

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES**

WILLIAM VAGNER DA SILVA

**O MOVIMENTO CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Em busca da compreensão do cotidiano da sala de aula

São João del-Rei

2011

WILLIAM VAGNER DA SILVA

## **O MOVIMENTO CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Em busca da compreensão do cotidiano da sala de aula

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Processos Socioeducativos e Práticas Escolares da Universidade Federal de São João del-Rei, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dra. Lucia Helena Pena Pereira.

São João del-Rei

2011

WILLIAM VAGNER DA SILVA

**O MOVIMENTO CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Em busca da compreensão do cotidiano da sala de aula

**Banca Examinadora**

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Lucia Helena Pena Pereira – Orientadora  
Universidade Federal de São João del-Rei – UFSJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Nara Rejane Cruz de Oliveira  
Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP

---

Prof. Dr. Wanderley Cardoso de Oliveira  
Universidade Federal de São João del Rei – UFSJ

São João del-Rei, 27 de maio de 2011

*Eu sou na tempestade o antro escuro  
Onde termina o céu, aí começo  
sou ninguém... uma gota de chuva  
Um átomo do universo.*

*"Tão pequeno que quase não pode ser visto!  
Mas, por sorte, quase não existir  
é ter o dom da singularidade !"*

*Lançarott*

*Aos meus queridos pais Nelito e Vanda  
com amor e gratidão.*

*À professora Lucia Helena, mais que uma orientadora, uma amiga, que  
estará para sempre presente em meu coração.*

*E a todos aqueles que me ajudaram a transformar  
sonhos em realidade.*

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente agradeço a Deus, por ter me reservado momentos tão especiais como este.

À professora Lucia Helena, pela compreensão, amizade e carinho, e pela inabalável paciência ao longo desta jornada. Sei que não foi tarefa fácil me orientar durante todos esses anos. Meus agradecimentos sinceros.

Aos meus pais, e a toda a minha família pelos incalculáveis sacrifícios. Graças a eles pude chegar até aqui. Aos meus irmãos, Tiago, Cynthia, Felipe e Vandelisa.

À Mirelle, por estar sempre junto comigo e me passar uma dose extra de confiança nos momentos mais difíceis.

Aos meus amigos de longa data Auley, Rodiney, Betão, Júlio, Almir, Sebastião (Quina), companheiros inseparáveis, e aos meus amigos de faculdade, em especial à Mayra e ao Fabrício.

A todos os meus colegas de república, pela força e companheirismo.

Aos professores e demais colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSJ, pelo grande aprendizado que me proporcionaram ao longo destes anos.

Às crianças, às professoras e demais profissionais da instituição pesquisada, que muito me ajudaram a entender um pouco mais da Educação Infantil.

À CAPES, pelo apoio financeiro que possibilitou a realização deste estudo.

E a todos que de alguma forma se fizeram presentes em minha vida e merecem compartilhar comigo essa conquista.

## RESUMO

Apesar de a criança ser parte integrante da dinâmica social, a noção de infância, como conceito delimitante de uma determinada fase da vida humana, nem sempre fez parte do cotidiano. O conceito de infância foi sendo, paulatinamente, (re)construído, acompanhando as mudanças na organização da vida social, e influenciando no debate sobre as formas de se educar a criança. Nota-se que, no decorrer da História, o atendimento à infância se estruturou sob diferentes perspectivas, que determinaram os caminhos do surgimento e consolidação das instituições de educação da criança no Brasil e no mundo. A inserção da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, observada na década de 1990, representou um grande avanço, mas trouxe como exigência a construção de uma proposta pedagógica pautada no desenvolvimento da criança, considerando suas múltiplas potencialidades. Esta pesquisa discute o movimento corporal na prática pedagógica da Educação Infantil como uma manifestação da corporeidade. O objetivo deste trabalho foi compreender como este movimento se apresenta no cotidiano da pré-escola, ou seja, de que modo o corpo é compreendido nos currículos escolares, sobretudo, na interação cotidiana entre os sujeitos envolvidos na prática pedagógica e na relação com a construção e apropriação dos saberes na cultura escolar. A proposta deste trabalho caracteriza-se como um Estudo de Caso do cotidiano da escola, tendo como ferramentas metodológicas as sessões de observação e a entrevista. A análise dos dados aponta para o fato de que a Educação Infantil ainda não conseguiu se constituir como espaço privilegiado para o desenvolvimento integral da criança. Percebeu-se, ainda, que a ligação entre a Educação Infantil e os demais níveis de ensino ainda não foi devidamente estabelecida. A falta de uma identidade faz com que o modelo da escola tradicional ainda seja a referência para a educação da criança. Nesse sentido, observou-se que o movimento corporal é desvalorizado na prática pedagógica, na qual se fazem presentes posturas de rigidez e imobilidade. Concluiu-se que condicionantes de natureza material e técnica limitam a ação docente, de certa forma, impedindo que os docentes considerem a formação da criança de uma maneira mais ampla, e que pensar o lugar do corpo na educação da infância requer uma atenção especial à formação de educadores.

**Palavras-chave:** Corporeidade; Educação Infantil; Movimento Corporal; Prática Pedagógica.

## ABSTRACT

Although the child integrates the social dynamics, the notion about childhood as an outlining concept for a certain stage of human life has not been part of our daily life. This concept has been gradually (re) constructed, following the changes in the organization of social life, and influencing the discussions on child's education. Historically, it is noticed that the services for childhood were structured under different perspectives and they have determined the ways of coming and consolidation of institutions for child's education in Brazil and worldwide. The inclusion of this kind of education such as the first stage of basic education, observed in the 1990s, represented a great advance, but it requires the construction of pedagogical conceptions according to the development of childhood, considering its multiples potentialities. This research discusses the human body movements in relation to the pedagogical practice on early child's education as a manifestation of the embodiment. The objective of this study was to understand how these movements are presented in the daily pre-school routine and how the human body is considered in the school curricula, especially among the individuals involved in the pedagogical practice, in the construction and appropriation of the knowledge in the school culture. The purpose of this study is characterized as a case study about the daily routine school and the methodological tools are observation sessions and interviews. The data analysis shows that the child's education has not been yet constituted as a privileged place for the child integral development. It was observed that the relation between child's education and other levels of education has not been established. This lack of identity turns the traditional school model as the reference for the child's education. In this sense, we noticed that the human body movements are undervalued in the pedagogical practice showing stiffness and immobility. We concluded that the main conditioners from material and technical nature have limited the teachers' practices, interfering in their views about the child's formation in a wide way, despite the meaning of the human body in the child's education which requires special attention to teachers' training.

**Keywords:** Embodiment; Child's Education; Human Body Movement; Pedagogical Practice.



## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEAD – Centro de Educação Aberta e à Distância

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

COEDI – Coordenadoria de Educação Infantil

DNCr - Departamento Nacional da Criança

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”

LBA - Legião Brasileira da Assistência

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

NECCEL – Núcleo de Estudos Corpo, Cultura, Expressão e Linguagens

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PSEDC - Plano Setorial de Educação e Cultura

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto

UFSJ – Universidade Federal de São João del-Rei

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

Agradecimentos .....	VI
Resumo .....	VII
Abstract .....	VIII
Lista de siglas e abreviaturas .....	IX
Sumário .....	X
Introdução .....	11
Capítulo 1 - A corporeidade como fenômeno da existência humana .....	17
1.1. A construção de sentidos para o corpo .....	19
1.2. Corpo e Corporeidade: uma releitura do humano; um resgate da complexidade...	25
1.3. Corporeidade e Educação: interfaces que se cruzam na experiência do corpo .....	29
Capítulo 2 - Educação Infantil: contextos, dilemas e perspectivas .....	36
2.1. O caminhar das instituições de educação infantil: contextos de surgimento e de consolidação .....	38
2.2. Educação Infantil: “ainda” uma questão para o debate .....	58
2.3. Educação Infantil: caminhos possíveis .....	78
Capítulo 3 - Os percursos da pesquisa: procedimentos metodológicos .....	86
Capítulo 4 - O corpo e o movimento no cotidiano da Educação Infantil .....	94
4.1. Concepções de corpo e de movimento e sua relação com a prática pedagógica ...	95
4.2. O espaço físico e o movimento corporal na pré-escola .....	116
Considerações Finais .....	127
Referências .....	121
Apêndices.....	139



## INTRODUÇÃO

*Tudo o que digo deve ser entendido não como uma afirmação, mas como uma pergunta*

*Niels Bohr*

O corpo é condição fundamental para nossa existência como seres humanos. Somos seres corporais e, como tais, a materialização da realidade se dá através de nossa dimensão corpórea. Ou seja, é através do corpo que o mundo exterior é percebido, e é pelo corpo que interagimos com o mundo social, natural e cultural no qual estamos inseridos.

O corpo encontra-se exposto na mídia, na arte, na dança, nos encontros cotidianos entre os sujeitos. Ele ultrapassa a dimensão biológica, alcançando a dimensão da cultura e da história; representa os valores, crenças e costumes sociais, expressa um projeto antropológico.

Os gestos e movimentos humanos são técnicas criadas pela cultura, são práticas vividas e “guardadas” no corpo, sendo imbuídas de significados específicos e passíveis de transmissão através das gerações; se constituem em verdadeiros patrimônios culturais e humanos. O jeito de andar, de dançar, de se sentar à mesa, a dominância da mão direita, entre outros aspectos, revelam uma espacialidade própria da dinâmica corporal relativa a cada cultura, cada sociedade. Os gestos contidos dos orientais em contraposição aos gestos exuberantes dos povos latinos deixam claro que, por traz de cada gesto corporal, existe todo um complexo quadro de signos difundidos pela cultura, que constroem formas de ser e proceder. Como afirma Foucault (1986), o controle da sociedade sobre os indivíduos se dá, sobretudo, através do controle de seus corpos, indo muito além da ideologia ou do controle da consciência. Ou seja, o corpo é uma realidade “biopolítica”.

Desde a antiguidade clássica até os dias de hoje, prevalecem diferentes maneiras de se compreender o corpo, resultando em variadas significações. Uma breve análise sobre os modos de se compreender o corpo, ao longo da história da humanidade, nos permite organizar as concepções sobre ele em dois blocos: primeiramente, temos aquelas que se caracterizam por uma visão dicotômica, nas quais o ser humano é visto de forma dissociada por meio da polarização corpo *versus* mente. Visando superar as limitações desta concepção, temos estudos que concebem o ser humano de forma totalizante,

entendendo que o ser se constitui pela inter-relação que se estabelece entre as suas variadas instâncias. É nessa segunda perspectiva que se inserem os estudos sobre a corporeidade, e é sob esta que este trabalho se situa.

O conceito de corporeidade surge como uma tentativa de resgatar a dimensão do sensível e trazer um novo olhar sobre os sujeitos e o mundo. Um olhar que incorpore a criatividade, a sensibilidade, a ludicidade, a arte, a técnica, a política, e tudo aquilo mais que constitui a teia complexa que forma o ser humano. Busca enxergar o ser humano para além de uma perspectiva reducionista, superando as polarizações semânticas corpo versus espírito, razão versus emoção, cognição versus motricidade, concebendo a existência humana em sua totalidade e complexidade.

Ao longo dos últimos cinco anos, tenho me dedicado ao estudo das questões que envolvem o corpo na prática pedagógica. Meu interesse pela temática surgiu ainda durante minha graduação em Educação Física, onde comecei a entender que o corpo não se constitui apenas por seus feixes de músculos, tendões e ossos, mas que sua compreensão extrapola a esfera da materialidade atingindo a dimensão da cultura. Foi na busca por compreender a expressão do corpo na dinâmica mais ampla da vida social que, no ano de 2006, ingressei no Núcleo de Estudos “Corpo, Cultura, Expressão e Linguagens” – NECCEL/UFSJ, grupo de pesquisa coordenado pela professora Lucia Helena Pena Pereira, que futuramente viria a ser minha orientadora.

No NECCEL, tive a oportunidade de aprofundar os estudos sobre a temática do corpo. O convívio com outros pesquisadores que já trabalhavam com o tema foi bastante significativo para meu crescimento acadêmico. Paulatinamente, eu ia ingressando, de forma mais profunda, nos estudos sobre o corpo.

Ainda no ano de 2006, sob orientação da professora Lucia Helena Pena Pereira, iniciei um trabalho de pesquisa intitulado “Os cursos de Educação Física e de Pedagogia e o processo de formação integral do indivíduo: desafios e possibilidades”. Neste trabalho, procuramos compreender como os alunos destes cursos viam a questão do corpo (e da corporeidade) na prática pedagógica, e como tais questões apareciam nos cursos de formação.

Os resultados obtidos nos conduziram a uma nova investigação. Assim, no ano de 2007, iniciamos uma nova etapa de pesquisas no NECCEL com a pesquisa intitulada “Aprendizagem e movimento nas séries iniciais do ensino fundamental: a corporeidade no desenvolvimento da criança”. Neste estudo, buscamos entender como o corpo e o movimento se apresentam no fazer pedagógico dos professores das séries iniciais do

Ensino Fundamental. Tal projeto de pesquisa nos aproximou do campo dos estudos sobre a infância. Tivemos a oportunidade de aprofundar o debate sobre a importância do movimento para o desenvolvimento da criança e sobre a corporeidade na formação e na atuação do professor.

A trajetória de pesquisa nos aproximava cada vez mais da criança. Dessa forma, a escolha do foco da investigação para o mestrado veio como uma consequência do trabalho desenvolvido até aquele momento. Tendo em vista que as pesquisas anteriores apontavam para dificuldade do professor em considerar o movimento como fator de desenvolvimento humano, bem como em considerar a potencialidade da corporeidade para a prática pedagógica, começamos a refletir sobre como tais questões se faziam presentes no cotidiano da Educação Infantil. Tínhamos como hipótese que, grande parte da dificuldade apresentada pelos professores estava relacionada a dois fatores: primeiramente, à formação docente, que poderia não oferecer oportunidades para que os professores vivenciassem experiências corporais ao longo de seu curso de licenciatura; bem como ao próprio currículo da escola, pautado no desenvolvimento da intelectualidade, que deixava pouca oportunidade para o desenvolvimento do trabalho corporal na sala de aula.

A busca por caminhos de superação da dicotomia que predomina na escola nos motivou a conhecer melhor outros contextos escolares. Assim, este projeto de pesquisa teve como alvo a prática pedagógica na Educação Infantil.

A educação da criança no decorrer histórico esteve sob a influência de diferentes perspectivas, sendo que nem sempre esta esteve sob a tutela do campo educacional. Ao longo dos anos, foi bastante significativa a influência do discurso médico e das correntes psicológicas na forma como os sistemas de atendimento à infância se organizaram. Tendo como referência tais perspectivas, a Educação Infantil pautou-se em uma visão assistencialista, filantrópica e higienista sobre a infância e sua educação. A tradição que vinculou as instituições de Educação Infantil à função de cuidado e guarda aproximou durante décadas tais instituições do campo da assistência social (KUHLMANN JR, 2001; CERISARA, 1999; CHAMBOREDON e PREVOT, 1986).

A vinculação das instituições de Educação Infantil ao campo educacional é algo recente, e trouxe inúmeros desafios para a área, cabendo destacar entre eles os que se referem à profissionalização docente e à formação de professores, ao aumento da oferta de vagas e universalização do atendimento à infância, ao financiamento público, à definição de uma proposta pedagógica, bem como à definição de seu papel (cuidar,

educar, alfabetizar, etc.). Diante desses desafios, a Educação Infantil ainda se coloca como uma modalidade em construção. De uma forma geral, podemos dizer que a Educação Infantil ainda se encontra em busca da construção de sua identidade, que ratifique sua importância social e garanta a sua legitimidade enquanto ligada ao campo educacional.

No intuito de contribuir com o debate sobre a educação na infância, mergulhamos no dia a dia da sala de aula, visando compreender como a Educação Infantil se efetiva no cotidiano das práticas pedagógicas. Buscamos, acima de tudo, refletir sobre como é possível ampliar a experiência infantil na pré-escola, no intuito de possibilitar a descoberta de novas experiências criativas de construção do conhecimento para a criança.

Nesse sentido, o movimento corporal aparece para nós como ponto central desta investigação. O movimento do corpo é abordado com uma linguagem que permite à criança investigar, conhecer, explorar e expressar o ambiente em que está inserida, como também tomar consciência de si e do ambiente sociocultural. A possibilidade de desenvolvimento contida no movimento da criança nos levou a indagar sobre a forma como o “movimentar-se” se apresenta no fazer diário da pré-escola. Conforme questiona Nóbrega (2005), buscamos entender qual o lugar do corpo na educação, ou seja, o modo pelo qual o corpo é compreendido nos currículos escolares, sobretudo, na interação cotidiana entre os sujeitos e na relação com a construção e apropriação dos saberes na cultura escolar.

Diversos estudos vêm ratificando a importância do movimento corporal para o desenvolvimento da criança (GARANHANI, 2005; AYOUB, 2001; CERIZARA, 2000). Porém, é possível essa constatação no trabalho docente realizado na Educação Infantil? Como o corpo e o movimento da criança se apresentam no fazer pedagógico? Como os professores incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam seus saberes sobre o corpo e o movimento, em função dos recursos e limites que a realidade os condiciona? Como a compreensão da corporeidade pode auxiliar no trabalho desenvolvido com a criança?

A partir dessas indagações, procuramos refletir sobre a forma peculiar como os professores organizam sua prática cotidiana. Buscamos entender de que maneira a corporeidade da criança se apresenta no fazer pedagógico deste professor, e ainda, qual o espaço dado à expressão do corpo na sala de aula. Esta pesquisa visa investigar tais questões, apontando caminhos para a compreensão do corpo e da corporeidade na educação, que contribuam para a superação da dicotomia mente *versus* corpo no

processo educacional e possibilitem uma educação compreendida como um processo de formação que valorize as várias dimensões da existência humana.

Pensar em uma escola voltada à pluralidade das potencialidades humanas implica em nos vermos como seres corporais e viver a corporeidade de nós mesmos em toda a sua plenitude. E isso implica considerarmos o movimento corporal como forma de expressão, como linguagem repleta de valores e significados. No centro das práticas escolares devem se encontrar os seres humanos com seus medos, desejos, ambições, frustrações, com toda a sua pluralidade.

Este trabalho teve como objetivo principal compreender a forma como o corpo e o movimento se apresentam no contexto das práticas pedagógicas da Educação Infantil. Visamos, ainda, de maneira mais específica, traçar uma reflexão ampla sobre a Educação Infantil e seu contexto de efetivação como instância educativa, buscando entender como vem acontecendo este movimento de construção de uma identidade para o campo. Buscamos, também, conhecer quais as concepções de corpo que estão presentes no ideário dos profissionais que atuam na Educação Infantil, bem como compreender qual o espaço dado à expressão do corpo no cotidiano da Educação Infantil.

No capítulo um – “A corporeidade como fenômeno da existência humana”, procuramos compreender melhor o conceito de corporeidade e suas implicações na prática pedagógica. Inicialmente, tratamos de evidenciar o corpo como uma realidade sócio-histórica e cultural, em constante processo de resignificação, e de como a compreensão sobre o corpo estabelece uma íntima relação com a organização da vida social. Num segundo momento, aprofundamos o debate sobre a corporeidade, apresentando o conceito de corpo fundado na existência. A discussão deixa explícito que o corpóreo é condição para a existência humana. Dessa forma, afirmamos que mais do que ter um corpo, o ser humano é um corpo. Corpo este que se mistura aos demais corpos e ao mundo que o circunda. O primeiro capítulo é finalizado com uma reflexão sobre as implicações que uma nova concepção de corpo e de movimento pode trazer para a prática pedagógica.

O capítulo dois, intitulado “Educação Infantil: contextos, dilemas e perspectivas”, traz uma ampla discussão sobre a consolidação da Educação Infantil, e sobre o intenso movimento em prol da sua inserção no campo educativo, tendo em vista que, ao longo dos tempos, esta esteve ligada a diversos campos (psicologia, eugenia, assistência social). Buscamos compreender este complexo processo de construção de uma identidade para a Educação Infantil, que, ao mesmo tempo que se situa no Sistema



Educacional, e por isso está vinculada aos demais níveis de ensino, convive com contextos e dilemas que lhe são bastante particulares. Primeiramente, abordamos o contexto histórico de consolidação das instituições de Educação Infantil, tentando demonstrar um pouco da pluralidade de iniciativas com as quais conviveu a Educação Infantil, até ser reconhecida como fazendo parte da esfera educacional. Na sequência, traçamos uma discussão sobre os dilemas enfrentados pela Educação Infantil após sua inclusão no Sistema Educacional, buscando deixar claro que a luta em prol da criança e de seu direito a ter uma educação de qualidade ainda prossegue. Para finalizar o capítulo, trazemos uma discussão sobre o espaço do movimento na prática pedagógica, considerando a questão do movimento corporal como importante contribuição na consolidação de uma pedagogia da Educação Infantil.

O capítulo três trata dos rumos da pesquisa. Neste capítulo, descrevemos os procedimentos de pesquisa adotados, bem como fazemos uma discussão sucinta sobre a importância de cada um dos instrumentos utilizados em nossa investigação.

No quarto capítulo, procedemos à análise dos dados. Nossa análise foi dividida em dois eixos que devem ser entendidos de maneira complementar. No primeiro destes eixos, abordamos as concepções de corpo e de movimento presentes no ideário pedagógico dos professores e sua relação com a efetivação da prática cotidiana. No segundo eixo, visamos compreender qual a relação que se estabelece entre a manifestação corporal, nas suas mais variadas formas, e a organização do espaço da sala de aula. O trabalho é complementado com nossas considerações finais.

Ao longo destes mais de dois anos de trabalho, a jornada mostrou-se dura, cheia de desafios inesperados, que exigiram uma reordenação constante dos rumos do trabalho. Com o passar do tempo pude perceber que estava em um ambiente rico em experiências educativas, repleto de questões que se entrelaçavam e ajudavam a configurar a escola. Por muitas vezes, me senti perdido. Outras, me senti confuso. No fim, percebi que estava completamente envolvido pela Educação Infantil, por seus sujeitos e práticas. A experiência que eu vivi durante essa pesquisa é impossível de ser retratada neste trabalho.

Temo que o recorte desta investigação deixe escapar a riqueza dos dados, como a água que escapa pelos dedos. Desculpo-me, desde já, pela limitação do trabalho. Mas, de toda forma, aqui está o resultado de um longo esforço de compreensão do cotidiano da sala de aula da Educação Infantil. Espero que este possa contribuir para a melhoria de nossa pré-escola. Desejo a todos uma boa leitura.

## CAPÍTULO I

### A CORPOREIDADE COMO FENÔMENO DA EXISTÊNCIA HUMANA

*O mesmo fluxo de vida que corre por nossas veias,  
noite e dia, corre pelo mundo e dança em  
pulsações ritmadas.*

*Tagore*

O ser humano constitui-se pela integração de pensamentos, sentimentos e ações, interagindo de maneira dinâmica com seu meio sociocultural. A nova visão de corpo na educação, a corporeidade, acrescenta novos significados às ações corpóreas em sala de aula antes vistas como meramente mecânicas e previsíveis, mas que são repletas de significados, uma vez que, superando a dicotomia corpo e mente, expressa a totalidade do ser humano. Este capítulo traça uma reflexão sobre o corpo na prática pedagógica, visando compreender a corporeidade como expressão da totalidade da existência humana.

Pelo viés da corporeidade, o ser humano, como realidade corporal, adquire o sentido de unicidade. O homem passa a ser compreendido como sujeito complexo, dotado de intenções, vontades e desejos; um ser de razão, mas também um ser de afetividade, que em sua motricidade estabelece um diálogo com o mundo. O homem passa a ser visto como um ser dotado de consciência. Não uma consciência transcendental, que habita a mente, mas uma consciência encarnada, que se dirige para um mundo, sem o qual ela não existe. As diferentes dimensões que constituem o ser humano (política, social, cultural, histórica, lúdica) só podem ser compreendidas quando articuladas entre si e com o mundo, formando essa teia complexa de significados que definem o humano. O mundo, nesse contexto, é o horizonte no qual a realidade se desvela, onde a concretude da existência pode ser compreendida e significada pelos sujeitos. Assim, a corporeidade surge neste trabalho como uma atitude de valorização e de desenvolvimento humano, que busca resgatar o ser em complexidade/totalidade, superando as concepções que veem o sujeito de forma dissociada (NÓBREGA, 2006; SANTIN, 2003).

A tradição científico-filosófica da cultura ocidental instaurou uma profunda cisão entre corpo e mente. De um lado, o racionalismo ao priorizar a dimensão do *res cogitans*,

reduziu o mundo à uma consciência que se apossa dele. Por outro lado, o empirismo reduz o mundo ao observável, a dimensão de *res extensa*. Essas concepções têm como consequência imediata a fragmentação do ser humano em várias partes, e a superposição da experiência cognitiva sobre a experiência sensível.

Herdeiro da tradição fenomenológica, Merleau-Ponty busca, ao longo de seu trabalho, contrapor-se à tradição dualista que acompanha o pensamento ocidental. Ao encarnar a consciência no corpo, ele busca superar tanto a concepção do corpo-objeto da ciência positivista quanto o idealismo que contrapunha o corpo à alma. O corpo, nessa perspectiva, apresenta-se como campo criador de significados, pois a percepção não é mera representação mentalista, mas sim, um acontecimento da motricidade. Através da atividade corporal é possível atribuir sentidos à experiência vivida. O corpo é entendido nesse contexto como forma de ser e habitar o mundo, como diálogo / dialogicidade de um sujeito com um mundo que o suscita.

A experiência da unidade nos leva a pensar o homem como totalidade, não havendo distinção entre corpo e espírito, cognição e motricidade. Pensamentos, sentimentos e ações não existem de forma dissociada, mas antes se constituem a partir de uma relação dialética entre si e o mundo. É o homem como um todo que se move em direção ao mundo e com ele estabelece processos comunicativos. Mundo este que não se constitui apenas numa realidade física, mas é também um mundo cultural, social e histórico.

Anterior a qualquer elaboração mental sobre o mundo, existe um sujeito que o experiencia intencionalmente. Deste modo, o fundante de nossa experiência no mundo é a existência, que se modula em pensamento, em linguagem e em outras modalidades expressivas, revelando aquilo que é vivido pelo corpo em significações existenciais, pelo modo como nele se instala.

Considerar a corporeidade na prática pedagógica significa contribuir com uma educação compreendida como um processo de formação integral do ser humano, ultrapassando os limites de uma educação que valoriza apenas o domínio de conteúdos, mas antes, é capaz de propiciar o desenvolvimento pleno do sujeito, em seus domínios afetivos, cognitivos e psicomotores.

Ao iniciar este capítulo, procuramos evidenciar o corpo como uma realidade sócio-histórica e cultural, mostrando como as mudanças vividas por cada sociedade estabelecem um processo de ressignificação do corpo. Num segundo momento, buscamos apresentar o conceito de corpo fundado na existência, argumentando que o

corpóreo representa mais que a simples materialidade, pois o corpo é condição da existência humana e, dessa forma, vincula-se ao mundo da vida. Para finalizar, traçamos uma reflexão sobre as implicações que uma nova concepção de corpo pode trazer para as práticas educacionais.

### **1.1. A construção de sentidos para o corpo**

A busca constante da compreensão de sua própria existência proporcionou à humanidade construir diferentes concepções sobre o corpo. Ao longo dos tempos, a civilização e a cultura definiram hábitos e práticas corporais, ditando formas de ser e proceder, forjando um projeto de corpo. A história do corpo na sociedade ocidental é marcada por um longo decurso de tensões e inconstâncias, o que resultou na marginalização desse corpo. Ao longo dos tempos, a sociedade sofre inúmeras mudanças na maneira de se organizar e de entender o mundo, mas não é capaz de superar a dicotomia do ser, fragmentado em várias instâncias (SANTIN, 2003; ALVES, 2004; PEREIRA e SILVA, 2008).

Sendo um produto histórico e cultural, o corpo não poderia estar fora do processo de socialização e deixar de sofrer as interferências da visão de cada cultura, de cada sociedade. Como afirma Sant'Anna (1995), o corpo expressa o que há nele e, ao mesmo tempo, o que fora dele se manifesta:

(...) lugar da biologia, das expressões psicológicas, dos receios e fantasmas culturais, o corpo é uma palavra polissêmica, uma realidade multifacetada, e sobretudo, um objeto histórico. Cada sociedade tem o seu corpo, assim como ela tem sua língua. E do mesmo modo que a língua, o corpo está submetido à gestão social tanto quanto ele a constitui e a ultrapassa (p. 12).

Soares (2002, p. 109) reafirma tal visão de corpo quando enfatiza que ele faz revelações sobre a história da sociedade a que pertence através de gestos aprendidos e internalizados, submetido a costumes e regras que cada ordem social engendra, transformado em “arquivo vivo”, “texto lido”, cuja “materialidade concentra e expõe códigos, práticas, instrumentos, repressões e liberdades”. Foucault (1986, p. 80) faz uma

análise do corpo como instrumento de exercício do poder, apontando as possíveis relações que este corpo estabelece com os processos sociais e políticos. O autor afirma que “o controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo”, deixando claro que o controle político do corpo deve atender de forma precisa ao ideal de produção de “corpos dóceis”. Dessa forma, Foucault possibilita o entendimento do corpo como sendo uma “realidade biopolítica”.

Elias (1990), Foucault (1986) e Soares (2002) deixam claro que a forma como os indivíduos tratam o corpo não é universal e, sim, uma construção social resultante dos processos históricos aos quais o corpo foi submetido. O corpo sendo social não é inato, antes, é moldado pela cultura, produto da civilização. Estes autores consideram o corpo como um território biológico, mas, acima de tudo, simbólico, processador de suas potencialidades. Apesar de o processo de construção de sentidos para o corpo ter estado presente desde os primórdios da civilização (FIORENTIN, 2006), interessa-nos, aqui, apenas as concepções de corpo que surgem a partir da Grécia antiga, pois essas concepções irão repercutir diretamente na construção e organização do pensamento nas sociedades ocidentais, tendo reflexos no pensamento educacional dos dias de hoje.

A cultura helênica, que juntamente com a cultura romana servirá de base para o desenvolvimento da sociedade ocidental, apresenta uma valorização progressiva do pensamento racional em relação ao intuitivo (GONÇALVES, 2005). Fica evidente que nos propormos a refletir sobre o pensamento grego nos obriga a realizar certo recorte temporal, e selecionar alguns pontos para esta reflexão, devido à amplitude e à complexidade de tal cultura. A cultura grega não guarda a homogeneidade que uma análise breve como esta pode sugerir, mas antes, faz-se através de um longo processo de tensões e oscilações históricas e culturais.

Diferentes concepções sobre o corpo e a educação foram elaboradas ao longo do desenvolvimento desta sociedade, porém, mais importante que conhecer as peculiaridades que estas concepções guardavam, é percebermos como estas evoluem no sentido da valorização progressiva da mente em detrimento do corpo. Herold Jr (2008) apresenta a evolução das concepções de corpo da sociedade grega dividida em três momentos<sup>1</sup>: a educação do corpo pela necessidade, questionamento ao corpo guerreiro e

---

<sup>1</sup> O autor descreve o desenvolvimento da sociedade grega sem se preocupar em nomear cada fase. Os títulos citados “a educação do corpo pela necessidade, o questionamento ao corpo guerreiro e o corpo no projeto da Pólis” foram criados por mim para auxiliar o entendimento dessa evolução.

o corpo no projeto da Pólis. Segundo este autor, num primeiro momento, o homem mantinha um forte vínculo com sua família e sua terra, sendo grande a importância atribuída à prática guerreira. A vida era voltada ao bem coletivo, e as guerras eram constantes sendo que as virtudes de um guerreiro eram tratadas como qualidades de um herói. Nesse contexto, o projeto de educação do corpo visava despertar os valores de uma sociedade guerreira. Esta prática estava tão enraizada no cotidiano social que:

em um conjunto de relações em que a força, velocidade e a coragem eram necessários no dia a dia, pensar em meios de conscientizar a respeito sobre esta necessidade, não era imperativo. A própria prática dos homens se encarregava desta “pedagogia do corpo”, bem como de sua centralidade (IDEM, p. 36).

No segundo momento analisado pelo autor, uma transformação já se operava no interior da sociedade grega. Essa transformação expressa uma dupla passagem: a dos valores da guerra aos valores do trabalho e da passagem do princípio coletivo ao princípio da individualidade. A educação do corpo também sofre um lento processo de mudança onde as valências físicas do guerreiro são secundarizadas em relação à reflexão e à palavra. Se no período anterior, o corpo e sua força eram vistos como pressupostos da vida social, agora o cultivo do corpo aparece como fonte das realizações do espírito. O desenvolvimento da Pólis, organizada sob os princípios da justiça e da democracia, impõe ao corpo uma secundarização ainda mais profunda. O grande projeto social girava em torno do desenvolvimento da filosofia e da política, perdendo importância a educação corporal nesse contexto. Os pensadores gregos, ao instaurarem o pensamento filosófico, se por um lado inauguraram um novo momento de reflexão e descoberta, por outro enalteciam a cisão do corpo em duas partes: corpo e espírito. Gonçalves (2005, p. 44) observa que o pensamento grego, “que vê na forma a verdadeira realidade das coisas, e na busca de verdades universais e eternas a única meta do conhecimento, não possibilitou pensar as relações do ser humano com seu corpo em sua concreticidade”. O aspecto marcante na compreensão grega do que é ser homem aponta para uma visão dualista, como se o ser humano fosse constituído de instâncias separadas, cada uma destas tratadas de forma independente. Nesse período, surge a idéia de *psique* (alma) como sendo uma dimensão de interioridade presente em cada homem, e que se

contrapõe à matéria (*soma*). Desta maneira, o corpóreo é marginalizado, sendo aceito como algo que deveria servir à razão, um mediador ou instrumento para se chegar a valores superiores, os valores da mente.

O ideário sobre o corpo criado pela tradição grega foi, de certa forma, reescrito pelos pensadores medievais, que consolidaram a separação do ser, baseados nos pressupostos teológicos. A cultura grega deu lugar aos valores impostos pelo Cristianismo, que impôs um novo sentido para o homem. Porém, cabe atentar, conforme ressalta Sant'Anna (2006), para o fato de que:

As concepções sobre o corpo que serão elaboradas durante o período medieval não resultaram unicamente de uma ruptura para com os modelos da Antigüidade clássica. Paradoxal é o movimento da história, posto que ele acolhe, simultaneamente, rupturas e continuidades, a partir das quais, os modelos corporais, os valores e as utilizações do corpo se transformam mas também guardam o registro de sensibilidades vindas de épocas diferentes. (p. 12)

Um dos aspectos que marca a diferença entre estes dois momentos diz respeito à dimensão existencial. Se, na antiguidade grega, apesar de o homem ser visto através da relação corpo *versus* alma, conhecimento sensível *versus* conhecimento inteligível, ou ainda finitude *versus* infinitude, a concepção de ser humano relacionava-se ao mundo físico, ao universo da matéria. Na sociedade medieval, a condição da existência humana assume um novo significado. “Por meio do dogma da criação, homem e mundo passam a ser vistos como criação de Deus, com uma história e um destino que transcendem a vida terrena” (GONÇALVES, 2005, p. 44). Acima de todo homem encontra-se a luz de Deus, que fornece sentido e orientação para a vida humana.

Ainda segundo Gonçalves (2005), o pensamento teológico cristão da Idade Média ratificou a importância do espírito e subverteu o corpo à dimensão do pecado. Na filosofia medieval, a vida humana era concebida numa perspectiva transcendente, na qual o ser deveria, em primeiro lugar, voltar-se para a busca da plenitude divina, abandonando os vícios e vontades humanas que tanto contribuíam para afastá-lo de Deus. A purificação do espírito exigia ao homem renunciar a todos os desejos da carne e punir o seu corpo, visto como fonte de todos os pecados, pois a carne representa a fraqueza humana e o afasta da transcendência divina.

O corpo medieval era um corpo mortificado. Para os pensadores dessa época, a verdadeira essência das coisas só poderia ser alcançada pela alma que, livre das fraquezas de um corpo pecador, poderia elevar-se à transcendência divina e alcançar a verdade em Deus. Conforme Gonçalves (2005, p. 45), “a iluminação divina é o fundamento e a possibilidade da verdade e se estende não somente à problemática do conhecimento, mas a toda a atividade humana”. Esta mesma autora afirma que o pensamento filosófico-teológico foi o grande responsável pelo surgimento da idéia de alma tida como dimensão da interioridade humana, como autoconsciência.

No pensamento grego não havia a idéia de um eu que unifica e regula o pensar, o sentir e o agir humanos. Isso é compreensível, porque o grego era eminentemente um ser social, voltado para fora, que empregava toda a sua atividade na organização da pólis. A idéia de alma para o grego e o latino, significava algo exterior, que explicava o movimento e a mudança. O cristão buscava o encontro com o Deus transcendente, e isso só seria possível na solidão de sua alma (IDEM, p. 45).

Se, por um lado, a cultura grega, apesar de atribuir um aspecto acessório ao corpo, incentivava o cultivo de um corpo belo e sadio como sendo condição básica para o desenvolvimento da alma, a concepção cristã atribuiu ao corporal um aspecto negativo, pregando que este corpo assim como seus anseios e vontades deveriam ser dominados (SANTIN, 2003). É possível notar que a mudança na visão antropológica, orientada pelo teocentrismo, não contribuiu para a diminuição do dualismo existente. Pelo contrário, a doutrina cristã reforçou a fragmentação do ser e afastou ainda mais o homem do conhecimento do seu corpo (ALVES, 2004).

A visão de mundo presente na Idade Média alterou-se de forma significativa na transição desta para a Renascença (CAPRA, 1996). A Renascença trouxe ao continente europeu uma nova forma de ver e pensar o mundo, acelerando o processo de transformação e libertação dos princípios teológicos que vigoravam desde a Idade Média. Para Nóbrega (2005, p. 600), a Renascença “não é o renascimento da civilidade contra a barbárie, do saber contra a ignorância, mas o nascimento de uma civilização diferente, fundada num individualismo prático, no naturalismo filosófico e num aguçado gosto artístico”.



O Renascimento teve como algumas de suas características o abandono da escolástica teológica, a reinterpretação dos filósofos gregos, a busca de um ideal de racionalidade, um grande apreço pelas artes e o desenvolvimento do Humanismo. A crença no poder do homem como construtor de si mesmo marca este pensamento e coloca o Humanismo como um novo projeto social (NÓBREGA, 2005). O mundo é visto como passível de ser conhecido e transformado pelo homem conforme suas necessidades. A noção de um mundo espiritual foi substituída pela metáfora do mundo como uma máquina trazendo profundas mudanças na forma de compreendê-lo. O homem é considerado um ser de vontade que deveria ser guiado e iluminado pela razão.

Nesse contexto, o processo de racionalização atinge inúmeros aspectos da vida social e entre eles está o corpo, que passa a ser compreendido pela ótica da ciência, da medicina, da filosofia, da educação. O período renascentista marca um importante momento na história das práticas corporais e dos projetos de educação do corpo. A concepção de corpo presente neste período evolui do “corpo prisão da alma” para a dimensão do corpo instrumento. A alma perde sua importância como força vital que dá vida e movimento ao corpo, e o corpo é concebido através da analogia de uma máquina que age em função de estímulos externos (GONÇALVES, 2005).

O Iluminismo faz com que o ser humano descubra o poder da razão e a proclame como fonte da verdade universal. Duas correntes ideológicas ganham expressividade: o racionalismo de René Descartes e o empirismo de Francis Bacon. Sob a influência destas duas matrizes teóricas, são construídas as bases para a ciência moderna. Se por um lado o empirismo de Bacon foi precursor do espírito científico moderno, o racionalismo de Descartes foi responsável pelo abismo que se formou entre corpo e espírito (ALVES, 2004).

O cartesianismo incidiu fortemente sobre as propostas educacionais, resultando em um movimento no sentido de maiores cuidados com o corpo através dos exercícios físicos, e criou uma escola pautada no plano intelectual. Ao corpo era dado um valor secundário na formação do ser humano. A educação que cabia ao corpo se dava sob a forma de treinamento/adestramento, para que o corpo disciplinado pudesse atender, de maneira eficiente, ao intuito de se desenvolver a intelectualidade.

Essa visão do corpo como algo menos importante que a razão resistiu às transformações sociais, atravessando os séculos seguintes. Sua consequência imediata, o desenvolvimento de uma escola ocidental pautada no plano intelectual, continua

presente no pensamento de muitos educadores. Esta questão em particular será tratada com mais detalhes nos capítulos seguintes.

## **1.2. Corpo e Corporeidade: uma releitura do humano; um resgate da complexidade**

O corpo, na visão aqui defendida, representa algo que vai além de sua simples materialidade. Ele extrapola os limites da biologia, atingindo as dimensões da cultura, da política, da ética, da estética, da História. Como enfatiza Araújo (2005), o corpo é condição de existência do sujeito no mundo; nele combinam-se capacidades e dimensões biopsíquicas e culturais da espécie humana, tais como as razões, as paixões, a sensibilidade, a sensualidade, a sexualidade, os sentimentos, as emoções, convicções, fantasias, projetos, entre outras. Ser possuidor de um corpo significa, acima de tudo, fazer parte de um universo atravessado por relações sociais, culturais e simbólicas que marcam a nossa forma de apreender o mundo.

Pensar o ser humano implica indagarmos sobre sua realidade corporal. “O corpo é o veículo do ser no mundo, e ter um corpo é, para uma pessoa viva, juntar-se a um meio definido, confundir-se com alguns projetos e engajar-se continuamente neles”. (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 95). O fundamento da presença humana dá-se através de um corpo que, na sua totalidade, move-se sempre em direção ao mundo e, ao vivermos o corpo, nos tornamos significativos para nós mesmos e para os outros (SANTIN, 2003). A percepção do outro se dá por meio de duas corporeidades que se comunicam e se articulam numa dimensão de co-percepção (GONÇALVES, 2005). É no universo da corporeidade que se instaura a intersubjetividade como gesto expressivo.

Merleau-Ponty (2006) apresenta o corpo como condição primordial para a existência humana. Em sua fenomenologia, o autor compreende a reflexão e a consciência como presença do ser no mundo, cuja expressividade o corpo possibilita e inaugura. Ao longo de sua obra busca superar as concepções empiristas e idealistas que, segundo ele, mantinham o corpo como prisioneiro da razão, mera *res extensa*, *partes extra partes*. Estas concepções buscavam o sujeito cognoscente, epistêmico, capaz de transformar tudo em objeto, tornando possível, assim, tudo conhecer. Merleau-Ponty argumenta que o cogito cartesiano e a filosofia positivista carregam em si um problema epistemológico. A cisão entre sujeito e objeto, que concebe o mundo através da dimensão de um ser “em si” (que é aquela dos objetos estendidos no espaço) em contraposição ao

ser “para si” (portador da consciência), nos impede de pensar, em primeiro lugar, o cerne primordial de nossa relação com o outro, e nos conduz a uma consciência solipsista. Porém, se o corpo do outro se apresenta como um objeto “em si”, torna-se difícil compreender como esse objeto, reduzido à exterioridade, possa aparecer para nós como uma consciência “para-si” (interioridade). Nesse sentido, a metafísica positivista impõe a impossibilidade da existência da corporeidade, pois a existência se fecha na consciência. “Penso, logo existo”, conforme proclamou Descartes.

Buscando ir além desta consciência solitária, o filósofo propõe outro caminho para pensarmos nossa relação com o mundo e com o outro. Para ele, é preciso abandonar a idéia desse “eu” que se estabelece numa relação cognoscente com o mundo objetivado, pois, a experiência perceptiva é anterior a qualquer pensamento objetivo. Antes de ser pensamento sobre o mundo, somos existência no mundo. Santin (2003, p. 86) elucida melhor essa citação ao afirmar que, “o homem não se sente e percebe como um ser uno em si mesmo individualmente, mas em unidade com o mundo. O homem é um ser no mundo. O que significa dizer que o homem e o mundo não são duas coisas, mas uma realidade só”. O corpo, compreendido à luz do fenômeno da percepção, é concebido como um núcleo de significações, lugar de produção de sentido para aquilo que é vivido como atividade intencional. A percepção representa “a possibilidade de atribuir sentidos, o que é possível por encontrar-se no complexo emaranhado do corpo e do movimento que, em conjunto, expressam a sensibilidade humana” (NÓBREGA, 2005, p. 609).

A reflexão proposta por Merleau-Ponty (2006) situa-se na tentativa de compreender o outro numa relação de existência, pela presença do ser encarnado, que se contrapõe a uma atitude que aprisiona a existência na consciência. No que diz respeito à consciência, precisamos concebê-la não mais como uma consciência constituinte, mas como uma consciência perceptiva, como ser no mundo ou existência. Minha consciência está, antes, voltada para o mundo. A consciência do outro, ela também é, antes de tudo, uma certa maneira de se comportar em relação ao mundo. É então, na maneira pela qual o outro se relaciona com o mundo, que podemos encontrá-lo e compreendê-lo. O homem é essa realidade que se manifesta e que se expõe diariamente no campo perceptivo pela infinidade de suas possibilidades expressivas instauradas pela dinâmica de sua corporeidade (MERLEAU-PONTY, 2006; SANTIN, 2003, GONÇALVES, 2005).

O fato de o homem se constituir a partir da interação entre suas dimensões biológicas e culturais, implica a impossibilidade de concebê-lo senão em diálogo com o mundo. Buscando compreender o homem como um ser que age, vive e sente o mundo

corporalmente, trazemos para este trabalho o conceito de corporeidade. Este conceito implica a “inserção de um corpo humano em um mundo significativo, na relação dialética do corpo consigo mesmo, com outros corpos expressivos e com os objetos do seu mundo” (OLIVIER, 1995, p. 52). Para Santin (1995), a corporeidade representa o modo de ser do homem no mundo, expresso através de sua realidade corporal. A corporeidade situa o homem como ser no mundo, um sujeito de intencionalidades, que se dirige ao outro em sua totalidade.

A corporeidade apresenta o corpo vinculado à consciência perceptiva e à relação sujeito-mundo (MERLEAU-PONTY, 2006). O corpo, enquanto corpo vivido, possui uma intencionalidade operante que abarca todos os nossos sentidos na coesão da experiência perceptiva do mundo (GONÇALVES, 2005). Nessa perspectiva, a corporeidade representa a “unidade expressiva da existência”, o que, nas palavras de Olivier (1995), é o resultado da relação dialética que se estabelece entre o sujeito e o mundo à sua volta. A autora complementa:

O paradigma da corporeidade vem romper com o modelo cartesiano, não havendo mais distinção entre essência e existência, ou razão e sentimento. O cérebro não é o órgão da inteligência, tampouco o coração a sede dos sentimentos, pois o corpo inteiro é sensível. O homem deixou de ter um corpo e passou a ser um corpo. Por meio do corpo, ele pode aprender, agir e transformar seu mundo. É por meio do seu corpo que o homem surge. (OLIVIER, 1995, p. 62)

O ser humano, pela integração de pensamentos, sentimentos e ações, se insere no mundo interagindo de maneira dinâmica com seu meio sociocultural, numa ação transformadora do mundo e de si mesmo (OLIVIER, 1995). A corporeidade surge como uma tentativa de superar a dicotomia corpo-mente, resgatando a complexidade da condição humana. O conceito de corporeidade “(...) integra tudo que somos: corpo, mente, espírito, emoções, movimento, relações com o nosso próprio ‘eu’, com outras pessoas e com o mundo a nossa volta” (FIORENTIN, ROCHA E LUSTOSA, 2004, p. 336). Esta concepção implica a idéia de que o corpo é marcado pela história, atravessado pela cultura, portador de múltiplos sentidos e que se constitui na tríade relacional eu-mundo-outro, trazendo em seu interior a complexidade que constitui a nossa existência. A este respeito, Soares (2001) destaca que a polissemia do corpo revela múltiplos sentidos,

e sua compreensão exige múltiplos olhares. Sendo assim, o entendimento desse corpo como uma construção multifacetada possibilita compreendê-lo além de sua natureza física, e percebê-lo como uma linguagem que se reconfigura através dos tempos.

A metafísica cartesiana fragmentou o ser humano em corpo e espírito, e deu a este segundo, sob o nome de razão, a supremacia sobre o corpo e sobre tudo o que a ele se relacione. O corpóreo tornou-se sinônimo da animalidade, símbolo do regresso. O cogito cartesiano imprimiu ao corpo a dimensão de objeto tornando-o passível de ser manipulado, moldado, endireitado, reduzido a suas particularidades. O verdadeiro discurso humano passa a ser o discurso racional atrelado a esquemas da lógica e da mecânica, onde o verdadeiramente humano só seria o que fosse filtrado pelos esquemas da racionalidade (SANTIN, 2003). Instaura-se assim o pensamento científico moderno.

Porém, o corpo é uma realidade existencial. O homem não apenas possui um corpo, mas ele é um corpo, ou seja, o corpóreo é a existência total da pessoa que nele se realiza (MERLEAU-PONTY, 2006). Este fato impõe ao pensamento cartesiano um profundo dilema. Conforme nos indaga Morin (2000), como é possível conceber a complexidade do ser humano pelo pensamento disjuntivo, considerando nossa humanidade de maneira insular?

A corporeidade permite compreendermos o ser humano como ser complexo, o que implica que todas as qualidades e dimensões pertencentes ao ser humano estão enraizadas em seu corpo (JOÃO e BRITO, 2004). A corporeidade expressa a totalidade do ser humano enquanto ser vivo, parte da criação e da natureza, onde corpo, razão, emoções, sensações e sentimentos encontram-se interligados. A corporeidade evidencia que o corpo é mais do que o somatório de suas partes, ou seja, visto de forma dissociada, as diferentes dimensões que constituem o ser humano não são capazes de dar conta da totalidade da existência. Conforme nos diz Araújo (2005, p. 52), “não podemos continuar pensando num homem que seja uma mera soma de partes, (...) pois o homem e o mundo são uma coisa una, onde corpo, mente e espírito não formam o homem, mas são o homem”. A corporeidade visa resgatar o sentido de totalidade do ser, onde razão e emoção combinam-se na apreensão do mundo, confundindo-se com ele, numa relação dialética e de ambivalência. Nesse sentido, não se sustenta a concepção de um homem movido pela razão ou a existência de uma consciência capaz de conduzir o corpo na descoberta do mundo. A consciência deixa de ser uma realidade transcendental residindo num corpo para tornar-se uma consciência encarnada.

Empregar o conceito de corporeidade implica estar atento à dimensão do humano que ela pretende resgatar. A corporeidade vislumbra o homem como um ser complexo que não se constrói pela dualidade corpo-mente, mas, antes, se mostra como um ser integrado. Um ser cuja totalidade está expressa nos seus gestos, no seu pensamento, em sua percepção, cuja corporeidade se manifesta pelo simples fato de sermos corpo. Ser que, em sua totalidade, interage de maneira dialógica e dinâmica com o mundo que o rodeia.

### **1.3. Corporeidade e Educação: interfaces que se cruzam na experiência do corpo**

As reflexões de Merleau-Ponty sobre o corpo apontam para aspectos importantes do estudo da percepção, que hoje são retomados pelos estudos das biociências, das ciências cognitivas, da inteligência artificial, entre outros (NÓBREGA, 2005). É pelo conceito de corpo que Merleau-Ponty visa explicitar a gênese do conhecimento e compreender a inserção do ser humano no mundo. Para Merleau-Ponty (2006, p. 269), “quer se trate do corpo do outro ou de meu próprio corpo, não tenho outro meio de conhecer o corpo humano senão vivê-lo, quer dizer, retomar por minha conta o drama que o transpassa e confundir-me com ele. Portanto, sou meu corpo”. O corpo, enraizado na existência, expressa a experiência primordial com o mundo, os desejos, as intenções e projetos de um sujeito encarnado, polarizado para um mundo que o suscita.

O homem é essa realidade que se manifesta e que se expõe diariamente no campo perceptivo pela infinidade de suas possibilidades expressivas instauradas pela dinâmica de sua corporeidade (SANTIN, 2003). O corpo, compreendido à luz do fenômeno da percepção, é concebido como um núcleo de significações, lugar de produção de sentido para aquilo que é vivido como atividade intencional. À percepção corresponde “a possibilidade de atribuir sentidos, o que é possível por encontrar-se no complexo emaranhado do corpo e do movimento que, em conjunto, expressam a sensibilidade humana” (NÓBREGA, 2005, p. 609). O homem, sendo um ser corporal, tem na percepção, na forma dos sentidos, a possibilidade de apreensão da realidade.

O processo histórico de construção de sentidos para o corpo na sociedade ocidental foi marcado por um longo decurso de tensões e oscilações que resultaram na marginalização desse corpo (SANTIN, 2003; ALVES 2004; PEREIRA e SILVA, 2008). As concepções de corpo presentes na história do pensamento ocidental influenciaram o

pensamento educacional como um todo, sendo que “a aprendizagem formal foi historicamente alicerçada nos padrões cartesianos” (ARAÚJO, 2005, p. 49). Notadamente, a escola, ao longo dos tempos, é influenciada por concepções que viam corpo e movimento como elementos secundários no processo de ensino-aprendizagem, privilegiando a formação intelectual.

O pensamento de Descartes, fundado no exercício do controle e no domínio da natureza, traz como principal influência para a educação a racionalização das práticas corporais (NÓBREGA, 2005). A educação, ao se pautar nos pressupostos de uma racionalidade instrumental, estabelece um projeto humano que exacerba a capacidade intelectual e reprime a expressão corporal e as manifestações sensíveis. A compreensão do universo pelo viés racionalista imputa à experiência sensível um *status* inferior, na medida em que esta é vista como causadora de confusão e engano, responsável pelo afastamento do ser humano do ideal de verdade. No revés da moeda, aos conteúdos lógicos é atribuída a possibilidade plena de manifestação da inteligência humana.

Para Santin (1993), os esquemas lógicos impostos à inteligência humana pelo projeto racionalista limitaram drasticamente a liberdade do pensar. O controle da imaginação, da intuição e da criatividade pelas leis da inteligibilidade racional conduziu o ser humano a um conhecimento regrado, incapaz de ultrapassar as fronteiras do imediato. Nesse sentido, o autor defende a valorização da criatividade e do pensamento intuitivo nos processos humanos como forma de resgatar a sensibilidade humana que ficou esquecida no “projeto de modernidade”.

Percebemos que o sensível está posto na filosofia moderna e no ideário pedagógico do Iluminismo, mas assume, com relação ao conhecimento, um papel inferior ou acessório. As paixões estão relacionadas aos sentidos, aos desejos e às necessidades do corpo. Já a idéia de civilização se relaciona ao princípio de dominar a natureza, sendo o corpo humano também natureza, elemento da *physis*, o princípio civilizador aplica-se aos processos corporais, à materialidade do corpo (NÓBREGA, 2005, p. 603).

Para Nóbrega (2000), a prioridade da razão sobre o sensível ou o corpóreo pode ser observada quando se considera a aprendizagem como produto da inteligência racional, desprezando-se ou minimizando-se as demais dimensões da existência humana. Freire (2006, p. 31) corrobora tais afirmações e esclarece que, “a inteligência não é um

elemento exclusivamente racional, pois, antes que surjam no indivíduo as primeiras representações mentais, já se manifesta nele um elevado nível de inteligência corporal, que prossegue mesmo após estruturar-se o pensamento”. Para este autor, o ato cognitivo refere-se aos mecanismos de formação e apropriação do conhecimento e, sendo assim, o corpo é indissociável deste processo.

O desenvolvimento de uma escola inspirada no Cogito Cartesiano fortaleceu o binômio corpo-mente e concedeu ao corpo um lugar acessório na formação humana. O pensamento cartesiano na educação tem “contribuído para a fragmentação do currículo escolar em disciplinas, valorização do cognitivo em detrimento das questões afetivas e motoras, bem como para a desarticulação entre teoria e prática” (MINAS GERAIS, 2005, p. 13). Nesse processo, Freire (2006) aponta que o corpo é deixado fora da ação pedagógica, ou quando muito, é considerado como instrumento para o desenvolvimento intelectual.

A fragmentação do sistema escolar dificultou que o ser humano e o mundo fossem vistos como “unidades complexas” que se inserem numa rede de relações (MORIN, 2000). Nesse sentido, a corporeidade, a sensibilidade e a pluralidade das potencialidades humanas não são consideradas, sendo o corpo (e por consequência o próprio humano) considerado como algo passível de ser manipulado, moldado, endireitado, reduzido à dimensão de objeto.

Araújo (2005, p. 53) destaca que o corpo representa a realização material do ser no mundo e a possibilidade de transcender essa materialidade através dos desejos, sonhos, expressões e intencionalidades. O corpo está associado à motricidade, à percepção, à sexualidade, à linguagem, à experiência sensível, diferente da concepção cartesiana de coisa ou idéia (MERLEAU-PONTY, 1996). Ele se apresenta como um fenômeno complexo, não se reduzindo à perspectiva do objeto, fragmento de um mundo regido por leis exatas. Falar sobre o corpo implica dessa forma, considerarmos a complexidade que constitui a existência humana. O homem é um ser que guarda em seu interior as dimensões política, lúdica, ética, estética, social, cultural, e que se constitui através da interconexão dessas dimensões. É um ser que habita um mundo natural e interage de forma dinâmica com este mundo a sua volta.

A humanidade do homem localiza-se não apenas na sua capacidade racional, mas na sua capacidade relacional e intuitiva, no seu poder criador e transformador, no seu modo de ser e perceber o mundo, na possibilidade do humano de reconhecer-se na figura



do outro, no diálogo que se estabelece entre o sujeito, o mundo e os outros sujeitos, em suma, localiza-se em sua corporeidade.

As relações dialéticas que se estabelecem entre o corpo e o mundo marcam o humano e o transformam numa experiência concreta e intensa, revelada através de sua corporeidade. O homem e seu corpo são indissociáveis, e entender o sujeito como uma realidade corporal é fundamental para compreendermos a humanidade do homem. Como afirma François Chirpaz:

é impossível compreender o fato corporal sem nos referirmos ao ser do homem. Da mesma maneira, é impossível compreender o homem sem nos referirmos a sua corporeidade. Nós não estamos tratando de um corpo, mas de um corpo humano, nem de um homem, mas de um homem que existe corporalmente no mundo. (*apud* OLIVIER, 1995, p. 47)

As interfaces que se desdobram entre corporeidade e educação apontam para uma nova forma de perceber o corpo no mundo, ou seja, implica a inserção de um corpo humano em um mundo significativo. Buscar nos estudos da corporeidade a ressignificação das ações corpóreas no espaço escolar significa reconstruir conceitos e vivências do corpo, ampliando as possibilidades de diálogo com o mundo.

Embora venham surgindo estudos e propostas pedagógicas que apontam para a necessidade urgente de mudança e de revisão das práticas pedagógicas, inclusive no que diz respeito à formação de professores, ainda vigora na escola a visão iluminista e conceitual, condizente com a visão positivista que domina a ciência desde o século XIX. O modelo escolar, pautado pela fragmentação do conhecimento e pelo desenvolvimento do processo de ensino em etapas, muitas vezes, ocasiona a dissociação da aprendizagem do sentido real da existência. A este respeito, Gonçalves (2005, p. 36) afirma:

Na escola, constatamos, assim, as características do processo civilizatório de formalizar as ações humanas, dissociando-as da participação corporal, de privilegiar as operações cognitivas abstratas, desvinculando-as de experiências sensoriais concretas, e de esquecer o sentido existencial do presente em função de um futuro abstrato.

Essa escola articulada através dos pressupostos do pensamento cartesiano não contribui de forma eficaz para o desenvolvimento pleno do indivíduo. A tradição cartesiana na educação faz da escola um espaço analítico, onde se aprende a raciocinar, contar, produzir, ser eficaz. Sentimentos e emoções devem ser guardados para serem utilizados nos momentos concedidos pela escola para essa forma de expressão. O movimento também tem hora para acontecer. Os gestos corporais, assim como toda a energia corpórea, devem ser contidos até o soar da sirene que anuncia a hora do recreio ou as aulas de educação física, momentos reservados à livre expressão do corpo. Moreira (1995, p. 21) traz um exemplo da fragmentação desse processo quando afirma que, na escola, “ecoa um sinal e somos cognição em matemática; ecoa outro sinal somos cognição em ciências; ainda outro sinal faz-se ouvir e somos motricidade em aulas de Educação Física; outro sinal mais e somos criatividade em educação artística”.

Nesse contexto, construir uma escola capaz de superar a razão instrumental passa pela adoção de novos paradigmas educacionais. Santin (2003) observa que, transpassando todo projeto pedagógico, encontra-se um projeto antropológico, e, nesse caso, repensar o projeto pedagógico implica em primeiro lugar repensarmos o ideal de humanidade. Para tanto, torna-se urgente que o corpo seja ressignificado no contexto das práticas pedagógicas, pois “espaço tanto biológico quanto simbólico, o corpo é o traço mais significativo da presença humana” (NÓBREGA, 2005, p. 611). Seja através da ótica biológica (corpo natural), pelo viés antropológico (corpo cultural) ou da fenomenologia (corpo fenomenal), o corpo é condição fundante da existência humana e, dessa forma, não é possível conceber o ser humano dissociado de sua realidade corporal.

O corpo, ao constituir-se como uma linguagem, nos permite fazer parte do mundo, com ele construindo sentidos e estabelecendo processos comunicativos. Dessa forma, pensar o corpo na educação significa evidenciar o desafio de nos percebermos como seres corporais, resgatando o ser humano em sua complexidade (totalidade). “É o conhecimento do corpo, vivido no próprio corpo, que nos possibilita compreender nossa própria existência” (ALVES, 2004, p. 24). A corporeidade traz como contribuição para a prática pedagógica o entendimento de que toda a educação é educação do homem e não apenas de uma parte do homem (CALLEGARI, 2006).

Para Nóbrega (2005), o corpo, na sua manifestação mais contundente, o movimento, ainda é considerado como elemento acessório no contexto escolar. Estudos recentes mostram que a cognição recebe destaque dentro da escola, enquanto a corporeidade é negligenciada no processo educacional (PEREIRA, 2008; PEREIRA E

SILVA, 2008; NÓBREGA E MEDEIROS, 2006). Entretanto, entendemos que o corpo é condição imprescindível para a ação, para expressão e para as relações humanas e, dessa forma, não pode ser visto como mero suporte ao desenvolvimento da cognição. A compreensão da corporeidade traz como contribuição para a prática educativa a possibilidade de pensarmos o ser humano como um ser multidimensional, formado a partir do contexto sociocultural e histórico, marcado por paixões, desejos, sonhos, medos, intencionalidades; um ser complexo, porém integrado. Desta forma, a corporeidade se mostra fundamental no processo de conhecermos a nós mesmos e ao mundo. Assmann (1995, p. 75) reforça o significado da corporeidade na ação pedagógica:

O assunto corporeidade é tão agudamente relevante para a Educação em geral, para a vida humana e para um futuro humano neste planeta ameaçado, que urge alargar nossa visão para incluir necessidades ainda não suficientemente despertadas, mas que seguramente se manifestarão mais e mais ao ritmo da deterioração da qualidade de vida. Porque qualidade de vida, mesmo no seu sentido mais espiritual, sempre significa qualidade da corporeidade vivenciada.

Assmann (1995) afirma ainda que, “enquanto organismo vivo, somos também um sistema perceptivo e cognitivo”. A partir do que nos vem “de fora”, se dá a nossa construção ativa da imagem do real. O mundo se forma e se cria somente a partir da leitura que dele fazemos, “corporalizada no sistema auto-organizativo que somos”. Dessa forma, o autor complementa que não se pode pensar a educação ou a política sem que se tenha como referência a corporeidade. “Enfim, nenhum ideal se concebe como ideal, nenhum ideal se encaminha e nenhum ideal se cumpre a não ser enquanto ligado à mediação da Corporeidade dos seres deste mundo” (p. 90).

Precisamos de uma educação voltada para a formação integral do ser humano, que leve em conta seus pensamentos, seu corpo, seus sentimentos e sua espiritualidade, que o capacite a viver numa sociedade pluralista em constante processo de mudança. Vago (1999) afirma que, no centro das práticas escolares, devem se encontrar os seres humanos com suas carências e possibilidades, desejos e sonhos. Isso requer como observa Moraes (1999, p. 211), além do desenvolvimento “das dimensões cognitiva e instrumental, o trabalho, também, da intuição, da criatividade, da responsabilidade social, juntamente com os componentes éticos, afetivos, físicos e espirituais”. Se buscamos uma

educação que garanta ao indivíduo o desenvolvimento de suas potencialidades; uma formação que seja ao mesmo tempo ética, estética, política, lúdica, afetiva, social, devemos entender que a corporeidade não pode mais ser negligenciada no processo educacional. O desenvolvimento pleno do educando passa pelo desenvolvimento de sua corporeidade, pois, como coloca Assmann (1998), o corpo é o ponto central para a articulação de uma metateoria pedagógica. Moraes (1999, p. 27) confirma esta asserção ao enfatizar que precisamos de uma pedagogia que respeite a multidimensionalidade do real, que envolva um pensamento mais complexo, “que já não pode ser linear, reducionista e fragmentado. (...) É um pensamento que busca a totalidade, as interações, a integração para o encontro de soluções para os problemas e os desafios apresentados em nosso dia-a-dia”.

Tais reflexões, nos conduzem para o campo da formação de professores. Uma pergunta faz-se necessária: como um professor, formado sob a visão iluminista-conceitual, poderá considerar o corpo e a corporeidade na sua prática profissional? Não irá esse professor continuar repetindo o modelo conhecido, o modelo no qual se formou, confirmando a cisão corpo *versus* mente, sujeito *versus* objeto? Como educadores, se defendemos uma educação que permita que os sujeitos se tornem mais humanos, não podemos ignorar nosso dever de questionar os valores vigentes. Não apenas no sentido de negá-los, mas de permitir que sejam formados sujeitos críticos, capazes de questionar, compreender e transformar a realidade. E essa transformação passa pela compreensão dos sentidos atribuídos ao corpo, pela vivência plena da corporeidade.

## CAPÍTULO II

### EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTOS, DILEMAS E PERSPECTIVAS

*Que vai ser quando crescer?  
 Vivem perguntando em redor. O que é ser?  
 É ter um corpo, um jeito, um nome?  
 Tenho os três. E sou?  
 Tenho de mudar quando crescer?  
 Usar outro nome, corpo e jeito?  
 Ou a gente só principia a ser quando cresce?  
 É terrível, ser? Dói? É bom? É triste?  
 Ser; pronunciado tão depressa,  
 e cabe tantas coisas?  
 Repito: Ser, Ser, Ser. Er. R.  
 Que vou ser quando crescer?  
 Sou obrigado a? Posso escolher?  
 Não dá para entender. Não vou ser.  
 Vou crescer assim mesmo.  
 Sem ser, Esquecer.*

Carlos Drummond de Andrade

Falar da criança na Educação Infantil significa considerar que esta se encontra numa fase da vida em que vivencia as primeiras experiências escolares. A responsabilidade da pré-escola nesse sentido é a de oferecer uma proposta pedagógica que introduza a criança no universo escolar, mas de uma maneira que respeite o direito de cada criança de viver a sua infância. Dessa forma, tal proposta deve incorporar a perspectiva da fantasia, da ludicidade, da brincadeira, do movimento, e de todas as dimensões que compõem a vivência da criança.

O que se tem observado nas práticas escolares para a infância nos últimos anos é o delineamento de perspectivas escolarizantes, que desvalorizam o lúdico, o brincar e o movimento em nome do desenvolvimento de um trabalho com foco na dimensão racional (aprendizagem de letras e números), que coloca em campos opostos a brincadeira e a aprendizagem, como se não fosse possível que ambas estejam integradas no cotidiano escolar e na própria vivência da infância. A partir dessa perspectiva escolarizante, o movimento corporal torna-se uma das principais vítimas da escola, pois, ao pautar-se na escola elementar, a Educação Infantil vai aos poucos inculcando em cada criança um

conjunto de princípios, normas e valores voltados ao controle e contenção dos movimentos, com o objetivo de que a criança aprenda desde cedo a tornar seu corpo o mais eficiente possível, dentro de uma lógica que considera somente aqueles movimentos tidos como necessários à aprendizagem. Conforme destaca Richter (2006),

o corpo da criança, logo que chega à escola, é tolhido de seus movimentos. O cognitivo é tomado como a base do objetivo do que é desenvolvido na escola e o movimento é visto, em alguns casos, como obstáculo ao desenvolvimento desse objetivo, ou ainda, como se o movimento do corpo prejudicasse o processo de aprendizagem (RICHTER, 2006, p. 36).

Porém, considerar a educação infantil como um espaço de aprendizagem não deve significar a reprodução de práticas adotadas em outros níveis de ensino, em especial as práticas voltadas à disciplinarização dos corpos (RICHTER, 2006). O processo de aprendizagem não deve ser entendido como um adestramento, pois a criança não é um material a ser moldado. Ao ingressar na pré-escola, ela traz consigo importantes experiências, e que são também experiências corporais, construídas a partir das relações que estabelece em seu cotidiano. Tais experiências são fundamentais no processo de a criança articular o conhecimento escolar com o conhecimento do mundo. Aprendizagem e desenvolvimento estão, dessa forma, indissociavelmente ligados à dimensão corporal e à capacidade que cada ser humano possui de apreender o mundo através do movimento.

Falar sobre Educação Infantil, hoje, implica destacar tanto seus avanços quanto seus impasses. Nesses anos em que luta pela sua estruturação e consolidação, a Educação Infantil conviveu com diferentes interesses que, de certa forma, determinaram os caminhos para o seu desenvolvimento. Conhecer um pouco desta trajetória é fundamental para todos aqueles que participam da busca por uma educação da infância pautada em elevados padrões de qualidade. O desafio posto é compreender a Educação Infantil em sua essência e como pode ser aprimorada.

Neste capítulo, buscamos resgatar um pouco da trajetória de consolidação das instituições de educação da infância destacando contextos, dilemas e perspectivas para o caminhar da Educação Infantil no Brasil. Buscamos falar dos contextos, que são múltiplos e nem sempre foram convergentes, refletir sobre os dilemas atravessados,

principalmente, ao longo dos últimos trinta anos e esboçar algumas possibilidades para se seguir em frente, rumo a uma educação infantil de maior qualidade.

### **2.1. O caminhar das instituições de Educação Infantil: contextos de surgimento e de consolidação**

As mudanças nas atitudes e perspectivas em relação à infância nos últimos séculos não se desenvolveram de forma isolada ou casual. É o que nos mostra a análise do contexto histórico, político e social que incorpora o desenvolvimento das instituições de educação da criança. O processo de desenvolvimento e consolidação de tais instituições, assim como o próprio caminhar dos sentidos para a infância, está em estreita relação com questões relacionadas à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e dos modos de produção. Assim, para que sua análise e compreensão se façam de modo adequado há que se levar em conta processos sociais mais amplos, de índole econômica, política, histórica, social e cultural (CORSARO, 1997).

Por esta perspectiva, o fato social da escolarização se explica, em relação a outros fatos sociais, envolvendo a demografia infantil, o trabalho feminino, as transformações na estrutura familiar, novas representações sociais da infância, entre outros. Segundo Kuhlmann Jr. (2001), aspectos tais como os avanços ocorridos no campo dos estudos da pedagogia e psicologia da criança, as modificações na estrutura social e familiar, consequência da reestruturação das relações de trabalho, contribuíram para que a infância e seu processo de escolarização assumissem um papel central na organização da vida social nas sociedades urbano-industriais modernas. A trama social constituída pela conjunção de tais aspectos propiciou o surgimento de um ideário sobre a infância que influenciou diretamente no desenvolvimento de modelos educacionais pautados a partir de como esta criança deveria ser educada.

Podemos dizer que esse novo entendimento sobre a infância vai culminar no que Chamboredon e Prévot (1986) denominaram de “a descoberta da infância como objeto pedagógico”, ou seja, o momento sócio-histórico em que a primeira infância passou a ser vista como uma idade particular que ocupa uma determinada posição no curso escolar, necessitando, portanto, de um programa pedagógico específico. O processo de transformação social observado tende a marcar com fronteiras bem delineadas o tempo

da infância, deslocando a integração da criança ao mundo adulto para um momento cada vez mais tardio.

Nesse sentido, Gélis (1991) argumenta que tal mudança nas representações da infância representa o sintoma de uma profunda convulsão das crenças e das estruturas do pensamento, ou seja, o indício de uma mutação sem precedentes da atitude social com relação à vida. Tal mutação ajudou a consolidar um novo cenário no qual, da vida em comunidade, a organização social tende a migrar para a familiar nuclear, ocasionando profundas modificações na estrutura da vida social e, por consequência, no conjunto das relações estabelecidas pelos sujeitos. Os núcleos de vivência foram deslocados da esfera da vida coletiva em comunidade para a vida privada em família, fato este que estabeleceu nova significação para o conjunto das relações estabelecidas entre os sujeitos.

As primeiras instituições dedicadas ao cuidado e à educação da infância foram criadas no final do século XVIII, ou ainda, na primeira metade do século XIX, nos países da Europa Central, e surgem como resposta à situação social precária em que viviam as crianças pertencentes aos extratos sociais menos favorecidos (OLIVEIRA, 2008). Essas instituições, em sua maioria de caráter filantrópico, delinearam-se para o assistencialismo, e guardavam, em seu projeto educacional, a forma como o destino social das crianças era pensado. Porém, as evidências históricas mostram que elas encontraram condições favoráveis para o seu desenvolvimento apenas na segunda metade do século XIX, em parte devido ao processo de expansão do ensino elementar.

A preocupação com as condições de vida da criança pobre fez surgir propostas educacionais com ênfase, principalmente, no cuidado e na proteção dessas crianças. Alguns exemplos de instituições organizadas sob essa perspectiva são as *Dames Schools*, na Inglaterra e as *Écoles Petites*, na França, que abrigavam crianças de 2 a 3 anos, seguindo o ideário proposto pelos movimentos religiosos cristãos, voltando-se ao desenvolvimento de bons hábitos, à apropriação de regras morais e dos valores religiosos; as Escolas de Tricotar, na região da Alsacia Francesa, onde mulheres cuidavam de grupos de crianças pobres e os ensinavam a leitura da bíblia e a arte do tricô; os *Asilos Nido* na Itália e a *Infant Schools*, também na Inglaterra, que tinham como missão cuidar dos filhos pequenos das mulheres operárias. (OLIVEIRA, 2008a; KUHLMANN JR., 2001)

O conjunto das transformações sociais, políticas e econômicas assim como o crescente desenvolvimento científico e tecnológico na Europa dos séculos XVIII e XIX contribuíram para a consolidação de um significado social da primeira infância, ratificando



a importância da educação para o desenvolvimento humano. Dessa forma, somado a mudanças nos padrões sociais e culturais, temos o avanço do pensamento pedagógico moderno, pensamento este que trazia em destaque a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento da criança e para o processo de socialização. Estes foram os principais fatores que permitiram a paulatina valorização do atendimento escolar à criança pequena.

Concomitantemente ao aparecimento de instituições de caráter assistencialista, voltadas, sobretudo, ao cuidado e à proteção da infância pobre, vimos um movimento crescente em prol de novas perspectivas educacionais que considerassem a criança como um ser em desenvolvimento, propiciando a adoção de métodos educativos centrados na criança pequena. Tais aspectos convergiram para deslocar a criança e sua educação para o centro dos interesses e preocupações da sociedade. A criança passa a ser vista como sujeito de intenções e necessidades, como objeto de expectativas e cuidados, diferenciando-se sua existência do mundo do adulto. Importa, no entanto, sublinhar que se tratou de um movimento extremamente lento, inicialmente bastante circunscrito às classes mais abastadas, ou seja, a criança que assume a centralidade na ótica social é a criança burguesa, a quem eram dedicadas as modernas propostas pedagógicas.

Dessa forma, o avanço no campo das propostas e métodos educativos não atingiu toda a população infantil da mesma maneira, e sua efetivação como prática institucionalizada não ocorreu sem que houvesse grandes embates entre diferentes grupos sociais. Enquanto alguns setores políticos defendiam que era desnecessário que as crianças pobres fossem educadas, propondo a estas apenas o aprendizado de uma ocupação, outros setores lutavam pela universalização do acesso à educação (OLIVEIRA, 2008a). O ponto principal a ser observado é que modelos pedagógicos e modelos assistencialistas coexistiram, delimitando espaços sociais distintos para a educação da criança. Cabe, dessa forma, problematizarmos a aparente oposição que tradicionalmente se aponta entre as instituições de cuidado e de educação, como se tal fato se ligasse, sobretudo, à origem histórica de tais instituições.

Não podemos ignorar que creches, salas de asilo e instituições similares surgem a partir da necessidade social de combater as altas taxas de mortalidade infantil e o abandono de crianças, sendo que, em sua origem, estas se voltaram quase que exclusivamente à assistência à infância pobre. Porém, segundo Oliveira (2008a), a organização de tais instituições previa entre outras medidas, a disseminação de hábitos

de higiene, o aprendizado de normas de conduta moral, o aprendizado das primeiras letras e, em alguns casos, o aprendizado de um ofício. Elas se constituíram a partir de uma proposta assistencialista, voltada ao cuidado e a proteção, mas, este fato por si só não permite afirmar que estas se diferenciavam dos jardins de infância pela ausência de uma proposta educativa. Uma análise dos fatos históricos nos aponta que tal dicotomia não diz respeito à natureza educativa presente em uma perspectiva e ausente na outra, mas, sobretudo, esteve relacionada ao pertencimento social da população atendida (KUHLMANN JR., 2001). Dessa forma, a dicotomia que persiste até os dias atuais entre creche, entendida como um espaço de assistência, e pré-escola, lugar orientado por modelos educativos, não resiste a uma análise mais acurada. Como esclarece Kuhlmann Jr. (2003), do ponto de vista histórico, o próprio assistencialismo se configurou como uma proposta pedagógica.

Analisando as Exposições Internacionais da segunda metade do século XIX, Kuhlmann Jr (2001; 2003) conclui que o que de fato diferenciava as instituições, neste período, não eram as origens nem a ausência de projetos educativos, mas o público e a faixa etária a que se propunham atender. Para o autor, ao contrário do que foi apontado por muito tempo, “a distinção entre as diferentes instituições não se dava entre a creche e a pré-escola, mas o recorte institucional se situava na sua destinação social” (2003, p. 52). As discussões estabelecidas nas exposições internacionais e nos congressos científicos incluíam as creches e as salas de asilo nos grupos de debate dedicados à educação, o que nos sugere que tanto a creche como as instituições pré-escolares configuravam-se como modelos pedagógicos, sendo reconhecidas, de certa forma, como entidades educativas.

No Brasil, o caminhar histórico acompanha, de certa forma, o que vinha ocorrendo nos países da Europa Ocidental, mas de uma forma ainda mais lenta e conservadora, e guardando algumas particularidades. Cabe deixar claro que o que se vê não são os ecos do passado europeu, mas as manifestações do grande impulso que representou a infância no século XIX em todo o mundo ocidental, especialmente nos países da América e Europa (KUHLMANN JR, 2001).

Num primeiro momento da vida social brasileira (por volta de meados do século XIX e princípio do século XX), a preocupação com o cuidado e a educação fora do ambiente do lar, praticamente, não existia. Isso ocorria, entre outros aspectos, pela própria dinâmica da organização social no Brasil Colonial e no Brasil Império. O país se caracterizava por ser uma economia agrária, tendo a maior parte da sua população

vivendo no meio rural, seja em sítios e pequenas propriedades rurais, nas fazendas e vilas do campo. Tal fato ocasionava que o local de trabalho não se diferísse do ambiente doméstico familiar, e, dessa forma, diferente do que acontecia na sociedade europeia de característica urbano-industrial, não havia, no contexto brasileiro, a necessidade de entregar as crianças aos cuidados de terceiros durante o período de trabalho dos pais.

A mudança de cenário começa a ganhar contornos mais elaborados no bojo das transformações sociais vividas pela sociedade brasileira na segunda metade do século XIX, que teve como fatos centrais a abolição da escravatura, o processo migratório para os centros urbanos, a Proclamação da República e, junto a ela, o anseio pela modernidade, entre outros. O entrelaçamento de tais eventos vai contribuir de forma muito importante para a construção de uma nova configuração da sociedade brasileira, e irá influenciar as mudanças na ótica social em relação aos cuidados voltados à criança.

O debate sobre a educação da infância envolveu uma multiplicidade de questões de ordem política, médico-sanitarista, social, econômica, tais como o debate sobre a educação enquanto direito da criança e dever do estado, a construção dos ordenamentos jurídicos, posicionamentos político-ideológicos e religiosos e o próprio debate sobre o projeto de nação. A difusão das instituições para a educação da criança de 0 a 6 anos no Brasil esteve associada à idéia de implantação de uma sociedade moderna e civilizada ligada à ideologia do progresso. No seio das mudanças propostas, estava a busca de novas soluções para o problema da infância, bem como a assimilação de novos preceitos educacionais, principalmente pelas camadas liberais da burguesia brasileira. Porém, o processo de transformação que colocou a infância no centro dos discursos e debates sobre os caminhos da Nova República deu-se de forma lenta e difusa.

As primeiras iniciativas visando o cuidado da criança deram-se de forma isolada, ora por iniciativa de entidades civis e filantrópicas, ora pelas mãos do poder público através de instituições como asilos, creches e internatos, voltados, principalmente, ao combate das altas taxas de mortalidade infantil. Essas instituições voltadas, principalmente, à atenção à infância pobre mantinham uma proposta pedagógica baseada nos preceitos da caridade. A sociedade brasileira, que buscava se incorporar ao conjunto dos países que haviam adentrado na modernidade, via na infância desvalida um grande problema que atrapalhava o desenvolvimento da nação, e que, portanto, precisava ser combatido, ou de outra forma, a incipiente sociedade brasileira não poderia fazer parte do seleto grupo de países civilizados. Assim, como aponta Kuhlmann Jr. (2001, p. 60), “a

responsabilidade do Estado com os pobres passou a ser parâmetro utilizado como prova de civilização, e o fato natural<sup>2</sup> tornou-se problema social”.

Em meio ao debate sobre o cuidado da infância, em especial à que se refere à criança pobre, que se fazia presente no fim do século XIX, eram criados, em importantes centros urbanos como São Paulo e Rio de Janeiro, os primeiros jardins de infância segundo a proposta de Froebel, também chamados de *Kindergartens*, voltados, sobretudo, ao atendimento das crianças dos extratos sociais mais elevados. Merece destaque a criação do Jardim de Infância do Colégio Menezes Vieira, fundado em 1875 no Rio de Janeiro, tido como o primeiro jardim de infância do país. No ano de 1877, é fundado em São Paulo, por pessoas ligadas a entidades protestantes, o Jardim de Infância da Escola Americana (hoje Colégio Mackenzie), que serviu de modelo para a criação de instituições similares nas cidades de Campinas e Piracicaba (Kishimoto, 1988; Kuhlmann Jr, 2001). No campo da iniciativa pública, podemos destacar a criação do jardim de infância Caetano Campos, em São Paulo, no ano de 1896. Cabe destacar que, mesmo sendo entidades criadas e geridas pelos órgãos públicos, tais iniciativas se voltam basicamente ao atendimento de crianças das camadas médias.

Cabe observar, porém, que a incorporação das propostas pedagógicas que vinham da Europa e dos Estados Unidos não aconteceu de forma automática, como as impressões podem nos sugerir, mas deu-se por um longo decurso de tensões e oscilações, num movimento que guarda retrocessos e continuidades e que é o próprio movimento da História.

Apesar de voltados às famílias afortunadas, a defesa dos jardins de infância não se constitui uma unanimidade. Tais instituições eram vistas com desconfiança por vários setores sociais, que defendiam a sua utilização apenas para alguns casos, como por exemplo, no caso dos filhos das mães trabalhadoras. O ponto central para a oposição tratava-se do argumento de que os jardins de infância, tais como as demais instituições similares, causariam graves prejuízos a crianças, uma vez que os afastariam, mesmo que por um período curto de horas, do “saudável” ambiente do lar, e por conseqüência, do convívio com suas mães.

---

<sup>2</sup> O autor refere-se ao período da Idade Média, onde, segundo ele, a questão da pobreza era vista ao mesmo tempo “como uma benção que devia se buscar devotadamente e como uma desgraça que devia se suportar piedosamente” (2001, p. 59). A questão da pobreza apresentava-se, dessa forma, como uma condição natural dos sujeitos.

A implementação de tais iniciativas não ocorreu sem que houvesse grandes embates ideológicos, conforme aponta Oliveira (2008a):

A idéia de jardim de infância, todavia, gerou muitos debates entre políticos da época. Muitos criticavam por identificá-la com as salas de asilo francesas, entendidas como locais de mera guarda das crianças. Outros a defendiam por acreditarem que trariam vantagens para o desenvolvimento infantil, sob a influência dos escolanovistas. O cerne da polêmica era a argumentação de que, se os jardins de infância tinham objetivos de caridade e destinavam-se aos mais pobres, não deveriam ser mantidas pelo poder público. (p. 92-93)

No que tange ao atendimento à infância pobre, é inaugurada em 1889, no Rio de Janeiro, a creche da Fábrica de Tecidos Corcovado, tida como uma das primeiras iniciativas do gênero no país; a creche da Companhia de Fiação e Tecidos Aliança, também no Rio de Janeiro, na virada do século; a Creche Espírita Anália Franco, em 1901, em São Paulo, uma das poucas iniciativas que se deram fora das indústrias; e ainda a criação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância, fundado no Rio de Janeiro, em 1899, pelo médico Moncorvo Filho, personagem fundamental na história do atendimento à criança no Brasil (KUHLMANN JR, 2001; OLIVEIRA, 2008a).

De uma maneira geral, a análise do projeto de educação da infância nos primeiros anos da república envolve um duplo sentido: educação compensatória e assistencialismo (nos moldes da proteção da infância) eram oferecidos aos mais pobres, enquanto as camadas sociais mais abastadas tinham acesso às modernas propostas pedagógicas, como por exemplo, o jardim froebeliano. Desde os primórdios de sua consolidação, a educação infantil no Brasil carrega a dicotomia assistência *versus* educação, e neste caso, profundamente relacionada ao pertencimento social.

No período que envolve o final do século XIX e início do século XX, a sociedade ocidental buscou encontrar novas formas de equalizar o problema da pobreza e da miséria. Tais caminhos passavam tanto pelo ordenamento jurídico, com a promulgação de leis de cunho assistencial, bem como pela propagação e ampliação das instituições sociais. Tais iniciativas expressam o que veio a ser conhecido como assistência científica, ou seja, uma concepção assistencial sustentada na fé no progresso e na ciência. As instituições sociais voltadas ao campo educacional, da saúde, dos direitos da família, das

relações de trabalho tinham como missão remediar a miséria e os vícios sociais, bem como melhorar o nível intelectual e moral das crianças. É nessa perspectiva da assistência científica que se desenvolve a maior parte das propostas voltadas à atenção à infância.

A discussão no Brasil sobre a educação da criança começa a ganhar contornos mais elaborados no contexto das primeiras décadas do século XX, cenário marcado por diferentes iniciativas ligadas a projetos de modernização e reconstrução do país, bem como a um debate ideológico entre a oligarquia rural, defensora da escola tradicional e a nova burguesia industrial-urbana, que se posicionava a favor de uma renovação educacional. Ganha força, nesse contexto de embates ideológicos, o movimento de renovação pedagógica conhecido como Movimento da Escola Nova<sup>3</sup>, que trazia, entre outros pontos, a defesa da escola pública, laica e obrigatória, o ensino universal, a co-educação entre meninos e meninas, bem como a ampliação do sistema de ensino. Entre inúmeros pontos discutidos pelas propostas dos escolanovistas, estava a educação da criança, tida como a base de todo o sistema educacional. Essas discussões contribuíram de forma significativa para que fossem pensadas novas formas de se educar a infância brasileira.

Esse cenário de renovação ideológica do começo do século XX trouxe alguns avanços em termos de atenção e cuidado à infância, mesmo que, em grande parte, esses avanços tenham se concentrado no campo das práticas assistenciais, sob a batuta do assistencialismo científico. Ao longo da primeira metade do século XX, temos um lento, mas importante processo de envolvimento da iniciativa pública e da sociedade com a questão da infância. Como fatos importantes dessa conjuntura histórica, social e política podem ser citados a criação do Departamento da Criança, em 1919; a realização do primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância em 1922, momento em que temos as primeiras regulamentações do atendimento de crianças pequenas em escolas maternas e jardins de infância; a fundação da Inspetoria de Higiene Infantil em 1923, que, em 1934, é substituída pela Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância, criada na

---

<sup>3</sup> O Movimento da Escola Nova ou escolanovismo foi um movimento de renovação pedagógica que visava superar as formas tradicionais do ensino. Para os escolanovistas, a educação deveria ser um dever público e direito de todos. Os defensores de tal corrente, bastante presente no final do século XIX e primeiras décadas do século XX, tinham, na escola, o elemento chave para promoção do equilíbrio social, e, dessa forma, esse movimento ocupou-se do debate relativo às funções da escola pública face às exigências do contexto social e político.

Conferência Nacional de Proteção à Infância, em 1933. Em 1930, é criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, envolvendo várias instituições desmembradas do Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores, e que, em 1937, passa a se chamar Ministério da Educação e Saúde. Em 1934 a Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância transforma-se na Divisão de Amparo à Maternidade e à Infância. Em 1940, é criado o Departamento Nacional da Criança<sup>4</sup> (DNCr), órgão normatizador que teve grande importância na determinação de ações voltadas à infância nas décadas seguintes (OLIVEIRA, 2008a; KUHLMANN JR, 2001; KRAMER, 2003).

Ainda a este respeito, Kuhlmann Jr (2000) demonstra o grande investimento da época na instalação de jardins de infância, principalmente, nos centros mais desenvolvidos. Seu estudo relata que, de 1921 a 1924, houve um crescimento de 15 para 47 creches e de 15 para 42 jardins de infância em todo o país. Essas diferentes iniciativas sugerem que a criança esteve presente no cerne do debate social sobre a construção da nação nas primeiras décadas do século XX.

Um dos aspectos marcantes que contribuíram para a mudança de perspectivas quanto à escolarização da infância nesse período foi o aumento da participação feminina no mundo do trabalho. A forte urbanização e industrialização, intensificadas nos primórdios do século passado, propiciaram que as mulheres fossem incluídas na cadeia de trabalho em larga escala, ocasionando profundas modificações na estrutura familiar e social, fato este que, em última instância, repercutiu num movimento em prol do estabelecimento de locais apropriados onde as mães trabalhadoras pudessem deixar seus filhos enquanto se dedicavam as atividades laborais nas fábricas. Oliveira (2008a) aponta que, mesmo com o decréscimo da participação feminina nas grandes indústrias, ocasionado, sobretudo, pela chegada de um grande número de imigrantes europeus ao território brasileiro (estes acabaram assumindo a maior parte das vagas que eram ocupadas por mulheres), a questão do cuidado aos filhos das mães trabalhadoras não desapareceu. A autora aponta que, no contexto da luta por melhores condições de trabalho pelo movimento operário da década de 1920, também estavam presentes reivindicações relacionadas à questão do cuidado e educação das crianças.

Cabe explicitar que, apesar de ser crescente a consciência social sobre a necessidade de se dar maior atenção aos anseios da infância, as conquistas oriundas das

---

<sup>4</sup> O DNCr foi criado em 1940 junto ao Ministério da Educação e Saúde para ser o “supremo órgão de coordenação de todas as atividades relativas à proteção à infância, à maternidade e à adolescência” (VIEIRA, 1986, p. 94).

reivindicações trabalhistas se deram de forma lenta e gradual, e circunscritas a contextos específicos. Porém, como afirma Faria (1994), o grande destaque dá-se no sentido de que tais reivindicações tiveram por mérito o deslocamento das exigências do campo da iniciativa privada para a esfera pública, tornando-se um forte instrumento de pressão para a criação de novas creches e escolas maternas. Se num primeiro momento, as pressões voltavam-se contra os donos das fábricas, logo a sociedade conscientizou-se que caberia, acima de tudo, ao Estado o dever de oferecer os serviços de educação da criança.

Nas décadas de 1930 e 1940, a creche incorpora-se, de forma definitiva, ao debate por melhores condições de vida e de trabalho. Oliveira (2008a) aponta que, em meio às tensões sociais entre patrões e empregados sobre a regulamentação trabalhista, o Estado adotou uma estratégia que combinava repressão e concessão de benefícios aos trabalhadores, através da legislação social. Uma das principais determinações incorporada à lei trabalhista diz respeito à criação de creches próximas às indústrias, objetivando facilitar a amamentação durante a jornada de trabalho. Apesar de essa determinação não ter sido cumprida na forma determinada pela lei, ela representou um avanço no sentido de que retomou o debate sobre a questão da necessidade de criação de creches e pré-escolas. Alguns benefícios foram concedidos, também, por parte dos patrões, sendo que a creche e a pré-escola tornaram-se importantes instrumentos de negociação na relação patrão-empregado. Como esclarece Oliveira (1992, p.18):

Os donos das fábricas, por seu lado, procurando diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores. Eles buscavam o controle do comportamento dos operários, dentro e fora da fábrica. Para tanto, vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também creches e escolas maternas para os filhos dos operários. O fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternas e jardins de infância, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor.

Além da questão das mães trabalhadoras merece destaque a contribuição da medicina para o debate da educação da infância. A atuação médica no campo do atendimento à infância deu-se principalmente a partir das discussões de âmbito



sanitarista, sendo que, sob a influência das correntes do higienismo e da puericultura a questão da creche, vinculou-se à dimensão da preservação da saúde e da conservação dos bons hábitos de higiene. A análise de Kuhlmann Jr (2000) mostra que a higiene, associada à educação, era prescrita por autoridades da época como a fonte verdadeira do bem-estar e da civilidade. Dessa forma, a proposta das creches vinculava-se ao projeto sanitário nacional, tendo como foco central a preocupação com a alimentação, com os cuidados de higiene e segurança física, sendo pouco presente uma orientação pedagógica voltada ao desenvolvimento pleno das crianças.

Para Oliveira (2008a, p. 100), entendidas como “mal necessário”, as creches eram planejadas como uma instituição de saúde, fazendo parte de sua estruturação as rotinas de triagem e lactário, pessoal auxiliar composto por profissionais da enfermagem, e uma grande preocupação com a higiene do ambiente físico. Cabe deixar claro que as creches não representavam apenas um “mal necessário”, mas a consolidação de um projeto ideológico elaborado sob a perspectiva de uma política que tinha a questão da infância como seu pilar central.

Desde a década de 1920, até meados da década de 1970, as creches e jardins de infância viveram um importante processo de expansão, estando vinculadas aos sistemas de educação, como no caso do atendimento às crianças de 4 a 6 anos, como também aos órgãos de saúde e de assistência, com um contato indireto com a área educacional. (KUHLMANN JR, 2000 b). Entretanto, a própria indefinição de qual setor (educação ou saúde) seria o responsável pelo atendimento à criança colaborou para desarticulação das políticas públicas e para sua ineficiência e, de certa forma, freou o crescimento de tais instituições.

Os discursos oficiais no período que envolve as décadas de 1930 a 1950 destacavam a importância da atenção à criança como parte de um projeto de nação. Todavia, no que diz respeito a quem deverá ser dada a responsabilidade pelo atendimento, percebemos que tal ênfase recai ora sobre o Estado, ora sobre a iniciativa privada, ora sobre a sociedade civil, ou ainda, sobre as próprias famílias.

O Estado era tido como fundamental no processo de garantir o atendimento à infância. Sua ação, porém, limitava-se a uma função centralizadora, onde o Estado, através de seus órgãos consultores, cuidaria da supervisão e do controle do atendimento, e atuariam no repasse de recursos a estados e municípios e às entidades particulares (KRAMER, 2003). Associações religiosas, membros da sociedade civil, entre outras

entidades eram convocados a realizar junto com o Estado a proteção e o atendimento à infância. Analisando esta conjuntura, Kramer (2003) esclarece:

Contradições de diversas formas apareciam nas argumentações: por um lado, era reconhecido que cabia ao governo o dever de fundar e sustentar estabelecimentos tais como creches, lactários, jardins-de-infância e hospitais; por outro lado, afirmava-se que não existia uma só municipalidade no país que pudesse cumprir integralmente essa obrigação com seus próprios recursos. Daí se tornar indispensável a ajuda financeira de indivíduos abastados e de entidades filantrópicas. (p. 61)

Neste contexto, a autora identifica duas tendências centrais na política do pré-escolar no Brasil. Primeiro, o governo proclama a importância do atendimento à criança em idade pré-escolar, destacando todos os benefícios que tal ação pode trazer para o desenvolvimento da criança. Porém, alegando falta de recursos financeiros, delegava este serviço a terceiros, e imprimia um atendimento de caráter paternalista e assistencialista. Ou seja, mais do que um direito, a educação da infância se constituiria um favor, principalmente, às famílias das camadas populares.

A dispersão e desarticulação das propostas, fruto, sobretudo, da organização político-administrativa, contribuiu para que as medidas e propostas apresentadas não fossem capazes de garantir a superação dos problemas relacionados ao atendimento à infância, sendo que, nem mesmo a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61) foi capaz de reverter a situação. Sobre a LDB de 1961, Vergara (2010) afirma que esta faz menção ao ensino pré-escolar, mas não aborda, de fato, aspectos fundamentais para a organização da modalidade. A legislação ratifica a importância da educação na infância, mas não se ocupa de prever os meios (principalmente financeiros) para garantir sua efetivação. Num momento histórico em que a educação infantil carecia de estruturação, a LDB/61 torna-se uma legislação bastante vaga. A análise de tal documento deixa evidente, também, a forma como o Estado transfere a responsabilidade do oferecimento do serviço. Como afirma Drouet (1990, p. 58):

Essa lei se refere à educação pré-primária, especificando que a mesma será ministrada em jardins-de-infância e escolas maternais;

que se destina a menores de sete anos e que as empresas que tenham ao seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas (pelo Estado) a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-escolar.

Se por um lado, o texto da LDB/1961 carece de uma definição clara quanto às funções e objetivos da educação infantil, por outro, teve por mérito dar maior visibilidade à questão da infância. Os próprios congressos e encontros internacionais que se intensificam durante a década de 1960 mostram como o atendimento à infância tornava-se cada vez mais presente nas preocupações governamentais, principalmente, no que diz respeito ao desenvolvimento nacional.

Apesar da dispersão político-administrativa e da ausência de um plano nacional de expansão da oferta do atendimento pré-escolar, autores como Vieira (1999) destacam um importante crescimento das instituições ainda durante a década de 1950, principalmente, devido à criação de outra modalidade de atendimento, que são as classes anexas de pré-primário aos estabelecimentos de ensino primário. Este crescimento esteve relacionado, sobretudo, ao aumento da demanda por serviços de educação e cuidado das crianças, resultado do aumento do número da população infantil por influência do fenômeno do *babyboom*<sup>5</sup>, entre outros aspectos. Porém, como Vergara (2010) ressalta, este crescimento não representou o incremento de uma política de gestão e financiamento focada exclusivamente na Educação Infantil. Para este autor, a proposta para o pré-escolar pode ser interpretada como uma política do improviso, que se configura através do uso de salas sobras da escola primária, da utilização de espaços adaptados, com um número excessivo de crianças e de um projeto pedagógico pouco definido. Apesar do aumento no número de vagas ser considerado um avanço, a situação como essas classes anexas foram incorporadas ao sistema escolar demonstra uma realidade muito distante das propostas para o jardim de infância.

---

<sup>5</sup> O “*Baby Boom*” pode ser entendido como um período onde o coeficiente de natalidade cresce de forma acentuada e anormal. O termo popularizou-se no período pós Segunda Guerra Mundial, quando houve um aumento importante da natalidade nos Estados Unidos, devido, sobretudo, ao retorno dos soldados da guerra. Para se ter idéia da importância desse fenômeno, ao longo da década de 1940, os EUA tiveram um aumento de 33% nos nascimentos em comparação à década anterior. Somente na década de 1960 que temos uma queda significativa no ritmo dos nascimentos.

Nas décadas de 1950 e 1960, alguns fatos tiveram grande influência nos rumos da política do pré-escolar no Brasil. O primeiro deles diz respeito ao desmembramento do Ministério da Educação e da Saúde em Ministério da Educação e Cultura e Ministério da Saúde. Como consequência de tal reforma, o Departamento Nacional da Criança (DNCr), que, entre outras atribuições, estava encarregado de normatizar o funcionamento das creches, fica vinculado ao Ministério da Saúde. Essa ação se justifica em parte pelos próprios determinantes históricos da fundação deste departamento, que sempre esteve ligado a uma concepção médico-higienista. A desvinculação da Educação com a área da saúde permitiu que, ao longo do tempo, a educação da infância fosse incorporada aos sistemas de ensino e que a busca por modelos pedagógicos se estendessem também às creches (KUHLMANN JR, 2000b).

Outro aspecto que cabe ser destacado diz respeito à eclosão dos movimentos sociais, vivenciados em todo o mundo ocidental na década de 1960, e entre eles o movimento feminista. A luta das mulheres pelo fim dos padrões opressores ligados ao gênero ocasionou uma profunda mudança na estrutura social, sendo que o aspecto mais marcante diz respeito à inserção das mulheres, em especial, as das camadas médias urbanas, no mercado de trabalho. A ampliação do trabalho feminino nos setores médios leva também as famílias provenientes de tais setores a procurar os serviços das instituições educacionais para seus filhos. O atendimento educacional de crianças em creches a partir do seu nascimento passa a ganhar uma legitimidade social para além da sua destinação exclusiva aos filhos dos pobres.

O movimento feminista incorporou a defesa por padrões educativos pautados no desenvolvimento dos aspectos cognitivos, afetivos e sociais das crianças. Nesse sentido, Haddad (1993) esclarece que tal movimento teve um papel essencial na revisão do significado das instituições de atendimento à criança. A autora argumenta que esse movimento ocasionou a mudança do enfoque social ao defender, entre outras coisas, o princípio de que tanto as creches como as pré-escolas deveriam atender a todas as mulheres, independentemente de sua necessidade de trabalho ou condição econômica. Como consequência deste movimento, temos o aumento gradativo do número de instituições de atendimento à infância, principalmente, as geridas pela iniciativa pública.

Um terceiro ponto diz respeito ao avanço dos conhecimentos da psicologia e sociologia, em especial, no que diz respeito aos processos de desenvolvimento humano. Nessa conjuntura histórica, ganha destaque a teoria conhecida como “Abordagem da Privação Cultural”. Essa teoria, defendida tanto nos Estados Unidos, na década de

sessenta, como no Brasil, já em meados de 1970, considerava que o atendimento à criança pequena fora do lar possibilitaria a superação das precárias condições sociais a que ela estava sujeita.

Segundo tal pensamento, as crianças pertencentes às camadas sociais menos favorecidas estariam em déficit se comparadas às crianças das elites burguesas. Este déficit dava-se, principalmente, em termos de carências culturais, afetivas e linguísticas e seriam a causa do fracasso escolar. Conforme Kramer (2003, p. 28):

Essas crianças, provenientes dos grupos minoritários da população, teriam sofrido grandes desvantagens em termos de estimulação no seu ambiente familiar e da pobreza de linguagem de seus pais – principalmente de sua mãe. Ao chegarem à escola elementar essas crianças fracassariam por não terem vivido diversas experiências, anteriores à escolarização, fundamentais para o êxito no desempenho escolar.

Esta teoria deslocava os problemas da aprendizagem de um determinismo genético para o campo sociocultural. As defasagens escolares não seriam mais explicadas como resultante dos fatores biológicos, mas, antes, eram fruto das carências do ambiente sociocultural no qual os sujeitos estavam inseridos. Assim, caberia à escola compensar as carências culturais do meio através de métodos pedagógicos adequados e promover o equilíbrio social. “O pré-escolar significaria a ponte para ultrapassar as barreiras sociais existentes entre as classes sociais” (KRAMER, 2003, p. 30). Nota-se que essa perspectiva manteve um duplo caráter discriminatório. Primeiramente, na medida em que considerava o ambiente familiar das famílias populares como inadequado, atribuindo às mães a incapacidade de fornecer os estímulos adequados ao desenvolvimento da criança, seja pela sua condição cultural inferior, seja pelo “descaso” com as crianças. E, também, ao supor um modelo único de criança no qual a criança que corresponde a este modelo é capaz de aprender uma série de noções e atitudes, enquanto a criança tida como carente não conseguiria atingir os mesmo padrões de aprendizagem devido a sua defasagem cultural. O discurso da privação cultural serviria de justificativa para os programas de educação compensatória, expressos na política pré-escolar brasileira, sobretudo, a partir da década de 1970.

Ao analisar as origens dos programas compensatórios nos EUA, Kramer (2003) atesta que o período pós Segunda Guerra provocou um novo impulso na expansão da

rede de atendimento ao pré-escolar naquele país, e que, nesse período, foi introduzido o conceito de assistência social, que apontava para as necessidades emocionais e sociais das crianças pequenas. Este conceito, de certo modo, veio substituir a orientação da assistência científica em voga desde meados do século XIX. Ou seja, a ideia de assistência começava a se configurar como uma ação destinada a promover um ambiente saudável e emocionalmente estável para as crianças.

No período dos governos militares pós-1964, o principal caminho adotado para a solução dos problemas da infância foi a via burocrática através da criação e do apoio a diversas instituições. Na prática, a existência de diversos órgãos não significou, *a priori*, a melhoria do quadro educacional brasileiro, sendo que, muitas vezes, tornava mais difíceis os avanços, seja pela pouca definição de metas e prioridades de cada órgão ou até mesmo pela sobreposição de suas atribuições. Para Kramer (2003, p. 87),

Essa multiplicação do atendimento não é um problema meramente organizacional ou de caráter administrativo. Ela expressa, sobretudo, a forma estratificada com que a criança é encarada: o problema da criança é fragmentado e pretensamente combatido de forma isolada, ora atacando-se as questões da saúde, ora do “bem-estar” da família, ora da educação.

A autora complementa:

Tal fragmentação fica constatada quando se analisa o histórico e as várias tendências do atendimento à criança brasileira. De uma ênfase acentuada na proteção da saúde, progressivamente as preocupações se voltaram para a assistência social e daí para a educação. Entretanto, essas tendências não foram englobando as anteriores; não houve uma ampliação da perspectiva com que se encarava o problema mas, ao contrário, uma ramificação gradativa do atendimento à infância (p. 87).

Nota-se que, nesse período, o MEC procura articular-se a mecanismos intergovernamentais (como o UNICEF), e a partir do que é proposto por tais organismos, tenta estabelecer sua política para o pré-escolar. Contudo, diversas entidades foram criadas ou, ainda, reorientadas para o atendimento à infância, sem, no entanto, contribuir

de forma efetiva para a superação dos problemas ligados à escolarização da infância. Problemas como falta de vagas, pouco investimento no setor, adoção de medidas paliativas e de cunho assistencial, visão preconceituosa com relação à infância (principalmente no que se refere à infância pobre) se fizeram presentes nas diversas políticas adotadas nesse período. Fato é que, conforme aponta Kramer (2003), a política brasileira para a educação infantil durante os governos militares manteve o princípio de que creche e pré-escola eram, fundamentalmente, instituições de assistência aos desvalidos.

O foco central de ação governamental no período pós-1964 foi pela adoção de medidas de incentivos às entidades filantrópicas e assistenciais, visando que estas atuassem no combate ao problema do atendimento à infância brasileira, visto que o próprio MEC não conseguia articular uma proposta de cunho nacional. Tal política consistia na ajuda governamental para a implantação de “programas emergenciais de massa”, sendo que tais programas tinham como características principais serem de baixo custo, desenvolvidos por pessoal leigo e, muitas vezes, voluntário, envolvendo classes com um expressivo número de crianças, em locais muitas vezes adaptados para a prática.

Baseado nesse princípio de efetivação de programas de grande abrangência a baixo custo, em 1967, surgem os Centros de Recreação, iniciativa proposta pelo DNCR, apresentado como medida intermediária enquanto não se alcançava a concretização da ampliação da rede de atendimento com a criação de jardins de infância e escolas maternais. Na prática, os Centros de Recreação faziam parte de uma política de oferecimento de serviços massificados e a baixo custo, através de construções simples, uso de espaços ociosos ou cedidos e a participação comunitária via trabalho voluntário. Segundo Rosemberg (1992, p. 24), os centros de recreação deveriam apresentar as seguintes características:

criação de unidades simples, em forma de galpão, abrigadas pelas igrejas (por serem, de acordo com o documento do DNCR, entidades de maior difusão nacional) visando atender as necessidades físicas e psicossociais dos pré-escolares, “evitando-se-lhe que fiquem abandonados, ou semi-abandonados”. O pessoal para trabalhar nestes centros “sendo o mínimo indispensável, recrutado entre pessoas de boa vontade, à base do voluntariado, reservando-se o pagamento para alguns técnicos

necessários à supervisão e coordenação dos serviços cujos encargos seriam de maior responsabilidade”.

A autora esclarece ainda que, projetados com a finalidade de atender a população mais carente, os Centros de Recreação dependiam da participação comunitária, seja pelo trabalho voluntário, seja pela cessão de espaços, ou ainda, para o financiamento de tais centros, participação essa que se mostrou inexistente ou insuficiente. A autora destaca, também, que a proposta dos centros ignorava o contexto político brasileiro em que o discurso participativo era proferido por um governo autoritário enquanto o movimento social se mobilizava em prol de um Estado democrático.

Outra iniciativa de destaque foi o Projeto Casulo, implantado em 1977, sob a supervisão da Legião Brasileira da Assistência (LBA). O relato de Kramer (2003, p. 73) nos dá uma visão geral de como este programa foi executado:

As Unidades Casulo estão implementadas em todo o território nacional, atendendo a crianças durante quatro ou oito horas diárias, conforme condições locais. A instalação de uma Unidade Casulo é feita a partir de solicitação por parte dos Estados, de Prefeituras Municipais, prelaças ou obras sociais particulares. É estabelecido convênio entre a instituição e o Projeto Casulo, e através dele a LBA pode financiar a alimentação, o material didático e de consumo, os equipamentos, o material de construção e os registros, ficando o pagamento do pessoal por conta da instituição conveniada. Muitas vezes esse pessoal trabalha sem remuneração, como voluntariado.

A proposta do Projeto Casulo era proporcionar um atendimento em massa e a baixo custo, atendimento este capaz de proporcionar às mães o tempo livre para se dedicarem ao trabalho. Algumas questões se destacam: primeiramente, a combinação de atendimento em massa e baixo investimento acabou contribuindo para que a proposta incorporasse a lógica do improvisado. A própria organização primária do projeto denuncia este improvisado. Em segundo, a tônica do Casulo focou-se no combate às carências nutricionais e no desenvolvimento de atividades recreativas. O projeto não possuía uma orientação pedagógica, sendo que, dessa forma, pouco contribuía para o desenvolvimento das potencialidades da criança, se caracterizando por ser um local de



guarda, ratificando, dessa maneira, a concepção assistencialista e paternalista da proposta. Uma terceira crítica que pode ser feita a tal iniciativa é que sua implementação, a partir de convênios com diferentes órgãos e instituições (que, na prática, seriam os condutores do projeto), favoreceu a dispersão de perspectivas, ficando a cargo de cada Unidade o estabelecimento das propostas de trabalho, tendo este projeto carecido de orientação geral. Em suma, o Projeto Casulo mostrou-se ineficaz como política pública de atendimento à infância.

Em síntese, o que se observou, neste período, foi “essencialmente a elaboração e difusão de um discurso sobre pré-escola de massa e a criação de uma infra-estrutura administrativa escolar, sem que se observassem impactos no perfil nacional de atendimento pré-escolar” (ROSEMBERG, 1992, p. 25). O investimento não se deu em prol da consolidação de uma rede de atendimento pré-escolar, mas priorizou experiências pontuais que, num primeiro momento, foram tidas como emergenciais, mas que perderam esta dimensão, tendo em vista a falta de continuidade das políticas públicas. Essas experiências não visavam corrigir problemas sistêmicos, mas servir como paliativos, visando suprir necessidades contingenciais.

Cabe destacar que, apesar deste período ser marcado por iniciativas baseadas em projetos massificadores, voltados, sobretudo, ao atendimento aos mais pobres, Oliveira (2008a) identifica, no Período Militar, a manutenção de uma dicotomia que acompanha a consolidação e desenvolvimento da educação pré-escolar no Brasil. Se por um lado, temos, na década de 1970, propostas educativas de cunho compensatório e assistencialista, voltadas, sobretudo, aos filhos oriundos das camadas populares, por outro, as creches e pré-escolas voltadas aos filhos das camadas mais abastadas buscavam incorporar uma proposta pedagógica moderna ao seu currículo, proposta esta que visava o desenvolvimento afetivo, linguístico e cognitivo das crianças, inspirada nas mais recentes teorias psicopedagógicas.

O desenrolar da década de 1970 representou também um crescente movimento em prol da educação pré-escolar pública. Nota-se, nesse período, uma paulatina conscientização das camadas populares, que passaram a reivindicar com mais frequência o direito à educação para seus filhos. A estas ações, soma-se o contexto político do final da década de 1970 e primeiros anos da década de 1980, que abrigou diversos movimentos sociais no quadro da luta pela redemocratização do país. No bojo das reivindicações também esteve presente a questão da educação pré-escolar. Temos, também nesse contexto, a busca das classes médias pelo aumento na oferta dos

serviços. Temos, ainda, as novas discussões de pesquisadores ligados à área da infância, que promoveram novos contornos para o tema.

Na década de 1980, se percebem ações mais incisivas do MEC em relação à pré-escola. Rosemberg (1993) esclarece que, entre as principais ações adotadas, estava o III Plano Setorial de Educação e Cultura - III PSEDC, que trouxe como novidades a delimitação da competência federal, a definição de metas quantitativas e alocação de recursos para o setor. A década em questão consolidou diversas conquistas relacionadas ao pré-escolar: o atendimento à infância começa a ser visto, de fato, como direito da criança.

Ainda a respeito do cenário da década de 1980, Oliveira (2008a) esclarece que a crise econômica vivida pela sociedade brasileira em meados da década de 1980, com impactos sentidos, principalmente, nos grandes centros urbanos, agravou a questão da falta de vagas na creche e na pré-escola. A intensificação das reivindicações, ainda no final da década de 1970, adquiriu uma conotação de abandono da postura de aceitação do paternalismo estatal e empresarial, e impulsionou a exigência da creche como um direito do cidadão e dever do Estado. Para a autora, tal contexto criou um canal de pressão sobre as esferas públicas, tendo, como consequência, a ampliação do número de creches mantidas pela administração pública.

A década de 1980 marcou, também, um crescimento da sensibilidade ao tema da infância no meio acadêmico. Cresceram os questionamentos em relação à teoria da privação cultural, bem como a defesa da educação infantil como direito da criança e dever do Estado. Fato central é que cresciam as evidências de que tal teoria estava servindo apenas para legitimar um processo discriminatório com as crianças pobres. O debate nesse período incorporou a busca por um novo ideal pedagógico que garantisse à criança o desenvolvimento de suas potencialidades e se prolongou pelas décadas seguintes.

A configuração social, política e econômica possibilitou, mas não sem lutas, a conquista do reconhecimento da educação infantil como um direito da criança e um dever do Estado, processo que pode ser observado com a consolidação da Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, com a construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

## **2.2. Educação Infantil: “ainda” uma questão para o debate**

O cenário de renovação política vivido pela sociedade brasileira no decorrer da década de 1990 no que se refere à esfera educacional foi acompanhado por um período de reordenamento do campo pedagógico, realizado através da reestruturação dos parâmetros legais existentes e da criação de novos parâmetros. Importantes documentos foram produzidos, neste período, na forma de leis, estatutos e referenciais normativos, funcionando como um sistema de garantias mínimas de direitos, com destaque para a Constituição Federal de 1988, que estabeleceu, entre outras prerrogativas, a criança como portadora de direitos; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que incluiu a Educação Infantil na Educação Básica; e para o Estatuto da Criança e do Adolescente (lei 8.069/90), que explicitou os direitos da criança definidos pela Constituição, bem como definiu princípios norteadores para as políticas de atendimento à infância e à adolescência.

O conjunto das mudanças observadas neste período teve grande impacto social, contribuindo para que houvesse profundas alterações na conjuntura brasileira, que vão desde modificações na estrutura administrativa que envolve o atendimento às crianças, até mudanças na própria concepção de infância. Essas mudanças sinalizam para a consolidação de conquistas oriundas do longo processo de embates em prol da Educação para os menores.

A análise do atendimento à infância na curta história brasileira demonstra que, ao longo dos anos em que luta pela sua estruturação e consolidação, a Educação Infantil conviveu com diferentes interesses que, de certa forma, determinaram os caminhos para o seu desenvolvimento. O fato mais grave, como denuncia Kramer (2003), é que durante muito tempo prevaleceu um discurso em prol de um atendimento voltado aos “carentes”, “deficientes”, “defasados” ou “sem cultura”, processo intensificado na década de 1970, por influência da teoria da privação cultural. Segundo esse discurso, a educação infantil era tida como esfera privilegiada para promover a ação de compensação das deficiências dessas crianças identificadas com tais mazelas. Baseadas nessa concepção, as ações, no campo político, pautaram-se pela oferta de um serviço de baixa qualidade, camuflado por discursos que proclamavam a educação pré-escolar como a salvação da escola elementar e da sociedade.

A percepção de que diversos grupos sociais encontravam-se marginalizados levou segmentos da sociedade civil organizada a promoverem movimentos reivindicatórios que

buscavam a implantação de medidas que colaborassem para modificação de tal cenário, sendo que, na pauta das reivindicações, encontrava-se a busca pelo direito de crianças de todas as classes sociais terem acesso aos serviços educacionais. A percepção de que diversos grupos sociais encontravam-se marginalizados conduziu a movimentos reivindicatórios que buscavam a implantação de medidas que colaborassem para a modificação de tal cenário, sendo que, na pauta das reivindicações, encontrava-se a busca pelo direito das crianças de todas as classes sociais terem acesso aos serviços educacionais. As intensas lutas em prol da pré-escola localizadas no bojo da redemocratização do país colaboraram para que a compreensão sobre esta instituição fosse aos poucos deslocada de “um lugar para compensar carências” para “direito da criança e dever do Estado”, sendo que é esta a concepção presente na Constituição Federal Brasileira de 1988.

Aliado ao contexto político e social descrito anteriormente, temos o aumento de estudos sobre o desenvolvimento da criança, que também irá exercer um papel importante na evolução do atendimento à infância. No período que envolve as décadas de 1970 e 1980, novos estudos sobre a infância começam a chegar ao Brasil e passam a ter grande receptividade entre os educadores brasileiros. Estes estudos deixavam cada vez mais evidente a importância da infância para o curso total da vida e, rapidamente, foram incorporados pelos defensores da educação para a infância.

O resultado de tal dinâmica foi a inclusão da questão da infância nos debates da constituinte, sendo que, por ocasião da promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação infantil, como dever do Estado, é referendada como direito de toda criança de 0 a 6 anos<sup>6</sup>. Tais discussões influenciaram ainda a construção da LDB, que prevê a incorporação do ensino de 0 a 6 anos à educação básica, deslocando de forma definitiva as instituições de atendimento à infância para o campo educacional. Cabe destacar, entretanto, que, como afirmam Silva e Rosseti-Ferreira (2000), apesar das conquistas obtidas através das regulamentações legislativas, bem como do avanço da produção acadêmica sobre desenvolvimento infantil, o que se verifica, de modo geral, na realidade brasileira, é um grande distanciamento entre essas conquistas e as práticas efetivadas no cotidiano das instituições. A análise da prática cotidiana revela que o impacto de tais

---

<sup>6</sup> O texto constitucional original trazia a garantia do atendimento em creches e pré-escolas a toda criança de 0 a 6 anos. Porém, a emenda constitucional de nº 53, de 19 de dezembro de 2006, modifica a faixa de atendimento da educação infantil para crianças de 0 a 5 anos, possibilitando a inserção de crianças de 6 anos no ensino fundamental.

medidas ainda se concentra no campo do discurso, não trazendo os tão almejados benefícios, principalmente, no que se refere ao enorme contingente de crianças que ainda se encontra do lado de fora da rede de atendimento oficial.

A este respeito, um levantamento da situação das matrículas nos últimos trinta anos sinaliza um expressivo, porém lento, crescimento na oferta de vagas nesta modalidade de ensino, sobretudo na esfera pública municipal. De acordo com o MEC, ao final do ano de 1979, a educação infantil atendia aproximadamente 5% da população de crianças de 0 a 6 anos, sendo que, em 1991, este número se aproximava da casa dos 15% (BRASIL, 1994). Em 2003, o levantamento estatístico realizado através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE) apontou que o Brasil mantinha aproximadamente 37% de sua população infantil matriculada em creches e pré-escolas. O detalhamento dos dados do PNAD 2003 revelou ainda que, se considerarmos a distinção entre creches e pré-escolas, os percentuais seriam de 68,4% das crianças matriculadas na pré-escola, enquanto as creches atendiam a 11,7 % da população de 0 a 3 anos. A última coleta realizada pelo PNAD, no ano de 2007, apontou que o Brasil atingiu o índice de atendimento de 44,5% da população de 0 a 6 anos, sendo que os índices percentuais de atendimento relativos à creche e à pré-escola, praticamente, não se alteraram. Tais dados nos mostram a grandeza do problema do atendimento à infância no Brasil, onde temos mais da metade da população de crianças em idade pré-escolar fora do sistema oficial de ensino.

Nesse sentido, cabe ressaltar que, apesar de importante, o aumento na oferta de vagas não pode servir para esconder a diversidade dos problemas enfrentados pelas instituições de atendimento à infância. E que mesmo a comemorada expansão da oferta de tais serviços precisa ser vista com bastante cuidado, pois pesquisas recentes apontam que, após mais de uma década da promulgação da LDB, o país ainda não alcançou a universalização da oferta da educação infantil, sendo que o quadro torna-se ainda mais delicado quando são observados os números referentes às matrículas nas creches<sup>7</sup>.

A inclusão de creches e pré-escolas (principalmente das primeiras) na Educação Básica impõe o desafio de superarmos questões que se arrastam há décadas, questões estas que se relacionam de forma direta à qualidade dos serviços oferecidos, em especial no que se refere à oferta dos serviços públicos. Ao propiciar a transferência de tais instituições para a esfera educacional, a legislação brasileira avançou no sentido de

---

<sup>7</sup> A este respeito ver sinopse estatística da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios do ano de 2006 que apresenta um maior detalhamento do quadro de matrículas em creches e pré-escolas.

superar uma situação administrativa que mantinha a creche e demais instituições de atendimento à infância pobre numa situação de desvalorização social. Além disso, a separação por faixas etárias – creches de 0 a 3 anos e pré-escola de 4 a 6 anos – possibilitou a construção de propostas pedagógicas centradas nas características de cada faixa etária, e ajudou a combater o estigma das creches como instituições destinadas aos pobres, e, portanto, de qualidade inferior. Porém, se a intenção legal foi promover uma distinção etária, a observação cotidiana nos revela que os caminhos adotados foram um pouco diferentes. A este respeito, Kuhlmann Jr (2003, p. 54) esclarece:

Na realidade, encontramos uma diversidade muito maior, marcada pelas desigualdades, até mesmo na denominação institucional. Há por exemplo, creches para crianças de 0 a 6 anos, na maioria das vezes referindo-se a um atendimento em período integral, na acepção que a lei pretende superar. Para as crianças pequenas de classe média, atribuem-se outros nomes que não creche [...]. Se os limites administrativos foram superados, as diferenças sociais permanecem e refletem-se também no interior do sistema educacional.

O recenseamento nacional<sup>8</sup> (CENSO/IBGE) realizado no ano de 2000 ajuda a compor a análise deste panorama. De acordo com este levantamento, apesar da divisão etária entre creches e pré-escolas, das crianças que frequentavam creches no período mencionado, aproximadamente 27% tinham mais de 4 anos, e deveriam estar, portanto, frequentando a pré-escola ou, em alguns casos, o Ensino Fundamental. Tal fato evidencia que a vinculação desta instituição à realidade social de grande parte das famílias brasileiras ainda não é, em sua totalidade, uma vinculação educacional, pois um percentual importante de creches ainda funciona como instituições assistenciais.

O que se observa é que a creche vem convivendo com o dilema de estar legalmente ligada ao Sistema Educacional, mas desvinculada das imposições do sistema na prática. Tal situação demonstra que a consolidação do projeto legislativo requer uma ação ainda mais efetiva do Poder Público, não apenas no estabelecimento dos parâmetros legais, mas, sobretudo, na promoção de políticas públicas para a infância que

---

<sup>8</sup> Estão sendo utilizados alguns dados relativos ao CENSO 2000 devido ao fato de que os resultados da coleta de dados obtida através do CENSO 2010 ainda não estão disponíveis.

considerem a complexa situação que envolve o atendimento escolar à infância em todo o Brasil.

Diversos estudos vêm demonstrando que a busca pela melhoria nos padrões de qualidade na Educação Infantil deve ser imediata. E falar em melhoria da qualidade significa repensarmos aspectos tais como a formação contínua e permanente da equipe de trabalho, a estruturação dos espaços escolares, o desenvolvimento de propostas pedagógicas que valorizem o desenvolvimento pleno dos educandos, entre outros. Como destaca Kramer (1999, p. 20),

Garantir educação de qualidade para todas as crianças de 0 a 6 anos, considerando a heterogeneidade das populações infantis e dos adultos que com elas trabalham, exige decisão política e exige, também, condições que viabilizem produção de conhecimentos, concepção, implantação e avaliação de múltiplas estratégias curriculares para as creches e pré-escolas e para a formação - prévia e em serviço - de seus profissionais.

Assim, a consolidação de um projeto nacional de educação infantil requer o desenvolvimento de programas de formação profissional voltados às particularidades e especificidades do atendimento à infância. Mais do que oferecer o acesso à formação universitária, os programas de formação devem incorporar as discussões sobre o desenvolvimento da infância, sobre a importância de jogos e brincadeiras para o processo de apreensão do mundo, devem voltar-se para o desenvolvimento de um processo educativo que envolva aspectos mais amplos da formação humana.

Como foi dito anteriormente, a Constituição de 1988 inova ao reconhecer a Educação Infantil como direito da criança e dever do Estado, trazendo em suas alíneas novas obrigações para o sistema educacional, relacionadas ao planejamento, gestão, financiamento, implantação de políticas para a infância, entre outros, conferindo a creches e pré-escolas um inquestionável caráter educacional. Posteriormente, esse mesmo direito é reafirmado através da lei 9.394/96, que instituiu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Para Campos, Rosemberg e Ferreira (2001), a importância de tal conquista pode ser resumida da seguinte maneira:

Pela primeira vez na história, uma Constituição do Brasil faz referências a direitos específicos da criança que não sejam

aqueles circunscritos ao âmbito do direito da família. Também pela primeira vez, um texto constitucional define claramente como direito da criança de 0 a 6 anos de idade e dever do Estado, 'o atendimento em creche e pré-escola' (Art. 208, inciso IV)". (2001, p. 17-18)

O texto constitucional e a carta magna da educação nacional representam um passo importante na direção da superação da concepção assistencialista que caracterizou boa parte do atendimento à infância, principalmente, no que diz respeito à infância pobre. Porém, se, por um lado, a legislação avança ao tratar o atendimento à infância como pertencente ao campo da educação, por outro lado, ambos os documentos pecam no sentido de que não estabelecem o dever imediato do Estado em oferecê-la, ou seja, sua obrigatoriedade. Esta é uma lacuna que ainda precisa ser revista.

A este respeito, Garcia (2005, p. 9) faz a seguinte consideração:

O Estado reafirma seu descompromisso com a Educação Infantil, na medida em que este segmento de ensino não se encontra incluído no texto da nova LDB como obrigatório, o que conseqüentemente acarreta a não priorização de recursos. O papel secundário destinado à Educação Infantil no Sistema de Ensino Brasileiro se materializa na não regulamentação de verbas que acabam não sendo alocadas para o seu financiamento ou sofrem uma má distribuição.

A busca por padrões mínimos de qualidade na Educação Infantil passa fundamentalmente pelo estabelecimento de políticas públicas voltadas ao atendimento à infância. E um dos pontos fundamentais de tais políticas deve ser a consolidação de um quadro profissional qualificado. É fato conhecido que, ao longo da história do atendimento à infância no Brasil, as instituições voltadas ao atendimento da criança, em especial as creches, careceram de profissionais qualificados para este fim, sendo a maior parte do atendimento feito por profissionais com pouca ou nenhuma formação específica. Como mostra a pesquisa de Campos (1999), mesmo com os avanços que a Educação Infantil obteve nos últimos vinte anos, a questão da formação do profissional para essa modalidade de ensino ainda se mostra um grande problema a ser superado.



As incoerências quanto à formação profissional para a Educação Infantil já se apresentam nas regulamentações legais. O artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) versa que a formação do profissional para a docência na educação básica se dará em nível superior através dos cursos de licenciatura. Porém, este mesmo artigo admite a formação mínima para as séries iniciais do Ensino Fundamental e a Educação Infantil obtida em nível médio, através de curso normal. Tal definição legal pode ser interpretada como um retrocesso, na medida em que corrobora a desvalorização social que os profissionais que trabalham com crianças sofrem, não contribui para melhorias na qualidade do atendimento, bem como ignora a produção acadêmica a respeito do tema.

É notória e digna de respeito a contribuição que os profissionais não habilitados para a função docente, os chamados professores leigos, tiveram no curso de evolução do atendimento à criança. Ao analisar o processo histórico de expansão do ensino pré-escolar, Rosemberg (1999) conclui que a atuação de professoras com formação inferior ao 2º grau (Ensino Médio), ou seja, as chamadas professoras leigas, foi o grande catalisador da expansão deste serviço nas décadas de 1980 e 1990. Analisando a expansão no número de matrículas entre os anos de 1983 e 1984, a autora constata que a participação de professores leigos correspondeu a 86,2% da expansão da rede.

Reconhecer a importância destes profissionais é reconhecer o esforço empreendido pelos sujeitos, apesar de suas limitações técnicas, para que parte da população infantil pudesse frequentar a escola. Cabe deixar claro, entretanto, que admitir a importância da participação desses sujeitos no processo histórico de consolidação das instituições não nos desobriga de lutarmos por melhores condições de formação e de trabalho para cada um dos profissionais que atuam na Educação Infantil. O acesso destes profissionais à tão proclamada especialização, mais do que uma necessidade técnica, deve ser entendido como um direito daqueles que se dedicam à educação da infância.

O trabalho de Rosemberg (1999) traz ainda outra importante constatação: enquanto, na educação pré-escolar, a participação de profissionais leigos aumentou significativamente a partir de meados da década de 1980 e primeiros anos da década de 1990, no ensino fundamental, o movimento foi inverso. Em 1985, temos um percentual de 14,4% de professores leigos atuando no ensino fundamental; número este que cai para aproximadamente 11% em 1986, e para 9% no ano de 1996, praticamente desaparecendo na primeira década do século XXI (atualmente o índice está na casa dos 0,5 %).

Uma das possíveis explicações para tal quadro está na necessidade crescente de o Brasil garantir a democratização do acesso ao Ensino Fundamental, tendo em vista que, ao desejo de desenvolvimento econômico e social, que se manifestava no final da década de 1980 e primórdios da década seguinte, se contrapunham os baixos índices de escolaridade da população em geral e as altas taxas de analfabetismo. Diante de tal situação, a democratização do Ensino Fundamental foi estabelecida como prioridade central na política educacional brasileira no período pós-constituente, sendo destacada por inúmeros especialistas a necessidade do aumento na cobertura escolar da população de 7 a 14 anos, além da melhoria na qualidade do ensino oferecido.

Neste período, o Brasil possuía um imenso contingente de crianças com idade entre 7 e 14 anos fora da escola e, dessa forma, o grande desejo de universalização do Ensino Fundamental, já defendido no começo do século passado pelos reformistas do Movimento da Escola Nova, ainda era algo a se tornar realidade. A observação da sociedade como um todo apontava para o baixo nível educacional da população em geral, onde o índice de analfabetismo<sup>9</sup> na população com mais de 15 anos, no começo da década de 1990, se aproximava dos 20%, e apontava para a necessidade da escola pública para todos. Alfabetizar a população brasileira era uma urgência.

Porém, é preciso chamar a atenção ao fato de que a democratização do Ensino Fundamental, embora importante, explica apenas em parte o aumento da qualificação docente para esta modalidade de ensino, não servindo como justificativa para a queda deste índice na pré-escola. Se considerarmos que a oferta de vagas para a pré-escola cresceu no período que compreende meados da década de 1980 até a década de 1990, a “desqualificação” do corpo docente destinado à Educação Infantil sugere que a educação da criança esteve desvalorizada enquanto política pública. A tradição brasileira tratou, ao longo dos anos, o atendimento à pequena infância como algo menos importante, voltando sua atenção para as etapas seguintes da escolarização.

Embora seja fato que, desde a década de 1930, já houvesse um importante movimento em defesa dos direitos das crianças, e que, a partir da década de 1960, os discursos oficiais passaram a destacar a importância da infância no curso individual da vida dos sujeitos, na prática, o discurso político ao longo dos anos foi bem mais efetivo que a ação, prática que Kramer (2003) denominou de “a arte do disfarce”. De acordo com a autora, o que se observou por parte da iniciativa pública foi a prática de uma política do improvisado e do barateamento de custos, visando massificar o atendimento à infância, sem

---

<sup>9</sup> Fonte: Anuário Estatístico - IBGE, 1995.

que, contudo, houvesse uma política efetiva de integração e/ou de financiamento das ações propostas. Assim, o aumento na oferta de vagas para a Educação Infantil não significou melhorias nos padrões de qualidade. Machado (1994) corrobora tais afirmações e denuncia:

Em síntese, a expansão em curso vem ocorrendo com um atendimento de qualidade deteriorada. Temos problemas de espaços inadequados, de ausência de propostas pedagógicas, de pessoal sem habilitação. Enfim, temos uma gama de situações que estão exigindo um urgente ordenamento do esforço público e da sociedade civil em benefício da criança (Machado, 1994, p. 14)

Dentre os problemas apontados pela autora, o quadro de formação profissional para a educação infantil é um dos que requerem uma ação mais urgente, que integre ações voltadas ao desenvolvimento de políticas de financiamento à organização de programas de formação profissional.

Uma combinação de contextos e interesses de ordem política, econômica e social permitiu que o Ensino Fundamental obtivesse melhorias no seu quadro docente ainda na década de 1990, enquanto que, na Educação Infantil, apenas no fim desta década, é que podemos observar contornos mais elaborados de uma efetiva política de qualificação profissional.

Utilizando novamente o auxílio dos dados estatísticos, temos que, no ano de 1994, aproximadamente 19% dos profissionais vinculados à Educação Infantil não possuíam a habilitação específica para o magistério, sendo que, em alguns estados, esse número alcançava um terço do corpo docente (BRASIL, 1994). Em pesquisa realizada através do Censo da Educação Infantil (INEP/MEC, 2000), observou-se que apenas 16% das creches brasileiras tinham professores com formação em nível superior. Na pré-escola, a razão de professores que possuíam diploma de curso superior era de um para cada quatro professores; sendo que uma parcela expressiva de 10% do total de professores possuía apenas o Ensino Fundamental.

Com o intuito de reverter este panorama, o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001) apresentou um conjunto de metas voltadas à melhoria da qualificação profissional, buscando, sobretudo, cumprir ao artigo 87, parágrafo 4º, das disposições transitórias da LDB, que traz em sua redação que “até o fim da Década da Educação

somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Segundo este plano, caberia à União, estados e municípios estabelecerem programas específicos voltados à formação de professores para a Educação Infantil. Ainda segundo este, num prazo de não mais que cinco anos, a formação em nível médio seria exigência para todos os professores e coordenadores; e num prazo máximo de dez anos todos os dirigentes e professores deveriam contar com a formação em nível superior. O plano dispõe, ainda, sobre a contratação de profissionais para a Educação Infantil, a estruturação de programas de formação em serviço e a expansão da oferta de vagas nos cursos de licenciatura.

Tal iniciativa ocasionou o surgimento de inúmeras ações desenvolvidas em parceria entre estados, municípios e instituições universitárias, com cooperação técnica e financeira da União, que ajudaram a melhorar o quadro da formação docente para esta modalidade de ensino. Porém, as audaciosas metas contidas no plano não foram alcançadas na íntegra, em especial, no que se refere à titulação docente.

De acordo com dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2006, apresentados por Gatti e Barreto (2009), apesar de todo o esforço empreendido, aproximadamente 3% dos professores da Educação Infantil ainda são tidos como leigos, ou seja, apresentam como escolaridade o Ensino Fundamental. A sinopse estatística do Censo Escolar da Educação Básica do ano de 2009 revela que, apesar da expressiva redução nos índices anteriores, naquele ano, as instituições de cuidado e educação da infância ainda contavam com um corpo docente formado por 1,34% de professores, cuja titulação máxima é a obtida em nível fundamental. Numa primeira análise, nota-se a expressiva redução na atuação dessas pessoas com baixa ou nenhuma qualificação, reflexo das políticas adotadas em prol da qualificação docente. De um universo de 19% em 1994, o índice recuou mais de 17 pontos percentuais em quinze anos, chegando a 1,34 % em 2009.

Cabe ressaltar, entretanto, que embora importante, os dados do Censo Escolar podem camuflar a realidade dos fatos, pois, os números concentram as pessoas que se declararam professores e, dessa forma, deixam de fora um número expressivo de profissionais que atuam no cuidado das crianças, principalmente em creches, e que não são tidos como docentes (crecheiros, monitores, recreacionistas, pajens). Cabe observar também que, ao transformarmos os índices percentuais em números absolutos, vemos que o índice de 1,34% representa um verdadeiro exército de 4.968 pessoas, que estão

desempenhando suas atividades docentes sem, no entanto, receber a devida qualificação.

Se a política para a infância proporcionou que a Educação Infantil avançasse no sentido de diminuir significativamente a atuação de professores leigos em seus quadros, é perceptível que o nível de formação docente ainda se apresenta como o gargalo para o desenvolvimento desta faixa de ensino. De acordo com Gatti e Barreto (2009), no ano de 2006, aproximadamente 54,3% dos professores da Educação Infantil detinham apenas a formação em nível médio. Destes, cerca de 9% possuíam a formação em nível médio, embora sem apresentar a formação no Curso Normal. Ou seja, melhoramos o nível de formação do professor da Educação Infantil, porém, ainda não oferecemos a estes professores o acesso à vivência universitária, exigência legal que poderia significar expressivas melhorias nos padrões de qualidade do atendimento.

O problema da formação docente também é apontado, sob outra perspectiva, através dos dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2009. Este estudo revela que apenas 48,07% dos professores da Educação Infantil possuem habilitação em nível superior, sendo que destes, 3,45 % não possuem habilitação na modalidade licenciatura. Novamente, utilizando o recurso de transformar os valores percentuais em números absolutos, temos que este percentil representa cerca de 6.000 professores que apresentam formação em nível superior, mas que não possuem a habilitação adequada para o trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Em se tratando da educação da infância, temos um longo histórico de práticas institucionalizadas de desvalorização da função docente. A presença de profissionais leigos ao longo da história da Educação Infantil no Brasil foi algo amparado pela tradição e pelo discurso social que pregavam que, para atuar no cuidado de crianças, bastava somente ser mulher e gostar de crianças, como se a aptidão para docência fosse algo próprio da natureza feminina. Num determinado momento, frente ao custo de se manter profissionais especializados nas pré-escolas e creches, a própria política oficial incentivou a adoção de medidas depreciativas, tais como uso de espaços improvisados e utilização de pessoal voluntário. A repetição de tal discurso através dos anos torna compreensíveis os números da qualificação docente na Educação Infantil Brasileira.

Convém ressaltar que a literatura na área ao longo das últimas décadas vem apontando que a capacitação específica do profissional é uma das variáveis que maior impacto causa sobre a qualidade do atendimento (SCARR E EISENBERG, 1993; BARRETO, 1994, KISHIMOTO, 1999). Tais estudos demonstram que a formação do

professor é reconhecidamente um dos fatores mais importantes para a promoção de padrões de qualidade adequados na educação, qualquer que seja o grau ou modalidade. E que, em se tratando da complexidade da condição da criança, a formação profissional para a educação infantil torna-se condição imprescindível.

Se considerarmos que ao quadro profissional de pouca qualificação soma-se um cenário de baixa remuneração, a equalização do problema do atendimento à infância torna-se uma variável ainda mais complexa. Tal cenário configura uma perversa dinâmica que, para ser superada, necessita de importantes ações em ambos os lados do problema, visando garantir a efetiva valorização docente e o estabelecimento de padrões mínimos de qualidade para a Educação Infantil. Diante de tal situação, Kishimoto (1999, p. 74) nos lembra que:

A educação infantil foi inserida na educação básica, portanto, seus profissionais requerem o mesmo tratamento dos outros que nela atuam. É preciso eliminar preconceitos arraigados da tradição brasileira, como o de que o profissional que atua com crianças de 0 a 6 anos não requer preparo acurado equivalente ao de seus pares de outros níveis escolares, o que demonstra o desconhecimento da natureza humana e de sua complexidade, especialmente do potencial de desenvolvimento da faixa etária de 0 a 6 anos.

Pelas palavras da autora, podemos inferir que a busca por padrões elevados de qualidade passa pelo entendimento de que a qualificação docente é um direito tanto do professor quanto de crianças e famílias. E, sendo assim, a defesa pela escola pública de qualidade deve passar pela busca de quadros profissionais mais bem formados, sendo que a exigência de formação não pode simplesmente ser transferida do Estado para os profissionais. Cabe ao Estado Brasileiro, atuar no sentido da diminuição imediata da desvalorização do profissional da Educação Infantil, ampliando as oportunidades de acesso à formação acadêmica e garantindo melhores condições de remuneração e de trabalho.

Para Machado (1999), falar em parâmetros de qualidade significa considerar a complexidade da prática pedagógica na sua dimensão política, social, cultural e cotidiana. A autora destaca que a qualidade de um serviço oferecido à população não se mede pela simples presença de especialistas. É fundamental, acima de tudo, que os profissionais sejam capazes de transformar modelos pedagógicos em práticas reais, adequadas a cada

contexto, práticas estas que respeitem as necessidades das crianças. Dessa forma, torna-se necessário que os programas de formação profissional sejam pensados de forma a garantir ao professor a aquisição de uma ampla gama de saberes. Que estes programas permitam ao profissional a incorporação de métodos e planos pedagógicos, mas que também atuem no sentido de propiciar o desenvolvimento da dimensão lúdica, estética, ética, política, afetiva, presente em cada sujeito. Que seja uma formação técnica, mas que também seja uma formação interligada aos contextos humanos, onde se consolida nossa existência. Nesse sentido, a discussão da corporeidade na prática pedagógica poderá trazer importantes melhorias ao quadro de formação e para a atuação do profissional da educação infantil. Este tema será retomado adiante.

Torna-se fundamental e urgente a discussão sobre os rumos da profissionalização docente para a educação da infância, em especial no que se refere aos programas de formação, plano de carreira e condições de trabalho, se almejamos alcançar índices satisfatórios de qualidade no serviço oferecido à população. Para Kramer (1994), o que está em jogo nessa questão é o projeto de sociedade, de educação e de educação infantil que precisa ser construído, tanto através da formulação de políticas públicas, quanto da garantia das condições necessárias para a sua concretização na prática. Projeto este que precisa estar comprometido com o direito de todas as crianças a viver a infância em sua plenitude, seja no ambiente familiar ou escolar.

Abordar a questão da qualidade do atendimento à infância implica também considerar que a educação da criança pequena envolve dois processos que são, ao mesmo tempo, distintos e indissociáveis: cuidar e educar. E definir como essas duas dimensões devem se integrar no atendimento à infância nunca foi algo simples.

Ao longo da história do atendimento à infância, a compreensão sobre o educar e o cuidar realizou-se de forma bastante reduzida. A tradição pedagógica dicotomizou a relação dos espaços e instituições com a criança, de maneira que creches e asilos foram identificados como locais de cuidado, dentro de uma perspectiva assistencialista, enquanto jardins de infância e escolas maternais eram tidos como espaços prioritariamente educacionais. A concepção de cuidado vinculada a creches, asilos infantis e demais instituições assistenciais relacionava-se à idéia de que era preciso preservar a natureza infantil, resguardar-lhes das mazelas da vida social, garantindo que as crianças, em especial as crianças pobres, se tornassem “bons sujeitos”. Para Bujes (2007, p. 15),

o que se pode perceber é que existiram para justificar o surgimento das escolas infantis uma série de idéias sobre o que constituía uma 'natureza infantil' que, de certa forma, traçava o destino social das crianças (o que elas viriam a se tornar) e justificava a intervenção dos governos e da filantropia para transformar as crianças (especialmente as dos meios pobres) em sujeitos úteis, numa sociedade desejada, que era definida por poucos.

Porém, cabe deixar claro que, como dito anteriormente, apesar da grande aceitação social, a concepção assistencialista de atendimento à infância não se tornou hegemônica. Conforme aponta Haddad (1996), na maior parte dos países industrializados, ao longo do último século, nota-se o desenvolvimento de sistemas paralelos de cuidado e educação infantil. Para a autora, a análise histórica revela a coexistência de dois tipos de atendimento, com origens mais ou menos comuns, mas com objetivos, práticas e clientela bastante distintas.

Ainda de acordo com Haddad, estes sistemas apresentavam diferenças significativas em sua proposta. Um primeiro modelo esteve voltado ao oferecimento de um serviço tutelar, orientado a atender as necessidades básicas de higiene, alimentação, bem-estar e proteção, estando voltado, sobretudo, às famílias pobres. Em oposição a este tipo de atendimento, a autora destaca a existência de um tipo de atendimento voltado às classes mais abastadas, com cunho essencialmente educativo, que visava, sobretudo, enriquecer as experiências das crianças através de atividades programadas.

Nas últimas três décadas, tem-se observado um intenso movimento em prol da consolidação destes dois sistemas de atendimento em uma proposta unificada. O debate sobre a escolarização da infância vem incorporando a compreensão de que cuidado infantil e educação devem convergir para um mesmo sistema integrado, que considere ambos os elementos de forma complementar e indissociável. No Brasil, é com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que esta concepção de cuidado e educação, vistos de forma integrada, começa a ganhar contornos mais elaborados. Segundo Cerisara (1999), ao reconhecer a criança pequena como um sujeito de direitos, a constituição estabelece uma ruptura com determinações legais anteriores, que tinham a criança como objeto de tutela, constituindo uma ação importante em direção a mudanças na forma de conceber o atendimento à infância.

Diversos autores têm se esforçado em apontar a indissociabilidade entre cuidado e educação. Para Campos (1994), o ato de educar já é por essência uma ação de "cuidado"



com a criança. A autora destaca que ações antes consideradas atividades exclusivamente voltadas ao cuidado, tais como as rotinas de banho e alimentação, também devem ser consideradas rotinas pedagógicas. Para esta, a concepção de cuidar deve incluir “todas as atividades ligadas à proteção e apoio necessárias ao cotidiano de qualquer criança: alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, enfim, ‘cuidar’, todas fazendo parte integrante do que chamamos de educar” (p. 34). Nesse sentido, Rosemberg (1994) defende a necessária absorção da função cuidado, deixada de lado na prática educativa da pré-escola, assim como a incorporação do componente educativo intencional por parte das creches. Assim, ambos os programas caminhariam em direção da melhoria da qualidade do atendimento.

Seguindo esta mesma linha argumentativa, Kuhlmann Jr. (2003, p. 60) afirma que “preocupar-se em assistir, preocupar-se com o cuidado, com a guarda da criança não seria ‘desviar-se’ da oportunidade de ‘proporcionar uma educação de qualidade’”. Assim, a oposição entre a função de proteção e a função educativa só contribui para a manutenção de preconceitos arraigados, e em nada contribui para a promoção de padrões de qualidade na Educação Infantil. Ainda a este respeito, Bujes (2007) acrescenta que a infância é um momento em que a criança vive ricas experiências, quando, a partir da interação com as demais pessoas e com as coisas do mundo, vai apreendendo a realidade física e social que a cerca. Para a autora, esta ação permite que a criança possa participar de um processo cultural que é próprio de seu grupo social, ao qual chamamos de educação. No entanto, conforme Bujes (2007, p. 16), “esta participação na experiência cultural não ocorre de forma isolada, fora de um ambiente de cuidados, de uma experiência de vida afetiva”. A própria ação de educar as crianças é uma prática de cuidar, se considerarmos o cuidado a partir de uma perspectiva mais ampla, que vai além da garantia das condições básicas para a sobrevivência da criança, mas que, contudo, a incorpora.

Para Cerisara (2000), o entendimento de que, na educação infantil, as funções de educar e cuidar devem estar presentes de forma indissociável e complementar é relativamente recente, se observarmos o percurso histórico. Para a autora, o debate sobre a integração do cuidar e do educar gerou a necessidade de se (re)pensar a escola da pequena infância. Cerisara (2000) justifica que, com a descoberta da infância como objeto pedagógico, as instituições infantis, que tinham como missão cuidar da saúde e bem estar das crianças acolhidas em seu interior, passaram a lidar com o desafio de estruturar um fazer pedagógico que incorporasse ações voltadas aos cuidados afetivos e

psicológicos. A sociedade passou a cobrar destas instituições a promoção da criança de forma múltipla.

Este desafio de construção de um sistema integrado de cuidado e educação colocado às instituições de atendimento à infância se mantém nos dias atuais. Nota-se que a educação infantil ainda enfrenta o desafio de estruturar o seu fazer pedagógico, buscando desenvolver propostas e planos de ação que contemplem tanto os cuidados necessários ao desenvolvimento da criança quanto a possibilidade de apreensão do conhecimento.

A polarização entre cuidado e educação ou assistência e educação fez com que a função de guarda e a função educativa fossem colocadas em campos opostos. Nesse sentido, caberia à instituição infantil fazer sua escolha, sendo que escolher uma perspectiva significaria abandonar a outra. Porém, tal incompatibilidade de funções só é possível no discurso fragmentado que fundamenta alguns paradigmas. A realidade cotidiana aponta que, até mesmo nas instituições de atendimento à infância com ênfase numa perspectiva instrucional, a garantia do cuidado e da proteção das crianças aparece como exigência fundamental, bem como o atendimento assistencial se constituiu, historicamente, como uma perspectiva pedagógica.

O debate em torno da educação infantil e de suas funções contribuiu para que, paulatinamente, educação e cuidado fossem compreendidos como duas dimensões indissociáveis de uma prática, dois lados de uma mesma moeda, e possibilitou, ainda, que a discussão avançasse em direção à consolidação de propostas voltadas às especificidades das crianças.

Nesse sentido, Kuhlmann Jr. (2003) argumenta que a caracterização das instituições infantis como locais que consideram o cuidar e o educar vinculados um ao outro só adquire sentido quando orientada por uma perspectiva pedagógica pautada na criança. A busca desta perspectiva traz à tona o debate sobre a especificidade da Educação Infantil. A incorporação de creches e pré-escolas aos sistemas escolares possibilitou, entre outros aspectos, que estas passassem a ser vistas como locais dedicados à formação humana, o que, por um lado, ajudou a superação de uma situação administrativa e social de desprestígio com a qual algumas instituições conviviam. Entretanto, com a passagem de tais instituições para o controle educacional, novas exigências se colocaram, sendo que a principal delas diz respeito aos diferentes modelos pedagógicos a serem adotados por creches e pré-escolas, que justifique o título de educacionais que tais instituições receberam.

Apesar do aumento na produção de conhecimentos sobre a criança, observados no contexto brasileiro e internacional ao longo do Século XX, a busca pelo reconhecimento do caráter educacional das instituições de educação infantil conduziu a padrões de atendimento escolarizantes, pautados em práticas que, de certa forma, ignoram o conjunto de conhecimentos acumulados sobre o desenvolvimento infantil. O que se tem observado, a partir da análise do cotidiano escolar, é que a experiência educativa na educação infantil tem implicado na submissão desta a modelos de gestão do tempo e do espaço voltados à aprendizagem de habilidades linguísticas e matemáticas, à sistematização do mundo através da compartimentalização dos conhecimentos. Assim, modelos pedagógicos, métodos e práticas típicos do Ensino Fundamental são transportados para a Educação Infantil, numa espécie de antecipação da experiência escolar, fazendo com que a criança embarque cada vez mais cedo numa vivência que a aproxima do mundo dos adultos e a distancia de viver sua infância.

Analisando o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), Kuhlmann Jr. (2003) argumenta que, neste documento, as propostas para as crianças menores pautam-se nas crianças maiores, ou seja, tais propostas se atrelam ao que é proposto para o Ensino Fundamental, num movimento de “escolarização da educação infantil”. A escolarização, neste caso, torna-se sinônimo de um processo de antecipação de uma experiência escolar posterior. Porém, este mesmo autor nos aponta que as tendências recentes nas pesquisas relativas à infância enfatizam a necessidade de aproximação das propostas pedagógicas à vivência infantil. As crianças, enquanto sujeitos no mundo, com ele se relacionam, e a partir da interação da criança com o mundo a sua volta, ela produz cultura, desenvolve aprendizagens e se constitui enquanto sujeito.

A preocupação com a questão da escolarização da Educação Infantil faz com que Pinheiro (2000) defenda a busca de outras perspectivas pedagógicas para esta modalidade de ensino. Para a autora, a pré-escola é uma fase anterior à escolarização, e não deve, por isso, ficar presa aos moldes da educação formal. Ou seja, a educação infantil, mesmo fazendo parte do sistema oficial de ensino, não deve se filiar aos projetos pedagógicos dos níveis posteriores, devendo guardar certo distanciamento das práticas adotadas em tais níveis.

Kuhlmann Jr (2003) chama atenção ao fato de que a integração de creches e pré-escolas ao sistema educacional foi o resultado de intensas lutas em prol do direito das crianças pequenas de serem assistidas pela escola e, dessa forma, o caráter educacional

de tal etapa do ensino não deve ser desconsiderado. Para o autor, seria um equívoco insistirmos na oposição entre ensino fundamental e educação infantil, principalmente, se observada a realidade social do país. O autor lembra, ainda, que o aluno que entra aos sete anos no ensino fundamental<sup>10</sup>, não deixou de ser criança, sendo que, dessa forma, uma proposta para a educação infantil deve incorporar o processo de passagem destes alunos para a etapa seguinte da escolarização.

Ainda a este respeito, Oliveira (2008 a) afirma que a pré-escola tem adotado uma concepção de ensino caracterizada pela escassez de atividades significativas para a experiência pessoal da criança. Para a autora, a observação do cotidiano aponta para a presença de rotinas pedagógicas rígidas, em turmas organizadas segundo princípios de seriação, pautadas pela padronização de condutas e ritmos, numa clara evidência da maneira equivocada com que vem ocorrendo a vinculação da Educação Infantil ao Ensino Fundamental.

Para PINHEIRO (2000), a relação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental é, sobretudo, uma relação dialética, em que ambas as esferas influenciam-se mutuamente. Segundo a autora, ao considerarmos a Educação Infantil e o seu objeto de intervenção, ou seja, a criança pequena em movimento, encontraremos subsídios para se repensar a estrutura e as propostas didáticas do Ensino Fundamental, e não apenas o inverso. Esta afirmação evidencia que ambos os níveis mantêm uma estreita vinculação e que não devem ser vistos de forma hierarquizada. Kuhlmann Jr (2003) complementa:

Se o bebê está distante dos conceitos científicos, como dissemos anteriormente, também a criança de 5 ou 6 anos está distante do que foi quando bebê. Ela sabe que irá para a escola. A sua adaptação à escola também é um processo que precisaria ser tratado com atenção. A sua aproximação com os conteúdos que irá estudar na escola de ensino fundamental também é algo que será demandado por ela. O dado histórico e sociológico de uma tendência à universalização do atendimento educacional às crianças de 6 anos, por demanda da própria sociedade, precisa ser considerado.

---

<sup>10</sup> Na ocasião da elaboração deste artigo, o Ensino Fundamental ainda era organizado em oito anos, com as crianças iniciando seus estudos primários aos sete anos. Porém, a partir da lei nº 11.274/2006, que estabeleceu o Ensino Fundamental de nove anos, as crianças passaram a entrar aos seis anos na escola. As redes públicas e privadas de todo o Brasil tiveram o prazo de 4 anos para concretizar tal mudança.

Se é importante considerarmos a integração com o Ensino Fundamental, principalmente quando tratamos das crianças maiores, é mais importante ainda que a prática pedagógica na Educação Infantil tenha, como ponto de partida, a própria criança. É preciso deixar claro que a infância, com toda sua peculiaridade, deve ser o eixo central de uma proposta de atendimento à criança, e não o Ensino Fundamental. Todavia, o que se observa na prática, conforme Bujes (2007), é que a dimensão educativa tem desconsiderado a essência do ser criança, negando-se a perceber a criança como um sujeito de sonhos, fantasias, desejos, afetividade, ludicidade. Assim, “a infância passa a ser nada mais do que um momento de passagem, que precisa ser apressado como, aliás, tudo em nossa vida” (BUJES, 2007, p. 17).

É imprescindível entendermos a infância como um processo dinâmico, que se constrói a cada dia a partir da interação da criança com os demais sujeitos à sua volta. A infância não deve ser vista como uma preparação para uma etapa posterior da vida, pois, o tempo da infância é um momento único para a criança, momento este onde importantes experiências se realizarão, sendo que muitas delas jamais se repetirão. Dessa forma, a tentativa de construção de uma proposta pedagógica para a educação infantil deve ter como alicerce a defesa do direito de toda criança viver sua infância.

Repensar a Educação Infantil implica, dessa forma, refletir sobre a dimensão da prática pedagógica no sentido da concretização de um espaço comprometido com a criança, com seus interesses e particularidades, com sua forma peculiar de se estabelecer no mundo. Implica compreendermos que para ela conhecer o mundo envolve “o afeto, o prazer e o desprazer, a fantasia, o brincar e o movimento, a poesia, as ciências, as artes plásticas e dramáticas, a linguagem, a música e a matemática” (KUHLMANN JR, 2003, p. 65), e que ao contrário do que algumas concepções podem apontar, conhecer o mundo para a criança não é ascender a um universo platônico, marcado pela racionalidade. A aprendizagem na infância envolve toda a extensão de seu corpo, envolve a plenitude de sua corporeidade, e, dessa forma, uma proposta para a Educação Infantil que tenha a criança como centro, deve incorporar a possibilidade de apropriação e de desenvolvimento de novas linguagens que expressem a forma peculiar que cada criança tem para representar o seu mundo. Para Cerisara (1999, p. 16), enfrentar esse desafio significa

ter claro que o trabalho junto às crianças em creches e pré-escolas não se reduz ao ensino de conteúdos ou disciplinas, ou de conteúdos escolares que reduzem e fragmentam o conhecimento, mas implica trabalhar com as crianças pequenas em diferentes contextos educativos, envolvendo todos os processos de constituição da criança em suas dimensões intelectuais, sociais, emocionais, expressivas, culturais, interacionais.

Assim, as propostas pedagógicas para o atendimento à infância em instituições educacionais devem partir de um entendimento que situa a criança no seu contexto natural, social, político, cultural, linguístico, expressivo. A definição de uma proposta pedagógica que oriente o trabalho em creches e pré-escolas deve conceber a prática educativa como ação voltada à ampliação das diversas experiências que compõem o universo cultural da criança.

Este é o quadro que hoje se coloca para o debate e que tem como eixo fundamental a busca da definição da especificidade do trabalho pedagógico a ser realizado nas instituições de Educação Infantil. A infância deve, acima de tudo, ser espaço para que as crianças vivenciem o mundo, construam significados a partir da interação e desenvolvam suas potencialidades, e a Educação Infantil como espaço privilegiado de atendimento à criança não pode se orientar por parâmetros contrários a estes.

Estes são alguns dos dilemas e desafios que a Educação Infantil enfrenta neste começo de século XXI. O amplo esforço de milhares de profissionais engajados com a construção de uma escola para a infância pautada nos mais altos padrões de qualidade possibilitou que muitas conquistas se consolidassem nos últimos anos. Porém, o debate ainda não se esgotou. Muito ainda há que ser feito para que tenhamos um quadro de atendimento à infância condizente com o lugar que a Nação Brasileira ocupa na dinâmica global.

No sentido de colaborar com o debate, este trabalho discute a corporeidade como ponto central para a organização do trabalho pedagógico na infância, visando, a priori, resgatar a dimensão do movimento corporal como fator fundamental para a consolidação de uma proposta para a Educação Infantil.

### **2.3. Educação Infantil: caminhos possíveis**

A inclusão de creches e pré-escolas no sistema oficial de ensino, consequência das determinações legais, ampliou o debate sobre a necessidade de se estabelecerem novos rumos para essas instituições. A legislação brasileira, ao deslocar as instituições de atendimento infantil para a tutela do Sistema Educacional, trouxe a estas inúmeros desafios, entre eles, o desafio de prover um quadro docente qualificado, o desafio de se estabelecer um plano de carreira que possibilite o pleno desenvolvimento profissional, a organização dos tempos e espaços escolares através de rotinas pedagógicas adequadas, bem como o desafio de superação de perspectivas fragmentadoras.

Entre os pontos destacados anteriormente, o desafio de superação de perspectivas pedagógicas limitantes, fragmentadoras, escolarizantes é aquele que tem merecido atualmente uma atenção especial por parte dos estudiosos da educação infantil. Para Cerisara (2004), esta questão é uma das mais importantes, tendo em vista que, de sua resolução dependem muitos dos encaminhamentos relacionados à finalidade das instituições educativas, bem como à qualidade da formação de seus profissionais.

A busca por padrões superiores de qualidade no atendimento à infância conduziu o debate acadêmico para a tentativa de construção de uma abordagem pedagógica que leve em conta toda a complexidade e as peculiaridades da criança. Rocha (1999) deixa claro que a compreensão desta problemática exige que se compreenda o processo de construção de uma pedagogia da Educação Infantil articulada com a discussão sobre as práticas pedagógicas adotadas nos demais níveis de ensino, em especial nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Para a autora, a prática pedagógica adotada logo que a criança deixa a pré-escola opera a transformação da criança em aluno, que logo se torna o foco privilegiado das preocupações do ensino, como também de um processo de aprendizagem que, visando à aquisição de conteúdos pré-estabelecidos, não permite à criança vivenciar a experiência da descoberta, da significação e da ressignificação dos conteúdos e conceitos a partir de uma experiência de contato com o mundo e com as coisas que estão a sua volta. Os espaços para a vivência coletiva e para a descoberta vão aos poucos desaparecendo em nome de uma perspectiva centrada nos processos de ensino.

Ao contrário do que é defendido para a Educação Infantil, a prática pedagógica no Ensino Fundamental se organiza através da homogeneização e padronização das rotinas e processos, pela seriação e pela busca de “resultados escolares”, tem por objetivo o

aprendizado de conteúdos específicos e como foco a didática e os conteúdos disciplinares. Pautados neste modelo escolar, muitos professores da Educação Infantil assumem que “o papel da pré-escola é desenvolver hábitos, atitudes, habilidades e comportamentos necessários à sua vida escolar” (ESTEBAM, 2001, p. 23), estabelecendo uma vinculação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental como se a pré-escola fosse apenas um momento de adaptação às rotinas do ambiente escolar, sendo que, neste caso, é tido como escolar apenas as práticas da escola tradicional.

Diversos estudos, no entanto, vêm apontando que tal perspectiva pedagógica não é adequada para o trabalho com crianças, podendo ser considerada uma prática equivocada até mesmo para o trabalho nas séries iniciais do Ensino Fundamental (ROCHA, 1998; CERISARA, 2004; OLIVEIRA, 2008a). A nova fronteira dos debates se situa na busca de uma proposta pedagógica que desloque o foco do trabalho pedagógico dos processos de ensino para a experiência infantil, das rotinas escolarizantes para a vivência da infância. Nesse sentido, Oliveira (2008a) esclarece que,

construir uma proposta pedagógica implica a opção por uma organização curricular que seja um elemento mediador fundamental da relação entre a realidade cotidiana da criança – as concepções, os valores e os desejos, as necessidades e os conflitos vividos em seu meio próximo – e a realidade social mais ampla, com outros conceitos, valores e visões de mundo. Envolve elaborar um discurso que potencializa mudanças, que oriente rotas. Em outras palavras, envolve concretizar um currículo para as crianças. (p. 169)

Durante muito tempo, o debate sobre a Educação Infantil apontava para o embate entre duas perspectivas: uma primeira, vinculada à dimensão assistencialista, que negava qualquer intencionalidade educativa, e uma segunda que considera educacional apenas o modelo de escola do Ensino Fundamental (CERISARA, 2004). A oposição entre assistência e educação levou as escolas de atendimento à infância a adotarem este segundo modelo pedagógico, tendo como justificativa que esta seria a única forma de estas se vincularem à dimensão educacional. Porém, Rocha (2001) esclarece que, em meio a estes dois modelos distintos, surge uma terceira perspectiva, que defende a vinculação da Educação Infantil com o componente educacional, mas que aponta para



especificidades da educação infantil que a diferenciam das demais esferas do sistema educacional.

Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem, sobretudo, com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como o objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula, a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola). A partir desta consideração, conseguimos estabelecer um marco diferenciador destas instituições educativas: escola, creche e pré-escola, a partir da função que lhes é atribuída no contexto social. (ROCHA, 2001, p. 31)

As particularidades próprias da infância exigem pensar um plano de trabalho que contemple as diferentes formas de expressão que a criança utiliza para a apreensão do mundo, bem como para sua inserção social; que contemple as múltiplas linguagens que a criança utiliza para exprimir suas intenções, desejos, medos, alegrias, expectativas. O que está em jogo são as “garantias do direito das crianças ao bem-estar, à expressão, ao movimento, à segurança, à brincadeira, à natureza, e também ao conhecimento produzido e a produzir” (ROCHA, 1998, p. 63). Pensar numa pedagogia para a educação da infância implica considerarmos a multiplicidade da existência infantil, de suas competências e potencialidades.

O que reivindicamos é o espaço para a vida, para a vivência dos afetos – alegrias e tristezas –, para as relações entre coetâneos e não coetâneos, para os conflitos e encontros, para a ampliação do repertório vivencial e cultural das crianças, tendo por base o compromisso dos adultos que se responsabilizam por organizar o estar das crianças nas instituições educativas, que lhes permitam construir sentimentos de respeito, troca, compreensão, alegria, apoio, amor, confiança, solidariedade, entre tantos outros. (CERISARA, 2004, p. 354)

A infância constitui-se como tempo e espaço de formação e desenvolvimento humano, período em que a criança vai incorporando aspectos essenciais do universo sociocultural em que está inserida, consolidando sua existência no mundo. A criança, ao longo de sua infância, passa por um processo de complexificação crescente enquanto ser humano, processo este que pode ser observado nos aspectos da maturação neural e fisiológica, bem como na incorporação da criança ao universo da cultura, dos valores e padrões sociais. Este paulatino processo de desenvolvimento traz como resultado a aproximação cada vez maior das crianças do universo adulto.

Ao mesmo tempo em que a criança se torna mais complexa enquanto ser biológico e natural, tornam-se também mais complexas as condições de inserção desse sujeito numa realidade que é social, cultural, política e histórica. A complexidade faz parte da essência do processo de desenvolvimento humano. Cabe deixar claro que o desenvolvimento, porém, não ocorre de maneira linear e estável, mas antes, comporta avanços e retrocessos, conflitos e descobertas.

O processo de desenvolvimento, que possibilita aos sujeitos se inserirem no mundo de uma maneira cada vez mais autônoma, necessita que diversas aprendizagens sejam realizadas. À medida que a complexidade do meio vai aumentando, essas aprendizagens tornam-se cada vez mais elaboradas e exigem um nível de desenvolvimento crescente. Nesse sentido, um aspecto importante do desenvolvimento da criança diz respeito às várias linguagens que ela utiliza, e entre elas está o uso do corpo e do movimento como forma de expressão e comunicação.

Pensar em uma pedagogia para a Educação Infantil implica a organização do trabalho pedagógico em torno das linguagens que a criança utiliza para se expressar e se comunicar com o mundo. Implica, dessa forma, levarmos em consideração o potencial de alargamento das possibilidades educativas contido no movimento corporal. O corpo humano é, por essência, um corpo movente. Corpo este que, até mesmo em sua aparente imobilidade, continua a pulsar no ritmo da vida, e não pode, nem por um momento, enquanto ser vivo, abdicar do seu movimento. Quando tratamos da criança, torna-se evidente que, muito antes de adquirir o domínio da linguagem falada, este ser já se comunica com o mundo através de sua capacidade expressiva, lida na forma de seu movimento corporal. O movimento é a característica central da criança, sendo sua primeira forma de se estruturar em relação ao meio, ou seja, movimentar-se e expressar-

se corporalmente significa para a criança engajar-se num mundo que a envolve. Steuck (2008) corrobora tais afirmações e complementa:

É com o corpo que a criança elabora todas as suas experiências vitais, e organiza toda a sua personalidade. Através dele ela percebe o mundo, e perceber o mundo é aprender (e reaprender) com seu próprio corpo; perceber o mundo, portanto, é perceber o corpo; o corpo é assim, sensação, percepção e ação. (STEUCK, 2008, p. 13-14)

Bergè (1988), ao propor uma “pedagogia do movimento”, destaca que o mau relacionamento do adulto com seu corpo pode gerar diversos problemas, como dificuldades espaciais, problemas na relação consigo mesmo e com os outros. Porém, se o movimento humano é importante nas relações estabelecidas pelos adultos, durante a infância, esse movimento assume uma importância ainda maior. O movimento corporal é a principal forma de a criança relacionar-se com o mundo à sua volta, ou seja, através da ação corporal, a criança apreende os significados presentes no seu meio sociocultural; nele se inserindo, descobre-se enquanto sujeito e constrói sua identidade.

O movimento do corpo é para nós, seres humanos, uma linguagem que nos permite investigar, conhecer, explorar e expressar o ambiente a nossa volta, tomar consciência de nós mesmos e do contexto sociocultural. Ao longo de nossas vidas, nos acostumamos a nos valer da linguagem verbal para estabelecer os processos comunicativos. A “dependência” da linguagem verbal vai aumentando ao longo de toda a infância, sendo que as práticas escolares são de fundamental importância nesse processo. Porém, parte importante de nossa comunicação cotidiana não se dá através de códigos verbais. Também utilizamos para nos comunicar de expressões faciais, gestos, movimentos, desenhos, sinais e outras formas peculiares, que só adquirem sentido quando compreendidas através de nossa dinâmica corporal. O corpo é, portanto, uma presença marcante de nós seres humanos, e também, por isso, ter um corpo significa “poder assumir a condição carnal de um organismo cujas estruturas, funções e poderes nos dão acesso ao mundo, nos abrem à presença corporal do outro” (VILLAÇA E GÓES, 1998, p. 23).

A linguagem é o eixo articulador de todo o trabalho pedagógico na Educação Infantil. Através da linguagem, a criança constrói conhecimentos, interage com os outros, conhece o mundo. Porém, cabe ressaltar que é a partir da linguagem corporal que se

elaboram e se estruturam as diferentes linguagens socializadas e as várias formas de expressão. Conforme Garanhani (2001), na pequena infância, o corpo em movimento constitui a matriz básica em que se desenvolvem as significações do aprender. Segundo a autora, isto se deve ao fato de que a criança transforma em símbolo aquilo que pode experimentar corporalmente e seu pensamento se constrói, primeiramente, sob a forma de ação. Assim, considerar a linguagem corporal como eixo da prática pedagógica na Educação Infantil implica resgatarmos, no contexto escolar, a importância do movimento corporal como suporte para descobrir e construir conhecimentos.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998b) aponta o movimento corporal como uma das importantes linguagens que permite à criança tomar consciência de si, investigar, expressar e conhecer o mundo à sua volta. De acordo com este documento, a exploração de diversas formas de utilizar e sentir o corpo proporciona à criança o conhecimento de suas características e possibilidades de aprendizagem, o reconhecimento de seus limites e de suas formas de expressão. Ayoub (2001, p. 57) corrobora tais afirmações e reitera que “a riqueza de possibilidades da linguagem corporal revela um universo a ser vivenciado, conhecido, desfrutado”, pois, segundo a autora, o movimento está na essência da criança, valendo-se deste argumento ao defender a linguagem corporal como uma das linguagens fundamentais a serem trabalhadas na infância. Garanhani (2001) também ressalta a importância da linguagem corporal na educação da criança. Para a autora, o movimento corporal deve constituir-se na matriz básica da aprendizagem na educação infantil, pelo fato de que é, principalmente, pela ação motora, que a criança começa a organizar sua compreensão sobre os objetos, sobre o mundo, e também suas relações com as pessoas presentes no ambiente sociocultural.

A pedagogia tradicional trouxe a compreensão de que, para que haja aprendizagem, é necessária a organização do espaço pedagógico em salas de aula, com carteiras enfileiradas, e alunos em silêncio e imóveis. Aos conteúdos lógicos foi atribuída a possibilidade de manifestação da inteligência humana, enquanto o corpo foi tido como elemento que deve ser contido. O controle corporal dá-se através de exaustivos momentos em que as crianças têm de permanecer em filas e/ou sentadas, e, sobretudo, quietas; pela sistematização das atividades como pinturas, desenhos, leitura e escrita, através de uma lógica que não comporta a movimentação das crianças em sua dinâmica.

A permanente exigência de contenção motora pode estar baseada na idéia de que o movimento impede a concentração e a atenção da criança, ou seja, que as

manifestações motoras, de uma forma ou de outra, atrapalham a aprendizagem. O movimentar-se, nesta perspectiva, tem sido visto como sinônimo de desordem ou até mesmo de indisciplina, algo indesejável, que traz consigo grandes prejuízos à dinâmica escolar, pois não se harmoniza com objetivos maiores de promoção da formação intelectual. Fernandez esclarece que, baseada numa concepção racionalista e dualista do ser humano, a escola considerou a aprendizagem como sendo um processo exclusivamente consciente, produto da inteligência. Dessa forma, a importância do corpo e da afetividade nesse processo foi praticamente esquecida. Porém, “se houve humanos que aprenderam é porque não fizeram caso de tal teoria” (FERNANDEZ, 1991, p. 47).

A desvalorização do movimento natural e espontâneo da criança em favor do conhecimento estruturado e formalizado ignora as dimensões educativas do movimentar-se. Conforme aponta o RCNEI (BRASIL, 1998b), a julgar pelo papel que o movimento corporal desempenha quanto à percepção, representação e expressão do mundo, conclui-se que, ao contrário, é a impossibilidade de mover-se ou de manifestar-se corporalmente que pode dificultar a aprendizagem. É preciso, portanto, que o movimento deixe de ser visto como um entrave à prática pedagógica, e seja definitivamente incorporado ao contexto educativo, pois o movimento humano significa capacidade expressiva, linguagem repleta de valores e significados (PEREIRA e SILVA, 2008), sendo, portanto, fundamental para a aprendizagem e para o desenvolvimento humano.

Ao ingressar na pré-escola, independente da idade em que se encontra, a criança traz consigo complexo rol de conhecimentos sobre os seus movimentos corporais, apreendidos e consolidados nos diferentes espaços relacionais em que vive. Desse modo, cabe à Educação Infantil construir uma proposta pedagógica capaz de sistematizar e ampliar o conhecimento da criança sobre o seu movimentar-se, sobre as diferentes formas de manifestação da sua expressividade (GARANHANI, 2004). A dimensão subjetiva do movimento deve ser acolhida no cotidiano da educação infantil, permitindo e propiciando que a criança explore os movimentos como forma de se comunicar, expressar idéias, emoções, sentimentos (RICHTER, 2006). Nesse sentido, a inclusão do movimento corporal nas práticas com a criança pode significar o desenvolvimento de suas possibilidades expressivas e a ampliação de seu próprio mundo.

Precisamos de uma educação voltada para a totalidade do ser humano, que leve em conta seus pensamentos, seu corpo, seus sentimentos e sua espiritualidade, que o capacite a viver numa sociedade pluralista em constante processo de mudança. Assim, um dos grandes desafios quando se pensa a Educação Infantil, talvez, seja o de

estruturar um fazer pedagógico que atenda as necessidades do desenvolvimento da criança em seu aspecto psicomotor, cognitivo, social, entre outros, ao mesmo tempo em que garanta a possibilidade de aquisição do saber.

Ao incluirmos a corporeidade na prática pedagógica, ampliamos a compreensão do conjunto de significados presentes no cotidiano da sala de aula, entendendo que a Educação estará, desta maneira, comprometida com a construção de uma escola que possibilite a aquisição dos conteúdos de ensino, ao mesmo tempo em que garanta o desenvolvimento da vasta gama das potencialidades humanas, garantindo, dessa maneira, o desenvolvimento do sujeito através da integração de suas várias dimensões. Esta visão do ser humano integrado, que tem na sua dimensão corporal um importante aspecto de sua existência no mundo, talvez seja a principal contribuição que o debate da corporeidade na prática pedagógica pode oferecer. Almejamos através dessa reflexão, participar deste processo que vem se delineando nas últimas décadas, de consolidação de novos caminhos para a Educação Infantil.

### CAPÍTULO III

#### OS PERCURSOS DA PESQUISA – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

*Nunca me esquecerei desse acontecimento  
na vida de minhas retinas tão fatigadas.  
Nunca me esquecerei que no meio do caminho  
tinha uma pedra  
tinha uma pedra no meio do caminho  
no meio do caminho tinha uma pedra.*

Carlos Drummond de Andrade

Considerando-se que “o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 18), esta pesquisa tem como foco o corpo e o movimento na prática pedagógica da Educação Infantil, tendo a corporeidade como perspectiva teórica. Optamos pela abordagem qualitativa no desenvolvimento desta pesquisa, pois, como colocam Lüdke e André (1986, p. 11), “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados, o pesquisador é o seu principal instrumento e o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida serão focos de atenção especial dado pelo pesquisador”, o que representa a possibilidade de “uma abordagem mais aprofundada da realidade dos sujeitos e uma melhor compreensão dos significados que eles dão para essa realidade e sua ação” (FIORENTIN, 2006, p. 85). A abordagem qualitativa exige que o mundo seja examinado partindo do princípio que nada é trivial, ou seja, qualquer mínimo detalhe pode representar uma possibilidade esclarecedora do nosso objeto de estudo (BOGDAN e BICKLEN, 1994).

No centro da pesquisa, encontram-se duas professoras da Rede Municipal de Ensino de São João del-Rei – MG, que atuam na educação de crianças de 3 a 5 anos de idade. A escolha pelo estudo da prática pedagógica na Educação Infantil deve-se ao significado que o movimento assume nessa fase da vida.

A proposta metodológica desta pesquisa define-se como um Estudo de Caso. Nisbett e Watt (1978, p. 5) definem o estudo de caso como “uma investigação sistemática de uma instância específica”, sendo que, para Bogdan e Biklen (1997), esta instância específica pode ser um contexto ou local dentro de uma organização (sala de aula, sala dos professores), um indivíduo ou grupo específico de pessoas, uma única fonte de

documentos ou um acontecimento específico. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 21), o estudo de caso visa apreender a diversidade e riqueza dos aspectos que envolvem uma determinada situação. Para as autoras, "a preocupação central ao desenvolver esse tipo de pesquisa é a compreensão de uma instância singular", ou seja, "o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada".

Nesse sentido, cabe ressaltar que a singularidade do estudo de caso não exclui o todo. Conforme nos lembra Leonardos, Gomes e Walker (1994, p. 13), "o estudo de caso trata a escola como um todo e considera a escolarização como uma atividade complexa e dinâmica dentro de uma situação concreta e historicamente em mudança", o que nos permite pensar as ações presentes no cotidiano escolar inseridas em um contexto sócio-histórico e cultural. Para André (1984, p. 52), essa modalidade de pesquisa pretende "revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação, focalizando-a como um todo, mas sem deixar de enfatizar os detalhes, as circunstâncias específicas que favorecem uma maior apreensão desse todo". Dessa forma, o recorte específico de um caso relaciona-se ao contexto mais amplo, sem o qual esta singularidade não existiria.

A organização de nossa pesquisa seguiu a estrutura apresentada por Lüdke e André (1986) para o estudo de caso. A primeira parte consiste na "Fase Exploratória", fase esta em que o estudo de caso começa como um plano incipiente, que vai se delineando mais claramente à medida que o estudo se desenvolve. Segundo as autoras, este é o "momento de especificar as questões ou pontos críticos, de estabelecer os contatos iniciais para entrada em campo, de localizar os informantes e as fontes dos dados necessários para o estudo" (p. 22). Dessa forma, a primeira ação da pesquisa foi o contato com a escola.

Nosso primeiro contato se deu através de uma visita ao Centro Municipal de Educação infantil<sup>11</sup>. Nesta visita, tive a oportunidade de conversar brevemente com a diretora da instituição, me apresentando e colocando, de forma sucinta, o motivo de minha visita à escola. A diretora Ivone me solicitou que retornasse na semana seguinte para apresentar o projeto de pesquisa para a coordenação pedagógica da escola. A impressão que tive após este primeiro encontro foi bastante positiva.

O segundo encontro na escola aconteceu dois dias após o primeiro. Neste encontro, estavam presentes, além da diretora Ivone, a supervisora Dorinha, a vice-

---

<sup>11</sup> Foram usados nomes fictícios para representar a escola e os demais sujeitos da pesquisa.



diretora Márcia e a coordenadora pedagógica Roseli. Diante da coordenação pedagógica, apresentei novamente o projeto, entreguei uma cópia impressa para a escola e respondi algumas questões relativas aos objetivos da pesquisa, à metodologia empregada e às contribuições para a escola. Este terceiro ponto foi o mais delicado, pois a supervisora desejava que eu participasse das aulas como uma espécie de ajudante. Na sua opinião, seria complicado os professores aceitarem minha presença em sala de aula sem eu participar mais efetivamente da rotina da sala de aula. Após alguns minutos de conversa, consegui convencê-la de que o propósito da pesquisa era outro, sendo inviável eu me posicionar como um ajudante. Nesse encontro, a equipe da escola relatou que a experiência de pesquisa era inédita e que o que mais se assemelhava a isto era a experiência de estágio. Já nesse encontro, pude perceber a enorme expectativa que se criou sobre o trabalho. Como alternativa ao problema da aceitação, propus conversar diretamente com os professores e, dessa forma, ficou combinado que eu participaria da reunião pedagógica do mês de setembro, quando teria a oportunidade de convidar os professores pessoalmente.

Na primeira parte da reunião, fui apresentado aos professores e, durante aproximadamente 30 minutos, apresentei o projeto de pesquisa e solicitei a colaboração dos professores. Fui bem recebido por eles e, após responder algumas perguntas, agradei a atenção de todos e deixei a reunião, ficando acertado que voltaria nos próximos dias para definir os participantes. Cabe ressaltar que, conforme Michelat (1987, p. 197), na pesquisa qualitativa, a escolha dos sujeitos não se dá em função de critérios probabilísticos ou estatísticos, e, dessa forma, o grupo investigado não se constitui, de modo algum, em uma amostra representativa, pois, “se um membro da comunidade é considerado representativo de sua cultura, isto se dá através de sua singularidade”. Definimos como principal critério de seleção dos participantes a aceitação voluntária do professor, pois consideramos que a necessidade que o estudo impõe de o professor abrir sua sala de aula para investigação, e, conseqüentemente, expor sua prática pedagógica, nos obriga a partir, primeiramente, dessa disposição. Foram importantes também, nesse processo de conhecer os participantes, procedimentos tais como conversas com os funcionários da escola, a observação do cotidiano escolar e nossa própria intuição.

Alguns dias após a reunião pedagógica, retornei à escola no intuito de definir os professores participantes. Fui apresentado a duas professoras que se prontificaram a participar da investigação. Com estas professoras foi agendado um encontro individual,

onde foi apresentado, detalhadamente, o plano de pesquisa. Nesta ocasião, foi apresentado a cada uma destas o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O meu primeiro encontro foi com a professora Margarida, professora que trabalha no turno da manhã, com uma turma de crianças de 4 a 5 anos. Após alguns minutos de conversa, definimos os procedimentos iniciais da pesquisa. A professora solicitou que, inicialmente, minha presença fosse reduzida em sua sala de aula. Assim, ficou acertado que, nas primeiras semanas, minha investigação se daria numa frequência semanal de três vezes e durante aproximadamente 2 horas por sessão.

A professora Margarida tem 45 anos. Nascida e criada em São João del-Rei, Margarida iniciou seu trabalho como professora em 1986, num distrito do município. De 1986 até o ano de 2002, a professora trabalhou nas redes municipal e estadual de ensino, através de contratos temporários. Somente no ano de 2003 é que foi efetivada como professora da Educação Infantil no município de São João del-Rei. Ao todo, Margarida soma 20 anos de serviços prestados ao magistério, sendo que destes, cerca de 12 anos foram dedicados à Educação Infantil.

Em relação à trajetória profissional da professora Margarida, cabe destacar que ela está concluindo o curso superior de Licenciatura em Pedagogia da Educação Infantil, através do Centro de Educação Aberta e à Distância da Universidade Federal de Ouro Preto – CEAD/UFOP. Margarida reconhece a importância de adquirir formação em nível superior, mas deixa bem claro que ainda não está completamente realizada, que seu desejo é continuar se aperfeiçoando, embora faltem apenas cinco anos para a sua aposentadoria.

No mesmo dia, porém, no período vespertino, me encontrei com a professora Rosa, que trabalha com uma turma de crianças de 3 e 4 anos. Resolvemos manter, inicialmente, a mesma organização acertada com a professora Margarida. A professora Rosa manifestou grande satisfação em participar da pesquisa, relatou que como estudante (ela é aluna de um Curso de Pedagogia à distância – ênfase Educação Infantil, oferecido pela UFOP) entende que ceder espaço em sua prática para estágios e pesquisas também faz parte da função do professor. A professora Rosa se prontificou plenamente em colaborar com a pesquisa e, sempre, se mostrou bastante solidária.

Rosa tem 48 anos, é casada e tem uma filha. Nascida na cidade de Ritópolis, passou sua infância e adolescência em São João del-Rei. A professora Rosa tem 17 anos de serviço no magistério, sendo que, destes, 12 anos são dedicados à Educação Infantil. Assim como a professora Margarida, Rosa também foi aluna do curso de Pedagogia à

distância da UFOP. Porém, ela já se graduou, e hoje frequenta o curso de pós-graduação em Educação Empreendedora, também pela UFOP.

Definidos a escola e os participantes, iniciou-se a segunda fase de nossa pesquisa. Lüdke e André (1986) colocam que, identificados os elementos-chave, o pesquisador procederá à fase de coleta sistemática dos dados. As autoras classificam esta fase como “delimitação do estudo”, e é, nesse momento, que se inicia o trabalho de campo.

Em nossa investigação, a delimitação do estudo se deu em duas etapas. Na primeira delas, desenvolvida ao longo do mês de setembro de 2009, realizamos um estudo exploratório que visou, antes de mais nada, nos aproximar do ambiente escolar da Educação Infantil. Assim, ao mesmo tempo em que a escola tornava-se mais natural aos nossos olhos, a presença de um “corpo estranho” tornava-se menos incômoda e invasiva à comunidade escolar.

Nesse período, nossa intervenção se deu através de observação estruturada (LAVILLE e DIONNE, 1999) com registro em diário de campo e de conversas informais com os professores e funcionários da escola, quando buscamos, mesmo que de forma inicial, compreender aspectos da dinâmica escolar e os processos do cotidiano (rotinas, organização, hierarquias, etc.). As “impressões” apreendidas serviram como orientação para a organização da etapa seguinte. Preferimos o uso do termo “impressões”, pois o que pudemos acessar, nessa fase da pesquisa, foi um conjunto de dados que nos revelaram apenas aspectos superficiais; um esboço do que seja a escola, não passando dessa forma de um conjunto de impressões do cotidiano escolar.

A segunda etapa refere-se à imersão no universo das práticas pedagógicas da Educação Infantil, que se deu através das sessões de observação, por conversas informais, análise de documentos e entrevistas aos professores participantes. Optamos por utilizar diversas fontes investigativas como forma de estabelecer uma triangulação dos dados. A respeito da triangulação, Alves-Mazzotti (2001) destaca que este procedimento deve ser utilizado como forma de investigar um determinado aspecto sob diferentes pontos de vista, visando maximizar a credibilidade dos resultados. Reconhecemos que o simples fato de utilizar diversas ferramentas de coleta não constitui propriamente um processo de triangulação. Este processo está mais relacionado à forma como os dados são tratados, e dessa maneira, destacamos que a triangulação a que nos propomos refere-se à análise integrada dos dados coletados através das diferentes técnicas utilizadas em nossa pesquisa.

Utilizamos em nosso trabalho, como instrumentos principais, a observação não-estruturada da sala de aula (ALVES-MAZOTTI, 2001) e a entrevista do tipo semi-estruturada aos professores (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Nesse processo de conhecer o cotidiano da Educação Infantil, nos foram muito úteis as conversas informais com os professores, crianças e demais funcionários da escola.

O período de observação entendeu-se do mês de setembro de 2009 a dezembro de 2009. Ao longo destes 4 meses, foram realizadas 40 sessões de observação que totalizaram cerca de 5400 minutos (aproximadamente 90 horas).

A observação, como destaca Vianna (2007), é uma das mais importantes fontes da pesquisa qualitativa em educação, pois possibilita ao pesquisador coletar dados de natureza não verbal, possibilitando a interpretação dos dados relacionados ao contexto em que as ações se desenvolvem. Lüdke e André (1986, p. 26) destacam a observação no contexto das pesquisas qualitativas, pois, esta técnica permite que o pesquisador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos. Ou seja, “à medida que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações”. Nesse sentido, Alves-Mazzotti (2001) complementa que a observação permite verificar a realidade investigada de forma minuciosa e sincera; permite identificar situações e explorar conceitos pouco discutidos pelos informantes e, ainda, registrar comportamentos num determinado tempo e espaço.

Durante as sessões de observação, participei de inúmeras solenidades e eventos festivos. Interagia com as crianças durante o desenvolvimento das atividades, me envolvia com as brincadeiras. O que quero deixar claro é que minha participação nesta pesquisa não se deu de forma neutra. Minha presença em sala de aula causava espanto e curiosidade nas crianças, bem como meu papel de pesquisador, professor de Educação Física e aluno de mestrado causava nos professores certa admiração. Constantemente, era solicitado a mim algum tipo de assessoria em relação ao desenvolvimento de jogos e brincadeiras.

Ao lado da observação, a entrevista representou, em nosso estudo, um instrumento importante para a coleta de dados. Lüdke e André (1986) chamam a atenção para o caráter interativo que permeia a entrevista. Para Souza e Kramer (1996), a situação de entrevista envolve emoções e expectativas, e a interação se dá através da construção de “entrefalas”, “entretextos” e diálogos. Porém, Lüdke e André (1986) nos lembram que é preciso que o entrevistador esteja atento à situação de interação verbal,

mas também a toda a interação gestual que ocorre durante a entrevista, pois a interação humana é marcada por gestos, entonações, expressões, sinais não-verbais, alterações de ritmo, que avaliados dentro do contexto em que ocorrem podem representar um conjunto de dados importantes para a interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos a determinada situação.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 134), a função da entrevista é “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. A entrevista nos ajudou neste complexo processo de captura da perspectiva dos participantes, isto é, a maneira como os professores compreendem as questões que estavam sendo focalizadas. Dessa forma, pela realização de entrevista do tipo semiestruturada com os professores investigados, buscamos compreender qual o significado atribuído por estes professores ao corpo e ao movimento, à linguagem corporal, à infância, bem como compreender de que forma tais concepções se articulam com o desenvolvimento da prática pedagógica.

A montagem da entrevista se deu ao longo do período de observação, sendo que sua aplicação ocorreu já com o período de observações finalizado, ficando a realização deste trabalho para o ano de 2010. Sua estruturação deu-se a partir de cinco eixos, voltados aos objetivos da pesquisa, bem como a possibilitar a compreensão da dinâmica escolar de uma forma mais abrangente. Os dados coletados serviram para ajudar a configurar o cenário da pesquisa, possibilitando realizar uma leitura mais aprofundada da realidade observada.

As entrevistas foram aplicadas aos professores em separado. Primeiramente, entrevistamos a professora Margarida. Marcamos um encontro na escola. Como local para a entrevista, utilizamos uma sala da escola que não estava sendo utilizada naquele momento. Devido à longa duração (quase cinco horas), a entrevista com a professora Margarida precisou ser realizada em dois dias. Algumas semanas após entrevistar a professora Margarida, realizei a entrevista com a professora Rosa. Como esta professora não trabalhava mais na escola investigada, realizamos a entrevista em uma sala do Campus Dom Bosco da Universidade Federal de São João Del-Rei. Neste caso, a entrevista foi mais curta (cerca de três horas), sendo finalizada em uma sessão.

As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas, sendo que as transcrições foram devolvidas aos entrevistados para que estes pudessem revisar o material que estava sendo coletado, cabendo a estes reconsiderar, reavaliar, ou até

mesmo censurar os trechos que julgassem convenientes. Trata-se da exposição da compreensão do pesquisador sobre o discurso relatado pelo entrevistado, o que para Szymanski (2008, p. 52), “visa equilibrar as relações de poder na situação de pesquisa”. A autora enfatiza que apresentar o material produzido nas entrevistas aos entrevistados é, acima de tudo, uma atitude de respeito ao sujeito que é co-produtor daquele conhecimento.

A análise e interpretação dos dados constitui a terceira fase proposta por Lüdke e André (1986). Os dados coletados foram analisados de forma comparativa e reflexiva, através da técnica da “análise de conteúdo” (FRANCO, 2003). Os resultados obtidos, após serem triangulados, foram organizados em categorias de análise, construídas a partir da leitura dos dados, em consonância com os objetivos propostos. Em se tratando dos objetivos, este trabalho teve como objetivo principal compreender a forma como o corpo e o movimento se apresentam no contexto das práticas pedagógicas da Educação Infantil.

Cabe ressaltar que a divisão da pesquisa em três fases é apenas uma forma de organizar as ações no plano mental, e que estas fases não estiveram dispostas de forma rígida e linear, mas ao contrário elas se sobrepõem, não sendo de nosso interesse delimitar marcos precisos e intransponíveis para cada fase.

Cabe ressaltar ainda que, “se admitimos que a teoria vai sendo construída é no próprio processo de pesquisa, temos de aceitar que as opções metodológicas também vão sendo explicitadas e redefinidas à medida que a investigação se desenvolve” (ANDRÉ, 1989, p. 42). Dessa forma, o próprio contexto dinâmico da sala de aula trouxe um refinamento maior do objeto de pesquisa e nos mostrou novas possibilidades investigativas, sendo fundamental na definição do que se tornou este trabalho.

## CAPÍTULO IV

### O CORPO E O MOVIMENTO NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Nada está separado de nada, e o que não compreenderes em teu próprio corpo, não compreenderás em nenhuma outra parte.*

Yvonne Bergè

As reflexões sobre o corpóreo confundem-se com a própria história da existência humana, fazendo parte de um discurso que persegue, incansavelmente, a imagem do ser humano. Enquanto grafavam figuras nas cavernas, os homens pré-históricos faziam mais do que expressar seus hábitos de caça. Eles inscreviam, no curso da humanidade, sua forma de viver e apreender o mundo.

A tentativa de compreender os significados atribuídos ao corpo ao longo de sua história tem desafiado pensadores das mais diferentes filiações teóricas e dos mais diversos campos de pesquisa: filósofos, antropólogos, psicólogos, fisiologistas, anatomistas. Este trabalho visa somar forças no sentido propiciar novos caminhos de compreensão da dinâmica corporal na vida humana.

Ao longo deste estudo, procuramos entender como a questão do movimento corporal das crianças se insere na prática pedagógica de professores da Educação Infantil. Este capítulo foi sendo construído a partir da leitura e releitura da complexa teia tecida ao longo de todo o processo de pesquisa. Ao longo deste estudo, procuramos entender como a questão do movimento corporal das crianças se insere na prática pedagógica de professores da Educação Infantil, tendo como foco de nossa análise a prática desenvolvida por duas professoras da pré-escola.

Nossa compreensão foi organizada a partir de dois eixos de análise, numa tentativa de apresentar um pouco de tudo que pudemos ver, ouvir, sentir e interpretar no decorrer da pesquisa. Tais eixos surgem a partir do conhecimento construído nas experiências vivenciadas no interior da sala de aula. Reconhecendo que o que é apresentado nesta dissertação é apenas um olhar sobre o cotidiano escolar, destacamos que não se pretende aqui, esgotar as possibilidades de compreensão do fenômeno escolar, mas apenas trazer um ponto de vista, embora limitado, do fenômeno observado. Existem inúmeras formas de ver a sala de aula, e enxergá-la a partir de um determinado ponto de vista é sempre deixar de vê-la. Desta forma, este trabalho apresenta-se como mais uma contribuição para o campo de debate da educação infantil. Esperamos que as

questões aqui debatidas possam referenciar outras pesquisas, e que estas avancem cada vez mais na compreensão da dinâmica corporal no contexto das práticas pedagógicas.

O primeiro eixo de análise, intitulado “Concepções de corpo e de movimento e sua relação com a prática pedagógica” visa resgatar, nos depoimentos e nas observações coletadas, como o corpo e o movimento se apresentam para o professor. Como essas questões se relacionam com a prática cotidiana e, de certo modo, configuram a prática docente. Buscamos compreender qual a concepção de corpo e movimento está presente nos discursos e nas práticas dos professores e entender como estas concepções se relacionam com a prática. Nesse sentido, não pudemos deixar de abordar os diversos aspectos que compõem o cotidiano da sala de aula.

Um segundo eixo de análise, intitulado “O espaço físico e o movimento corporal” visa traçar as conexões entre as concepções de corpo presentes no ideário dos professores, a dinâmica institucional (planejamento pedagógico, espaço físico, etc.) e a prática cotidiana, buscando compreender de que forma os professores desenvolvem o seu trabalho, dando ênfase nas possibilidades de vivência corporal.

Cabe destacar que, embora a análise da prática pedagógica seja feita separada em dois tópicos, esta escolha visa apenas uma melhor organização textual. Os dados apresentados nesta análise foram coletados no próprio cotidiano da sala de aula, e, dessa forma, se encontram entrelaçados uns aos outros, constituindo uma realidade única e indissociável.

A realidade é sempre mais complexa do que a nossa capacidade de compreendê-la. Inúmeras questões foram por mim vivenciadas ao longo desta investigação, e não foram abordadas nessa análise, tendo em vista a nossa limitação para a compreensão de uma dinâmica tão complexa. Mas de toda forma, acreditamos que o trabalho iniciado aqui possa contribuir para que, a cada dia, possamos dominar um pouco mais da complexidade deste fenômeno que chamamos Educação.

#### **4.1. Concepções de corpo e de movimento e sua relação com a prática pedagógica**

Como seres corporais, todo o processo de aprendizagem envolve o corpo como um todo. Assim, o potencial de desenvolvimento contido no corpóreo, muitas vezes negado pela escola, é tão importante para nossa existência humana quanto o desenvolvimento das capacidades cognitivas. Conforme Merleau-Ponty (2006), nossa



existência funda-se no corpóreo, sendo que, dessa forma, não existe aprendizagem sem corpo, ou seja, toda a aprendizagem passa pelo corpo. Ou ainda nas palavras de Fernandes (1990, p. 61), “não há aprendizagem que não esteja no corpo”. Dentro da sala de aula existe uma relação que é, acima de tudo, corporal, há um nível de compreensão que vai além da dimensão cognitiva, além da interpretação consciente ou da mentalização, que passa pela relação estabelecida pelos sujeitos em sua vivência enquanto sujeitos no mundo. E esta relação é, *a priori*, uma relação corpórea.

A tradição pedagógica, ao longo dos tempos, fragmentou o ser humano em duas dimensões, colocadas em lados opostos dentro da escola. De um lado, as capacidades cognitivas do ser humano, tidas como ponto central da dinâmica pedagógica, e do outro, o corpo, desvalorizado na escola, tido como elemento acessório no processo de desenvolvimento humano. Inspirada por tal perspectiva, na pré-escola se inicia o processo de fragmentação do conhecimento e da própria totalidade da criança, processo este que se acentuará no decorrer dos níveis de ensino. Como aponta Esteban (2005, p. 29),

trabalha-se com o pressuposto de que o desenvolvimento da criança é o resultado da soma do desenvolvimento de capacidades isoladas. Propõem-se atividades para o desenvolvimento da noção espacial, outras para a percepção auditiva, outras para o controle motor fino, outras para a percepção visual, outras para o raciocínio lógico-matemático e outras para o desenvolvimento da linguagem, etc. O desenvolvimento de cada um dos aspectos desta totalidade fragmentada em que vai se tornando a criança é entendido como o caminho para atingir a maturidade.

Recentes pesquisas realizadas pelo NECCEL/UFSJ apontaram que tal dicotomia ainda é muito forte no interior da escola. Analisando os cursos de formação de professores para o exercício da Pedagogia e da Educação Física, Pereira e Silva (2008) constataram que a maior parte destes futuros professores possui uma visão fragmentada do processo de desenvolvimento humano, sendo que o processo de transformação de tal perspectiva dentro dos cursos de licenciatura é ainda bastante lento. Um dos pontos investigados pelos autores diz respeito às concepções de corpo e movimento que tais professores em formação carregam, e qual a contribuição dos cursos de formação de licenciatura para a mudança de tais perspectivas.

A pesquisa realizada concluiu que ainda é bastante fragmentada a maneira como estes professores em formação consideram o desenvolvimento humano. O homem é visto a partir da dissociação de cognição, afetividade e motricidade, sendo que, na perspectiva apontada, cabe à escola, em primeiro lugar, desenvolver o potencial intelectual humano, numa perspectiva que acima de tudo fragmenta e hierarquiza a relação do homem com seu próprio corpo. Porém, tal estudo nos revela, também, que, embora de forma lenta, importantes mudanças podem ser observadas nos últimos anos, principalmente, quando estes alunos têm contato, na Universidade, com disciplinas focadas numa perspectiva que considera o indivíduo de forma integrada, demonstrando a importância da Academia para que ocorram mudanças nos paradigmas escolares.

Em nossa análise, pudemos encontrar um quadro semelhante em relação ao papel que o corpo e o movimento assumem na concepção e na prática pedagógica de professores da Educação Infantil. Os professores, de uma forma geral, demonstram dificuldade em considerar a dimensão corporal como elemento constitutivo da prática pedagógica. Apesar de reconhecerem a importância do corpo, os depoimentos mostram que esta questão ainda não está suficientemente esclarecida. Nesse sentido, o depoimento da professora Margarida é bastante revelador. Perguntada sobre o que acha mais importante trabalhar na escola, se é primeiramente o corpo e depois a mente ou vice-versa, Margarida responde de maneira enfática:

*Eu acho que tem de trabalhar os dois juntos. A mente e o corpo têm de ser um trabalho em conjunto. Eu acredito no trabalho dos dois juntos. Porque não adianta você trabalhar com o corpo e a mente não tá nem aí...*

Num primeiro momento, a resposta dada pela professora Margarida nos sugere que ela possui uma concepção de corpo que se distancia da dicotomia praticada na escola. Porém, a continuação da resposta, exposta abaixo, nos mostra que o entendimento sobre a importância do corpo no processo pedagógico ainda se dá de maneira confusa.

*Eu acho assim, **você trabalha a mente** e através deste trabalho com a mente você faz o trabalho com o corpo. Lógico, que **eu acredito que a mente vem em primeiro lugar**, e o trabalho com o corpo viria como consequência de um trabalho que você faz (com a mente). Tem de ser junto? Tem! Num tem de trabalhar só um em separado não. **Tem de trabalhar junto** a mente e o corpo. (grifos meus)*

Essas declarações refletem uma postura envolvida por um processo histórico de valorização do cognitivo em detrimento das dimensões motoras e afetivas do ser humano, o que resultou numa escola dividida na forma de ser e agir. Cabe lembrar que o processo histórico de construção de sentidos para o corpo na sociedade ocidental foi marcado por um longo decurso de tensões e oscilações que resultaram na marginalização desse corpo (SANTIN, 2003; ALVES 2004; PEREIRA e SILVA, 2008).

No fragmento acima, o entendimento do professor de que mente e corpo devem ser trabalhados de maneira conjunta é tido a partir da hierarquização entre corpo e mente: primeiro os valores da mente e, depois, o trabalho com o corpo. Esta concepção tem seu fundamento no pensamento racionalista do século XVIII, que acentuou a fragmentação do indivíduo nos processos pedagógicos. Conforme esclarece Araújo (2005, p. 49), as concepções de corpo presentes na história do pensamento ocidental influenciaram o pensamento educacional como um todo, sendo que “a aprendizagem formal foi historicamente alicerçada nos padrões cartesianos”. A escola, ao longo dos tempos, orientou-se por concepções que viam corpo e movimento como elementos secundários no processo de ensino-aprendizagem, privilegiando a formação intelectual, centrando suas preocupações e atividades em conteúdos cognitivos.

A forma confusa como o professor coloca a questão pode estar relacionada também com a ausência do debate sobre a importância do corpo e do movimento para a formação humana nos cursos de formação de professores, sendo que tal fato se agrava, tendo em vista que grande parte dos professores da educação infantil não teve as devidas condições de acesso ao ensino superior.

Outra questão importante diz respeito ao fato de que, ao longo da história do pensamento pedagógico ocidental, o debate sobre o corpo no processo pedagógico foi sendo, paulatinamente, deslocado para o campo da Educação Física, tida como instância privilegiada para o desenvolvimento da temática. A Educação, ao assumir os princípios de uma filosofia iluminista que vê nos conteúdos lógicos a única possibilidade de manifestação da inteligência, coloca a Educação Física como a responsável pela tarefa de educar o corpo. Influenciada por uma perspectiva mecanicista e cartesiana, a Educação Física<sup>12</sup> adota uma visão reduzida do corpo e de sua importância, bem como

---

<sup>12</sup> Para compreender melhor as diversas concepções de corpo adotadas pela Educação Física em seu desenvolvimento histórico, ver: BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. *Caderno CEDES*, Campinas, n. 48, vol.19, ago, 1999, p. 69-88.

ratifica o distanciamento da Pedagogia do debate sobre a importância do corpo e do movimento nos processos de desenvolvimento humano. Tais aspectos relacionados podem explicar, em parte, o porquê do assunto “corpo” causar tanta controvérsia em meio aos docentes.

Um trecho extraído de uma conversa com a professora Margarida, ocorrida ao longo das sessões de observação, aponta para o fato de que, apesar de proferir inicialmente um discurso de integração entre as várias instâncias do indivíduo, na prática cotidiana a dicotomia corpo/mente ainda se faz presente. No trecho abaixo, a professora relata como compreende a relação corpo versus mente no contexto específico de uma atividade.

*Vamos fazer um jogo. Eu não vou chegar e dando bola. Eu vou primeiro fazer um trabalho com a criança. Um trabalho pra ele estar entendendo como vai ser o jogo, as regrinhas (do jogo). É um trabalho com a mente, pra depois você estar usando o corpo. Depois você vai trabalhar a mente e o corpo tudo junto, através da atividade que você vai fazer. Eu acho que todo trabalho exige isso, **primeiro você trabalha com a mente e depois com o corpo**. Eu a sou favor de trabalhar os dois juntos, mas primeiro a mente. Num é que ela tem mais prioridade, mas pro trabalho ser mais completo, eu acho que a mente vindo na frente do corpo é legal. (grifos meus)*

É de fundamental importância para a consolidação de uma pedagogia da Educação Infantil que possamos enxergar o desenvolvimento humano como um processo complexo, porém contínuo e integrado, reconhecendo o valor da dimensão corporal para o crescimento pessoal, bem como para o conjunto das relações humanas. Com base na teoria de Henri Wallon, Galvão (1995) afirma que as dimensões do movimento humano vão muito além do papel que o movimento exerce em relação ao meio físico. Tão importante quanto a capacidade instrumental é a dimensão afetiva do movimento, ou seja, a experiência primordial pela qual a criança dialoga com o mundo através de sua capacidade expressiva. A expressividade pode ser, aqui, entendida como o resultado da relação dialética que se estabelece entre afeto, cognição e motricidade. A expressividade representa a exteriorização dos estados emocionais socialmente elaborados numa cultura, a exteriorização da forma como cada sujeito percebe o mundo que o circunscreve. Representa, também, a maneira como esse indivíduo exprime o seu próprio mundo, a sua existência e, neste processo, ele se comunica com os demais sujeitos a sua volta. Nesse sentido, o movimento (e o próprio corpo) adquire um sentido que vai além da

capacidade motora. O corpóreo é tido, assim, como linguagem repleta de valores, como possibilidade de inserção do sujeito no mundo.

Na perspectiva apontada, o ser humano é tido como um ser múltiplo, porém integrado, que consolida sua existência no mundo a partir de seu corpo. Ser humano que se constitui pela relação dialética que se estabelece entre as suas variadas dimensões e destas com o mundo; mundo este que é natural, social, político, cultural e histórico. Dessa maneira, não é possível pensar um ser humano que se oriente somente pelo componente racional, bem como, também, é impossível caracterizar o ser humano exclusivamente pela sua motricidade. A motricidade, a afetividade e a cognição são faces de um mesmo processo de desenvolvimento que tem como ponto de partida o ser humano.

A dimensão corporal tem um papel fundamental durante o processo de desenvolvimento que ocorre na infância. Conforme Oliveira (2008) enfatiza, desde muito cedo, as crianças se envolvem em dinâmicas interativas que podem ser entendidas como um processo de trocas de mensagens entre estas e o meio. E o principal vetor deste processo é o próprio corpo infantil. Para a autora, antes mesmo de serem capazes de construir uma lógica narrativa, as crianças constroem uma lógica na ação, valendo-se, principalmente, de estratégias não verbais. Porém, apesar da importância do movimento para a criança, a escola, muitas vezes, não considera o componente corporal dos processos comunicativos humanos. Inspirada em princípios de uma filosofia racionalista, ao longo dos tempos, a escola tem privilegiado o componente cognitivo em detrimento das demais dimensões humanas.

Analisando os dados coletados através das entrevistas e das sessões de observação, pudemos inferir que os professores se esforçam para tratar o movimento corporal da criança como algo significativo no contexto pedagógico. A professora Margarida busca incorporar, às rotinas de sala de aula, a vivência de experiências corporais significativas. E para isso utiliza-se dos mais variados recursos pedagógicos.

*Através de músicas a gente trabalha muito o corpo. A escola tem uma bandinha muito boa aqui, que eles amam essa bandinha aqui da escola. Então, eu venho com eles, e eu trabalho muito o ritmo com eles, e eles dançam. O movimento corporal é trabalhado de diversas formas. Dramatização, eu faço muita dramatização. Eu conto história e faço dramatização. Uma forma de estar explorando o corpo como um todo. Através também de brincadeiras. Então, a música, a brincadeira, a dança, a bandinha, tudo isso aí é uma forma que eu uso aqui na escola pra estar explorando o corpo deles.*

As observações realizadas também apontam para este esforço docente no sentido de concretizar possibilidades de vivências corporais. A professora Rosa trabalha com joguinhos de montar, com jogos cantados, vivências no parquinho e na quadra, onde é permitido que as crianças corram, gritem, rolem, se abracem, criem seus próprios jogos, etc. O relato abaixo serve para ilustrar melhor essa situação:

*A primeira atividade do dia é a distribuição de joguinhos com peças de montar. A professora permite que as crianças brinquem à vontade e que interajam com os colegas que estão nas outras mesas. Não há interferência na forma de brincar das crianças. Enquanto brincam, as crianças conversam entre si e isto não incomoda a professora. Após algum tempo a professora recolhe os brinquedos. Ela começa uma canção e as crianças a acompanham cantando e gesticulando, porém, todas sentadas em suas carteiras. A professora inicia um trabalho de desenho. É entregue uma folha em branco para cada criança e uma caixa de giz de cera colorido é deixada em cima da mesa. As crianças desenhavam de forma livre (não há qualquer tipo de interferência por parte da professora). Devido a um imprevisto, a atividade é encerrada de forma precoce e as crianças são levadas ao parquinho. No parquinho, as crianças continuam brincando bem à vontade. A professora faz poucas interferências, sendo que a maioria delas relacionadas à segurança das crianças. As crianças brincam de forma livre. A professora permite que as crianças corram, gritem, se expressem sem fazer interferências. Observo que grande parte da atuação da professora Rosa se dá em administrar os conflitos que surgem entre as crianças. Do parquinho, as crianças são levadas para a quadra. O que se vê são crianças que correm, gritam, brincam das formas mais variadas.*

*Durante o período fora da sala de aula o que pude observar foi muita movimentação por parte das crianças. Elas corriam, se abraçavam, se empurravam, criavam inúmeros jogos. Tudo envolvendo muita movimentação. Apenas duas crianças não estavam correndo. Elas brincavam sentadas num canto próximo à parede. (relato de observação / aula da Professora Rosa)*

Cabe destacar, porém, que os esforços empreendidos pelos professores encontram, no contexto da prática cotidiana, inúmeros condicionantes que, de certa forma, limitam a atuação docente. Em uma das sessões de observação, conversei com a professora Rosa sobre a importância das vivências corporais na infância. Para a

professora, propiciar, na educação infantil, as mais variadas possibilidades de vivência do corpo é fundamental para o processo de a criança conhecer a si mesma e apreender o mundo. Porém, ela revelou que o planejamento pedagógico limita a ação do professor, pois, a ênfase nas atividades escritas cerceia o tempo escolar, e acaba limitando, de forma drástica, a possibilidade de desenvolvimento de atividades que envolvam o movimentar-se. Tal aspecto, também, é realçado pela professora Margarida, conforme destacado abaixo.

*Como eu já falei antes, a gente tem de dar aquelas atividades no papel, atividades escritas. É cobrado de todos os professores. Tanto que, muitos professores até... a preocupação deles é a escrita, eles quase não saem de sala. (Professora Margarida)*

*O planejamento, que vem direto da Secretaria pra gente aqui, é tanta coisa que, às vezes, as próprias professoras, lá na reunião pedagógica, falam assim: “-,mas que horas que eu vou brincar?” Você escuta:“- mas que horas que eu vou brincar?” Porque você ocupa muito tempo com atividades na mesa, com a criança sentada colorindo, escrevendo. (Professora Rosa)*

Nesse sentido, a fala da professora Rosa foi muito esclarecedora. Ao observar as crianças brincando no pátio, em um dia em que quase a totalidade das atividades envolveram atividades voltadas ao desenvolvimento das múltiplas potencialidades do corpo, ressaltai a importância desses momentos para a criança da educação infantil. A professora, apesar de concordar com tal fato, fez questão de enfatizar que se tratava de uma eventualidade e que, na verdade, o foco do trabalho na pré-escola é outro.

*Mas num é sempre assim não! É porque você pegou semana festiva. Normalmente aqui na escola as professoras dão três atividades por dia. Atividades escritas. Aí não tem tempo para isso aí não (e aponta para as crianças correndo). Os pais também querem trabalhos escritos, eles cobram isso!*

Os inúmeros condicionantes que atravessam a prática cotidiana podem ser resumidos a partir de alguns pontos. Primeiramente, podemos dizer que falta ao professor uma maior vivência corporal. O que se tem observado é que os cursos de formação docente não possibilitam ao professor vivenciar experiências corporais capazes de

enriquecer a sua prática. Estes cursos, organizados a partir de perspectivas escolarizantes, não deixam espaço para que aspectos ligados à corporeidade de cada indivíduo se manifestem em sala de aula. Falta ao professor oportunidades de experimentar seu próprio corpo.

*Eu acho que tinha de ter... que professor deveria ter mais preparação para isso. É muito mais fácil eu colocar você lá, você vai ter muito mais jeito do que eu<sup>13</sup>. Então, é claro, na medida do que eu sei, eu faço. Mas precisava de mais. [...]*

*Fala-se tanto em motricidade, motricidade, motricidade. Mas uma “motricidade” muito aberta, muito ampla. Até mesmo no curso superior. Fala-se para trabalhar motricidade ou psicomotricidade, mas o professor não sabe trabalhar a motricidade. A gente não sabe. A gente faz o que a gente acredita que é certo, mas não se trabalha a motricidade. Claro, é igual ao que eu ia te falar. De repente, eu vou querer fazer uma arte bonita, e se eu não tiver uma preparação eu não vou fazer. Assim como a questão do movimento. Eu acho que se a gente fosse mais bem preparada... (Professora Rosa)*

Conforme observado por Pereira (1992, p. 153), em sua dissertação de Mestrado, “o educador não está preparado para trabalhar o corpo de seus alunos porque, na grande maioria das vezes, não sabe lidar com o próprio corpo, com o seu poder de expressão”, e não devemos esquecer que “só podemos assimilar realmente aquilo que vivenciamos, que sentimos. Só podemos utilizar com segurança aquilo que compreendemos”. Ainda a este respeito, Pereira e Bonfim (2006), analisando a corporeidade e a sensibilidade na formação e na atuação docente do pedagogo, destacam o expressivo desenvolvimento da consciência corporal, das potencialidades de movimentação, superação de limites e condições para enfrentar os desafios sociais, afetivos, cognitivos e motores, entre outros aspectos, destes futuros docentes, quando estes tiveram contato, durante sua formação acadêmica, com disciplinas que valorizam a corporeidade e as vivências corporais. Os dados da pesquisa apontam, também, para o fato de que a prática pedagógica dos professores que tiveram oportunidade de vivenciar dinâmicas corporais, ao longo de sua formação, demonstra uma riqueza maior de possibilidades corporais, quando comparadas àqueles que não as vivenciaram.

---

<sup>13</sup> A professora se refere ao fato de minha formação ser em Educação Física, e de eu estar envolvido com estudos relacionados à corporeidade.



Ainda em relação ao processo formativo docente, Sayão (2002) afirma que a educação infantil enfrenta ainda outro problema. A quase totalidade de seus professores é do sexo feminino e, ao longo dos tempos, o corpo feminino foi tido como sinônimo do proibido, o que resultou no distanciamento de um amplo espectro de mulheres da vivência de seus corpos. Porém, cabe ressaltar que o vivenciar dos corpos é uma luta constante na busca do equilíbrio nas relações, e que, se não vivenciarmos a totalidade de nosso corpo em nós mesmos, será mais difícil trabalhar sob essa perspectiva com nossos educandos, uma vez que nos faltará essa experiência corporal e a possibilidade de refletir sobre ela.

Um segundo aspecto que cabe ser destacado diz respeito à organização do cotidiano da educação infantil. O depoimento abaixo revela o que a observação confirma: cada vez mais, a Educação Infantil convive com a cobrança pela alfabetização. Este fato tem resultado na adoção de rotinas mais rígidas por parte da escola, sendo que o espaço do brincar, da fantasia, da experiência com o mundo tem dado lugar a procedimentos voltados à inserção da criança no universo das letras.

*Dentro da escola foca-se mais a questão da escrita. Então é separar em sílabas, primeiras letras, essa coisa toda. Então é a questão da escrita mesmo. Quer dizer, tinha assim a rotina com do extraclasse, mas era mais voltado à escrita.*  
(Professora Rosa)

As professoras investigadas apontam, em depoimento, certa indignação com tal exigência pela alfabetização na Educação Infantil, e nos dão pistas para compreender como a prática de cada professor é limitada por condicionantes de diversas ordens que fogem ao seu controle.

*Pô, com quatro anos já tem de pegar no lápis, tem de saber escrever, e tal. Então eu acho que isso aí pra criança é um pecado.* (Professora Margarida)

*Olha, há tempos atrás, eu poderia colocar que eu era bem conservadora. Eu era uma professora tradicionalista mesmo. Eu mesmo me sentia obrigada a fazer a criança sair lendo e escrevendo. Porque eu me sentia pressionada pela escola.*  
(Professora Rosa)

Nesse aspecto, a professora Rosa nos coloca que a organização do plano pedagógico segue uma política determinada pela escola. Cabe destacar, porém, que embora seja forte a influência dos condicionantes externos, o professor, no desenvolvimento de sua prática, adota estratégias que visam aproximar as suas práticas de concepções que este julga serem mais apropriadas.

*Então o que eu faço, uma forma de ludibriar ali, é estar trabalhando o que eles querem e trabalhar outras coisas também. A minha estratégia é essa. Não estar só na proposta da escola. (Professora Rosa)*

Cabe destacar também que tal prática de transgressão pode resultar em sérios transtornos para o professor, conforme nos mostra o depoimento desta mesma professora.

*Como eu posso te explicar. Eu não saio da idéia da escola, porque senão depois eu tenho um desempenho (avaliação do desempenho profissional) baixo. E essa avaliação vai ser importante para minha progressão. (Professora Rosa)*

Ao que parece, a exigência pela alfabetização precoce é uma filosofia que extrapola os muros da escola. É grande, também, a influência das famílias na determinação dos caminhos adotados na educação infantil. A professora Margarida deixa claro que é bastante intensa a cobrança por parte das famílias pela alfabetização precoce das crianças, sendo que as principais vítimas de tal dinâmica são o movimento corporal e o brincar da criança.

*Começa tudo pela família. A família acha que, ao por uma criança na escola, ela sai lendo e escrevendo. O contexto de escola, para qualquer um, falou em instituição escolar, para qualquer pai, para qualquer mãe, é ler e escrever. Tem uns que acham um absurdo a criança ir para a escola e brincar [...] e acham que se perde tempo se, por acaso, estiver brincando com a criança, se tiver fazendo ele correr, rolar, essa coisa toda. Isso é tido como perda de tempo. (Professora Rosa)*

A professora Rosa amplia a discussão sobre a alfabetização para o campo do debate sobre a definição de propostas pedagógicas que garantam a qualidade na Educação Infantil. Posicionando-se de forma contrária à política de alfabetização precoce

que vem sendo praticada, ela ressalta que tal perspectiva, apesar de trazer um reconhecimento social para a escola, pode estar camuflando questões mais sérias ligadas aos parâmetros mínimos de qualidade. Nos depoimentos abaixo, a professora Rosa demonstra sua insatisfação diante de tal situação.

*A questão da escola também, é que é muito pra mostrar. Tem muita escola que não quer mostrar qualidade, quer mostrar quantidade. E é muito mais bonito falar: - nossa, o filho de fulano está lendo horrores! É muito mais prático. Então, não se mostra qualidade. [...] Se mostra quantidade, e acha que se perde, se por acaso estiver brincando com a criança, se tiver fazendo ele correr, rolar, essa coisa toda. Isso é tido como perda de tempo, mas não é!*

As limitações resultantes da estrutura física das escolas é outro aspecto com o qual os professores convivem. O processo de expansão da educação infantil ocorrido nas últimas décadas não aconteceu de forma adequada. A política do improvisado denunciada por Machado (1994) se faz presente, sobretudo, na consolidação dos espaços pedagógicos. O que pudemos observar de maneira geral foi a transformação de espaços não-escolares em escolas de educação infantil, sem que, contudo, fossem promovidas adaptações que garantissem o desenvolvimento de um trabalho pautado em elevados padrões de qualidade<sup>14</sup>.

Esta realidade não é diferente na escola investigada. A improvisação do espaço pedagógico gera uma série de transtornos que afetam diretamente a ação docente e a estruturação do plano pedagógico. Diante de tal realidade, os professores buscam organizar sua prática da melhor forma possível, porém, quase sempre, isso resulta na utilização de dinâmicas de contenção corporal.

Um fato que nos chamou bastante atenção é que, apesar de os professores reconhecerem a importância do movimento corporal para o desenvolvimento da criança, conforme apontam os discursos, a observação da prática revela que este movimentar-se é compreendido de maneira bastante restrita. Tal concepção restrita de movimento pode ser observada na fala da professora Margarida:

---

<sup>14</sup> Cabe deixar claro que, pela grandeza e diversidade da realidade brasileira, o contexto destacado, embora real e representativo de uma situação de descaso com a Educação Infantil, não pode ser generalizado. Em diversas localidades brasileiras, temos espaços dedicados à Educação Infantil pautados em padrões rigorosos de qualidade.

*Olha, eu pra te falar a verdade, eu permito qualquer tipo de movimento. Permito qualquer movimento em sala de aula, desde que você perceba que tem uma causa, um motivo ou uma necessidade. Um exemplo, o filtro está lá na minha sala. Eu combinei com eles que, quando alguém tiver sede, não tem de ficar perguntando se pode beber água não, levanta quietinho, vai lá beber sua água e volta. Pra num ficar: “– tia, posso beber água?” – então eu permito certos movimentos em sala de aula, desde que não pertube, né.*

A declaração acima reflete uma postura envolvida por um processo histórico de desvalorização do corpo e do movimento, que resultou que o se movimentar fosse compreendido a partir de uma concepção pragmática, que não considera o potencial expressivo contido no movimento humano. A este respeito, Oliveira (2010, p. 107) deixa claro que,

ainda que se reconheça a centralidade do corpo e do movimento, geralmente as atividades privilegiadas na Educação Infantil institucionalizada se resumem àquelas de domínio manual (recortar, colar, etc.) ou àquelas que podem levar à preparação para a leitura e escrita, com total aval da maioria dos pais, ávidos por verem os filhos iniciados no “mundo das letras”, desconsiderando outras importantes formas de expressão.

Tal concepção pragmática de movimento pode ainda ser observada no depoimento da professora Rosa. Quando perguntada sobre como compreende o movimento da criança, ela responde:

*Eu enfoco mais na questão da coordenação. Movimento para mim é coordenação. O que ele pode desenvolver ou não no sentido de situar-se dentro de um espaço. É uma coordenação. Bom, movimentar é bom! Primeiro, pela liberação de energia. A partir do momento em que a criança se movimenta, ela libera energia. E liberar energia é soltar, é extravasar. Eu gosto disso. De movimento nesse sentido.*

Apesar de, em alguns momentos, os discursos apontarem para caminhos de superação da dicotomia que se apresenta, uma análise mais aprofundada revela que o instrumentalismo e o mecanicismo ainda estão presentes no cotidiano do professor. Muitas vezes, o movimento é tido pelos docentes, unicamente, como uma forma de aliviar

tensões, favorecendo que os alunos se mantenham concentrados nas atividades didáticas trabalhadas pelo professor.

A análise dos contextos que configuram a prática aponta, de uma forma geral, para uma concepção de movimento como instrumento para as práticas pedagógicas, ou como corpo mecânico que precisa ser controlado em benefício da aprendizagem. Nesse contexto, o corpo e o movimento corporal são tidos como instrumentos para se atingir fins “superiores”, tais como o desenvolvimento da capacidade cognitiva.

*Vamos supor, se eu estou brincando de formas geométricas, se eu to trabalhando figuras geométricas na sala, eu vou lá pra fora e o quê que eu faço. Eu desenho um círculo, um retângulo, um quadrado e brinco com eles, dentro, fora. Quer dizer, eles estão aprendendo, né. Eles estão brincando e aprendendo. E a aprendizagem é muito mais gostosa, muito mais prazerosa. (Professora Margarida)*

É verdade que, na vivência do movimento, a criança realiza processos de aprendizagem. Porém, a função do movimento na prática pedagógica não deve ser entendida como uma “ponte” para a aprendizagem de conceitos, pois o movimento não é suporte para a aprendizagem. O corpo não deve ser visto como um mero instrumento das práticas educativas, pois, “espaço tanto biológico quanto simbólico, o corpo é o traço mais significativo da presença humana” (NÓBREGA, 2005, p. 611). Assim, pensar o corpo na educação significa evidenciar o desafio de nos percebermos como seres corporais.

É preciso que ultrapassemos a visão de instrumentalidade, pois o corpo é, como afirma Garcia (2002), o principal elemento do trabalho docente. A autora atribui ao corpo uma importância maior do que o material didático, a linha pedagógica ou os recursos auxiliares que o professor pode utilizar, destacando a importância de vivenciarmos nosso próprio corpo e de considerá-lo de maneira mais efetiva nas relações humanas.

A dinâmica observada mostra que as aulas são organizadas tendo, primeiramente, o momento para as atividades de leitura e escrita e, somente ao término destas, é que é permitido às crianças certa liberdade para se movimentarem e para brincarem. A professora Margarida esclarece qual a sua intenção ao iniciar sempre suas aulas com atividades voltadas à alfabetização e, somente na parte final da aula (e se sobrar tempo), serem desenvolvidas atividades lúdicas e/ou expressivas.

*Eu sempre deixo a minha atividade extraclasse pra depois, porque eu acho que rende mais você dar o trabalhinho logo no início da aula que eles já chegaram mais*

*tranqüilos. Então eu acho que rende mais a atividade escrita antes do recreio do que depois, porque eles já vêm do recreio cansados, agitados. Então, geralmente, eu dou esse extraclasse depois.*

Sua fala nos revela que a ênfase do seu trabalho está nos trabalhos escritos. Assim, no início da aula, são desenvolvidas as atividades escritas, quando, conforme a professora, os alunos estão mais dispostos. Num segundo momento, caso sobre tempo, é que são desenvolvidas as atividades extraclasse, e sempre como uma recompensa pelo bom andamento da turma nas atividades escritas. O movimento, na concepção da professora, é tido como forma de aliviar as tensões, como forma de dissipar as energias e controlar a agitação natural da criança, numa perspectiva pragmática do movimentar-se e da própria expressividade.

Cabe destacar, porém, as dificuldades com a qual convivem os professores diariamente no desenvolvimento de seu trabalho. Os condicionantes presentes, tais como número elevado de alunos, espaços inadequados, forte pressão externa pela alfabetização, muitas vezes, obrigam o professor a adotar posturas contraditórias, que mais do que serem uma incoerência, sinalizam a forma peculiar como o saber docente<sup>15</sup> é organizado. Tal aspecto da ação pedagógica já havia sido descrito por Tardif (2005) que aponta que o professor, no desenvolvimento de seu trabalho, vale-se de um saber constituído na prática, saber este que se volta para a solução dos problemas encontrados nesta mesma prática. Dessa forma, é comum que os professores façam uso de diversas teorias, visando garantir que a aula aconteça, sendo que, de acordo com o autor, o uso destas teorias nem sempre “respeitam” a filiação a campos epistemológicos. Os professores mantêm uma coerência prática, fundada em sua prática e voltada, sobretudo, para esta.

Ao se pautar numa concepção positivista-instrumental, a escola fragmenta o indivíduo e cria uma hierarquia entre as instâncias cognitivas, afetivas e motoras. Tal fato tem resultado, em última análise, na priorização do trabalho intelectual. O corpo e o movimento, assim como a potencialidade que essas dimensões possuem, são, na maioria das vezes, desconsiderados no exercício docente. Morin (2001, p. 47) observa que tal postura gera um “esquartejamento” do homem, transformado-o em pedaços de um

---

<sup>15</sup> Uma revisão das “Teorias dos Saberes Docentes” pode ser encontrada em: MONTEIRO, Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 22, n. 74, p. 121-142, abr, 2001.

“quebra-cabeça”, desfalcado de uma peça, o que gera um problema epistemológico: “é impossível conceber a unidade complexa do ser humano pelo pensamento disjuntivo, que concebe nossa humanidade de maneira insular (...), que restringe a unidade humana a um substrato puramente orgânico”. Nesse sentido, torna-se fundamental repensarmos o contexto da sala de aula, sendo que, para isso, é necessário que busquemos caminhos de superação da dicotomia corpo-mente presente na prática escolar e tratemos de resgatar o humano em sua complexidade/totalidade. Neste contexto, a compreensão da corporeidade se mostra fundamental para que as ações corpóreas em sala de aula possam ser entendidas através dos múltiplos significados que incorporam, como, também, pelo potencial de desenvolvimento humano que comportam.

O tempo escolar tem se transformado em um tempo controlado, padronizado, onde o brincar, o se movimentar tem de se encaixar numa dinâmica racional de controle e aproveitamento do tempo. Essa escola dividida em sua forma de ser e agir, não contribui de forma eficaz para o desenvolvimento pleno do indivíduo. Ela cria um espaço analítico em que se aprende a raciocinar, produzir, ser eficaz. Sentimentos e emoções devem ser contidos e guardados para serem utilizados no momento adequado, seja este momento sessões cívicas no pátio, aulas de educação artística, ou outro momento parecido. O movimentar-se também tem hora para acontecer. É preciso que os gestos fiquem guardados, assim como toda a energia corpórea, esperando o soar da sirene que avisa a hora do recreio ou as aulas de Educação Física, momentos permitidos (reservados) para a expressão livre do corpo.

Mas não seria a brincadeira o contrário disso? Entendemos o brincar como um espaço de liberdade, espaço ausente das imposições das lógicas racionalistas, espaço para a criação e para a (re)invenção do mundo. E, como todos nós sabemos, a inventividade não se submete ao controle do tempo, típico das sociedades modernas. A brincadeira representa para a criança uma possibilidade de descoberta, promovendo o seu desenvolvimento afetivo, cognitivo, psicomotor e social. Pelo brincar, a criança interage com o mundo exterior, se descobre e descobre o outro a sua volta. Os depoimentos dos professores ressaltam a importância do brincar para o desenvolvimento da criança.

*Eu avalio os momentos reservados ao brincar como os momentos mais prazerosos que a criança tem na escola. Eu avalio como o momento que deveria existir todo dia na escola. É muito bom esse momento. (Professora Margarida)*

*A brincadeira é uma forma que a criança usa para estar se comunicando, pra tá aprendendo, pra tá se desenvolvendo. A brincadeira, ela é tudo, ela é tudo né. Porque Educação Infantil sem brincadeira não existe. (Professora Margarida)*

*Pra mim, o sentido de brincadeira é expor. A criança expor toda uma liberdade... Como eu vou dizer?! É liberdade de rir, de falar, de liberar energia que tem, aquilo que está retido em si mesmo. Isso pra mim é o brincar. Aquela coisa de gostar de fazer alguma coisa. Porque tem criança que às vezes você acha que não brinca, mas ela está falando com o dedo, e o dedo é um brinquedo pra ela. Pra mim isso é o brincar. (Professora Rosa)*

*O brincar é fundamental para que a criança entenda o mundo ao seu redor. Brincar mexe com emoções, sentimentos, criatividade, autonomia, enfim, mexe com o desenvolvimento global da criança. É o que eu falo, o brincar mexe com tudo, o brincar é tudo, na Educação Infantil ele é tudo. (Professora Margarida)*

Porém, uma grande barreira ainda está erguida. A escola centrada na transmissão de conteúdos não comporta um modelo de desenvolvimento humano pautado na natureza lúdica humana, em sua necessidade de expressar através da ludicidade<sup>16</sup>. O mentalismo presente na escola impossibilita que a brincadeira seja vista como recurso pedagógico, dando a ela um aspecto acessório e, até mesmo, marginal no processo de ensino.

Mesmo reconhecendo e destacando a importância do brincar, os professores deixam claro que convivem com várias dificuldades para implementar rotinas que envolvam um maior espaço/tempo para o brincar. Entre essas dificuldades, as mais apontadas foram à exigência pela alfabetização precoce e a questão dos espaços físicos inapropriados.

*Vamos colocar a situação da nossa escola. Eles não dão tempo da criança fazer uma brincadeira. (professora Rosa)*

*Então, a qualidade do ensino está caindo, e é por conta disso. Os profissionais estão se fixando nessa idéia de mostrar pra todo mundo que o aluno sabe ler, sabe escrever. (professora Margarida)*

---

<sup>16</sup> Sobre a natureza lúdica humana, consultar: HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004; ou ainda, CALLOIS, Roger. *Os jogos e o homem: a máscara e a vertigem*. Lisboa: Edições Cotovia, 1990.



*Fazemos as atividades escritas primeiro e, só depois, é que se brinca, e sempre no extraclasse. (professora Margarida)*

*É isso mesmo. Comumente, eu trabalho com alguma coisa que leve movimento num horário assim... tem o extraclasse, dentro do cronograma tem o extraclasse, e o tempo que sobra, o intervalo, o espaço de tempo entre as atividades a gente aproveita pra fazer trabalhos assim (expressivos). Entendeu? Porque lá é assim: atividade escrita, dentro do planejamento, é uma por dia e tem de ser feita. (Professora Rosa)*

Entretanto, conforme esclarece João Batista Freire (2006), a infância é um período muito intenso de atividades, em que as fantasias e os movimentos corporais ocupam quase todo o tempo da criança. Dessa forma, as práticas escolares na Educação Infantil devem ter o brincar no centro de seu processo organizacional, pois, do contrário, não estariam respeitando a criança e seu direito à brincadeira. Nesse sentido, Menestrina e Beyer (2006), nos alertam que a brincadeira, no contexto pedagógico, está distante de ser apenas uma forma de distração ou passatempo. O brincar “é uma ação inerente na criança e aparece como uma forma transicional em direção a algum conhecimento”. A brincadeira não exclui a possibilidade de aprendizagem dos conteúdos de ensino, mas antes, no contexto das práticas pedagógicas, a utilização de jogos e brincadeiras tem se revelado uma estratégia valiosa para a criança aprender.

*Essa hora que ela está aprendendo brincando. Porque ela não está só brincando, ali ela está aprendendo. Quer dizer, eles estão aprendendo, né. Eles estão brincando e aprendendo. E a aprendizagem é muito mais gostosa muito mais prazerosa. (Professora Margarida)*

A investigação cotidiana apontou, ainda, para a dificuldade demonstrada pelos professores em incorporarem, à sua prática pedagógica em sala de aula, rotinas que efetivem o corpo e o movimento como vetores do processo de desenvolvimento humano. O depoimento da professora Rosa nos mostra que ainda prevalece, na escola, a idéia de que o trabalho envolvendo o movimento corporal deve ocorrer fora da sala de aula.

*Pra criança ficar **presa dentro de uma sala** o tempo todo, eu acho que não há rendimento ali não. Muitos ali dependem do lado de fora. Muitos ali são, às vezes, criados na rua. E pra ele, **a sala de aula vira uma prisão**. Tanto que no princípio do ano, qual o maior problema que a gente tem para manter as crianças dentro da sala? É porque eles acham que **a escola é uma prisão**. Que vai para dentro da sala de aula e eles não vão poder fazer nada. Ai quando eles vão descobrindo que **vão lá fora e brincam**, que **vão lá fora e rolam** e caem e escorregam, aí eles vão gostando da escola. A criança só passa a gostar da escola quando ele vê que ele tem uma certa **liberdade**. (grifos meus)*

Esta concepção se relaciona diretamente à forma como o trabalho corporal é visto, ou seja, acredita-se que o trabalho do corpo é aquele que envolve grande movimentação das crianças. Cria-se a dicotomia de que a sala de aula é um espaço de calma, que se opõe à quadra e ao pátio, espaços destinados à liberação das energias contidas; espaço mais adequado aos momentos de agitação que envolve o trabalho com o corpo. Esta dicotomia evolui para a distinção entre aprendizagem *versus* brincar, ou seja, o ambiente tranquilo e contido da sala de aula é local propício ao ensino, enquanto o pátio é o local onde devem ocorrer as brincadeiras, e as grandes práticas envolvendo a movimentação corporal. Cabe chamar a atenção ainda para a alegoria que a professora Rosa utiliza para falar da relação da criança com o espaço da sala de aula. O constante uso do termo prisão (e de suas variações) sugere que o ambiente da sala de aula deva ser um espaço de contenção do corpo e dos movimentos.

A análise do contexto escolar revela que o corpo na prática pedagógica é desvalorizado, sendo o movimento corporal tido como algo contrário ao bom andamento de uma aula. O movimento corporal é considerado como fonte de agitação e algazarra, como algo que impede a aprendizagem. Novamente, percebe-se aqui uma concepção de que a aprendizagem que acontece na escola não comporta o movimentar-se, sendo que, dessa forma, a sala de aula deve ser, *a priori*, um espaço de contenção dos movimentos.

Semelhante ao que ocorre nos demais níveis de ensino, o movimento corporal não encontra espaço na dinâmica escolar, nem mesmo na sala de aula da educação infantil. Esteban (2005) nos esclarece:

O que a criança descobre poder realizar com seu corpo, os movimentos que gostaria de saber fazer, ou os conhecimentos que desejaria adquirir, não tem lugar na escola. Enquanto isso, fora dos muros escolares, a

criança está se descobrindo como um ser de múltiplas possibilidades, dona de um corpo capaz de inúmeros movimentos, capaz de se locomover, de dançar, de pular, de se aproximar ou de se afastar dos outros, de produzir cheiro, gosto e cor, igual a outros corpos em muitos aspectos e diferente em muitos outros. Enfim, um corpo que a insere no mundo e traz o mundo para si. (Esteban, 2005, p. 25)

Ainda a este respeito o RCNEI (BRASIL, 1998b, p. 17) destaca:

É muito comum que, visando garantir uma atmosfera de ordem e de harmonia, algumas práticas educativas procurem simplesmente suprimir o movimento, impondo às crianças de diferentes idades rígidas restrições posturais. Isso se traduz, por exemplo, na imposição de longos momentos de espera - em fila ou sentados - em que a criança deve ficar quieta, sem se mover; ou na realização de atividades mais sistematizadas, como de desenho, escrita ou leitura, em que qualquer deslocamento, gesto ou mudança de posição pode ser visto como desordem ou indisciplina.

Esta concepção fortemente enraizada na escola de que o movimento atrapalha a concentração e a aprendizagem pode ser melhor compreendida ao analisarmos o processo histórico de desenvolvimento da sociedade ocidental. Ao longo da história, o pensamento educacional foi marcado por diversas concepções de corpo, sendo que, tradicionalmente, o ensino formal esteve amparado na filosofia racionalista, ratificando a dicotomia corpo-mente. Dessa forma, o corpo e o movimento foram desvalorizados na escola em prol do desenvolvimento das capacidades cognitivas, tidas como fundamentais ao processo de desenvolvimento social humano. As escolas foram organizadas como espaços do aprender, numa visão restrita de aprendizagem, que liga tal processo a uma lógica diretiva, segundo a qual, para aprender, é preciso que o aluno esteja quieto, imóvel e em silêncio. A Escola do ocidente buscou, no controle do movimento, uma forma de produzir corpos fortes, que pudessem atender as necessidades produtivas e, ao mesmo tempo, corpos submissos, que cumprissem plenamente o propósito de obediência

social<sup>17</sup>. Assim, o corpo foi submetido a uma dinâmica de controle e disciplina, que tinha como plano de fundo o próprio controle dos sujeitos.

Porém, cabe ressaltar que, a julgar pelo papel que o movimento representa junto aos processos relacionais e comunicativos da espécie humana, é a própria impossibilidade de mover-se que pode dificultar a aprendizagem (RICHTER, 2006; BRASIL, 1998a). O movimentar-se, para a criança, implica a possibilidade de aprendizagens que envolvem o corpo em movimento, contribuindo para o desenvolvimento físico-motor e para o domínio e a consciência do corpo, condições necessárias para a autonomia e formação da identidade corporal infantil (GARANHANI, 2002). A autora destaca ainda que a movimentação corporal da criança na prática pedagógica da Educação Infantil representa a possibilidade de compreensão dos movimentos do corpo como uma forma de linguagem, utilizada na e pela interação com o meio social, bem como envolve a aprendizagem das práticas de movimentos corporais que constituem a cultura infantil, na qual a criança se encontra inserida, num processo de ampliação do conhecimento das práticas corporais pelas crianças. Fica evidente que o movimentar-se faz parte de um processo de apreensão da realidade natural, cultural e social, e, dessa forma, a imposição de padrões de imobilidade na sala de aula, mais do que contribuir, pode trazer grandes prejuízos para o desenvolvimento da criança.

Para nós, a forma como o professor concebe o corpo da criança e seu próprio corpo se relaciona de forma direta às experiências corporais vivenciadas por estes ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Nesse sentido, Figueiredo (2006) destaca que, ao se observar a sala de aula, parece que o professor não compreende o real significado do corpo para a existência humana. Segundo o autor, este fato está relacionado, sobretudo, ao fato de os cursos de formação de professores não deixarem espaço para o vivenciar dos corpos. Os futuros professores aprendem sobre o corpo e sua importância, mas não experienciam as possibilidades contidas em seu próprio corpo.

A este respeito, Pereira (2005) defende que os cursos de licenciatura incluam, em sua estrutura curricular, disciplinas que permitam que os futuros professores vivenciem seu corpo e sua corporeidade. Tal medida não resolveria o problema em questão, mas seria um passo importante na busca por propiciar aos futuros professores o vivenciar dos seus corpos. Assim, segundo a autora, estes professores, ao ingressarem na escola, terão uma visão mais ampla sobre a importância do corpo e do movimento para o

---

<sup>17</sup> A este respeito ver: FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1994; ou ainda, FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

desenvolvimento humano, pois terão “sentido na pele” como é importante que a dinâmica escolar respeite a necessidade humana de se movimentar, e de como o movimento pode contribuir para conhecermos a nós mesmos e ao outro, para a nossa constituição enquanto sujeitos e para a construção do conhecimento. Sendo assim, o desenvolvimento da consciência do corpo assume uma importância fundamental, pois, como afirma Lepargneur (1999), o que não posso compreender em meu corpo não posso compreender em nenhuma outra parte.

Assim, repensar o lugar do corpo na educação, conforme apontam Garanhani e Moro (2000), implica em uma transformação na lógica do pensamento educacional presente desde o século XVIII, sendo que a formação de educadores é parte imprescindível desse processo. Em se tratando da formação de professores para a Educação Infantil, cabe destacar ainda a importância de se problematizar a concepção dicotômica que, historicamente, tem permeado tanto as práticas educacionais quanto a formação docente, pois, conforme Sayão (2002), a produção dos sujeitos humanos tem sido um constante inculcamento da disciplinarização de seus próprios corpos.

A análise esboçada neste tópico nos conduziu a problematizar um segundo aspecto. De que forma a estrutura física e organizacional se relaciona às práticas de contenção ou de valorização do movimento corporal. Assim, neste segundo bloco de análise nos propomos a discutir qual espaço é dado à expressão do corpo na prática pedagógica.

#### **4.2. O espaço físico e o movimento corporal na pré-escola**

A análise a qual proponho neste tópico trata da relação que se estabelece entre a manifestação corporal, nas suas mais variadas formas, e a organização do espaço pedagógico. A busca que se faz, aqui, é para entender a dinâmica da instituição pesquisada, objetivando compreender, acima de tudo, qual o espaço possível à expressão do corpo dentro dessa dinâmica.

Para tal propósito, analisamos o espaço físico e sua relação com a questão do movimento corporal na pré-escola. Tal análise se justifica na medida em que, conforme afirmam Salles e Faria (2006), as formas como uma professora organiza e utiliza o espaço pedagógico revelam, de certo modo, as suas concepções e crenças sobre como deve ser o trabalho pedagógico na Educação Infantil, bem como suas expectativas sobre

o tipo de criança que se deseja formar. Conhecer tais concepções e como estas se refletem nas práticas pedagógicas pode nos ajudar a compreender como o corpo e o movimento se inserem na prática cotidiana da Educação Infantil. Compreender este processo é fundamental para todos nós, educadores, se almejamos construir uma proposta para a Educação Infantil que resgate o papel do corpo e do movimento no processo de desenvolvimento da criança.

Cabe destacar ainda que a educação infantil deve se constituir, fundamentalmente, como espaço propício à expressão corporal e ao movimento da criança. Neste sentido, não podemos nos esquecer de que o meio natural e social exerce influência direta sobre as possibilidades de movimento.

O Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), foco de nossa pesquisa, foi criado em meados da década de 1990, por força da mobilização da comunidade local, com o objetivo de oferecer atendimento escolar a crianças de 3 a 6 anos<sup>18</sup>. Localizada numa das regiões mais populosas do município de São João del Rei – MG, a escola é caracterizada pela diversidade do público ao qual atende. O seu funcionamento dá-se em dois períodos, sendo que, no turno matutino, atende crianças de 4 e 5 anos, e no turno vespertino atende crianças de 3 e 4 anos.

Apesar da sua importância para o contexto local, a escola não conta com um prédio construído para a finalidade de abrigar crianças. Ao consultar a história de sua fundação, descobrimos que tal local era na verdade o centro administrativo de uma empresa de telefonia estatal. Por ocasião de sua privatização, o espaço foi cedido para a Prefeitura Municipal que, após algumas reformas, o transformou no atual CMEI.

A primeira consequência de tal adaptação diz respeito ao próprio espaço das salas de aula. A divisão do espaço interno com o uso de divisórias de madeira fez com que as salas tenham tamanhos irregulares, sendo algumas bastante espaçosas, enquanto outras têm um tamanho extremamente reduzido. O tamanho das salas é, notadamente, um fator que dificulta o trabalho dos professores. Em inúmeros momentos, pudemos perceber que a professora se esforçava para consolidar a sala de aula como um espaço em que as crianças pudessem se expressar corporalmente de forma mais livre, mas devido ao tamanho reduzido da sala, essa liberdade de movimentação acabava sendo bastante limitada. O próprio depoimento dos professores confirma essa asserção:

---

<sup>18</sup> Na época de sua fundação a Educação Infantil era a responsável pelo atendimento de 0 a 6 anos.

*Eu acho que na sala que eu estou hoje o espaço é pequeno, poderia ser mais amplo. Porque aqui na escola tem vários tamanhos de sala, né. E estou com a menorzinha, minha sala é a menor. Minha sala poderia ser mais ampla sim. **As crianças ficam sem muito espaço pra movimentar.** Então, quanto a minha sala, poderia ser mais ampla. Eu estou com a menor. Mas, a escola tem salas boas, muito boas. Essa que eu peguei que é menor que as outras. (grifos meus).*

*Não é nem questão de me dificultar. É para as crianças poderem se movimentar. Uma mesinha é muito próxima do quadro. Então, para as crianças enxergarem o quadro tem certa dificuldade. A outra mesinha é quase atrás da porta. Toda hora tem de ficar – “chega pra cá” – sabe, isso incomoda as crianças. (professora Margarida)*

A fala da professora Margarida deixa claro que o fato de o espaço físico de sua sala ser reduzido implica para esta profissional uma limitação quanto ao desenvolvimento das atividades dentro da sala de aula. Este fato pode ser observado também no depoimento da professora Rosa:

*Tudo que eu vou fazer eu tenho de sair da sala. Aí num dá pra você fazer atividade quase que nenhuma dentro da sala, porque o espaço é pequeno. Inclusive, as outras salas não. As outras salas, na hora de fazer rodinha a professora tem aquele espaço, encostou as mesinhas tem espaço pra fazer uma rodinha e na minha num tem condições de fazer isso não. (professora Rosa)*

Pesquisas recentes apontam para a importância do espaço físico no que diz respeito ao desenvolvimento da criança. Entretanto, conforme destacam Carvalho e Rubiano (2008), apesar do crescente reconhecimento da importância do ambiente físico no contexto da Educação Infantil, o que temos observado é que as características físicas do ambiente têm sido negligenciadas no planejamento dos ambientes infantis coletivos. Apesar de os documentos oficiais trazerem recomendações sobre relevância de que a pré-escola se constitua num espaço rico e estimulador para a criança, na prática, observamos que os componentes físicos do ambiente são tidos como um “cenário sem importância”.

Porém, a organização do espaço físico afeta diretamente a forma como as profissionais organizam a sua prática pedagógica, bem como as possibilidades de movimento para as crianças, e não pode, em hipótese alguma, ser considerado um

cenário sem importância. O espaço físico é o cenário principal onde se desenvolvem as ações humanas na Educação Infantil.

Ao refletirmos sobre o espaço físico na Educação Infantil, temos que considerar que este é composto “por gosto, toque, sons, palavras, regras de uso do espaço, luzes e cores, odores, mobília, equipamentos e ritmos de vida” (BARBOSA E HORN, 2007, p. 73). O espaço físico na pré-escola deve ter entendido como um verdadeiro ambiente. Para Souza Lima (1989, p. 30), “o espaço físico, isolado do ambiente, só existe na cabeça dos adultos para medi-lo, para vendê-lo, para guardá-lo. Para a criança existe o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços de liberdade ou da opressão”.

As limitações do espaço físico com as quais diversos professores convivem diariamente restringem as possibilidades de desenvolvimento de um trabalho que valorize a expressão do corpo e o movimento corporal. O relato abaixo descreve uma situação prática em que a falta de um espaço físico apropriado trouxe limitações ao trabalho dos professores, e resultou em práticas de controle dos corpos.

*Por causa da chuva, as atividades que seriam desenvolvidas no pátio são transferidas para um salão. A brincadeira escolhida é a dança das cadeiras. A programação inicial previa que a atividade fosse desenvolvida reunindo três turmas simultaneamente. Porém, a limitação do espaço obriga os professores a mudar de última hora o planejamento da atividade, sendo que, agora, uma turma participaria da brincadeira, enquanto as demais apenas observariam, num sistema de rodízio. As crianças se espremem nos arredores da sala, para que sobre mais espaço para a turma que está brincando. É visível a limitação que o espaço impõe ao desenvolvimento da atividade, e como esta limitação causa desconforto às professoras, que ficam tensas com a situação, e aumentam gradativamente a exigência de contenção corporal das crianças, principalmente, em relação às que observam a atividade. As professoras lembram constantemente as crianças que estão sentadas:*

***- Tem de sentar todo mundo com perninha de índio!***

***Um grupo de crianças se deita no chão enquanto acompanha o outro grupo disputar a prova e uma das professoras ao perceber, logo repreende:***

***- Todo mundo sentado lá no canto com perna de índio, não quero ver ninguém deitado aqui.***



*Ao término da atividade, abreviada devido ao imprevisto da chuva, as crianças são novamente levadas para a sala de aula, o que em nossa opinião, foi um alívio tanto para as crianças quanto para os professores. (grifos meus)*

Richter (2006), ao analisar o movimento corporal na Educação Infantil, chama atenção ao fato de que o espaço físico representa um importante elemento na organização e desenvolvimento de qualquer atividade, sendo fundamental na determinação da forma como os corpos ocupam tal espaço e nele se movimentam. Para a autora, num ambiente físico inapropriado, as crianças ficam expostas a situações de rigidez corporal e controle dos corpos, o que prejudica suas funções motoras, sensoriais, e afeta, principalmente, o processo de interação entre as crianças.

A fala da autora vem ao encontro do que foi observado em nossa pesquisa. A grande limitação de espaço da sala de aula causava nas crianças um grande desconforto, e fazia com que a simples ação de se levantar da cadeira se tornasse um grande inconveniente para a dinâmica da aula. Diante de tal fato, na maior parte do tempo, as crianças desenvolviam atividades sentadas e que exigiam uma menor movimentação, o que Richter chama de “silêncio corporal”. A fala a seguir explicita a questão do espaço físico na Educação Infantil e os transtornos que a falta de espaços adequados pode significar para a prática docente, bem como traz embutida a idéia de que o espaço para a brincadeira (ou para o movimento) é o espaço fora da sala de aula.

*Agora a sala de aula, eu acho que é assim... não vou dizer que ela é ruim não, mas ela prende a criança. Você quer ver, os dias mais tristes é quando chove **e não tem lugar para brincar**. As crianças ficam numa agitação horrível. Mas num é essa agitação de movimento do corpo não. Ela fica agressiva, ela chora, ela bate, ela não pára na cadeira, ela cai da cadeira. Aí você tem de ficar parando para chamar a atenção. “- meu bem, senta direito!” Ele não gosta! **Você imagina quatro horas uma criança presa?!** (professora Rosa) (grifos meus)*

Pudemos observar, também, que o fato de as crianças terem que se manter imóveis não acontecia sem que houvesse uma resistência natural dos corpos. As crianças, mesmo sentadas, procuravam o tempo todo se esticar, ficar de pé, alongar o corpo, se expressar, mesmo que, por vezes, isso tivesse de ser feito de forma discreta. No decorrer da aula, tornava-se cada vez mais evidente a necessidade de movimentar-se demonstrada por cada criança, sendo que, em determinado momento, ficava quase

impossível para a professora segurar as crianças dentro da sala de aula. A válvula de escape era quase sempre o parquinho, local preferido pelos professores.

Em relação ao uso do parquinho, percebemos que as crianças valorizam este local como um dos melhores espaços da escola, enquanto para as professoras este espaço assume a dimensão de recreação, ou ainda de premiação pelo “bom” andamento das atividades desenvolvidas em sala de aula (tratando-se quase sempre de uma atividade escrita). O ponto-chave desta questão talvez esteja na forma como os espaços extraclasse, tais como o parquinho, são tidos. Espaços de liberdade, de descontração, espaços da brincadeira são vistos pelos docentes em oposição à sala de aula, tida como espaço de seriedade e de trabalho, numa perspectiva que coloca em campos opostos o trabalho e o prazer. E sendo a sala de aula o espaço do trabalho, o movimento que cabe neste espaço é um movimento utilitário, pragmático, que deve se voltar ao desempenho de tarefas. O movimento expressivo, o movimento desbravador da criança, estes não têm espaço dentro da sala de aula.

Nas falas das professoras, a leitura do parquinho como recompensa diante do bom desenvolvimento das atividades em sala ou de um bom comportamento aparece de forma mais clara. É o que pode ser observado, por exemplo, no depoimento da professora Margarida:

*Então tipo, hoje é dia de parquinho, está na hora do parquinho. “– Aí, bem, vou deixar vocês conversarem. Conversem, só que se vencer o tempo do parquinho, venceu”. Então quer dizer, eu deixo eles decidirem. Agora é hora do parquinho e eles vão parar de conversar. Então eu estou jogando a responsabilidade pra cima deles. (professora Margarida)*

Ainda em relação à estrutura física da sala de aula, temos que a constituição das paredes divisórias gera outro inconveniente: as professoras precisam cuidar para que o barulho das suas aulas não “se exceda”, pois, do contrário, pode perturbar o andamento do trabalho nas demais salas. Por diversos momentos, pudemos observar a grande preocupação das professoras em não causar “problemas” para as demais turmas. Mais uma vez, a constituição física da escola acaba levando-as a adotarem padrões de imobilidade, pois, para não causar barulho “excessivo”, as professoras mantinham as crianças quietas e em silêncio.

Em relação à estruturação física da escola, podemos destacar que o prédio que abriga a instituição é composto por dois andares, sendo que, no primeiro, funcionam a diretoria, a secretaria, a sala dos professores, os banheiros (que as crianças dividem com os professores e demais funcionários), a cozinha e uma sala de aula. No segundo andar, ficam localizadas cinco salas de aula, uma brinquedoteca, conjugada com a sala de vídeo, banheiros e uma sala ampla onde são desenvolvidas algumas atividades extraclasse. O espaço interno da escola conta ainda com um parquinho, um pátio pequeno e uma quadra, separada do pátio apenas por um pequeno muro (de aproximadamente um metro de altura). Não há jardins, árvores ou canteiros em toda a extensão da escola.

De uma forma geral, o espaço da escola não favorece a movimentação da criança. O pequeno espaço das salas de aula faz com que qualquer dinâmica corporal implique em grandes transtornos. Mesmo nas salas mais amplas, a estrutura das paredes não colabora com o desenvolvimento de atividades que envolvam uma movimentação mais elaborada, pois, conforme apontado, o barulho produzido em tais atividades já é suficiente para atrapalhar o andamento das atividades nas demais salas. A alternativa que sobra à professora é o espaço externo da escola. Porém, até mesmo o uso deste espaço pode trazer inconvenientes. Primeiramente, devido às dimensões dos espaços externos serem bastante reduzidas, bem como pela proximidade entre estes espaços.

Apesar de possuir três espaços diferenciados, como citado anteriormente, a utilização de tais espaços de forma simultânea não é bem vista pelas professoras, pois as turmas acabam se misturando devido à proximidade dos espaços, e o trabalho acaba se tornando, na opinião das professoras, confuso e turbulento. O depoimento da professora Rosa aponta para outra questão. A utilização dos espaços extraclasse é organizada pela supervisora e entregue a cada professor no início do ano letivo. Para a professora, o fato de o planejamento não permitir que as turmas se encontrem, impede que importantes processos interativos aconteçam entre as crianças e impede, também, que os professores se valham destes espaços de vivência coletiva para ampliar a troca de experiências entre eles. Nota-se, novamente, na fala da professora Rosa, a importância de o espaço físico na educação infantil ser apropriado às necessidades pedagógicas.

*Tem um cronograma que se segue. É a supervisora que faz e dentro desse cronograma a gente vai, para poder não bater, por exemplo, conforme a situação, duas professoras assistindo vídeo, ou quatro fazendo pintura, sendo que o espaço*

*não dá. Só que, assim, muitas vezes, eles achavam bom isso e a gente achava ruim. Era um momento para o professor estar interagindo um com o outro para tentar descobrir, se estava com algum problema, como a gente pode resolver. E eles não viam isso. (professora Rosa)*

Um segundo aspecto desta questão diz respeito ao fato de que o pátio e a quadra são ambientes ao ar livre e que não contam com nenhum tipo de cobertura, sendo que, desta forma, a utilização de tais ambientes está sujeita a intempéries do clima. Isso significa que, em dias chuvosos, as crianças não podem sair da sala. Nos dias de tempo seco, o inimigo é outro. Em tais dias, o que impede que o pátio e a quadra sejam utilizados é a intensidade solar. Tal aspecto é apontado no depoimento da professora Margarida.

*É cobrada da escola uma cobertura na quadra, porque na parte da tarde, principalmente, o sol bate muito forte lá. A parte do azulejo, onde a gente desenvolve trabalhos de pintura, que é um espaço muito bom, que as crianças amam de paixão, com o sol quente atrapalha tudo. E eu que trabalho de manhã, pra eu dar pintura eu tenho que ir bem cedo agora. Eu tenho que chegar aqui, botar o material (dentro da sala) e ir pra pintura, porque a partir de nove horas, o sol começa forte, e aí as crianças não conseguem... dá aquele cansaço nelas. Então não rende muito o trabalho de extraclasse quando o sol está muito forte.*

Temos ainda um terceiro problema que compromete a utilização dos espaços externos. O pátio, que seria uma opção para o desenvolvimento de inúmeras atividades, fica localizado ao lado da sala da diretoria, e, dessa forma, por diversas vezes, sua utilização implica na adoção de práticas silenciosas, o que, de certa forma, acaba significando a condenação do movimentar-se e a imposição de posturas estáticas ou com um mínimo de movimentação, o que Richter (2006) chama, como já salientamos, de “silêncio corporal”.

A improvisação do espaço da escola fez com que não houvesse espaço para a implantação de um refeitório. Em relação à questão levantada neste tópico, este fato implica que a refeição seja realizada dentro da própria sala de aula, o que resulta no controle rígido do movimentar da criança, gerando uma situação de extremo desconforto tanto para professoras quanto para as crianças. O momento do lanche, que deveria ser

tido como um momento de maior flexibilidade em relação ao controle corporal, acaba não se configurando dessa forma.

*Após o lanche, enquanto aguarda que algumas crianças terminem de lanchar, a professora pede que as crianças fiquem sentadas com a cabeça sobre a mesa.*  
(relato de observação)

Ao longo do trabalho, observamos o uso de estratégias visando conter a possível agitação e movimentação da criança, o que, segundo a professora Margarida, poderia comprometer a “ordem” no espaço da sala de aula. O fato mais notável é que atividades com um grande potencial de desenvolvimento da capacidade expressiva, tais como o canto, são utilizadas para o controle dos corpos. Assim, ao longo do trabalho, pude presenciar a utilização de diversas canções que convergem sempre para o objetivo de controle das crianças<sup>19</sup>. O trecho abaixo trata da questão da utilização da música como forma de disciplinarização das crianças, e revela, também, um pouco da dinâmica da transmissão de técnicas e estratégias pedagógicas entre os profissionais da Escola.

*Engraçado, eu até estava me sentindo assim muito perturbada com isso (com a movimentação das crianças). Gente, será que minha aula está desinteressante pra eles, será o que é? Eu fiquei na dúvida do quê que era. Eu até procurei a supervisora esse ano e falei pra ela assim: “– esse ano eu não quero gritar, eu não quero ficar nervosa. Me ajuda! O quê que eu vou fazer, porque eles estão muito agitados, estavam movimentando muito”. Aí, inclusive, ela pesquisou e, na reunião pedagógica que a gente faz para o planejamento, ela trouxe um texto muito interessante. Ele é tudo de bom. Ele fala de como lidar nessas situações. Aí, eu aprendi através de leitura e dela também (supervisora Dorinha) me passando como experiência: “– Margarida, não estressa, conta até três. Na hora que tiver aquela falação, aquela movimentação você faz, um, dois, três”. E realmente dá resultado. E dá resultado mesmo. “– Ou então, comece a cantar. Na hora que tiver aquela falação, puxe uma musiquinha, que daqui a pouco vai estar todo mundo cantando junto com você”. Então eu estou aprendendo umas táticas assim diferentes de lidar com eles e está dando resultado. Mas eu não estava sabendo muito bem como lidar não. Estava ficando nervosa, cortava o recreio. Muitas vezes, eu alterava*

---

<sup>19</sup> É importante ressaltar que nem sempre a utilização das canções em sala de aula se destinou ao controle dos corpos. Durante a observação pudemos notar também, através do trabalho das professoras, o potencial de desenvolvimento das capacidades expressivas da criança contida nas canções.

*minha voz. Eu estava tomando atitudes que, assim, eu senti que não estava legal. Aí eu procurei ajuda, e aí ela (supervisora Dorinha) também procurou. E aí, inclusive, passou pra escola inteira, porque o problema tava geral. Não era eu na minha sala. Era na escola em si. (Professora Margarida)*

Chama a atenção, no depoimento da professora, o fato de esta afirmar que a questão da dificuldade em lidar com o movimento era um “problema” que afetava a escola inteira. Tal aspecto pode estar relacionado em parte, à própria formação do professor da Educação Infantil, carente na vivência de possibilidades corporais, ou ainda, a estrutura física da escola, que gera inúmeras dificuldades para os professores desenvolverem a expressividade corporal, conforme abordado anteriormente.

Em grande parte de nossa observação, os professores adotavam padrões rígidos de controle do corpo. A saída das crianças da sala de aula era feita sempre através de filas indianas, em ordem crescente de tamanho. Para assistirem as apresentações no pátio, às crianças era solicitado que se sentassem com “perninhas de índio”. O próprio momento do recreio, tido como um momento em que as crianças podiam brincar livremente, era marcado por sanções do tipo, “não pode correr”, “cuidado com o coleguinha”, “brinca quietinho aqui perto de mim”. “Assim, é a criança que perde o direito de se movimentar em um espaço que deveria servir a ela. A criança não é tomada como prioridade” (Richter, 2006, p. 74).

Para Sayão (2002), o professor da Educação Infantil, muitas vezes, cobra uma postura de seriedade e imobilidade da criança, inibindo, pouco a pouco, a sua espontaneidade, a sua criatividade e ousadia, o direito de se movimentar por inteiro. Dessa forma, moldada por comportamentos disciplinadores, a criança não desenvolve as suas potencialidades, aprende a ver o mundo somente a partir de uma lógica de rigidez e sobriedade. Porém, quantos prejuízos tal postura tem trazido para a existência humana?

Torna-se necessário, sobretudo, que a educação infantil se constitua em um espaço que permita a exploração, o conhecimento do mundo, que permita que se vivencie o movimento em suas mais diferentes formas, que se resgate o corpóreo, elemento essencial para o conjunto das relações humanas. A organização da dinâmica pedagógica através de estratégias de contenção e controle do corpo prejudica o desenvolvimento de suas funções motoras e cinestésicas, e afeta o processo de interação entre as crianças, bem como o processo de apreensão do mundo.

Para Richter (2006), tal fato revela o quanto os professores que trabalham com crianças não compreendem a forte influência que o espaço físico e a exploração deste espaço através do movimento exercem sobre o desenvolvimento da criança. Nesse sentido, Faria (2003) destaca que a organização do espaço físico das instituições de Educação Infantil deve levar em consideração todas as dimensões humanas potencializadas nas crianças: a imaginação, o lúdico, o artístico, a afetividade, o desenvolvimento cognitivo, etc. A organização escolar, pautada a partir de um modelo único de escola, ou de sala de aula, nem sempre tem contemplado todas as dimensões humanas, e, muitas vezes, tem desprezado quesitos imprescindíveis para a educação da criança.

Os dados da pesquisa revelam uma correlação direta entre a organização do espaço físico e o movimento corporal no cotidiano da pré-escola. O que observamos é que, diante da limitação do espaço físico, os professores restringem as possibilidades de movimento da criança. Observamos que, na definição das prioridades quanto à ocupação do espaço, é o movimento corporal o mais afetado. Tal fato deve ser visto com mais atenção, pois inúmeros estudos vêm apontando que as aquisições sensoriais e cognitivas das crianças têm estreita relação com o meio físico e social. Conforme destaca Richter (2006), um ambiente em que a criança tenha liberdade para explorar diferentes movimentos, sensações corporais, interações com seus pares em situações imprevistas ou aprender um novo salto promove condições mais favoráveis de aprendizagem. Entretanto, parece existir uma distância entre o conhecimento produzido sobre o desenvolvimento da criança e as condições materiais disponibilizadas para a efetivação do trabalho na Educação Infantil. Tal fato necessita ser averiguado com mais profundidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao final desta jornada. Chegada que, em nosso caso, representa uma nova partida rumo a desafios ainda maiores. No contexto desta chegada, cabe a nós resgatar o sentido inicial desta pesquisa, ou seja, compreender como o corpo e o movimento se apresentam no cotidiano das práticas pedagógicas da Educação Infantil. Dessa forma, procuramos aprofundar nossa experiência com a Educação Infantil no sentido de compreender como os professores incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam seus saberes sobre o corpo e o movimento, em função dos recursos e limites que a realidade os condiciona.

As reflexões que construímos ao longo deste trabalho nos levam a ressaltar a importância do movimento para a dinâmica da vida da criança. Conforme afirma Ayoub (2001, p. 57), “a riqueza de possibilidades da linguagem corporal revela um universo a ser vivenciado, conhecido, desfrutado (...) pois, criança é quase sinônimo de movimento; movimentando-se ela se descobre, descobre o outro à sua volta e suas múltiplas linguagens”. A vivência do cotidiano da pré-escola foi importante, pois, permitiu que nossa compreensão da relação entre movimento corporal e prática pedagógica se desse de forma mais ampla. Que pudéssemos acessar os signos que codificam a prática pedagógica e, assim, enxergar um pouco além da superficialidade das impressões.

Ao longo do desenvolvimento desta investigação, pudemos perceber o quanto a realidade cotidiana da sala de aula da Educação Infantil é dinâmica e, portanto, está em constante movimento. Movimento este, que, muitas vezes, é ceifado na vivência escolar da criança. Entramos na escola, buscando enxergar a questão do movimento na sala de aula e acabamos por mergulhar em uma multiplicidade de aspectos que atravessam a prática pedagógica e ajudam a configurar tal prática.

Tendo em vista as limitações deste trabalho, foi preciso fazer algumas escolhas, sendo que, dessa forma, aspectos importantes da dinâmica escolar tiveram de ficar fora de nossa análise. Escolhas, no contexto da pesquisa, implicaram em seguir por um determinado caminho, mas nunca ignorar a existência de outras possibilidades. Assim, questões relativas à relação das famílias com a escola, à profissionalização docente, à construção do projeto pedagógico, às políticas para a infância, entre outras, não puderam ser devidamente abordadas nesta dissertação, mas jamais foram esquecidas. No espaço destas considerações, quero chamar a atenção para a importância destes aspectos (e de



muitos outros que não puderam ser citados) para a definição de como se organiza e se constrói, enquanto modalidade de ensino, a Educação Infantil brasileira.

Durante muito tempo, tivemos uma escola pensada a partir de princípios norteadores que não consideravam o ser humano em sua totalidade. Nesse contexto, a manifestação do corpo, o movimento, a sensibilidade, a expressividade humana, não tinham espaço dentro das práticas pedagógicas. A corporeidade surge, neste contexto, como uma tentativa de resgatar o humano e toda a potencialidade contida em seus gestos e movimentos, sua arte, sua fantasia e criatividade.

Valorizar a corporeidade na prática educativa significa considerar o ser humano como um ser multidimensional, porém, integrado. Significa considerar o movimento humano, não na sua forma mecânica e adestrada, mas o movimento criativo, autônomo, expressivo, que dá vida e significação à existência humana. Assim, ao conhecer seu corpo na totalidade plena da sua existência, cada um poderá assumir-se como corpo, passando do simples uso do corpo para a sua vivência plena.

Em tese, a escola infantil deve se constituir como um espaço de liberdade, espaço que possibilite a vivência de experiências criativas e lúdicas, onde o brincar se faça presente, onde a criança possa desenvolver suas múltiplas linguagens para se comunicar e apreender o mundo. Porém, fica claro para nós que a Educação Infantil ainda se encontra num processo de construção de sua identidade, que ainda não conseguiu se consolidar como espaço em que imperam práticas pautadas na criança.

A tradição histórica, que atribuiu às instituições de atendimento à infância função de guarda ou a função de compensar carências, ainda se faz presente no cotidiano da Educação Infantil. Apesar de inúmeros trabalhos apontarem para a necessidade da construção de uma perspectiva pedagógica pautada na criança e em suas necessidades, a influência do modelo de escola tradicional ainda é bastante forte, fazendo com que, muitas vezes, os professores adotem uma postura de “seriedade”. Como consequência, temos a delimitação de propostas de trabalho pautadas numa lógica da imobilidade, do controle do movimento.

Dentro dessa lógica, a Educação Infantil estabelece uma separação entre o trabalho e o prazer, entre a brincadeira e a aprendizagem. Conforme foi observado em nossa pesquisa, primeiramente, os professores desenvolvem o trabalho de escrita, para só depois de tudo finalizado, permitirem que as crianças brinquem. Porém, a brincadeira, assim como o movimento, está na essência da natureza infantil. Uma pré-escola que ainda não entendeu a importância do brincar e do movimentar-se para o desenvolvimento

da criança ainda está longe de alcançar a consolidação de uma Pedagogia da Infância. É nesse ponto que se baseia nossa constatação de que a instituição escolar ainda não encontrou sua identidade. A Educação Infantil se situa entre lugar de guarda e de compensação de carências, e a escola do ensino fundamental. As instituições ainda não encontraram o ponto de equilíbrio.

A questão do movimento na Educação Infantil, ponto central de nossa investigação, aponta para o fato de que ainda há muito a ser feito, se buscamos práticas pautadas em elevados padrões de qualidade. A análise realizada apontou para o fato de que os professores têm dificuldade em considerar o movimento corporal da criança na dinâmica de sua aula, e de que são inúmeros os limites e condicionantes impostos a estes professores, o que, de certa forma, impede que estes considerem a formação da criança de uma forma mais ampla.

A constatação de que os espaços e tempos na escola pouco contribuem para a expressão do corpo nos leva a refletir sobre a necessidade de se repensar novas propostas de reorganização dos tempos e espaços na Educação Infantil, tendo em vista que a escola deve garantir à criança, sobretudo, a possibilidade de vivenciar plenamente a sua infância. E vivenciar sua infância significa, sobretudo, ter aberta a possibilidade de fazer do movimento um diálogo com o mundo, e da brincadeira uma forma de conhecer a si mesmo e o outro.

A restrição às vivências corporais e à expressão do corpo ainda são práticas bastante encontradas no cotidiano das instituições educacionais. Apesar disso, não se pode negar que os professores, em seu trabalho cotidiano, se esforçam para criar estratégias que lhes permitam superar tais adversidades, visando fazer de sua prática uma experiência pedagógica rica em possibilidades. No cotidiano das salas de aula, muitas experiências interessantes são realizadas. Cabe a nós a busca por conhecê-las.

Dessa forma, reconhecemos que os professores buscam desempenhar sua função docente da melhor maneira possível, realizando seu trabalho da forma como acreditam ser a mais adequada. Na maior parte das vezes, falta ao professor condições técnicas e materiais para que o trabalho envolvendo a corporeidade das crianças possa ser desenvolvido.

Tal questão nos faz refletir, também, sobre as dificuldades que os professores da Educação Infantil encontram para desempenhar seu trabalho, tendo em vista a situação de precariedade com que muitas escolas convivem; a questão da formação docente, que não oportuniza aos futuros professores possibilidades de vivenciar seus corpos; as

pressões com as quais convivem os profissionais pela antecipação da alfabetização; bem como a ausência de maiores investimentos neste setor, especialmente, no contexto das instituições públicas.

Cabe ainda ressaltar que as limitações apontadas nesta pesquisa, relacionadas ao trabalho com o corpo e o movimento, precisam ser ultrapassadas através da reivindicação permanente por melhores condições de trabalho para todos os profissionais da Educação Infantil. Acreditar que, acima de tudo, como uma boa dose de vontade política, é possível construir uma Educação Infantil de qualidade.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Vânia F. N. A construção dos sentidos de corpo na sociedade ocidental. In: SALGADO, Maria U. C.; MIRANDA, Glaura V.de.(Org.). *Veredas; formação superior de professores: módulo 6, vol.1./SEE-MG*, p.21-52. Belo Horizonte: SEE-MG, 2004.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. Estudo de caso: seu potencial para a educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 49, p.51-54, mai., 1984.
- \_\_\_\_\_. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (org). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989, p.35-45.
- ARAÚJO, Ana Cristina de. *Correr, saltar, lançar, dialogar: uma reflexão sobre o corpo e a aprendizagem nas aulas de Educação Física*. Dissertação (Mestrado em Educação). Natal: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, 2005.
- ASSMANN, Hugo. *Paradigmas educacionais e corporeidade*. 3 ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- AYUOB, Eliana. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, vol. 4, n. 4, p. 53-60, 2001.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do Espaço e do Tempo na Educação Infantil. In: CRAIDY, Maria; KAERCHER, Gládis Elise. *Educação Infantil: para que te quero*. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 67-79.
- BARRETO, Ângela M. Rabelo F. Introdução: Por que e para que uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil? In: BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994, p. 11-15.
- \_\_\_\_\_. Professores de primeiro grau: quem são, onde estão e quanto ganham. *Estudos em Avaliação Educacional*. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 3, p.11-43, jan-jun 1991 (a).
- \_\_\_\_\_. *A geografia do professor leigo: situação atual e perspectivas*. Texto para discussão, n.223. Brasília: IPEA, 1991 (b).
- BERGE, Yvonne. *Por uma pedagogia do movimento*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto, 1994.
- BRASIL. Constituição (1988). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n.º 9394/96, de 20 de Dez. de 1996. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Educação Infantil no Brasil: situação atual*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

\_\_\_\_\_. *Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil*: volume 1. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998 (a).

\_\_\_\_\_. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998 (b).

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Censo da Educação Infantil*. Brasília: MEC /INEP, 2000.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Educação Infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem; KAECHER, Gládis E. *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001, p.13-22.

CALLEGARI, Karine. *As implicações da percepção da corporeidade no processo de formação de professores*. Dissertação (Mestrado em Educação). Passo Fundo: Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Passo Fundo – UPF, 2006, 94 p.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e Cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994, p. 32- 42.

CAPRA, Frijot. *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix, 1996.

CARVALHO, Mara Campos de; RUBIANO, Márcia Bonagamba. Organização do Espaço em Instituições Pré-Escolares. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org). *Educação Infantil: muitos olhares*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CERIZARA, Ana Beatriz. Por uma pedagogia da Educação Infantil: desafios e perspectivas para as professoras. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). *Trajetórias e Perspectivas da Formação de Educadores*. São Paulo: Editora UNESP, 2004, p. 347 – 355.

\_\_\_\_\_. A educação infantil e as implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural. *Cadernos CEDES*, Campinas, n. 35, p. 65 – 78, jul, 2000.

\_\_\_\_\_. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? Florianópolis, *Perspectivas*, vol. 17, n. especial, p. 11-21, jul/dez, 1999.

CHAMBOREDON, Jean Claude; PREVOT, Jean. O "Ofício de Criança": definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: s.n, n.59, p. 32-56, nov. 1986.

CORSARO, Willian Arnold. *The Socioljzy of Childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press, 1997.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

ESTEBAN, Maria Teresa. Jogos de encaixe: educar ou formatar desde a pré-escola? In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Revisitando a pré-escola*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 21- 36.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. *O direito à infância*. Mário de Andrade e os Parques Infantis para as crianças de família operária na cidade de São Paulo (1935 - 1938). Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP, 1994.

\_\_\_\_\_. O Espaço Físico como um dos elementos fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (orgs.). *Educação Infantil Pós - LDB: rumos e desafios*. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2003, p.68-99.

FERNANDEZ, Alicia. *A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FIGUEIREDO, Márcio Xavier Bonorino. *Educação: corporeidade nos caminhos da infância*. 2 ed. Pelotas: Editora Universitaria da UFPEL, 2006.

FIORENTIN, Sabrina. *Corpo e corporeidade nas percepções e as práticas pedagógicas de professores da educação infantil especial: da visão mecanicista / reducionista à visão sistêmica / holística*. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná – UTP, 2006.

FIORENTIN, Sabrina; LUSTOSA, Neusa P.; ROCHA, Doralice L.S. Resgatando o papel do corpo e da corporeidade nos processos de ensino e aprendizagem na educação especial. In: *Anais do Congresso Internacional de Educação*, João Pessoa: UFPB, 2004.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 8 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise de Conteúdo*. 2 ed. Brasília: Liber Livro, 2007.

FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física*. São Paulo: Scipione, 2006.

FREITAS, Giovanina Gomes de. *O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade*. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

GALVÃO, Izabel. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GARANHANI, Marynelma Camargo. A motricidade nos estudos da educação infantil no Brasil: uma análise da produção teórica na área da educação (1983-1998). *Revista Paranaense de Educação Física*, Curitiba, vol. 1, n.2, p.31-39, nov., 2000.

\_\_\_\_\_. A Educação Física na escolarização da pequena infância. *Pensar a Prática*. Revista da Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física da UFG, Goiânia, vol. 5, p. 106-122, jul./jun, 2002.

\_\_\_\_\_. *Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância: os saberes sobre o movimento corporal da criança*. Tese (Psicologia da Educação). São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP, 2004.

GARANHANI, Marynelma Camargo; MORO, Vera Luiza. A escolarização do corpo infantil: uma compreensão do discurso pedagógico a partir do século XVIII. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 16, p.109-119, 2000.

GARCIA, Regina Louro. *O corpo que fala dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (coord). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança, In: ARIÈS, Philippe; CHARTIER Roger. *História da vida privada: da Renascença ao século das Luzes - vol. 3*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991, p. 311-329.

GONÇALVES, Maria Augusta Salim. *Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação*. 8 ed. São Paulo: Papirus, 2005.

HADDAD, Lenira. A Secretaria do Bem-Estar Social e a creche: dos primórdios a 1970. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, v. 11, n. 34, p. 90-118, dez., 1990.

\_\_\_\_\_. Políticas integradas de cuidado e educação infantil: o exemplo da Escandinávia. Campinas, *Revista Pro-Posições*, n. 7, vol. 3 [21], p. 36 – 50, nov, 1996.

HEROLD JUNIOR, Carlos. *A educação física na história do pensamento educacional: apontamentos*. Guarapuava: Editora UNICENTRO, 2008.

JOÃO, Renato Bastos; BRITO, Marcelo de. Pensando a corporeidade na prática pedagógica em educação física a luz do pensamento complexo. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, vol. 18, n. 3, p. 263-272, jul/set, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Os Jardins de Infância e as escolas maternas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 64, p. 57-60, fev, 1988.

\_\_\_\_\_. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XX, n. 68, p. 61 – 79, dez, 1999.

KRAMER; Sonia. Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994, p. 16 – 31.

\_\_\_\_\_. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KUNZ, Elenor. *Educação Física: ensino e mudanças*. Ijuí: Unijuí, 1991.

KUHLMANN JÚNIOR, Moyses. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana Lucia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (orgs). *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2003, p. 51-65.

\_\_\_\_\_. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliana; FARIA FILHO, Luciano; GREIVE, Cynthia (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000 (a).

\_\_\_\_\_. Histórias da Educação Infantil brasileira. *Revista Brasileira de educação*, n. 14, p. 5-18, Mai /Ago, 2000 (b).

\_\_\_\_\_. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. 2 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

LEONARDOS, Ana Cristina; GOMES, Cândido Alberto; WALKER, Robert K. *Estudos de caso aplicado às inovações educacionais: uma metodologia (edição reformulada)*. Série Documental: Inovações. Brasília: INEP, n.4. jul.,1994.

LEPARGNEUR, Pierre. *Consciência, corpo e mente*. Campinas: Papyrus, 1999.

LEVIN, Esteban. O corpo ajuda o aluno a aprender. *Revista Nova Escola*. Rio de Janeiro: Editora Abril, n. 179, p. 20 - 22 , jan /fev, 2005

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 22, n. 74, p. 77-96, abr, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACHADO, Maria Aglaê Medeiros. A política de educação infantil no contexto da política da infância no Brasil. In: *Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil*. Brasília, 1994. p. 14 – 17.

MACHADO, Maria Lucia de A. Criança pequena, educação infantil e formação de professores. *Perspectiva*, Florianópolis, v.17, n. Especial, p. 85 - 98, jul./dez. 1999.

MAZZOTTI, Alda J. A. O planejamento de pesquisas qualitativas In: MAZZOTTI, Alda. J. A.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, p.147-178, 2001.

MENESTRINA, Vanderleia; BEYER, Marlei Adriana. O lúdico: uma forma de educar na Educação Infantil. *Revista de Divulgação Científica do ICPG*, Blumenau, vol. 3, n. 9, p. 185-188, jul - dez, 2006.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

\_\_\_\_\_. *O visível e o invisível*. São Paulo: Perspectiva, 1992.



\_\_\_\_\_. *Merleau-Ponty na Sorbonne*: resumo de cursos – filosofia e linguagem. São Paulo: Papyrus, 1990.

MICHELAT, Guy. A utilização da entrevista não-diretiva em sociologia. In: THIOUENT, Michel J. M. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. 5 ed. São Paulo: Editora Pólis, 1987, p.191-211.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Educação Física: proposta Curricular do Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: SEE/MG, 2005.

MORAES, Maria Candida. *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papyrus, 1999.

MOREIRA, Wagner Wey. (org.) Corpo presente num olhar panorâmico. In: \_\_\_\_\_. *Corpo presente*. Campinas: Papyrus, 1995, p. 17-36.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita*: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

\_\_\_\_\_. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2001.

NISBETT, J.; WATT, J. *Case Study*. Redguide 26: Guides in Education Research. School of Education: University of Nottingham, 1978.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. *Educação & sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 599-615, maio/ago, 2005.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da; MEDEIROS, Rosie Marie Nascimento de. A visão, o contato, a flexibilidade: reflexões sobre corpo e educação. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 26, n. 12, p. 51-68, maio/ago. 2006.

OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz de. *Corpo e movimento na educação Infantil*: concepções e saberes docentes que permeiam as práticas cotidianas. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação Infantil*: Fundamentos e Métodos. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2008 (a).

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: OLIVEIRA, Zilma Ramos (org). *Educação Infantil*: muitos olhares. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2008 (b), p. 11-23.

OLIVIER, Giovanina Gomes de Freitas. *Um olhar sobre o esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade*. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Campinas: Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 1995.

PEREIRA, Lucia Helena Pena. *Bioexpressão*: a caminho de uma educação lúdica para a formação de educadores. Tese (Doutorado em Educação). Salvador: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia - UFBA, 2005.

\_\_\_\_\_. *Decodificação crítica e expressão criativa*. Seriedade e alegria no cotidiano da sala de aula. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, 1992.

\_\_\_\_\_. Corpo e psique: da dissociação à unificação - algumas implicações na prática pedagógica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.34, n.1, p. 151-166, jan./abr. 2008.

PEREIRA, Lucia Helena P.; SILVA, William Vagner da. A corporeidade e o processo de formação integral do indivíduo: uma análise dos cursos de Educação Física e de Pedagogia. *Revista Vertentes*, São João del Rei, n. 31, p. 52-64, jan-jul, 2008.

PINHEIRO, Maria do Carmo Morales. *Quietinho, sentado obedecendo a professora: A representação do corpo da criança na pré-escola*. Dissertação (Mestrado em Educação). Goiânia: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás - UFG, 2000.

REVAH, Daniel. *Na trilha da palavra "alternativa": a mudança cultural e as pré-escolas "alternativas"*. Dissertação (Mestrado). São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 1994.

RICHTER, Leonice Matilde. *Movimento corporal da criança na Educação Infantil: expressão, comunicação e interação*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia - UFU: Uberlândia, 2006.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 16, p. 27 - 34, jan/abr, 2001.

\_\_\_\_\_. *A pesquisa em Educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia*. Tese (Doutorado em Educação). Campinas: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, 1998.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da Educação infantil e processo de exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 107, p. 7 - 40, jul, 1999.

\_\_\_\_\_. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 82, p. 21-30, ago, 1992.

SALLES, Fátima; FARIA, Vitória Líbia Barreto de. A ação pedagógica no cotidiano da pré-escola. In: CARVALHO, Alysson; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília (org.). *Desenvolvimento e Aprendizagem*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de (org.). *Políticas do corpo: elementos para uma história das práticas corporais*. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

SANTIN, Silvino. *Educação Física: Ética - Estética - Saúde*. Porto Alegre: Editora EST, 1995.

\_\_\_\_\_. *Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade*. Ijuí: Unijuí, 2003.

\_\_\_\_\_. Perspectivas na visão da corporeidade. In: MOREIRA, Wagner Wey. *Educação Física e Esportes: perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papirus, 1993, p. 51-69.

SAYÃO, Deborah Thomé. Corpo e movimento: alguns desafios para a educação infantil. *Revista Eletrônica Zero a Seis*, Florianópolis, n. 5, jan/jul, 2002. Disponível em <http://www.ced.ufsc.br/~zeroseis/5completo1.html>. acesso em 15/10/2010.

SCARR, Sandra; EISENBERG, Michael. Child care research: issues, perspectives, and results. *Annual Review of Psychology*, n. 44, p. 613-644, 1993.

SILVA, Ana Paula S.; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Desafios atuais da Educação Infantil e da qualificação dos seus profissionais: onde o discurso e a prática se encontram? In: *Anais da 23ª Reunião anual da ANPED*. Caxambu, 2000.

SOARES, Carmem Lucia (org.). *Corpo e História*. Campinas: Autores Associados, 2001.

\_\_\_\_\_. *Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX*. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

SOUZA LIMA, Mayumi. *A cidade e a criança*. São Paulo: Editora Nobel, 1989.

SZYMANSKI, Heloisa (org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. 2 ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

STEUCK, Cristina Danna. *Corporeidade e educação: um olhar a partir da epistemologia social*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Blumenau: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau – FURB, 2008.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

VAGO, Tarcísio Mauro. Início e fim do século XX: maneiras de fazer educação física na escola. *Caderno CEDES*, Campinas, vol. 19, n. 48, p.30-51, ago, 1999.

VIANNA, Heraldo M. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília : Líber Livro, 2007.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. *Creches no Brasil: de Mal necessário a lugar de compensar carências – rumo à construção de um projeto educativo*. Dissertação (Mestrado em Educação) Belo Horizonte: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, 1986.

VILLAÇA, Nízia; GÓES, Fred. *Em nome do corpo*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1998.

WALLON, Henri. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Estampa, 1975.

## APÊNDICE I

### Questões para entrevista

**Contato Inicial** – esclarecimentos quanto a dinâmica de realização da entrevista (forma de organização, duração, utilização dos dados, etc)

#### Aquecimento

1. Poderia nos falar um pouco sobre você? Qual a sua idade, origem, grau de escolaridade, tempo de serviço no magistério.
2. Fale também um pouco sobre sua trajetória profissional. Quais os principais motivos que levaram você para sala de aula? Como foi a escolha da profissão?
3. Como se deu o a sua vinda pra educação infantil? Qual o seu tempo de trabalho na educação infantil?
4. Já trabalhou em outros níveis de ensino antes? Quais?
5. Participou ou participa de cursos de formação continuada? Você poderia me dizer como foi a experiência? Quais os principais recursos que você utiliza pra aprimorar seus conhecimentos profissionais (livros, conversas com outros professores, televisão, cursos)
6. Você desenvolve outras atividades profissionais fora do horário de trabalho nesta instituição?
7. Como você se vê nesta fase da vida em relação à sua carreira: sonhos, realizações, frustrações?

#### Parte Principal

Eixo: REPRESENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A INVESTIGADA.

1. O que você pensa a respeito da infância? O que é ser criança?
2. Como você se sente trabalhando na educação infantil? Como é trabalhar com crianças?
3. Como você considera os primeiros anos da vida escolar da criança? Este seria um momento de adaptação para o Ensino Fundamental? Mas não é esse papel que a Educação Infantil vem desempenhando? Caso de uma resposta afirmativa, quais as implicações para as práticas pedagógicas.

4. Na sua opinião, qual deve ser o foco do trabalho na educação infantil?
5. Haveria certa pressão para que a Educação Infantil atue como uma preparação para o ciclo fundamental? De onde vem essa pressão?
6. Como você lida com as exigências de antecipação das experiências próprias do ensino fundamental na educação infantil?
7. Quando e como você acha que uma criança está se desenvolvendo bem? O que mais a preocupa no desenvolvimento das crianças? Como você avalia se esse desenvolvimento está acontecendo ou não?

Eixo: ESTRUTURAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO PEDAGÓGICA.

1. O que você prioriza no seu trabalho com as crianças? Por quê? Como esses conhecimentos são selecionados para compor o planejamento da sua aula?
2. Quem elabora o planejamento da escola?
3. Como professora da Instituição de Educação Infantil, o que você espera, no final do ano, ter desenvolvido com as crianças?
4. Você tem encontrado dificuldades para desenvolver seu trabalho? Quais?
5. Como você organiza, seleciona e define as atividades a serem trabalhadas com a turma?
6. O que é observado na criança para que seja considerada em condições de ser encaminhada para a série seguinte?
7. Existem diferenças na forma como você desenvolve sua prática pedagógica hoje e a maneira como isso era feito anteriormente? Como você vê essa questão? O que mudou? Quais os motivos que ocasionaram essa mudança?
8. Você vê diferenças significativas entre o que você trabalha e a forma como você trabalha em comparação com o que as outras professoras trabalham na escola?

Eixo: COTIDIANO ESCOLAR

1. Observei que, de acordo com um quadro de horários fixado no armário da sala de aula, as crianças deveriam ir ao parquinho somente em alguns dias da semana, quem e por que definiu-se a programação de ida ao parque desta forma?
2. Como os espaços fora da sala de aula são vistos pela professora? (identificar como a professora concebe o espaço da sala de aula em oposição a espaços como o parquinho e a quadra).

3. Como se sente em relação ao espaço físico da escola? E quanto ao espaço físico específico da sala de aula?

4. Como você organiza a utilização dos espaços fora da sala de aula. E quanto ao tempo destinado a tais atividades, como ele é definido? O que orienta o seu planejamento do momento do parque (ou da quadra) na sua aula?

Eixo: CORPO E O MOVIMENTO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.

1. Na escola, de modo geral, como você percebe que se compreende o movimento da criança?

2. Como você lida com o movimento em sala de aula? Como se sente em situação de muita movimentação das crianças?

3. Como você percebe se a criança está entendendo as atividades propostas?

4. Às vezes, percebia muita tensão em seu rosto, no seu corpo durante as aulas, me fale um pouco sobre isso e se isso tem alguma relação com o movimento corporal das crianças?

5. Em relação à rotina das crianças, como você avalia os momentos voltados para as atividades corporais?

6. Como você prefere trabalhar com o movimento da criança, na sala ou na área externa? Quais são os motivos da sua escolha?

7. Como você vê as práticas adotadas pelos professores que geram controle corporal e imobilidade?

8. Na sua opinião, a escola valoriza e respeita o brincar? Qual o sentido da brincadeira pra você?

9. Qual o significado de corpo para você?

10. Qual a importância do corpo na sua prática pedagógica?

11. Você proporciona aos seus alunos momentos em sala de aula em que o corpo é valorizado? Se a sua resposta for afirmativa diga de que forma isso acontece. Se a resposta for negativa diga o porquê.

12. Para você, o que significa falar em movimento na prática pedagógica? Ele é importante? De que forma?

13. Qual espaço é dado ao movimento corporal na sua aula?

14. Você acredita que a escola se ocupa do desenvolvimento da cognição, motricidade e afetividade dos alunos, ou você acha que uma dessas instâncias é privilegiada?

15. Você acredita ser mais importante trabalhar a mente em relação ao corpo, ou vice-versa?
16. Como você entende o brincar na escola?

Eixo: LINGUAGEM CORPORAL

1. Você acha que faz sentido dizer que o corpo constitui uma linguagem?
2. O que você entende por linguagem corporal?
3. Como você percebe essa linguagem corporal em sala de aula?
4. Você percebe o corpo do aluno em sala de aula? Que leitura você faz de suas atitudes corporais?
5. É possível lidar em sala de aula com a linguagem corporal do aluno, no sentido de utilizá-la na relação pedagógica? Como isso poderia ser feito?
6. Você utiliza a linguagem corporal na sua prática? Como isso tem sido feito?

## APÊNDICE II

### TERMO DE ACEITAÇÃO DA ESCOLA

Prezado (a) diretor (a),

O trabalho intitulado *O Movimento Corporal na Educação Infantil: em busca da compreensão do cotidiano da sala de aula*, é um projeto de pesquisa de mestrado desenvolvida pelo aluno William Vagner da Silva, sob Orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lucia Helena Pena Pereira, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/UFSJ). O objetivo principal da pesquisa é investigar quais os saberes sobre o corpo e o movimento fundamentam a prática pedagógica de docentes da Educação Infantil. Para isto, solicitamos a autorização para utilizar esta escola como espaço de investigação. Asseguramos o total sigilo nos dados coletados, que serão utilizados somente para fins de pesquisa e analisados de uma forma geral e não individual.

Através do presente termo de consentimento informo sobre os seguintes itens:

- 1) Da garantia de ser atendida a qualquer pergunta ou esclarecimento de qualquer dúvida sobre a metodologia, benefícios e outros aspectos relacionados com a pesquisa envolvida.
- 2) Do caráter confidencial das informações prestadas, relacionadas como a sua privacidade e a proteção da imagem da escola, assim como dos profissionais envolvidos.
- 3) Das informações coletadas serem utilizadas exclusivamente para o desenvolvimento da pesquisa em questão, e de não serem utilizadas para seu prejuízo ou prejuízo da instituição em questão.
- 4) Da liberdade de acesso aos resultados da pesquisa.

Desde já agradecemos sua colaboração.

### TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_, diretor (a) da Escola \_\_\_\_\_, venho, por meio deste, comprovar que estou esclarecido (a) com relação aos objetivos e metodologia aplicados na pesquisa acima mencionada. Estou ciente que a participação da escola ocorre de forma voluntária. Estou ciente também, que, como responsável legal pela escola, posso interromper ou abandonar este estudo a qualquer momento, sem que nenhuma implicação recaia sobre mim, além de concordar com a utilização das informações prestadas exclusivamente para fins científicos.

São João del-Rei, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura



**APÊNDICE III**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado (a) Professor (a)

O trabalho intitulado *O Movimento Corporal na Educação Infantil: em busca da compreensão do cotidiano da sala de aula* é um projeto de pesquisa de mestrado realizado pelo aluno William Vagner da Silva, sob Orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lucia Helena Pena Pereira, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/UFSJ). A pesquisa tem como objetivo principal investigar quais os saberes sobre o corpo e o movimento ajudam a compor a prática pedagógica de professores que atuam na Educação Infantil. Para isto, solicitamos a autorização para observar sua prática pedagógica, durante as suas aulas na Escola \_\_\_\_\_, utilizando a sala de aula como espaço de investigação em nossa pesquisa. Asseguramos o total sigilo nos dados coletados, que serão utilizados somente para fins de pesquisa e analisados de uma forma geral e não individual. Através do presente termo de esclarecimento informamos sobre os seguintes itens:

- 1) Da garantia de ser atendida a qualquer pergunta ou esclarecimento de qualquer dúvida sobre da metodologia, benefícios e outros aspectos relacionados com a pesquisa envolvida.
- 2) Do caráter confidencial das informações prestadas, relacionadas como a sua privacidade e a proteção da imagem da escola, assim como dos profissionais envolvidos.
- 3) Das informações coletadas serem utilizadas exclusivamente para o desenvolvimento da pesquisa em questão, e de não serem utilizadas para seu prejuízo ou prejuízo da instituição na qual trabalha.
- 4) Da liberdade de acesso aos resultados da pesquisa.

A sua colaboração é imprescindível para o alcance dos objetivos propostos. Agradeço antecipadamente a atenção dispensada e me coloco à sua disposição para quaisquer esclarecimentos (williamvagner2003@yahoo.com.br ou (32)88067093).

**TERMO DE CONSENTIMENTO**

Nesses termos, e considerando-me esclarecido (a), eu, \_\_\_\_\_, portador do RG \_\_\_\_\_, consinto em permitir a observação do meu exercício docente, de livre e espontânea vontade, devidamente informado sobre a natureza da pesquisa, objetivos propostos, metodologia empregada e benefícios previstos, sem cobrança de ônus ou qualquer encargo financeiro, resguardando aos autores do projeto a propriedade intelectual das informações geradas e expressando a concordância com a divulgação pública dos resultados, nos termos descritos anteriormente.

São João del-Rei , \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura