



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**



MADMA LAINE COLARES GUALBERTO

**A MANIFESTAÇÃO DA CORPOREIDADE NAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
INFANTIL EM ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS DE
SANTARÉM-PARÁ**

**Santarém-PA
2017**

MADMA LAINE COLARES GUALBERTO

**A MANIFESTAÇÃO DA CORPOREIDADE NAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
INFANTIL EM ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS DE
SANTARÉM-PARÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para obtenção do grau de Mestre em Educação: Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA.

Orientador: Prof. Dr. Hergos Ritor Fróes de Couto.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologias.

**Santarém-PA
2017**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/UFOPA

G899a Gualberto, Madma Laine Colares

A manifestação da corporeidade nas práticas pedagógicas dos professores de educação infantil em escolas públicas e privadas de Santarém – Pará. / Madma Laine Colares Gualberto. – Santarém, Pa, 2017.

146fls.: il.

Inclui bibliografias.

Orientador Hergos Ritor Fróes de Couto

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação.

1. Corporeidade. 2. Formação docente. 3. Práticas pedagógicas. 4. Educação infantil. I. Couto, Hergos Ritor Fróes de, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 370.71

FOLHA DE APROVAÇÃO

MADMA LAINE COLARES GUALBERTO

A MANIFESTAÇÃO DA CORPOREIDADE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS DE SANTARÉM-PARÁ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para obtenção do grau de Mestre em Educação: Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA.

Orientador: Prof. Dr. Hergos Ritor Fróes de Couto.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologias.

DEFESA DA DISSERTAÇÃO: _____ em 10 de Fevereiro de 2017.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Hergos Ritor Fróes de Couto

Orientador e Presidente da Banca
Universidade Federal do Oeste do Pará

Profa. Dra. Edna Ferreira Coelho Galvão

Examinadora Externa
Universidade do Estado do Pará – UEPA/ Santarém

Profa. Dra. Sinara Almeida da Costa

Examinadora Interna
Universidade Federal do Oeste do Pará

DEDICATÓRIA

A **Deus**, pela saúde, sabedoria, força, coragem, amor, proteção, e, ainda, pela oportunidade de realizar este sonho tão almejado em minha vida.

À minha mãe amada **Luzinete Colares Gualberto**, mulher de fibra, dona de um coração bondoso, afetuoso, generoso e amável. Que orgulho ter ao meu lado um exemplo de ser humano digno e honesto. Dedico a você a minha vida, os meus estudos, o meu trabalho, os meus sonhos e as minhas conquistas.

Aos meus irmãos **Milca, Midiã e Abraão Gualberto**. Registro a minha admiração, amor e carinho por vocês, meus amigos, meus amores e meus companheiros de luta. A união sempre é a base que ergue e solidifica a nossa família. Juntos, vamos superar as dificuldades, orgulhando nossos pais, que sempre fizeram de tudo para nos educar e amar.

Às minhas princesas e Mães de coração **Leuda e Lúcia Colares** e ao meu tio **Heber Luiz**, por dedicar a mim e aos meus irmãos tanto amor, afeto, presteza e cuidado. Agradeço a Deus por ter me dado à honra de conviver ao lado de pessoas dignas, íntegras e amorosas por toda a vida.

A um homem que me acolheu como filha e que me dispensa muito amor, força, paz, amizade, equilíbrio, sabedoria e proteção. A você **José Maria Caldas Batista**, meus sinceros agradecimentos, admiração, orgulho e respeito. Sua presença é indispensável para o meu crescimento como ser humano e profissional.

Ao meu namorado **André Rodrigues** por ter me acompanhando durante esse trajeto, por me ajudar com seu amor, sorriso, tranquilidade, incentivo e por compreender os momentos de trabalho e dedicação para a realização deste objetivo.

Aos meus cunhados **Rogério Yano e Gilvandro Chagas**, o meu sincero “muito obrigada” por todo apoio, estímulo e confiança nos meus estudos e trabalhos.

Ao meu querido Professor, Orientador, Pós-Doutor, **Hergos Ritor Fróes de Couto**, por compartilhar comigo os seus conhecimentos e por contribuir neste processo único de minha formação. Com você aprendi a ver a vida com o olhar da sabedoria, inteligência, sensibilidade, força, humildade e competência. Agradeço por acreditar em mim, por confiar que eu poderia fazer melhor a cada dia e por me ajudar em todos os momentos a ser, amar e viver a corporeidade.

AO MEU PAI VARGAS LUIZ DE SIQUEIRA GUALBERTO (*in memoriam*)

Com muita alegria, compartilho com você mais essa conquista, fruto de muito trabalho, estudo e dedicação. Quanto tempo se passou, mas na memória e no coração a sua presença é muito viva e forte. Não esquecemos nenhum dia de você, de todo o seu amor, carinho e luta para educar a mim, aos meus irmãos e para construir uma base familiar consolidada nos princípios éticos, morais e cristãos. Sinto você, nesse momento, acompanhando os meus caminhos e me fortalecendo a cada dia. Muito obrigada, Pai. Conseguimos mais essa vitória e a Você dedico com muita alegria, energia, brilho e entusiasmo.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), em nome da Magnífica Reitora Profa. Dra. **Raimunda Nonata Monteiro**, pela concessão de horário especial e flexível para cursar o Mestrado, fomentando minha qualificação e capacitação enquanto servidora desta Instituição de Ensino.

À Profa. Dra. **Maria de Fátima Sousa Lima**, Pró-reitora de Ensino de Graduação, que na condição de chefia foi sempre compreensiva, humana e atenciosa para a conclusão desta pesquisa.

Aos participantes e amigos do **Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Infantil (GEPEI)**, no qual relevantes discussões foram realizadas acerca da educação infantil fortalecendo significativamente a produção de conhecimentos.

Aos amigos de turma **Talita Ananda, Erivelton Sá, Milca Gualberto, Maria Eduarda Chaibe, Alessandra Aguiar, Terezinha Lira**, pelas alegrias, realizações, experiências, conquistas e conhecimentos compartilhados.

Às escolas de educação infantil, em nome das **diretoras, coordenadoras pedagógicas e professoras participantes deste estudo**, que contribuíram imensuravelmente para a elaboração de dados da presente dissertação.

Aos colegas de trabalho **Virley Galúcio, Poliana Fernandes, Rosana Portugal, Jéssica Lopes, Joannes Pedroso, Thiago Rebelo, Alípio Gomes, Aldeci de Aquino, Neliane Rabelo, Adriane Florêncio, Evelin Cunha e Maria Aguiar** pela amizade, diálogos, compreensão e companheirismo durante esta trajetória.

À Profa. Dra. **Edna Ferreira Coelho Galvão** por contribuir para minha formação enquanto professora e orientadora de Trabalho de Conclusão de Curso em Educação Física/UEPA-Campus Santarém. Lembro-me com muito carinho que nos tempos de graduação eu a admirava por ser uma profissional competente, sensível, humana, sábia e inteligente. Neste momento, sinto-me honrada por tê-la na banca avaliadora desta dissertação de mestrado.

À Profa. Dra. **Sinara Almeida da Costa**, por me fazer adentrar no universo da educação infantil de uma forma intensa, profunda e apaixonante. Uma profissional atenciosa, dedicada, inteligente e autêntica, que gentilmente aceitou participar da banca avaliadora desta dissertação. Destaco sua ajuda, conhecimentos e orientações significativas para as reflexões deste estudo.

A todos os **professores e professoras do Programa de Pós Graduação Mestrado em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará / PPGE-Ufopa** pela colaboração direta e indireta na minha formação, enquanto estudante e pesquisadora.

A todos os meus amigos, em especial **Alessandra Pereira, Maristela Araújo, Rafaela Rente, Renata Maia e Jucenira Alves** que sempre torceram por mim e fizeram parte da minha história.

“Sou corpo ativo em movimento, pois em minha corporeidade me conheço, me reconheço, me identifico, me compreendo e me educo como sendo melhor num permanente devir. Ao me perceber assim, assumo o compromisso de contribuir conscientemente para a melhoria do mundo, das outras pessoas, dos outros seres e de todo entorno. Visto que o movimento de ser e estar no mundo com a corporeidade, implica em gerir a vida com responsabilidade, criatividade e criticidade, resistindo as imposições de controle, a efemeridade ilusória, torpe, aos padrões hipermodernos e a todos os tipos de algemas e mordaças que ameacem a liberdade de ser o autor da própria existência” (COUTO, 2017).

RESUMO

Este estudo teve como objeto investigar a manifestação da corporeidade nas práticas pedagógicas de professores de educação infantil em sala de atividades com as crianças de escolas públicas e privadas de Santarém – Pará. Desenvolveu-se uma linha metodológica de caráter descritivo e campo, com uma abordagem qualitativa. Utilizou-se as técnicas de pesquisa da observação não participante e entrevista semiestruturada com 08 professoras, que atuam com a pré-escola na educação infantil. Os dados foram analisados utilizando-se o recurso da Análise do Conteúdo (BARDIN, 1979). A pesquisa constatou que: as práticas pedagógicas são realizadas, geralmente, de maneira individual, célere e fragmentada, com poucas possibilidades de criação que permitam às crianças vivenciarem manifestações corporais, entre elas: a maioria das professoras desconhece a temática corporeidade, provavelmente, porque não tiveram acesso à tais discussões durante a formação acadêmica; por via de regra as maiores dificuldades apontadas pelas professoras estão relacionadas à carência de materiais, tempo e espaços, à formação pedagógica, à exigência dos pais e da instituição para que as crianças aprendam a ler e escrever precocemente. Os resultados permitem concluir que as práticas pedagógicas de 07 participantes desta pesquisa não estão embasadas pelas discussões deste estudo, refletindo assim na realização de práticas pedagógicas estanques, existentes, formuladas e reproduzidas. Desta forma, constatou-se que a corporeidade se manifestou apenas na prática pedagógica de 01 professora, uma vez que as atividades desenvolvidas por esta profissional pautam-se na promoção de vivências com os outros seres, com os objetos e com o mundo, fomentando a imaginação, criatividade, sensibilidade, cooperação e o desenvolvimento integral da criança. Portanto, esta pesquisa buscou enfatizar que a corporeidade deve ser compreendida como o foco primeiro para uma educação integral, reflexiva e participativa do ser humano. Logo, cabe aos profissionais de educação infantil reconhecer que as práticas pedagógicas precisam ser ressignificadas e recriadas com o olhar na corporeidade, a partir do compromisso com a formação das crianças. Nesse sentido, a formação continuada torna-se efetivamente necessária para que este profissional busque aperfeiçoar sua ação docente.

Palavras-Chave: Corporeidade. Formação Docente. Práticas Pedagógicas. Educação Infantil.

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate the manifestation of corporeality in the pedagogical practices of nursery school teachers in the activity room with the children of public and private schools in Santarém - Pará. A methodological line of descriptive character and field was developed, with an approach Qualitative. We used the techniques of research of non-participant observation and semi-structured interview with 08 teachers, who work with preschool in early childhood education. The data were analyzed using the Content Analysis feature (BARDIN, 1979). The research found that: Pedagogical practices are usually performed in an individual, fast and fragmented way, with few possibilities of creation that allow children to experience bodily manifestations, among them: most of the teachers do not know the subject matter, probably because they did not have access to such discussions during academic training; As a rule, the greatest difficulties pointed out by the teachers are related to the lack of materials, time and space, pedagogical training, the requirement of parents and the institution so that children learn to read and write early. The results allow us to conclude that the pedagogical practices of the seven participants of this research are not based on the discussions of this study, thus reflecting the accomplishment of existing, formulated and reproduced pedagogical practices. In this way, it was concluded that the body was manifested only in the pedagogical practice of 01 teacher, since the activities developed by this professional are based on the promotion of experiences with other beings, with objects and with the world, fostering imagination, creativity, sensitivity, cooperation and the integral development of the child. Therefore, this research sought to emphasize that corporeality should be understood as the first focus for an integral, reflexive and participative education of the human being. Therefore, it is incumbent upon early childhood professionals to recognize that pedagogical practices need to be re-signified and recreated by looking at corporeity, based on the commitment to the training of children. In this sense, the continuous formation becomes effectively necessary for this professional to seek to perfect his teaching activity.

Keywords: Corporeity. Teacher Training. Pedagogical practices. Child education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 CORPOREIDADE E OS ASPECTOS DA TEORIA DA COMPLEXIDADE, CIÊNCIA DA MOTRICIDADE HUMANA E FENOMENOLOGIA.	21
2.1 O CORPO NA HISTÓRIA: ABORDAGENS FILOSÓFICAS	21
2.2 CORPOREIDADE: UM OLHAR SOBRE O CORPO NO SÉCULO XIX	25
2.3 A COMPLEXIDADE DO PENSAR HUMANO	29
2.4 A CIÊNCIA DA MOTRICIDADE HUMANA	33
2.5 O CORPO E A FENOMENOLOGIA DE MERLEAU-PONTY	37
3 A COMPREENSÃO DO SER HUMANO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES .41	
3.1 FORMAÇÃO PARA A AÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA COMPREENSÃO DO SER HUMANO.....	41
3.2 SABERES DOCENTES QUE SUSTENTAM A PRÁTICA PEDAGÓGICA	47
3.3 PROCESSO FORMATIVO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO.....	55
4 EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA, DOCUMENTOS OFICIAIS E CORPO EM MOVIMENTO.....	61
4.1 ALGUMAS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA PRESENTES NO CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO	61
4.2 DOCUMENTOS OFICIAIS QUE LEGITIMAM A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	69
4.3 EDUCAÇÃO INFANTIL: O CORPO EM MOVIMENTO.....	77
5 METODOLOGIA	82
5.1 DELIMITANDO O UNIVERSO DA PESQUISA.....	87
5.1.1 Caracterização das escolas	89
5.1.2 O Perfil das Professoras e suas respectivas turmas de Educação Infantil ...	94
5.1.3 Rotina Diária da Turma, Materiais e Espaços	96
6 ANÁLISE DOS DADOS	100
6.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	101
6.2 COMPREENSÃO DE CORPOREIDADE.....	109
6.3 ASPECTOS DA CORPOREIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE	114
6.4 ESPAÇOS E MATERIAIS	117
6.5 DIFICULDADES PARA ATUAÇÃO DOCENTE	124
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	137
APÊNDICE 1.....	145
APÊNDICE 2.....	146
APÊNDICE 3.....	147

1 INTRODUÇÃO

O processo de desenvolvimento do ser humano é possibilitado a partir das relações estabelecidas com os outros, com a natureza e com o mundo. Nesse contexto, a educação de crianças de zero a cinco anos se dá pelas experiências vividas com a cultura historicamente acumulada, por meio da interação com os objetos e com os parceiros mais experientes (MELLO, 2012).

Diante disso, a escola é percebida como um espaço apropriado para a formação educacional das crianças, que busca humanizar a prática pedagógica através da valorização dos conhecimentos relativos ao corpo, à cultura e à história do ser humano. Dessa maneira, as instituições de educação infantil devem fomentar a educação das crianças, no sentido de contribuir expressivamente na dimensão da formação humana, pautando-se em práticas que ampliem o senso crítico, reflexivo e autônomo dos sujeitos.

Deste modo, não há como fomentar uma educação escolar relacionada, apenas, à escrita, leitura, noções de matemática, natureza, mas trata-se de formar crianças para conviverem entre si e em interação com o mundo, com outros seres e com o que as cerca. Logo, a função do professor, nessa perspectiva, volta-se à importância de significar uma formação baseada em valores éticos e morais, em experiências e vivências, a partir da mediação de conflitos e do favorecimento da autonomia das crianças.

A escolha do tema desta pesquisa intitulada: *A manifestação da corporeidade nas práticas pedagógicas dos professores de educação infantil em escolas públicas e privadas de Santarém-Pará* foi motivada, inicialmente, pela relação acadêmica com a corporeidade, pois uma das áreas de minha formação acadêmica é a Licenciatura Plena em Educação Física, pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), *Campus Santarém*. Cabe destacar que, enquanto acadêmica, fui Monitora, por dois anos consecutivos, da disciplina “Fundamentos e Métodos da Dança”, passando pela experiência de iniciação à docência em mais duas disciplinas durante este período, “Fundamentos e Métodos do Jogo” e “Fundamentos e Métodos da Ginástica”. Estas vivências proporcionaram o contato mais próximo com práticas pedagógicas relacionadas à corporeidade, vista como fator essencial para a formação do ser, propiciando assim a reflexão sobre a existência humana.

Nessa perspectiva, o interesse por realizar esta pesquisa emanou-se desta experiência acadêmica relacionada, ainda, à necessidade de explorar mais profundamente os conhecimentos do universo da corporeidade, de forma a consolidar minha formação profissional, dos participantes deste estudo e da comunidade acadêmica interna e externa como um todo.

Considerando o exposto, a problemática que embasa este estudo consiste em entender como a corporeidade se manifesta nas práticas pedagógicas do professor de educação infantil em sala de atividades com as crianças, considerando que as relações estabelecidas influenciam diretamente na permanente formação dos seres humanos.

Primeiramente, precisa-se esclarecer porque, neste estudo, se utiliza a denominação “sala de atividades” ao invés de “sala de aula”. Segundo Mello (2015) é comum confundir criança com aluno, sala de atividades com sala de aula, educação infantil com educação escolar. Para a maioria das pessoas aluno e criança, independente da forma específica como aprendem, pelo fato de frequentarem a escola são alunos. A partir do final da década de 70 surgiram novos conhecimentos acerca da educação de crianças pequenas, o que transformou a forma como se pensa a educação infantil. Nesse sentido, os estudos de Vigotski, a respeito do desenvolvimento infantil, orientou a construção desse novo olhar sobre a infância.

Conforme a autora, anteriormente ao pensamento de Vigotski, aprendeu-se que a criança já nascia com características de inteligência e personalidade, e, com o seu crescimento, essas características eram evidenciadas. Esse entendimento remetia ao conceito de que a criança era incapaz de aprender quando atingisse determinada idade. Assim, o papel da escola, a partir dessa concepção, seria possibilitar apenas cuidados de alimentação e higiene. Conseqüentemente, o profissional não precisava ter formação específica para atuar na educação das crianças pequenas. Entretanto, Vigotski evidenciou que, ao contrário do que afirmavam essas teorias, o desenvolvimento infantil envolve um processo complexo a partir de uma lógica interna de condicionamento mútuo e dialético com o mundo que o cerca.

Portanto,

a forma como a criança aprende quando ela é pequena implica que o professor de criança pequena não dá aulas, mas propõe vivências que provoquem a atividade das crianças, organiza situações que promovam o encontro das crianças com a cultura em suas diversas formas de manifestação, sem descartar as formas mais elaboradas. Para isso, observa, acompanha, interpreta as necessidades das crianças e oferece níveis diferentes de ajuda sempre que a criança solicita; interfere na atividade para ampliar as possibilidades de vivência e aprendizagem; organiza intencionalmente o espaço para provocar a curiosidade e a atividade infantil; procura as condições adequadas para que a criança esteja sempre em atividade (MELLO, 2015, p. 10).

A partir dessa perspectiva, o objeto deste estudo é investigar a manifestação da corporeidade nas práticas pedagógicas de professores de educação infantil em sala de atividades com as crianças de escolas públicas e privadas de Santarém – Pará.

Para auxiliar no entendimento mencionado acima, procurou-se identificar, também, como os professores de educação infantil possibilitam às crianças vivenciar as diversas manifestações corporais; averiguar a compreensão de corporeidade dos professores de educação infantil; verificar se em alguma etapa de formação acadêmica ou profissional dos professores abordou-se a temática corporeidade; analisar se há dificuldades no desenvolvimento das práticas pedagógicas com as crianças para que as manifestações da corporeidade ocorram.

A percepção do corpo é um processo de afirmação da personalidade, da individualidade, do sentido de pertencimento à humanidade. Assim, o entendimento de corporeidade na educação infantil considera que, por meio do jogo, brincadeiras e atividades diversas, a criança carrega prazer à ação de conhecer, de compartilhar, de experienciar, de aprender, de sentir, de pensar, de conviver com os outros (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012).

A partir desse entendimento, dialogar acerca do tema corporeidade implica em compreender que o ser humano é a própria expressão de existência no mundo. Daí a importância de respeitar as características, vontades, atitudes, gestos, sentimentos e vivências do ser criança. Logo, as práticas pedagógicas dos professores de educação infantil precisam caminhar em direção ao sentido de educação de um corpo indivisível, integral, autônomo, crítico, reflexivo, complexo e humano.

Cabe destacar que:

O entendimento da corporeidade deve nos levar a reconhecer que todo desenvolvimento humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana. Daí a necessidade da essencialidade de uma ética do gênero humano (MOREIRA et al., 2008, p. 140).

Ressalta-se que os seres humanos possuem características diferenciadas bem expressivas em relação ao outro, contudo faz-se necessário entender que a diversidade e a unidade são fontes de aprendizagem para o aprimoramento da espécie.

A criança é um sujeito que aprende não somente com a inteligência, mas com a imaginação, com a sensibilidade, com os diálogos com os outros colegas, com as interações próprias da idade que estimulam as descobertas, os desafios que favorecem o desenvolvimento infantil (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012). Portanto, é importante que no processo de aprendizagem, os profissionais respeitem o tempo de cada criança, pois o ser humano possui esquemas de desenvolvimento diferenciados, o que marca a sua individualidade.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) estabelece como objetivo primeiro da educação infantil o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos. Desta forma, as propostas e práticas pedagógicas devem considerar a criança como o centro do planejamento curricular, respeitando ritmos, desejos e potencialidades, criando oportunidades para a produção do conhecimento, uma vez que a criança é sujeito histórico e de direitos, que por meio das relações cotidianas produz sentidos e cultura. Além disso, é preciso considerar o desenvolvimento dos aspectos físico, psicológico, intelectual e social do ser humano.

Caminhando nesta discussão, a Base Curricular Nacional Comum (BNCC) apresenta contribuições às instituições de educação infantil no que concerne ao direito à aprendizagem e ao desenvolvimento dos sujeitos. Entre os campos de experiências, expressos no documento, um chama atenção especificamente para esta pesquisa, pois se trata de “corpo, gestos e movimentos”. Segundo a base, o corpo em contato com o mundo é visto como fundamental na construção de sentidos das crianças, pois por meio do gesto, olhar, sensação, tato, deslocamento, jogo, marcha, saltos, as crianças expressam-se, percebem, interagem, emocionam-se, reconhecem sensações, brincam, habitam espaços e neles se localizam, construindo conhecimento de si e do mundo.

Considerando estas reflexões, a relevância da presente pesquisa encontra-se no fato de ser um estudo com professores da educação infantil, na referida cidade, localizada no interior da Amazônia, a respeito do fenômeno da corporeidade, levando em consideração que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, na qual o corpo e suas manifestações são fundamentais para que os indivíduos se constituam e se percebam como seres atuantes em seu meio. A forma como os docentes conduzem sua ação pode favorecer ou não o estímulo ao desenvolvimento das dimensões motoras, sociais, cognitivas, intelectuais, afetivas e culturais das crianças. Portanto, a atuação dos professores pode interferir de maneira significativa na formação das crianças.

Cabe ressaltar que, para este estudo, realizou-se um levantamento bibliográfico de teses e dissertações a partir das palavras-chaves “corporeidade”, “práticas pedagógicas” e “educação infantil” nas bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e nos Programas de Pós-Graduações das mais diversas universidades do Brasil. Encontrou-se 22 estudos relacionados aos interesses desta pesquisa, os quais foram divididos em cinco temáticas, considerando as similaridades.

Na primeira temática intitulada **concepções de corpo, corporeidade e movimentos** identificou-se a existência de oito pesquisas. Os estudos buscaram investigar a compreensão de corpo e de corporeidade dos professores de educação infantil e como tal entendimento influencia na prática pedagógica. De maneira geral, estas pesquisas destacaram que as concepções de corpo e corporeidade mudaram-se no decorrer dos tempos, avançando para a necessidade de proporcionar às crianças atividades relacionadas à expressão corporal e à experimentação de vivências com o mundo.

Na segunda temática **identidade de gênero**, dois estudos elucidaram a influência da corporeidade neste contexto. As pesquisas buscaram verificar como o trabalho com movimento contribui para a construção de concepção do que é ser menino e menina nos dias de hoje. Os resultados vislumbram que as atividades desenvolvidas na educação infantil corroboram para uma visão sexista, que difere as práticas corporais destinadas a um gênero específico e a outro não, verifica-se esta questão quando a atividade do balé é indicada para meninas e a capoeira para meninos, bem como, a questão das cores, como a cor rosa para as meninas e a cor azul para os meninos.

Na terceira temática **corporeidade e Dança**, encontrou-se um estudo que buscou investigar como são as práticas dos professores de dança dos ambientes não formais, a fim de identificar se essas formas de ensinar tratavam o corpo como possibilidade de sensibilização do ser humano imbricados pelo paradigma da corporeidade. Os resultados permitiram concluir que os professores estão interessados em alicerçar sua prática em aprendizagens significativas e que seus propósitos estão engajados na experiência de buscar a sensibilidade de se entregar às técnicas de expressão do movimento.

A quarta temática **corporeidade e Práticas pedagógicas** na Educação Infantil apresentou sete estudos. As pesquisas buscaram investigar o lugar ocupado pela corporeidade na prática pedagógica dos professores de educação infantil, especificamente, da pré-escola, com crianças de 4 a 5 anos. Como resultado pode-se dizer que a corporeidade destas crianças encontra-se oprimida por uma prática pedagógica que desconsidera a ludicidade, o agir e o sentir dos sujeitos, bem como, as professoras pesquisadas apresentam incoerências entre o discurso acerca da prática pedagógica com o que é realizado realmente.

Quatro estudos foram realizados na temática **formação de professores** de educação infantil no que diz respeito ao trabalho com o corpo e movimento. As pesquisas objetivaram investigar como ocorre o processo de formação inicial e continuada dos professores de educação infantil para o desenvolvimento de atividades que envolvem o tema corpo e movimento. Os resultados indicaram a necessidade de maior carga horária nas disciplinas voltadas a este assunto, ampliação do tempo de curso de graduação, bem como a importância de disponibilização de recursos materiais para as experiências de trabalho pedagógico com os movimentos das crianças. Quanto à formação continuada é uma oportunidade de aprimorar os conhecimentos, visando à melhoria da prática pedagógica dos docentes.

O quantitativo de estudos evidencia que a corporeidade na educação infantil é bastante discutida continuamente. No entanto, as pesquisas necessitam de análises mais minuciosas quanto à manifestação da corporeidade nas práticas pedagógicas de professores de educação infantil, para perceber de que forma a corporeidade está presente nestas práticas, como são desenvolvidas as atividades e como os professores percebem isso.

Diante disso, o benefício acadêmico deste estudo encontra-se no fato de contribuir às novas pesquisas sobre a corporeidade no contexto escolar, entre outros, podendo oportunizar discussões e reflexões sobre a temática. E o benefício social implica na revisão das práticas pedagógicas dos professores de educação infantil, no que diz respeito à realização de atividades relacionadas à teoria da corporeidade.

Os estudos deste tema justificam-se pelo fato de que as práticas pedagógicas dos professores de educação infantil devem estar fundamentadas em teorias que permitam a formação crítica, autônoma e reflexiva das crianças. Assim, é preciso compreender como os docentes estão desempenhando o trabalho profissional e como este introduz os elementos pedagógicos, culturais, fenomenológicos, sociais, históricos e filosóficos durante as atividades realizadas nas escolas, especialmente, na educação infantil. Portanto, é necessário verificar como os profissionais da educação estão colaborando na produção do saber, sentindo as necessidades, anseios e vontades das crianças.

Portanto, considerou-se relevante discutir e refletir acerca da corporeidade no âmbito das relações que os seres humanos estabelecem consigo mesmo, com o outro e com o mundo, corroborando para a construção de corpos-sujeitos, atuantes, aprendentes, ativos, autônomos, reflexivos e sociáveis. Esta relação do corpo com o meio em que vivem é uma forma de aprendizagem significativa no espaço escolar, sendo imprescindível para impulsionar e estimular o desenvolvimento integral da criança. Dessa forma, a compreensão do próprio corpo em todas as relações possíveis é de fundamental importância para a constituição e reconhecimento de ser e estar no mundo, uma vez que o indivíduo é produtor de cultura e história.

Destarte, acredita-se que este estudo poderá colaborar para a reflexão da prática pedagógica dos professores de educação infantil, embasada pelas questões da corporeidade que norteiam a ação docente. Nesse sentido, mais do que conhecer as etapas de desenvolvimento infantil, é indispensável compreender a criança como sujeito integral, em todas as formas de ser.

Este estudo está dividido inicialmente em três capítulos de referencial teórico, organizados da seguinte maneira.

O primeiro capítulo aborda as concepções de corpo/corporeidade na cultura ocidental que atualmente refletem e influenciam o modo de pensar a respeito de tal temática na contemporaneidade. Desde a visão platônica e cartesiana - que

separava o corpo da alma, além da valorização da razão em detrimento da emoção/sentimento, abordando-se aspectos importantes para se explicar a corporeidade, compreendendo, ainda, o ser humano à luz dos pressupostos da Teoria da Complexidade, da Motricidade Humana e da Fenomenologia.

O segundo capítulo enfoca a formação para a ação docente sob a perspectiva da compreensão do ser humano. Apresentam-se os saberes que sustentam a prática pedagógica do professor, considerados fundamentais para superar as dificuldades encontradas no trabalho docente. O perfil dos profissionais, relacionado aos avanços científicos e tecnológicos, requer a apropriação de conhecimentos teóricos e práticos que contribuam para a formação do próprio professor e dos sujeitos aprendentes.

O terceiro capítulo debruça-se acerca do universo da Educação Infantil, no que diz respeito às concepções de infância, aos documentos oficiais que regulamentam esta primeira etapa da educação básica, bem como, destaca o corpo em movimento, na perspectiva de repensar os aspectos da formação dos docentes que atuam na educação infantil. Considerar a criança como o foco de significação implica em criar oportunidades para o desenvolvimento de potencialidades e ampliação de conhecimentos de si, do outro e do mundo.

Posteriormente, apresenta-se o percurso da pesquisa, a metodologia, a análise e discussão dos dados coletados, baseada nas entrevistas semiestruturadas e na observação não participante das atividades desenvolvidas pelos participantes do estudo e as considerações finais.

2 CORPOREIDADE E OS ASPECTOS DA TEORIA DA COMPLEXIDADE, CIÊNCIA DA MOTRICIDADE HUMANA E FENOMENOLOGIA.

2.1 O CORPO NA HISTÓRIA: ABORDAGENS FILOSÓFICAS

O corpo foi tema de discussões constantes por pensadores ao longo da história da humanidade. O homem instituiu diferentes concepções de corpo e formas de comportar-se influenciado pelos contextos sociais e culturais de cada época, as interações com o meio moldaram as maneiras de pensar e agir, fixando ideias de caráter intelectual, moral, afetivo e físico. Os indivíduos estão em processo de formação no sentido de uma maior compreensão da própria existência em um movimento dialético, que supõe um dinamismo constante do eu com o mundo.

Na cultura grega o corpo tinha destaque, principalmente, devido à ideia de que os guerreiros deveriam ser fortes, hábeis, belos e ágeis para disputar e vencer as pelejas e batalhas. Aristóteles “criou a teoria do hilemorfismo, que afirmava que forma e conteúdo não poderiam ser tomados separadamente, pois um fazia parte do outro” (GALLO, 2006, p. 11). Para o filósofo, o corpo não era estritamente matéria, pois possuía forma, devido a esse entendimento acreditava que o corpo estava “informado”, logo, a substância física e a forma são inseparáveis. Assim, os gregos acreditavam que exercitando o corpo estariam alimentando a alma e dinamizando a vida.

Segundo Gallo (2006), o filósofo Aristóteles considerava importante o cuidado com as crianças, fundamentalmente no fato de se realizar atividades físicas convenientes com a faixa etária, enfatizava ainda a relevância do desenvolvimento de movimentos corporais no processo educacional. Além disso, recomendava às mulheres que no período da gravidez exercitassem o corpo para evitar a ociosidade. O intuito era que gerassem filhos fortes e saudáveis para que no futuro estivessem aptos a guerrear.

Para Aristóteles, portanto, é importante que o corpo esteja ativo e para isso devemos ser educados desde a infância. Porém, os excessos devem ser evitados; em outras palavras, talvez pudéssemos dizer que a atividade corporal deve ser “consciente” e não feita de forma automática, irrefletida, o que poderia incorrer em problemas, inclusive em danos físicos (GALLO, 2006, p. 14).

Portanto, Aristóteles ressaltava a relevância de educar o corpo desde o início da vida, contudo alertava para que não ocorressem os “excessos” de exercícios físicos, pois estes poderiam acarretar consequências ao crescimento saudável dos indivíduos. Enfatizava também que as atividades deveriam ser desenvolvidas de maneira consciente, sem mecanicidade e automatismos. O filósofo reconheceu “o papel do corpo e dos sentidos no conhecimento, e o corpo não é considerado, como em Platão, o cárcere da alma” (GONÇALVES, 1994, p. 43). Acreditava que o homem é um sujeito pensante, que deveria conduzir a sua vida pela razão.

Aristóteles foi discípulo de Platão, o qual disseminava que o homem era dividido em corpo e alma e estava atrelado a duas realidades diferentes: “uma realidade sensível, captada pelos sentidos, composta de matéria, e uma realidade ideal, captada apenas pelo intelecto, que seria a verdade última de todas as coisas” (GALLO, 2006, p. 14). Nesse contexto, Platão estabeleceu um pensamento de natureza humana pela cisão desses dois mundos, sensível (corpo) e inteligível (alma), dessa forma, o corpo torna-se a prisão da alma, considerado um impedimento à concretização do ideal, uma vez que na compreensão platônica o corpo corrompe a pureza da alma racional, inviabilizando-a de contemplar as ideias perfeitas (GONÇALVES, 1994).

Platão foi influenciado por Sócrates, o qual pensava que a atenção à alma era mais relevante do que ao corpo. Embora Platão considerasse que o homem pertencesse a essas duas realidades, era imprescindível libertar-se do corpo e vincular-se à alma, pois esta era compreendida como perpétua e superior ao corpo. Conforme Gonçalves (1994, p. 42), “Sócrates proclama a razão do homem, para transcender às condições exteriores e encontrar o verdadeiro sentido das coisas, orientando sua ação moral”. Nesse entendimento, o filósofo buscou conhecer a realidade humana, a partir do conhecimento de si mesmo, dos seus limites e da própria alma.

Segundo Platão:

Todo ser humano possui três almas distintas: duas de natureza inferior, absolutamente ligadas ao corpo e tão imperfeitas e mortais quanto ele; e uma de natureza superior, essa sim ligada ao mundo ideal e, portanto, imortal e perfeita. As almas inferiores seriam a alma concupiscível, responsável por nossos desejos e localizada na região do baixo ventre; e a alma irascível, responsável por nossas emoções e paixões e localizada no peito. A alma superior seria a alma racional, responsável por nossos pensamentos e localizada na cabeça. A condição ideal, segundo o filósofo seria aquela em que alma superior comandasse as duas almas inferiores,

isto é, aquela em que a razão dominasse as paixões e os desejos (GALLO, 2006, p.15).

Logo, para Platão a alma superior presente nos seres humanos é a *racional*, localizada na cabeça, atrelada à mente, ao pensamento, ao juízo, à inteligência, pois esta comanda o corpo de forma perfeita, predominando o uso da razão nas decisões dos indivíduos. Enquanto que a alma *concupiscível*, localizada na região do baixo ventre, faz com que os indivíduos levem em consideração os desejos, anseios, vontades e a alma *irascível*, localizada no peito, de caráter inferior, assim como a concupiscível, predominam as emoções e paixões, sendo estas duas últimas almas imperfeitas e mortais.

Na Grécia Antiga, o corpo ainda era concebido como pertencente ao universo físico, não havia a concepção de ser que unifica o pensar, sentir e o agir humano. Por meio do cristianismo e dos ideais de Santo Agostinho, o homem passou a ser visto como criação de Deus, capaz de transcender a vida terrena e material. No pensamento grego predominava o racionalismo, contrapondo-se ao pensamento dramático, no qual o homem é dotado não somente de razão, mas também os sentimentos e emoções. Nesse sentido, “o homem surge como pessoa, portador de livre-arbítrio para realizar seu destino, segundo um código moral revelado por Deus, e possuidor de um valor incondicional” (GONÇALVES, 1994, p. 44).

Contudo, na Idade Média, prevaleceu a concepção de corpo associado ao pecado, costumava-se penalizar o corpo para purificar a alma. Segundo Gonçalves (1994, p. 47), “o dogma cristão da ressurreição confere ao corpo a dignidade de participar da espiritualidade, pois, segundo ele, o próprio corpo se transfigura, tornando-se participante da natureza imortal do homem”. Entretanto, para os pensadores da Idade Média, a essência do ser humano é a sua alma, uma vez que o homem deveria desprender-se da materialidade da existência humana e elevar-se à espiritualidade. A autora afirma ainda que a natureza humana, na Antiguidade Grega, bem como na Idade Média, era vista de forma idealizada, constituindo-se em um modelo que o homem deveria realizar em sua existência.

Posteriormente, durante o Renascimento, por meio do pensamento reformista de Lutero, Giordano Bruno e Campanella houve a valorização do indivíduo, em que “o homem não é considerado somente um ente de razão, mas também um ente de vontade – possui uma vontade que, iluminada pela razão, permite-lhe dominar e modificar a natureza” (GONÇALVES, 1994, p. 48). O humanismo renascentista

evidenciou que o mundo pode ser transformado pelo homem a partir da interpretação e transformação da natureza, permitindo a ele conhecer a realidade que o cerca.

Na época moderna, um dos pensadores que rompeu com as doutrinas medievais, recomendou a racionalização do conhecimento e se opôs ao Catolicismo foi René Descartes. Este filósofo pregava uma visão cartesiana pautada em uma dualidade na qual o ser humano era composto por dois conteúdos distintos: o corpo e a alma. Compreendia o corpo como uma máquina inteiramente separada da mente, associando-o a um relógio. Como Máquina, o relógio não fala, não pensa e não sente, funciona através das peças e engrenagens. Assim “a fragmentação do pensamento de Descartes fazia uma analogia entre o corpo humano e uma máquina, separando o corpo da alma” (COUTO, 2008, p. 39). Dessa forma, o cartesianismo não compartilhava o mesmo raciocínio dos tempos antigos, em que, embora corpo e alma fossem realidades diferentes, um não funcionava sem a presença do outro. O princípio de seu pensamento era “penso, logo existo”, enfatizando que a existência do ser humano está atrelada ao pensamento e não à presença do corpo no mundo.

Friedrich Nietzsche, pensador do século XIX, criticava o racionalismo cartesiano que rejeitava o corpo em benefício da alma. O filósofo acreditava que o ato de pensar era uma atividade corporal, por isso os indivíduos que se dedicavam às práticas do pensamento deveriam cuidar do corpo, incluindo a alimentação, exercícios físicos, entre outros. O autor considerava que a filosofia deveria libertar o ser humano de um tradicionalismo atrasado, a ideia era resgatar as concepções gregas anteriores a Sócrates e Platão, nas quais se afirmavam a vida, a força e o espírito pela luta, guerra e batalha. Neste sentido, Nietzsche relaciona à filosofia ocidental à ideia do que se pode denominar como um corpo ativo (GALLO, 2006).

Percebe-se que, no decorrer da história, assim como na atualidade, o corpo esteve e está como produto de conhecimento sob os diversos vieses de análise das diferentes ciências. Mesmo com os múltiplos olhares a respeito da temática corporal, é inegável que “a vida de cada ser humano está em conexão com suas relações bio-psico-sociais, em uma rede de interações que inclui as outras pessoas, os outros seres e a natureza” (COUTO, 2008, p. 39). Nesse movimento complexo de compreensão de ser e estar no mundo torna-se clara a necessidade de perceber o ser em seu desenvolvimento, em sua plenitude. Em se tratando de ser humano e de

um olhar sobre o corpo no século XIX, cabe explicitar os aspectos da corporeidade. que norteiam as relações humanas.

2.2 CORPOREIDADE: UM OLHAR SOBRE O CORPO NO SÉCULO XIX

O homem é produto da evolução histórica e cultural do mundo. Nesse processo de formação, o corpo passou por mudanças e adaptações em todas as dimensões, sejam estas biológicas, intelectuais, afetivas, morais e sociais. O homem era desprovido da linguagem e, com o passar dos tempos, apropriou-se das palavras e suas significações, criando novas aptidões e funções psíquicas para viver em sociedade. Conforme cita Leontiev (1978, p. 7), “o movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com a educação”. Entretanto, a educação vem sendo utilizada como uma ferramenta de controle dos corpos para uma sociabilidade desejada:

A educação tem sempre a referência e seu campo de atuação no corpo, seja para moldá-lo a uma configuração da sociedade na qual ele é um instrumento de garantia de seu funcionamento, seja para reprimi-lo nos seus impulsos atávicos, seja ainda para marcá-lo com sinais inequívocos nos rituais de passagem com o propósito de lembrá-lo de que pertence a um grupo, a uma comunidade (INFORSATO, 2006, p.92).

Na abrangência de entendimento sobre a evolução gradual do homem, o corpo sempre esteve dominado pelos interesses da sociedade. Os corpos ainda estão aprisionados a uma educação hierarquizada, em que o corpo é reprimido por esquemas disciplinares nas instituições educacionais, as quais desconsideram as várias linguagens, a flexibilidade, as interações com o outro, a liberdade e a autonomia dos seres humanos enquanto sujeitos do próprio processo de produção do conhecimento (LEONTIEV, 1978).

Na perspectiva de uma educação que liberte o corpo ao invés de dominá-lo, que transcenda ao pensamento dicotômico de corpo-alma, que perceba o ser humano em sua complexidade, é que se torna importante compreender a corporeidade. Para entendê-la é necessário quebrar alguns paradigmas culturais e históricos. A corporeidade implica ter a capacidade de olhar o mundo e sentir-se parte dele como corpo vivo, comunicativo em processo constante de aprendizagem.

Pensar a corporeidade é tentar superar a visão cartesiana; é uma maneira de relacionar a realidade sensível à realidade ideal, como mundos indissociáveis; é um desafio, pois as concepções de corpo mudaram ao longo dos tempos; é uma proposta de refletir o ser-estar-no-mundo como exercício de uma vida autônoma e crítica; é complexo, pois o ser humano é múltiplo; é aprender a ouvir, sentir e agir; é oportunizar o autoconhecimento para melhor percepção do outro; é reconhecer que o homem se transforma; é uma tentativa de fazer-se melhor a cada dia para si e para o meio; é se movimentar com o outro e com o mundo em uma relação multidimensional.

Diante dessas concepções, enfatiza-se que:

A compreensão da corporeidade somente será possível se aliarmos as definições e conceitos extraídos de manuais às observações, superando assim a visão do homem unidimensional, técnico, um ser separado, para uma visão em que o homem apareça como um ser imaginativo, sonhador, criador, aliando a sabedoria da técnica e da ciência à arte e à poesia, tendo como consequência um modelo existencializado e multidimensional de ser humano (INFORSATO; FIORANTE, 2010, p. 137).

Portanto, ser corporeidade é projetar um olhar sensível sobre o outro, escutando-o e respeitando-o, embora as concepções de mundo sejam contrárias. Para entender essa visão, é imprescindível que o indivíduo se reconheça como um ser vivente em constante relação com o outro e com o mundo.

Nesse sentido, o corpo que se discute nesse estudo é o que se movimenta pelo tempo e espaço através de gestos, expressões, vozes, pensamentos, anseios, conhecimentos, sorrisos, vontades, sonhos, que é capaz de sentir dor, alegria, tristeza, carinho e afeto, tudo ao mesmo tempo.

Moreira et al. apresentam que:

O conceito de corpo ativo [...] é o da corporeidade vivida, em que o ser pensa o mundo, o outro e a si mesmo na tentativa de conceber essas relações, na tentativa de reaprender a ver a vida e o mundo. O corpo ativo, que é vida, busca ver os seres que se mostram, pois estes estão escondidos uns atrás dos outros ou atrás de mim. O corpo ativo busca, em sua existencialidade, olhar os objetos, sabendo que isso demanda habitá-los e assim aprender ou incorporar as coisas nas mais diversas perspectivas (2006, p. 139).

Segundo esses estudiosos, corpo ativo se remete à tentativa de estabelecer relações com os outros, com os objetos e com o mundo, na perspectiva de uma

aprendizagem significativa, pois “educar-se é aprender a fazer história, fazendo cultura” (MOREIRA et al., 2006, p. 140). Além disso, os conhecimentos produzidos nas instituições de ensino devem considerar que o sujeito não aprende somente com uma parte do seu corpo, o homem não é constituído nem só da razão, nem tampouco só da emoção, mas da inter-relação dessas dimensões humanas. Nesse sentido, “o conhecimento não emana nem do polo concreto, representado pelo objeto (realidade), nem do polo abstrato, representado pelo sujeito (pensamento), concentrando-se no movimento entre estes polos” (ABRANTES; MARTINS, 2007, p.315-316).

A corporeidade proposta por Moreira (1995a) é a que parte da visão do corpo-sujeito, sendo um corpo protagonista de vivências, que busca uma educação pautada na produção do conhecimento. Ao contrário da visão de corpo-objeto, que parte para um olhar racional, que compara o ser humano a um corpo mecânico, estático, fragmentado, dócil, manipulado pelos interesses do poder, pela educação, pela mídia e pela ciência. Neste contexto, o autor vislumbra a importância de perceber o corpo em sua totalidade humana, complexa e existencial, que busca viver em uma perspectiva de autossuperação, com intencionalidade, produzindo história e cultura.

A partir desse viés, entende-se que é por meio do corpo que os indivíduos se expressam, se comunicam com os outros e percebem o mundo ao seu redor, e através das experiências vividas constituem-se como sujeitos, ampliam a maneira de pensar, sentir e agir diante da visão de corpo integrado na totalidade humana. A corporeidade cumpre um papel significativo na formação humana, no sentido de buscar conhecer, perceber, viver e interpretar a existência.

Importa compreender ainda que:

A corporeidade sustenta o caráter do movimento com originalidade, ímpar em sua manifestação, desvinculando a ideia da repetição de movimento como reprodutor de ações de corpo mecanizado, mas como ação cultural e histórica de um corpo que comunga sua relação com o mundo, com o outro e consigo. [...] Os movimentos do corpo do ser humano trazem consigo a união entre a sensibilidade e inteligibilidade movida por intenções; essa união comunica-se com outros corpos e com o meio, buscando significados, sentidos, na perspectiva da auto-superação (COUTO, 2008, p. 45).

Em consonância com o autor, a corporeidade recebe influências do meio, provenientes dos conhecimentos produzidos, das vivências culturais e sociais, do contato com os outros indivíduos, das informações recebidas no decorrer da vida,

das práticas educacionais vigentes, das singularidades e diversidades da cultura, crença e história da humanidade. Através da comunicação com outros corpos é possível aprender a conhecer a si próprio e, além disso, construir uma significação humana, permeada pela consciência do “eu”. Em outras palavras, o ser humano expressa “seus sentidos, emoções, sentimentos, experiências, construindo gestualizações que demonstram seus anseios, suas realizações, conquistas e conhecimentos” (COUTO, 2008, p. 45).

O que constitui a corporeidade nesta perspectiva de pensamento é o “esplendor que reside nela, formada na complexidade de relações consigo mesma, com os outros e com o mundo, relações essas, dentre outras, de prazer/desprazer, alegria/dor, medo/desconfiança” (MOREIRA et al., 2006, p. 140). É compreender o ser humano em sua multidimensionalidade, uma vez que ao mesmo tempo é complexo, diverso, histórico, cultural e uno.

As marcas do poder disciplinar e do pensamento cartesiano percebidas na contemporaneidade acentuam a dificuldade em compreender o ser humano como agente do conhecimento e autor da sua história, diante desse cenário de repressão ao sujeito consciente. Em torno das reflexões acerca do corpo ativo/corporeidade, Moreira et al. (2006, p. 141) abordam os aspectos da corporeidade aprendente, devendo ser esta “entendida em sua significação humana, em sua totalidade existencial”.

A corporeidade aprendente renuncia às concepções que definem o ser humano pela técnica e racionalidade. Pode ser entendida como corpo em movimento, que vai muito além das dicotomias corpo e alma, conhecimento sensível e racional, natureza e cultura. Dessa maneira, “a noção de corporeidade, abrangendo o corpo vivo e significativo, fundado na facticidade e na cultura, supera a dicotomia biológico-cultural e expressa a unidade do ser no mundo” (NÓBREGA, 2005, p. 80).

Nesse contexto, “advogar o princípio da complexidade para um corpo ativo, uma corporeidade aprendente, é assumir que não se está procurando uma receita como resposta, mas um desafio, uma motivação para o ato de pensar” (MOREIRA et al., 2006, p. 142). A teoria da complexidade, considerando a corporeidade, delinea caminhos para a formação de um pensamento multidimensional, partindo da concepção de que o ser humano é unidual, sendo cultural e biológico ao mesmo tempo.

2.3 A COMPLEXIDADE DO PENSAR HUMANO

A corporeidade articula-se com a complexidade do pensar, envolvendo os aspectos humanos do ser. O princípio da redução, no pensamento cartesiano, afirmava que o conhecimento das partes isoladamente permitiria compreender o todo. Assim, o todo seria a apreensão das partes. Este entendimento restringe o complexo ao simples, que Edgar Morin (2011) chamou de reducionismo. Racionaliza-se e ignora-se a autoria do sujeito no próprio processo de desenvolvimento, produzindo um pensamento fragmentado que conduz a práticas que podem distorcer a realidade social. De acordo com Morin (2011), para que o conhecimento seja pertinente, a educação deve compreender o contexto, o global, o multidimensional e o complexo. O autor, ao definir a complexidade – de *complexus*, afirma que:

Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e interretroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade (MORIN, 2011, p. 36).

Nesse sentido, o autor indica que não é possível separar em partes as dimensões que compõem o ser humano sem considerar o todo que as envolve. Dessa maneira, a teoria da complexidade analisa e distingue, mas, além disso, institui relações com o que é distinguido. Trata-se de encontrar conexões, incertezas no pensar e contradições que formam o social. O sujeito que pensa, busca, reflete, analisa, investiga e conhece se torna objeto de seu conhecimento, ao passo que se mantém como sujeito, em um movimento dialético.

A complexidade aponta para uma nova maneira de pensar diante do ensino escolar fragmentado, que divide as disciplinas e os tipos de conhecimento. Esta teoria constitui um pensamento que possibilita as pessoas perceberem a complexidade como um instrumento de interligação entre os saberes, entre a unidade na diversidade e entre as interações distintas que englobam o ser humano no universo. A complexidade considera todas as influências do meio, internas e externas, sociais, culturais, históricas e políticas. Cada ser humano possui características diversas e, diante de uma situação, manifestam-se de modo

diferente, conforme as percepções de corpo no tempo e espaço. Portanto, cabe aos indivíduos, por meio do conhecimento, interpretar os paradoxos da realidade, sem desconsiderar sua multidimensionalidade, afinal são seres inacabados e em constantes transformações. É importante compreender que “a unidade é múltipla e que o múltiplo é uno. O ser humano apresenta uma unidade genética comum a todos, por isso é uno e múltiplo simultaneamente” (PETRAGLIA, 2001, p. 24).

A partir da teoria da complexidade, é possível refletir sobre a corporeidade, pois estabelece caminhos possíveis de comunicação entre as diversas áreas do conhecimento, oportunizando aos indivíduos possuírem uma visão que compreenda simultaneamente as relações instituídas entre o todo e as partes, uma vez que ambos são igualmente importantes para a produção do conhecimento. Vale destacar que “a produção de conhecimentos só ocorre quando o objeto estiver relacionado a um contexto, ou seja, na medida em que a informação estiver conectada a um sentido mais amplo, influenciando a cultura que se sobrepõe à informação” (PETRAGLIA, 2001, p. 24). Dessa forma, a complexidade engloba a ligação de todos os conhecimentos e preconiza que o ser humano interprete os aspectos diversos dos fenômenos existentes.

A teoria da complexidade surgiu da percepção de que o planeta vive, atualmente, uma crise planetária - composta pela busca incessante das sociedades pelo progresso tecnológico e científico. Diante desse contexto, emerge a necessidade de um diálogo das inter-relações entre a ciência e sociedade, frente ao pensamento parcelado dos dias atuais, voltando à compreensão que os limites de uma teoria simplista não manifesta os ideais de unidade e diversidade presentes no todo (PETRAGLIA, 2001).

Portanto:

Pensar e refletir sobre o corpo enquanto corporeidade requer uma abertura para além dos modelos filosóficos hegemônicos dos paradigmas antigo e moderno. Estes paradigmas estavam sustentados sobre a concepção grega da dicotomia entre corpo e espírito. Demanda, pois, uma nova articulação do pensamento apoiado na complexidade do mundo, das coisas e da vida (AHLERT, 2011, p. 5).

Neste cenário, é importante a compreensão de que o ser humano nasce de uma realidade complexa, cultural e histórica, é um ser que pertence a uma espécie que necessita do contato com a natureza, consigo mesmo, com os outros indivíduos, com outros seres, objetos, enfim com o mundo e com o que o cerca.

Diante do progresso da ciência e da finalidade de aprofundar a visão transdisciplinar da Educação, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) em 1999 solicitou a Edgar Morin que abordasse em seus escritos propostas para a educação do século XIX, ideias essas que podem ser destinadas à corporeidade. Nesse sentido, o autor instituiu sete saberes necessários para a educação do futuro.

O primeiro saber “Enfrentar as Cegueiras do Conhecimento” aborda que durante muito tempo a ciência buscou repelir o erro e a ilusão de suas teorias, o que era visto como erro ou ilusão deveria ser excluído do processo de desenvolvimento do conhecimento. Entretanto, “o dever principal da educação é de armar cada um para o combate vital para a lucidez” (MORIN, 2011, p.31), ou seja, é imprescindível que os erros e ilusões sejam integrados nas concepções para que os sujeitos compreendam, formem e produzam conhecimento.

O segundo saber “Os princípios do conhecimento pertinente” aguça a ideia de pensar o conhecimento de forma integral, em detrimento da concepção de fragmentação das disciplinas e compartimentação da aprendizagem, desconsiderando o todo. Complementando esse pensamento, Morin destaca que “não se trata de abandonar o conhecimento das partes pelo conhecimento das totalidades, nem da análise pela síntese; é preciso conjugá-las” (2011, p.31). Assim, a educação busca estimular o conhecimento multidimensional e a aprendizagem total, por meio da articulação das partes e do todo que compõem a formação dos saberes.

O terceiro saber “Ensinar a condição humana” focaliza as ideias a um pensamento que considere o ser humano nos seus aspectos naturais, históricos, físicos, sociais, culturais dentre outros, de maneira entrelaçada, complexa e inseparável. Conforme Morin, “cabe à educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade, e que a da sua diversidade não apague a da unidade” (2011, p.43). O autor visa mostrar que é necessário reaprender a própria condição humana, ensinar e aprender com razão, emoção e sensibilidade.

O quarto saber “Ensinar a identidade terrena” reflete acerca do pensamento policêntrico, sendo este necessário aos habitantes do planeta para que apreendam a identidade e a consciência terrenas, visando construir um futuro viável para as novas gerações. Nesse entendimento, Morin enfatiza que “civilizar e solidarizar a Terra [...]

torna-se o objetivo fundamental e global de toda educação que aspira não apenas ao progresso, mas à sobrevivência da humanidade” (2011, p.68). Portanto, a educação deve estimular o conhecimento do planeta e a maneira de relacionamento com este.

O quinto saber “Enfrentar as incertezas” busca contestar conceitos da ciência cartesiana, que considera o conhecimento científico como algo concreto e certo. Dessa forma, enfatiza-se que o ensino nas escolas deve comportar a ideia de incerteza, uma vez que a incerteza propicia o avanço da cultura e do saber. Nesse sentido, “o pensamento deve, pois, armar-se e aguerrir-se para enfrentar a incerteza. Tudo que comporta oportunidade comporta risco, e o pensamento deve reconhecer as oportunidades de riscos como os riscos das oportunidades” (MORIN, 2011, p.80).

O sexto saber “Ensinar a compreensão” propõe a importância de ensinar a compreender o outro e o mundo, pois o ser humano, muitas vezes movido pelo egocentrismo, etnocentrismo e sociocentrismo, forma ideias preconcebidas, desrespeitando os sujeitos por acreditar em crenças e valores enraizados na sociedade. Assim, “o desenvolvimento da compreensão necessita da reforma planetária das mentalidades; esta deve ser a tarefa da educação do futuro” (MORIN, 2011, p. 91).

O sétimo e último saber “A ética do gênero humano” trata de ensinar a cidadania terrena, civilizando cada ser humano, sociedade e planeta Terra por meio da democracia. O termo antropoética abrange três elementos - o indivíduo, a sociedade e a espécie - que devem se inter-relacionar e desenvolver-se conjuntamente. Nesse viés, Morin afirma que “as interações entre indivíduos produzem a sociedade, e esta retroage sobre os indivíduos. A cultura, no sentido genérico, emerge destas interações, reúne-as e confere-lhes valor” (2011, p. 93).

Em suma, os setes saberes necessários à educação do futuro de Edgar Morin são conhecimentos fundamentais na educação contemporânea para que os profissionais do ensino reflitam suas concepções e práticas pedagógicas à luz da corporeidade e do pensamento complexo. A partir dos caminhos teóricos delineados pelo autor evidenciou-se em seus estudos a percepção de sujeito como um ser cidadão, múltiplo e uno, certo e incerto, lógico e contraditório, condizente com:

A educação da corporeidade aprendente, neste novo século, exige a complexidade do pensar, em que uno e múltiplo, certo e incerto, lógico e contraditório estão em íntima relação, sempre incluindo o observador na observação realizada (MOREIRA et al., 2006, p. 143).

Destarte, Moreira (2003) observa que para compreender a corporeidade é necessário estabelecer aproximações com o entendimento de um corpo sujeito complexo, no sentido de perceber que o ser humano faz parte de um processo de transformação constante, em busca de sua evolução. O que significa compreender que o indivíduo não é marcado por determinações lineares de pensamentos, mas por processos organizados e encadeados.

Nesse sentido, o entendimento do ser humano caracterizado como um ser complexo, já observado na teoria da complexidade, pode constituir diálogos com a Ciência da Motricidade Humana, pois se refere ao movimento intencional da “personalização em relação e direção à transcendência, ou seja, o homem movimentando-se com sentido e conteúdo – o conteúdo do desejo e o sentido da transcendência” (TOJAL, 2005, p. 49).

Vale ressaltar, também, que “a ciência da Motricidade Humana, como resistência aos métodos consagrados, às formas estabelecidas e rotineiras encontra-se próxima do conceito de complexidade” (MANUEL SÈRGIO, 2005, p. 33).

Para entender melhor as relações instituídas entre as teorias da complexidade e corporeidade, cabe explicitar os fundamentos teóricos que sustentam a ciência da motricidade humana.

2.4 A CIÊNCIA DA MOTRICIDADE HUMANA

A Motricidade Humana proporciona a produção do conhecimento científico a partir do estudo do ser humano em movimento, capaz de agir, pensar e sentir conscientemente. Implica considerá-lo como um meio de expressão com a natureza, consigo mesmo, com os outros indivíduos, com outros seres, objetos, enfim com o mundo e com o que o cerca. Nesse viés, segundo Couto (2008) esta ciência está relacionada ao movimento em suas dimensões sensitivas e significativas, proporcionando às pessoas refletir acerca de suas ações corporais, além disso,

estimula-as a repensar possibilidades de práticas de corpo, distinguindo-as do movimento estritamente mecanizado.

Entende-se que a motricidade humana engloba características históricas, sociais e culturais nos indivíduos, pois as capacidades motoras são frutos de um processo de construção de aprendizagem em um determinado tempo e espaço, assim como preconiza que a essência do ser humano está no movimento intencional, manifestado pelo corpo visando à autossuperação. Portanto, “o ser humano, em toda sua existência, constitui-se por uma busca em superar-se, transcender-se em direção a tornar-se melhor, ou seja, em completar-se como ser” (COUTO, 2008, p. 41). A motricidade humana faz referência ao corpo capaz de intervir socialmente, culturalmente e historicamente nos processos de ensino-aprendizagem fomentando práticas educativas, na perspectiva de uma corporeidade aprendente.

A Motricidade Humana é produtora de significados, nesta ação ressalta-se que as interações com o outro, assim como a expressão de sentimentos e pensamentos, se materializam pelo movimento, daí a importância de compreender a ciência da motricidade como forma de fundamentar as relações humanas nos contextos educacionais e sociais, buscando uma metodologia de ensino que ao invés de controlar, fragmentar e impossibilitar vivências corporais, proporcione a liberdade de movimentar-se intencionalmente.

Segundo Moreira et al. (2006), a motricidade humana surge no momento em que a ciência propõe estudar o ser em movimento na percepção do corpo-sujeito, objetivando rever paradigmas mecanicistas e reducionistas, provenientes do pensamento cartesiano. A motricidade não desconsidera o conhecimento produzido pelo cartesianismo, nem descarta possibilidades de que no futuro outras concepções de entender o fenômeno humano sejam construídas, pois a motricidade “não deve carregar consigo dogmas que a impediriam de ser permanentemente revista e questionada” (p.146).

A motricidade humana mantém uma relação muito próxima com a teoria da corporeidade, pois se compreende que o movimento intencional do ser humano promove a habilidade de enfrentar as incertezas, de pensar, de agir, de sentir, de viver, de atribuir sentido às coisas, na perspectiva da formação de um sujeito consciente de suas ações e atuação no mundo. Entende-se, diante disso, que “pela corporeidade existimos; pela motricidade nos humanizamos. A motricidade não é

movimento qualquer, é expressão humana” (FREIRE, 1991, p. 26). Portanto, para educar o corpo em sua totalidade a partir de experiências vividas, é necessário conhecê-lo, considerando que:

A pretensão de estudar o “Homem-Todo”, proposta pela motricidade humana, não pode ignorar a sua construção, exigindo sempre um diálogo entre o corpo e o meio, da mesma maneira que não pode ignorar a forma como essa construção vai se realizando. Aliás, essa relação ou esse diálogo entre corpo e meio é que pode ser chamado de educação (MOREIRA et al, 2006, p. 147).

Nesse sentido, percebe-se que o ser humano é construído e reconstruído pelas interações entre seu corpo e o meio, em uma relação dialética captada pelos sentidos e pelos significados atribuídos em cada momento da existência, orientando as ações dos indivíduos conforme as experiências anteriormente vividas. É por minuciosos estudos do movimento corporal que se torna possível compreender o sujeito de forma mais profunda e integral. Logo, se pode entender que a motricidade humana sugere ao sujeito agir conscientemente buscando avançar os limites do conhecimento, alcançando um patamar superior pelo movimento intencional, tornando-se protagonista da própria história e cultura.

Desse modo, o cerne da ciência da Motricidade Humana está no conhecimento do corpo consciente de si, da existência do outro e do mundo, que convive de maneira intencional na busca da autossuperação. Nesse contexto, surge uma relação proximal entre a teoria da complexidade e a motricidade humana, a partir da concepção de que “o homem é um ser complexo e, por isso, a nossa teoria do conhecimento há de ter em conta a complexidade humana, visível também na motricidade” (TOJAL, 1994, p.183). Para o alcance da transcendência, não se pode limitar o conhecimento do desenvolvimento humano apenas às dimensões físicas ou biológicas, deve-se considerar o sujeito de forma integral, nos mais diversos aspectos intelectuais, morais, sociais, culturais e históricos.

Destaca-se que:

A motricidade humana implica atenção ao movimento em suas dimensões relacionadas aos sentidos e aos seus significados, levando as pessoas à reflexão e à conscientização sobre suas ações corporais e, sobretudo, estimulando-as a re-pensar e a re-considerar novas possibilidades de práticas do corpo, diferenciando-as do movimento puramente mecanizado e por vezes adestrado (COUTO, 2008, p. 48).

Portanto, segundo o autor, a motricidade tem como princípio a aquisição da aprendizagem por meio de movimentos autônomos e não mecânicos. Desse modo o sujeito não deve ser apenas um reproduzidor de gestos motores. Isso significa dizer que se devem considerar as variadas estruturas que envolvem cada ação humana, no sentido de oportunizar experiências socioculturais que estimulem a vivenciar novas possibilidades de práticas corporais.

Ao se tratar de motricidade humana, relaciona-se a visão de corpo à perspectiva do ser integral e complexo, bem como, compreende-se esta ciência como uma possibilidade de o sujeito tornar-se consciente de suas ações e limitações a fim de superá-las, para encontrar o sentido da vida. Nesse viés, a motricidade entende que o ser humano é constituído essencialmente pelas interações com a natureza, consigo, com os outros indivíduos, com outros seres, objetos, enfim com o mundo e com o que o cerca, a partir de movimentos significativos e dos próprios sentidos do seu universo simbólico. Destarte, institui-se a motricidade humana como o “movimento intencional da transcendência, ou seja, o movimento de significação mais profunda” (MANUEL SÉRGIO, 1999, p. 17).

Para descrever o homem e sua motricidade, Freire (1991) afirma que é necessário descrever a inteligência, os sentimentos, o sistema corporal em movimento e a realidade visível do ser humano. O autor aborda a ideia de corpo a partir da compreensão de totalidade humana em que o sensível e o inteligível, a matéria e o espírito se integram no mesmo processo. Defende o pensamento de que o sujeito é corpóreo e este entendimento comprova a sua existência e condição terrena, uma vez que é pela ação motora que os indivíduos se locomovem e se expressam. Nessa perspectiva, Moreira (1995) enfatiza que pela motricidade e pela corporeidade o ser humano é capaz de se manifestar corporalmente e materialmente, o que implica considerar que os corpos em movimento são seres humanos em formação, buscando uma aprendizagem que seja significativa e que valorize a essência do ser.

Nesse sentido:

Pela motricidade o homem se afirma no mundo, se realiza, dá vazão à vida. Pela motricidade ele dá registro de sua existência e cumpre sua condição fundamental de existência. A motricidade é o sintoma vivo do mais complexo de todos os sistemas: o corpo humano. Pela corporeidade ele dá testemunho de condição material, de sua condição de corpo. É pela corporeidade que o homem diz que é de carne e osso. Ela é a testemunha carnal de nossa existência. A corporeidade integra tudo o que o homem é e

pode manifestar neste mundo: espírito, alma, sangue, ossos, nervos, cérebro, etc. A corporeidade é mais do que um homem só: é cada um e todos os outros. A motricidade é a manifestação viva dessa corporeidade, é o discurso da cultura humana. Enfim, o desenvolvimento da motricidade cumpre um desígnio fundamental: viver (FREIRE, 1991, p. 63).

Em consonância com o autor, o corpo é a realidade terrena do sujeito que se materializa pela motricidade e pela corporeidade, nas quais o cérebro e o espírito estão interligados num mesmo sistema. Não haveria sentido se estivessem fora da realidade que os integra. O processo de aprendizagem não se restringe às práticas escolares, esta ocorre o tempo todo a partir das vivências corporais em vários espaços informais, como nas ruas, nas praças, no trabalho, nos corredores da escola, nos lares familiares, em que as ações motoras dos seres humanos se relacionam e produzem significado. É relevante compreender o sujeito como um ser atuante na sociedade, capaz de transformar a realidade conforme as experiências e as bases de conhecimento que o constituíram (FREIRE, 2011).

A ciência da Motricidade Humana está imbricada nos pressupostos da fenomenologia de Merleau Ponty, “pois parte do estritamente corpóreo e alarga-se até a pesquisa da percepção, entendida esta como consciência de uma articulação corpo-mundo”. (MOREIRA et al., 2006, p. 146-147). Logo, busca entender a relação entre o homem e o mundo a partir de uma realidade concreta e significativa, na qual o corpo é um elemento fundamental de ação do sujeito.

2.5 O CORPO E A FENOMENOLOGIA DE MERLEAU-PONTY

Os estudos de Merleau-Ponty (1999) apontaram o entendimento da existência humana por meio da fenomenologia, sendo esta considerada um movimento filosófico voltado à compreensão da realidade do ser humano, a partir da visão do corpo como um todo indivisível e integrado, em que as partes que o compõem são fundamentalmente inter-relacionadas. É uma abordagem que percebe a construção dos sujeitos compreendendo as particularidades e diversidades do ser em um mesmo processo dialético. Em seu pensamento, o autor contesta o paradigma cartesiano que, separando o corpo da alma, impregnou na sociedade o conhecimento espartilhado e destituído da realidade do mundo.

O autor observa o fenômeno da percepção, busca compreender o sentido consciente do corpo nas interações com o mundo, bem como caracteriza que a

consciência é a intencionalidade expressa no movimento do corpo, materializando a existência dos indivíduos. Desse modo, no prefácio da *Fenomenologia da Percepção*, Merleau-Ponty (1999) apresenta um posicionamento a respeito do que é fenomenologia, desde o início dos trabalhos de Edmund Husserl – fundador do método fenomenológico.

Dessa forma:

A fenomenologia é o estudo das essências; e todos os problemas, segundo ela, voltam a definir as essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que recoloca a essência na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra forma, que não seja a partir de sua facticidade. É uma filosofia transcendental, que põe em suspenso, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas é também uma filosofia para a qual o mundo já está sempre lá, antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço de reencontrar o contato ingênuo com o mundo pode lhe dar, enfim, um status filosófico. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 1)

Destarte, Merleau-Ponty (1999) compreende a fenomenologia como uma filosofia que integra sentidos a partir das experiências do corpo consigo mesmo e com o mundo, uma vez que o conhecimento do ser humano provém de suas vivências com o outro. O filósofo percebe a fenomenologia relacionada à consciência humana, na qual o indivíduo primeiramente observa e se entende a partir da sua capacidade perceptiva, posteriormente, as influências do meio são anexadas em sua consciência, transformando-se em um fenômeno. Dessa forma, o autor apreende que o conhecimento é inacabado, logo não há verdades prontas e absolutas, os indivíduos estão em um processo constante de aprendizados, de novas percepções e reconstruções, pois o modo de pensar do homem modifica-se a partir de um conjunto de experiências culturais e sociais.

Cabe destacar que “esse autor busca a compreensão da existência humana como algo nunca acabado, sempre necessitando de novas interrogações” (MOREIRA et al., 2006, p. 141), isto é, assimila que o ser em movimento se constitui de forma global e contínua. Dessa forma, a fenomenologia busca estudar a essência das coisas e como são percebidas, entende a vivência dos seres humanos no mundo e como se veem neste contexto. Nessa perspectiva, o sujeito é percebido em sua significação humana e em sua experiência vivida do ser-no-mundo.

Contribuindo com esse pensamento, Nóbrega afirma que:

Na perspectiva fenomenológica, a corporeidade é compreendida como a condição essencial do ser humano, sua presença corporal no mundo, um corpo vivo que cria linguagem e expressa-se pelo movimento, com diferentes sentidos e significados. Nesse sentido, consciência corporal é a percepção que o ser humano possui de sua realidade existencial como corpo em movimento, como corporeidade (NÓBREGA, 2005, p. 80).

Conforme a autora, a corporeidade está relacionada com as experiências produzidas pelos sujeitos ao longo da vida, materializando-se por meio da linguagem, dos movimentos intencionais, das percepções existenciais, da subjetividade, da motricidade e das interações com o outro. A autora afirma que o corpo, à luz da corporeidade, não se reduz à concepção de objeto manipulado pela ciência. Afirma ainda que a fenomenologia, como um estudo da essência humana, repele as noções fragmentadas e mecanizadas de compreender os fenômenos. Dessa forma, os estudos fenomenológicos possibilitam unir, o “[...] extremo subjetivismo ao extremo objetivismo” (NÓBREGA, 2005, p. 58).

No pensamento fenomenológico o sensível passa a uma dimensão ontológica, proporcionando novos olhares na perspectiva antropológica, na qual a percepção de corpo e movimento é entendida como integrada na totalidade humana (MOREIRA et al., 2006).

Os estudos da fenomenologia proporcionam a capacidade de refletir as essências do conhecimento consciente e significativo. Isso implica dizer que os fenômenos devem ser compreendidos a partir das percepções humanas. Observa-se que “o pensamento de Merleau-Ponty é um pensamento da ambiguidade do ser humano como intencionalidade, como consciência e corpo, desvelando sua unidade a partir da raiz sensível, corpórea e da experiência original do ser-no-mundo” (GONÇALVES, 1994, 71). Para a autora, as relações sociais transformam o modo de pensar de cada sujeito, e ainda manifestam as ideias e valores impregnados na história e cultura humana.

A fenomenologia estimula novas práticas educativas que superem os determinismos tradicionais de movimentos mecânicos do corpo, que não consideram a intencionalidade dos movimentos, a realidade social, as interações com o outro e a existência humana: “ao mesmo tempo que nos abrimos ao mundo, nós o impregnamos com nossa interioridade. Assim os seres que nos rodeiam abandonam o estatuto de pura objetividade e são partes do nosso Eu” (GONÇALVES, 1994, p.

66). Dessa forma, o mundo não é somente o que o ser humano pensa, mas sim como vive nesse universo.

É possível observar que a fenomenologia busca entender as relações interpessoais e como se apresentam para o sujeito, que ao mesmo tempo é individual e coletivo. Cabe lembrar que o homem é um ser complexo e, devido a isso, é importante ter conhecimento da complexidade humana, que está aparente também na ciência da motricidade, buscando perceber que o ser humano se expressa pelo movimento, pela corporeidade (TOJAL, 1994).

Dessa forma, o entendimento do ser humano que se movimenta possibilita consolidar conhecimentos acerca do mundo sensível e da capacidade de percepção. Dessa forma, a apropriação da corporeidade na educação institui uma revisão das condições humanas, estabelecendo conexões entre o sensível e o inteligível, a partir do corpo em movimento na busca da transcendência (MOREIRA; NÓBREGA, 2008).

Sendo assim, o ser humano ao longo da vida conhece diversas experiências que “são datadas historicamente como expressão de existência no mundo, constata-se a importância da valorização destas vivências em decorrência de suas construções culturais e sociais” (COUTO, 2008, p. 24). Esta observação a respeito da riqueza de experiências deve ser observada no ambiente escolar, fundamentalmente no que concerne ao processo de ensino aprendizagem e consequentemente na produção de conhecimentos.

3 A COMPREENSÃO DO SER HUMANO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

3.1 FORMAÇÃO PARA A AÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA COMPREENSÃO DO SER HUMANO

A formação do professor contribui diretamente no processo de desenvolvimento da aprendizagem dos educandos nas instituições de ensino. Daí a importância deste profissional estar embasado por práticas pedagógicas que fundamentem o pensar e o agir docente voltadas à compreensão do ser humano integral, social, complexo, histórico e cultural. O professor encontra-se diante de demandas formativas que devem considerar o sujeito como um ser autônomo, que por meio das relações e experiências cotidianas produz sentidos, significados e habilidades cognitivas. Nesse sentido, o papel do docente é de formar pessoas para a vida em sociedade, capazes de respeitar o outro e a si mesmo.

Vigotski (2006) considera o homem como um sujeito social, que se humaniza a partir das influências do meio natural e dos valores culturais permeados na história. Compreende que os indivíduos necessitam de uma atividade intencional e do trabalho para firmar a existência humana. O autor entende que o ser humano se diferencia dos animais pelo fato de não possuir todas as características humanas logo ao nascimento, deste modo, as habilidades cognitivas são construídas ao longo de sua existência. Enquanto que os animais já nascem com todas as características biológicas e reproduzem apenas os movimentos idênticos aos dos outros animais de sua espécie.

Cada indivíduo expressa a história acumulada de uma sociedade marcada por seus valores, leis, tradições, sentimentos e crenças. O homem se modifica com o passar dos tempos, a partir das relações de corpo com os determinados contextos sociais e culturais. A forma de o ser humano lidar com sua corporeidade não é universal e linear, mas é uma construção social e histórica, interligada por condicionantes culturais. Dessa maneira, “o corpo de cada indivíduo de um grupo cultural revela, assim, não somente sua singularidade pessoal, mas, também, tudo aquilo que caracteriza o grupo como uma unidade” (GONÇALVES, 1994, p. 13).

Os estudos acerca da humanização proporcionam reflexões sobre como o professor deve pensar e atuar na formação dos sujeitos. Considera-se a formação um elemento essencial para a vida em sociedade, nesta desenvolve-se capacidades

intelectuais, morais, éticas e psicológicas que constituirão o ser humano. Considera-se, portanto, que a educação escolar possui um papel essencial ao propiciar a disseminação e apropriação do conhecimento através do desenvolvimento social, científico e cultural. Abrantes e Martins (2007), Kuenzer (2003) e Agnes Heller (1977) entendem que esta apreensão do conhecimento demanda a compreensão do que foi produzido historicamente. Nesse sentido, implica considerar os indivíduos como determinantes e determinados historicamente, ou seja, ao mesmo tempo em que é produto, o ser humano faz parte desse processo. Pensar o indivíduo como ser que se faz na história, em uma sociedade de classes, sugere pensar nos desafios em torno da relação entre o pensamento empírico e o teórico.

O pensamento empírico é a forma primária do conhecimento, advindo diretamente da atividade sensorial dos seres humanos sobre os objetos da realidade. Porém, não é substancialmente completo para compreender a realidade em suas variadas dimensões, por isso faz-se necessário considerar o pensamento teórico, que produz o processo de transformação, por meio da percepção de conceitos em contínua formação. É indispensável que a sistematização das ações educativas possibilite aos indivíduos o acesso aos conteúdos históricos que sustentam a possibilidade de que o pensamento teórico se realize pela mediação da relação do sujeito com a realidade a ser conhecida (ABRANTES; MARTINS, 2007).

Os ideais dos autores supracitados se inter-relacionam à concepção de educação a partir da articulação sujeito-objeto no desenvolvimento do pensamento. Os educadores precisam se apropriar de objetos da cultura, do conhecimento científico, dos ideais da ação docente para que a formação e a realidade sejam transformadas.

Agnes Heller (1977) explana que o indivíduo não nasce senão da história humana, a autora compreende o modo como se adquire e circula o conhecimento, as aprendizagens e o ensino, e ainda enfatiza que a singularidade se realiza nos limites históricos de cada ser. Considerando a humanização durante o movimento histórico, a autora contribui com reflexões para pensar processos revolucionários não só na profissão, mas no ser como um todo, corroborando para uma consciência ética e política do ser social.

Ainda segundo Heller, a teoria da vida cotidiana preconiza que a vida humana é composta pela dimensão da vida não cotidiana e cotidiana. As atividades cotidianas são formadas pela linguagem, valores e preceitos construídos pelos

homens historicamente. Estas atividades resultam de necessidades humanas fundamentais para vida em sociedade, as quais são compartilhadas e reproduzidas pelos indivíduos de geração a geração, desde o nascimento. Segundo Mello (2000), a vida não cotidiana se forma a partir das objetivações humanas superiores, tais como as ciências, a filosofia, as artes e a política. Os processos de apropriação/objetivação fomentaram a necessidade da disseminação dos conhecimentos de forma intencional da consciência, não mais de forma espontânea.

Nesse sentido, a educação na perspectiva da humanização ancora-se em princípios de igualdade e em valores éticos de uma sociedade que devem ser desenvolvidos na ação cotidiana das instituições de ensino. Diante disso, a escola surge como instituição primordial para contribuir no processo de humanização e constituição do homem, bem como, torna-se um espaço importante de formação e produção social, possuindo a responsabilidade de oportunizar aos educandos o acesso à aprendizagem e o exercício da cidadania. O ensino pautado em práticas humanistas permite formar cidadãos críticos, autônomos e ativos no processo de produção do conhecimento. No entanto, é necessário superar a educação mercantilista atual, voltada apenas para o mercado de trabalho, na qual se destaca práticas de competitividade e individualismo.

Kuenzer (2003) considera que a apreensão do conhecimento faz parte de um processo coletivo e histórico que se forma no decorrer do desenvolvimento das forças produtivas, no qual os indivíduos relacionam-se com a atividade prática, por meio desta compreendem e transformam as possibilidades ao passo que são modificadas por elas. A autora aponta que o pragmatismo compromete o desenvolvimento do conhecimento à medida que aliena os indivíduos, enfatiza que é necessário repensar os processos pedagógicos para que o sistema escolar articule conhecimento e práticas sociais, teoria e prática, de forma a cumprir seu papel de possibilitar aos indivíduos a apropriação do conhecimento, buscando a constituição de uma sociedade mais igualitária e intelectual.

Na obra “A educação para além do capital”, Mészáros (2008) ensina pensar a sociedade a partir da transcendência da desumanização do capital, que se fundamenta nos princípios do lucro e do egocentrismo. O autor enfatiza que a formação inicial do professor não é suficiente, uma vez que a educação precisa ser continuada e permanente. Reforça que a educação não deve ser alienante, mas

libertadora, tendo como objetivo principal transformar o sujeito em um ser político, que reflete, pensa e utiliza o conhecimento para mudar a realidade.

Agnes Heller (1977) afirma que a alienação acontece quando se dá um abismo entre a produção humano-genérica e a participação consciente dos seres humanos nesta produção. Assim, o trabalho alienado não proporciona o desenvolvimento do homem como ser humano pela apreensão de conhecimentos e habilidades.

E, ainda:

A interação homem-computador e a emergência de novas tecnologias da informação, que criam a sensação de virtualidade e de experiências a distância, em meio ao frenesi dos apelos simbólicos da indústria cultural, vão constituindo formas de apreensão dos sentidos e relações nas quais se modificam radicalmente a condição humana e sua forma de constituir necessidades e valores que condicionam as condutas morais e éticas na sociedade. Em paralelo, a máquina, na representação imagética do cinema, aparentemente se humaniza e adquire habilidades relacionadas à intuição, à emoção, à memória pessoal e coletiva (COSTA, 2006, p. 184-185).

Segundo o autor, o ser humano na simbiose corpo-máquina cria um eixo de formação que modifica a compreensão do mundo objetivo, de sentidos, do imaginário, da sensibilidade humana e da natureza, pois faz com que o indivíduo estabeleça relações de tensões do trabalho humano com o trabalho executado pela máquina, atrelado à aceleração das atividades, aos movimentos repetitivos, à lógica da velocidade, à mecanicidade e à precisão. Com a expansão das tecnologias da informação e entretenimento, a representação do corpo estabelece formas de representação de fragmentação e decomposição, assim como as imagens das tecnologias virtuais tornaram-se paradigmáticas para outras referências da vida prática.

Portanto, é imprescindível haver ressignificações do pensamento, pois quanto maior a consciência de si na sociedade, maior será a possibilidade de realizar a sua individualidade, sendo esta a forma como o indivíduo participa de sua história. Ensinar a conhecer, no sentido de ter a capacidade de agir teoricamente e pensar praticamente é atribuição da escola e do professor; e este ensinamento ocorre através das vivências e experiências com o meio e com a realidade, exigindo propriedade de teorias conquistadas no aprendizado do trabalho intelectual de profissionais da educação.

Destaca-se que a educação passa por constantes mudanças sociais e históricas, abarcando toda uma diversidade e complexidade. Dessa maneira, a formação do professor deve fomentar reflexões a respeito da realidade social e da educação, de maneira processual, pois os desafios da carreira são diversos e necessitam de superação e aperfeiçoamento contínuo. A função do educador no processo de educação e humanização assume uma intencionalidade significativa à medida que transforma sua prática pedagógica a partir da apropriação de conhecimentos produzidos na história e na atualidade, os quais são imprescindíveis para sua formação e atuação profissional.

Nesse sentido, é necessário superar a abordagem conservadora, proveniente do paradigma cartesiano, que provém de práticas reprodutivas do conhecimento, caracterizando-se “por uma visão linear e por pressupostos reducionistas, mecânicos e fragmentados que atingiram a educação” (BEHRENS, 2004, p. 11). A autora elucida que o paradigma inovador, permeado pelos princípios da complexidade, estabelece dimensões para superar a fragmentação do ser humano, a partir da visão de totalidade, cidadania, ética e produção do conhecimento.

Gonçalves (1994) destaca que:

O homem é um ser-no-mundo e não podemos pensa-los fora de sua relação com o mundo. Do mesmo modo, a Educação não pode visar ao indivíduo separado da sociedade. Os conceitos de Educação que visualizam o indivíduo e sociedade de forma dissociada trazem implícitas visões antropológicas fragmentárias e mascaram as verdadeiras relações de poder que habitam a sociedade capitalista. Do mesmo modo, as correntes educacionais que visam adaptação do homem à sociedade ignoram o caráter crítico da Educação o negando a necessidade de transformação da sociedade ou se apoiando na crença de que esta transformação se dar sem a ação do homem (p. 123).

Gonçalves (1994) elucida que a constituição de uma unidade dialética entre a sociedade e o homem em constante mudança origina uma visão de educação como prática transformadora, apontando para a necessidade de uma educação que promova a transformação da sociedade e superação das contradições existentes. Para que isso aconteça é necessário estabelecer uma visão crítica baseada em valores como a liberdade, justiça, igualdade e verdade, de maneira igualitária a toda a população, a partir da qual o educador identificará variadas formas de alienação, injustiça e dominação histórica, permitindo refletir e desenvolver práticas pedagógicas que objetivem a libertação do homem.

O professor necessita conhecer e compreender o seu papel no processo de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem dos educandos, de forma consciente e objetiva para que as ações educativas realizadas propiciem formar cidadãos competentes para a vida em sociedade. Cabe elucidar que a prática pedagógica do professor é construída a partir de saberes existentes, de concepção de mundo, de possibilidades de mudanças na educação, da forma como pensa, sente, observa, intervém e age na realidade. O trabalho docente é embasado ao sentido que o professor atribui a sua prática, este profissional precisa ter princípios e valores que motivem sua ação, caso contrário será mais um no mercado de trabalho que descaracteriza o ofício de ser professor.

Desse modo:

No momento em que a prática educativa deixa de ter sentido coincidente com a significação do ato de educar, quando o motivo do seu trabalho passa a ser qualquer outro que não a educação das novas gerações, então, já não há condições para uma atividade livre e objetivadora das forças humanas essenciais para o educador, e não há condições para um trabalho de desenvolvimento da individualidade nos alunos (MELLO, 2000, p. 99).

A prática educativa do professor deve estar voltada ao sentido do trabalho docente enquanto ação intencional, consciente, significativa e objetiva para a formação do ser humano. Portanto, os processos de formação de professores necessitam oportunizar momentos de reflexão acerca do papel do professor na construção de uma educação melhor para todos, partindo da necessidade da compreensão das especificidades do desenvolvimento e aprendizado humano. O trabalho educativo como atividade intencional e articulado pela consciência contribui para a apropriação de valores humanos indispensáveis no processo de humanização dos educandos.

Nesse viés, a formação do professor precisa compreender e respeitar a diversidade humana. Os educandos apresentam características, sensações, sentimentos e habilidades cognitivas diversas, assim como, cada ser humano manifesta-se de forma diferente em certas circunstâncias da vida, pelo fato de ser influenciado por dimensões culturais, políticas, econômicas, sociais, afetivas e históricas que comportam a sociedade. Dessa maneira, a educação deve entender que o conhecimento não pode ser produzido isoladamente, há um contexto global que inter-relaciona as dimensões humanas. Cabe ao professor desmistificar os

paradoxos do ambiente escolar, considerando a complexidade e multidimensionalidade de cada ser.

Para entender melhor a formação, ação e problemáticas docentes que compõem as práticas pedagógicas dos professores, provenientes de variados contextos da sociedade e considerados essenciais para a compreensão do processo de humanização dos educandos, segue as reflexões acerca dos saberes docentes.

3.2 SABERES DOCENTES QUE SUSTENTAM A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A ação docente é permeada por saberes diversos que constituem as práticas pedagógicas. Os conhecimentos oriundos da teoria da complexidade da própria formação e intervenção do professor têm exigido que este se mantenha atualizado continuamente acerca do seu campo de atuação. A formação inicial não é suficiente para que um profissional da educação garanta o seu aprendizado, muito menos dos educandos, pois o conhecimento é produzido e transformado na própria ação e no decorrer dos tempos. A partir desse reconhecimento, torna-se indispensável que os professores compreendam a importância da formação permanente, considerando o caráter polissêmico que envolve a atividade de ensinar.

O saber docente é “um saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2002, p. 54). O autor compreende que os saberes docentes e a sua relação com a formação profissional de professores parte da ideia de pluralidade, isso significa dizer que os saberes são construídos a partir das diferentes relações estabelecidas no percurso formativo. O professor necessita obter conhecimentos relativos às ciências da educação atrelados às vivências práticas dos educandos, visando preparar cidadãos críticos, reflexivos e questionadores para a vida em sociedade.

Na educação, o professor assume um papel de formador de pessoas e isso requer uma responsabilidade social, cultural, histórica e humana. Para isso, este profissional precisa ter consciência do seu papel para melhor conduzir, repensar e refletir sobre suas ações. Dessa maneira, é essencial identificar os saberes docentes que permeiam sua prática, pautando-se em diretrizes educativas que delineiam os caminhos para o fazer pedagógico, que o possibilitem verificar as problemáticas existentes na carreira a fim de minimizá-las e/ou solucioná-las. Os

professores ao se depararem com a realidade escolar devem desenvolver uma aprendizagem considerando as dimensões sociais, psicológicas, culturais, cognitivas, entre outras.

O professor contemporâneo encontra dificuldades no processo de desenvolvimento do ensino, uma vez que há ainda o predomínio de paradigmas conservadores nas escolas, provenientes do pensamento reducionista e fragmentado do homem. Nesse contexto, este profissional é desafiado a buscar abordagens metodológicas que ressignifiquem a ação docente no sentido de educar para cidadania. A prática pedagógica deve priorizar a aprendizagem dos educandos a partir da visão de rede, visão de conexão, visão de sistemas integrados, visão de totalidade, visão de teia e de visão coletiva (BEHRENS, 2004). A autora destaca ainda que a educação para a produção do conhecimento “precisa interconectar as partes com o todo, exige a agregação de múltiplas visões que se interpenetram entre” (p. 13).

Os saberes docentes são apresentados por Tardif (2002) em quatro categorias: os saberes disciplinares, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes experienciais. O autor discorre acerca dos saberes e a sua relação com a formação dos professores e ainda com o trabalho docente, bem como, destaca que os professores utilizam variados saberes teóricos ou práticos, os quais são construídos e reelaborados a partir da ação de ensinar. Explica em que consiste cada saber para o professor, ressaltando que esses saberes se inter-relacionam no universo da prática pedagógica.

Cabe então esmiuçar as características de cada saber estudado por Tardif (2002) para melhor compreensão destes. Considera-se que os saberes disciplinares são provenientes das disciplinas ofertadas pelas instituições de ensino durante a formação inicial e continuada dos professores, sendo atreladas às ciências da natureza, exatas, humanas, sociais e biológicas. Trata-se de saberes produzidos historicamente pela humanidade, sendo conduzidos pelos conhecimentos científicos por meio das universidades. Destaca-se que “os saberes das disciplinas emergem da tradição e dos grupos sociais produtores de saberes” (TARDIF, 2002, p. 38). Assim, o saber disciplinar é oriundo do domínio do conhecimento estruturado e específico a ser disseminado pelos profissionais da educação.

Os saberes curriculares resultam da forma como a gestão educacional transmite os conhecimentos produzidos, os objetivos e as metodologias que devem

ser desenvolvidas pelos professores durante a prática pedagógica, o que indica que os docentes necessitam se apropriar desses saberes para aplicá-los. Ressalta-se que esses saberes “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita” (TARDIF, 2002, p. 38). Portanto, é essencial que o professor se aproprie das informações dos programas para que realize a atividade docente visando alcançar os objetivos propostos pela educação.

Segundo o autor, os saberes da formação profissional são construídos pela ciência da educação, se constituem por conhecimentos pedagógicos embasados por técnicas e métodos de ensino transmitidos aos professores no decorrer de sua formação profissional. São formados por múltiplos saberes, advindos de fontes variadas, que são relacionadas pelos professores, conforme as necessidades da prática pedagógica. Trata-se do conjunto de saberes transmitidos pelas universidades durante o processo de formação, sendo que os conhecimentos produzidos se transformam e se destinam à formação científica dos professores.

Os saberes experienciais resultam do exercício prático da docência. Esses saberes são produzidos pelos professores considerando as experiências vivenciadas no cotidiano das escolas e as compartilhadas com os demais profissionais da educação. Dessa maneira, os conhecimentos “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, 2002, p. 38). Partindo dessa ideia, os saberes da experiência são frutos dos saberes práticos que os docentes congregam à formação individual e coletiva, transformando-os em habilidades para o fazer pedagógico.

Esse autor buscou considerar todos os saberes que, a partir de sua concepção, são utilizados pelos professores durante o trabalho docente e que interferem diretamente na forma de atuação profissional. Elucida-se que os saberes docentes estão atrelados aos saberes pessoais, aos saberes provenientes da formação escolar, acadêmica, profissional, estágios e cursos, aos saberes oriundos da utilização dos livros didáticos e aos saberes interligados às experiências cotidianas da profissão. O autor mostra que as fontes de apropriação dos saberes dos professores se referem às experiências construídas na história e na atualidade e que os conhecimentos produzidos no cenário da vida pessoal e escolar são fundamentais para a constituição de sua identidade profissional.

Nessa perspectiva, “a educação assume papel relevante na transição paradigmática, pois a busca do pensamento complexo implica buscar caminhos e processos de reaproximação dos campos do saber” (BEHRENS, 2004, p. 11). Portanto, educar exige o desenvolvimento de práticas pedagógicas que possibilitem a aprendizagem dos educandos num sentido global, conectando todas as dimensões do ser humano. Os professores precisam buscar interligar e utilizar os saberes diante das situações complexas do cotidiano para agir com consciência e propriedade de conhecimentos, buscando solucionar as dificuldades encontradas tanto pelo próprio educador quanto pelos educandos.

Gauthier et al (2006) corrobora com Tardif (2002) no sentido de compreender os saberes docentes a partir da forma plural e da relação existente entre estes. Destaca que é indispensável conceber o ensino “como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder as exigências específicas de uma situação concreta de ensino” (p.28). O autor esclarece que, historicamente, o senso comum disseminou pensamentos de que para ensinar bastava o sujeito conhecer a matéria, possuir experiência e ter talento. Contudo, a profissão de educador envolve uma complexidade muito maior e requer conhecimentos específicos e concretos.

Segundo Gauthier et al. (2006) o professor deve buscar um “ofício feito de saberes”. Então, o autor realiza uma categorização de saberes docentes, assim como Tardif (2002). No entanto, o autor acrescenta um saber que se relaciona a um saber específico dos professores, sendo este atrelado ao saber da ação pedagógica. Apresenta, então, o que consiste ser o reservatório de saberes, composto pelos: saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes das ciências da educação, saberes da tradição pedagógica, saberes experienciais e saberes da ação pedagógica.

Segundo o autor, os saberes disciplinares são desenvolvidos por estudiosos que pesquisam o que é relevante para ser ensinado. Compreende-se que para ensinar, primeiramente, o professor precisa conhecer e interpretar a matéria, pois não se podem produzir conhecimentos se não há uma base teórica consolidada que fundamente tal prática. O docente ao entender a estrutura, objetivos, métodos e técnicas do conteúdo a ser abordado é capaz de fomentar com muito mais domínio e segurança o aprendizado dos educandos, contribuindo para uma educação de qualidade, participativa e democrática.

Na concepção de Gauthier et al. (2006), os saberes curriculares estão relacionados ao conhecimento dos programas escolares existentes na instituição. Embora os professores não exerçam influência direta no que diz respeito à criação destes programas de ensino, os mesmos devem compreendê-los, pois constituem os saberes como um todo. O autor discorre ainda acerca dos Saberes das Ciências da Educação, esclarece que estes são formados pelos professores no decorrer do percurso acadêmico e profissional e se referem ao conhecimento da escola, sua estrutura organizacional e funcionamento.

Outro saber que constitui o reservatório de saberes docentes são os da Tradição Pedagógica. Estes tratam das representações pessoais dos professores quanto à escola, aos educandos, à formação da aprendizagem, à produção de conhecimentos, ao compartilhamento de experiências, à socialização das dificuldades encontradas na carreira e aos processos de ensino e aprendizagem. As representações dos docentes inspiram-se em concepções construídas desde o início da carreira, antes mesmo do professor optar por esta profissão.

Os saberes experienciais são provenientes de conhecimentos concebidos pela experiência pessoal de cada professor e são compartilhados coletivamente por meio de processos de socialização. Daí a importância do estabelecimento da interação entre os professores, educandos, escola e sociedade. Gauthier et al (2006) destaca ainda a existência dos saberes da ação pedagógica, que consistem no resultado das relações estabelecidas entre os saberes disciplinares, os saberes curriculares, os saberes da ciência da educação, os saberes da tradição pedagógica e os saberes experienciais. Portanto, seriam esses saberes que proporcionariam ao docente escolher ações específicas consoantes com cada situação em sala de atividades.

Os variados tipos de saberes integram o gênero humano, pois os sujeitos necessitam assimilar conhecimentos históricos, sociais, científicos e culturais para se tornarem humanos. O trabalho educativo é, então, fundamental neste processo, uma vez que os indivíduos precisam aprender a sentir, a refletir, a dialogar, a interpretar, a pensar e agir na sociedade: “o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1996, p. 147).

Saviani (1996) é um conceituado educador que assinalou os saberes constituintes do processo educativo, ressaltando que todos os educadores devem compreendê-los, conforme destaca: o saber atitudinal, o saber crítico-contextual, os saberes específicos, o saber pedagógico e o saber didático-curricular. O autor elucida que estes saberes devem ser produzidos no processo de formação inicial e continuada dos professores, pois para ensinar, o docente necessita saber como ensinar, educar, aprender e formar:

[...] educador é aquele que educa, isto é, que pratica a educação. Portanto, para alguém ser educador é necessário saber educar. Assim, quem pretende ser educador precisa aprender, ou seja, precisa ser formado, precisa ser educado para ser educador (SAVIANI, 1996, p. 147).

Segundo o autor, o saber atitudinal refere-se à apropriação de comportamentos profissionais fundamentais para o trabalho educativo. Compreende atitudes e valores coerentes com a função desempenhada pelo docente, tais como a eficiência, comprometimento, tolerância, justiça, disciplina, pontualidade, ética, igualdade e respeito às diferenças. Abrange competências que constituem a identidade do professor como agente propulsor do conhecimento, capaz de criar condições adequadas para que os educandos aprendam e desenvolvam-se como sujeitos críticos, intelectuais e participativos.

O saber crítico-contextual, na perspectiva de Saviani (1996), compreende as condições sociais e históricas que fomentam o trabalho educativo. Os educandos precisam estar preparados para a vida em sociedade, dessa maneira, cabe ao educador entender as características contextuais das transformações recorrentes da sociedade, de forma a identificar as necessidades a serem contempladas pelo ensino e aprendizagem escolar. A função de educar exige, portanto, que o professor compreenda o contexto para o qual se destina o processo educativo.

O autor destaca que os saberes específicos referem-se aos saberes atrelados às disciplinas escolares, e são vistos como um recorte do conhecimento por áreas humanas, exatas, biológicas, da natureza, das artes e que integram os currículos escolares. Ressalta-se que o aprendizado por áreas deve fazer parte do processo de formação dos educandos, o educador precisa fomentar a assimilação desses conhecimentos em situações determinadas e específicas, não há como desconhecer a importância destes saberes para o aprendizado dos alunos.

O saber pedagógico, na concepção de Saviani (1996), compreende os conhecimentos das ciências e teorias da educação, propõe articular os fundamentos dos saberes com a prática educativa, favorece a formação integral do indivíduo, possibilitando um aprendizado mais significativo e consciente. Este tipo de saber provê a construção da prática docente consolidada, e forma a identidade do educador a partir de concepções educacionais que contribuem para o desenvolvimento de técnicas importantes no processo formativo.

O autor discorre que o saber didático-curricular refere-se aos conhecimentos atrelados às formas de organização e efetivação do trabalho educativo na relação professor-aluno. Com este saber o professor possui a propriedade do saber-fazer, com conteúdos, métodos, técnicas, instrumentos e procedimentos necessários para alcançar os objetivos educacionais propostos intencionalmente. Ressalta-se que este saber é fundamental para a dinâmica do trabalho pedagógico.

Saviani (1996) destaca que os saberes docentes se constituem e se revelam por meio de dois extremos gregos “sofia” e “episteme.” O primeiro extremo expressa a sabedoria originada e formada no decorrer da história; e o outro extremo expressa o conhecimento sistematizado e ordenado.

Cabe ressaltar que:

No “saber atitudinal” tende a predominar a experiência prática e nos casos dos “saberes específicos” e do “saber pedagógico” prevalecem os processos sistemáticos, ficando em posição intermediária os saberes “crítico-contextual” e “didático-curricular”, é certo que a forma “episteme” marca também o saber atitudinal assim como a forma “sofia” não está ausente do modo como o educador apreende os saberes específicos do saber pedagógico (SAVIANI, 1996, p. 150).

Consoante com os estudos de Paulo Freire (2011) cabe elucidar que a formação dos professores deve contemplar a apropriação de saberes necessários à prática educativa. O autor parte da concepção de que a educação é um processo humanizante, político, social e cultural. Compreende que o educador deve ser autor do próprio processo de formação, sendo um ser capaz de pensar, refletir, idealizar, aprender e conduzir as transformações que acontecem ao longo da história da humanidade.

Destaca ainda a importância da autonomia dos educandos, e os saberes e as exigências necessárias para desenvolver novas práticas de ensino, contribuindo para a emancipação dos sujeitos. O autor ressalta que ensinar exige a presença de

elementos como: Rigoriedade metódica; pesquisa; respeito aos saberes dos educandos; criticidade; estética e ética; corporificação das palavras pelo exemplo; risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática; o reconhecimento e assunção da identidade cultural; a consciência do inacabamento; o reconhecimento de ser condicionado; o respeito à autonomia do ser do educando; bom senso; humildade, tolerância, luta em defesa dos direitos dos educadores; apreensão da realidade; alegria e esperança; a convicção de que a mudança é possível; curiosidade; segurança, competência profissional e generosidade; comprometimento; compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo; liberdade e autoridade; tomada consciente de decisões; saber escutar; reconhecer que a educação é ideológica; disponibilidade para o diálogo; querer bem aos educandos (FREIRE, 2011).

Conforme o autor, os educadores devem ensinar com rigoriedade metódica, devido ser importante estimular a capacidade crítica, investigativa e curiosa dos educandos. Para isso, é necessária a prática da pesquisa para aproximar os educandos dos objetos cognoscíveis com estética e ética, corroborando para a busca de respostas acerca das indagações dos conteúdos abordados, fomentado a autonomia dos sujeitos. Ressalta que o educador deve propiciar condições favoráveis para a produção do conhecimento, possuindo consciência de que o processo formativo é inacabado, necessitando ser reinventado constantemente. É importante instituir o respeito, o bom senso, a tolerância, a dignidade, a humildade e a liberdade na relação educador-educando para que a atividade educativa alcance o objetivo de formar sujeitos autônomos no processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, os saberes docentes são múltiplos, pois produzem conhecimentos provenientes de fontes diversas, que englobam as habilidades dos professores. Destaca-se que o professor ideal deve conhecer sua disciplina, obter conhecimentos inerentes à educação e à pedagogia e, além disso, desenvolver sua prática embasada pela experiência cotidiana com os educandos, isso significa dizer que é no exercício da docência que estes profissionais se apropriam de saberes específicos fundamentais para o desenvolvimento do trabalho. Diante desse cenário, percebe-se a complexidade que comporta a ação do professor, sendo esta profissão essencial para a sociedade.

Para que os saberes docentes sejam compreendidos e enraizados na vida profissional do educador é importante que estes se constituam no processo

formativo inicial e permanente da profissão. Cabe vislumbrar um olhar para o sujeito em sua multiplicidade e singularidade para que a dimensão do ensino contemple as especificidades de cada ser.

3.3 PROCESSO FORMATIVO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO

A formação pode ser compreendida como uma função social de transmissão de saberes, assim como um processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa. Além disso, é possível falar-se da formação como instituição, quando esta desenvolve atividades permanentes para este fim (FERRY, 1991). A apropriação dos saberes, das teorias, das práticas, das vivências, do contato com o outro e da estrutura escolar corroboram para o desenvolvimento da formação e transformação do ensino.

A formação de professores deve ter como polo de referência a escola, local onde estes profissionais devem decidir com autonomia, os meios para aprimorá-la. É importante que o processo formativo se constitua através da prática reflexiva, alicerçada no coletivo, na qual os professores em conjunto com os outros identificam as problemáticas e procuram resolvê-las. Dessa forma, “o projeto de uma autonomia profissional, exigente e responsável, pode recriar a profissão professor e preparar um novo ciclo na história das escolas e dos seus atores” (NÓVOA, 1999, p. 31).

O Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, criado pelo Ministério da Educação (MEC), tem como finalidade promover a implementação de conselhos nas instituições de ensino do Brasil, a partir da formação continuada e da preparação de materiais pedagógicos específicos para os profissionais da educação, considerando as necessidades do sistema de ensino e políticas educacionais. São atribuições dos conselhos deliberar o funcionamento da escola, promover a participação dos gestores na elaboração do Projeto Político-Pedagógico, avaliar o desenvolvimento do trabalho educativo e administrativo, refletir e socializar as ideias e problemáticas da carreira profissional, repensar a prática pedagógica, bem como, promover atividades que envolvam a comunidade externa e interna da escola, visando à melhoria da qualidade da educação. Dessa maneira, destaca-se a importância do funcionamento de conselhos nas escolas para o desenvolvimento de autonomia e competências fundamentais para a ação docente.

A autonomia é importante para se compreender como se realiza o processo de formação do profissional de educação. O autor menciona que existem três tradições de concepções de formação, sendo estas: a autoformação, a heteroformação e a interformação. Na autoformação, o indivíduo, de modo independente, participa e tem sob sua responsabilidade, os objetivos, os processos e os fins da própria formação. Na heteroformação, a formação se desenvolve por meio de especialistas, sofrendo interferência de teorias diversas, sem maior envolvimento do sujeito que participa. E em última análise, a interformação é entendida como uma ação educativa entre os futuros professores ou entre professores em processo de aperfeiçoamento dos conhecimentos (GARCIA, 1999).

Cabe ressaltar que:

A formação apresenta-se nos como um fenômeno complexo e diverso sobre o qual existem apenas escassas conceptualizações e ainda menos acordo em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise. [...] Em primeiro lugar a formação como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação (GARCIA, 1999, p. 21-22).

Nesse contexto, é relevante que o pensamento a respeito da profissão docente seja macro e contemple as dimensões mais significativas da aprendizagem, uma vez que o professor é mediador e propulsor do conhecimento. É através da autoformação e interformação que os professores podem aprimorar o ensino e aprendizagem de maneira a transcender pessoalmente e profissionalmente. Para Ferry (1983, p. 36) a formação significa “um processo de desenvolvimento individual destinado a adquirir ou aperfeiçoar capacidades”. Na percepção deste autor, a formação de professores se difere das demais atividades de formação em três dimensões: a primeira se refere a uma formação dupla, na qual se necessita atrelar a formação acadêmica com a formação pedagógica; a segunda corresponde a uma formação profissional, pois capacita profissionais e a terceira dimensão elucida que a formação de professores é uma formação de formadores.

Dessa maneira, os sujeitos adultos devem contribuir para o processo de sua própria formação, a partir das representações e competências que já possuem. A competência pode ser entendida como a capacidade de mobilizar os saberes para

agir nas diferentes situações da prática profissional, isto é “a competência expressaria, assim, a capacidade real do sujeito para atingir um objetivo ou um resultado num dado contexto” (RAMOS, 2001, p.60). As reflexões antes, durante e após a ação devem estimular a autonomia intelectual dos professores, como forma de agir diante das situações e poder superar as transformações no decorrer de sua carreira profissional.

A docência é uma profissão complexa e dinâmica que é aprimorada por toda a vida. Dessa maneira a formação inicial é importante no processo de desenvolvimento do professor, uma vez que comporta as bases dos conhecimentos pedagógicos, entretanto, este profissional é desafiado constantemente a lidar com as situações que ocorrem no cotidiano de sala de atividades, por isso é indispensável que o professor participe de formações contínuas para que se atualize e se emancipe profissionalmente.

Partindo dessa ideia, destaca-se que:

O professor defronta-se com as mais múltiplas situações divergentes, com as quais não aprende a lidar durante seu curso de formação. Essas situações estão além dos referenciais teóricos e técnicos e por isso o professor não consegue apoio direto nos conhecimentos adquiridos no curso de formação para lidar com elas (MIZUKAMI et al., 2002, p. 14).

Compreende-se que o professor aprende a ensinar a partir de um conjunto diverso de conhecimentos acumulados e de experiências necessárias para estruturar o trabalho docente. Destaca-se que a formação do profissional da educação é construída a partir da reflexão crítica acerca das práticas vivenciadas e da reformulação constante da identidade pessoal e profissional. Ser professor é possuir uma responsabilidade constante com as práticas sociais, nesse sentido, o autor propõe uma pedagogia caracterizada por uma prática pedagógica reflexiva, coletiva, solidária e transformadora, na qual o educador e o educando dialogam suas ideias e concepções (FREIRE, 2011).

Considerando essa concepção, a prática pedagógica do professor necessita estar embasada por uma teoria que fundamente os princípios e o saber-fazer docente, objetivando o desenvolvimento humano dos educandos. Nessa perspectiva, a teoria da corporeidade surge como uma abordagem importante na formação de professores, pois compreende que a educação é humanizadora e que a escola, por meio dos agentes educacionais, corrobora para o aprimoramento da

aprendizagem e da internalização das qualidades humanas, tais como a solidariedade, ética, respeito, conhecimento de si e do outro e o desenvolvimento de capacidades.

A temática corporeidade nos processos formativos iniciais e continuados contribui para a reflexão em torno do pensamento “ser-estar-no-mundo”; para melhor compreensão dessa expressão cita-se as palavras de Couto (2008, p. 7) “viver é ser é estar no mundo, meu corpo é ser é aqui estar, nas vias do meu ser caminho estando, sendo vida meu corpo aqui está”. É por meio do corpo que o humano se expressa, sente, pensa, age e atribui significados no mundo vivido. Ainda segundo este autor, a aprendizagem é desenvolvida a partir das relações do corpo consigo, com o outro, com os seres, o que justifica a necessidade do indivíduo se relacionar com o meio para explorar, aprender, identificar sentidos e produzir conhecimentos.

A teoria da corporeidade no processo educacional busca conhecer o fenômeno humano a partir do sentido da existência, da sensibilidade, da imaginação, das experiências teóricas e práticas e da aprendizagem significativa. No processo de humanização é preciso considerar que o corpo humano não é simplesmente um conjunto de órgãos, mas deve ser compreendido a partir de sua totalidade e complexidade existencial. Partindo desse princípio, o indivíduo é um sujeito que pensa o mundo e estabelece relações de prazer, felicidade, tristeza, medo e autossuperação (MOREIRA et al., 2006).

Por isso, o professor como sujeito motivador, crítico e transformador de uma formação integral dos educandos precisa ter a responsabilidade de refletir temáticas relacionadas ao corpo, uma vez que estão atreladas ao desenvolvimento humano, cultural e histórico dos educandos. A tarefa de formar docentes é multidimensional, compreende as dimensões humanas, avaliativas, críticas e reflexivas. Ao professor cabe, portanto, a tarefa de buscar a emancipação e a consolidação de sujeitos autônomos e o papel deste profissional não deve ser visto como mecânico ou fragmentado, que reflete em uma sociedade opressora com uma “cultura do silêncio”.

Segundo Freire (2011) o que importa na formação docente não é uma repetição automatizada do movimento, mas sim a compreensão do valor dos sentimentos, dos desejos, das emoções e da superação dos desafios encontrados no cotidiano escolar. O papel do educador não é apenas ensinar os conteúdos, mas,

também, ensinar a refletir corretamente. Daí a importância de desenvolver condições para constituir educação crítica e instigadora, visto que:

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou da adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando com adivinhar, com intuir (FREIRE, 2011, p. 45-46).

Partindo desse pensamento, entende-se que o reconhecimento desses valores permite a apropriação de conhecimentos de si e do outro, assim o sujeito será capaz de conhecer-se corporalmente criando possibilidades para a sua própria formação humana. O autor reflete que o professor deve estar preparado para interpretar as indagações, curiosidades e gestos dos educandos.

Daí a importância deste profissional desconstruir o pensamento mecanicista e dualista presente até hoje nas instituições de ensino, que implica na ideia de que o corpo e a mente são concebidos de maneira desarticulada. Predomina, ainda, o pensamento de que o conhecimento só pode ser produzido a partir da disciplina excessiva, da rigidez, da submissão do corpo estanque e passivo. Essas concepções dualistas permeiam tanto os espaços escolares quanto os espaços sociais aos quais os sujeitos estão envolvidos, como por exemplo, a igreja, a família e a academia.

Diante desse cenário, percebe-se a necessidade de vivências corporais diversas nos cursos de formação inicial e continuada de professores, de forma a assegurar a compreensão dos valores humanos, a atribuição de sentidos e significados e o favorecimento da visão do indivíduo como um sujeito ativo no próprio processo de produção do conhecimento, que interage com o meio e se realiza a partir de sua corporeidade.

Os espaços de formação docente fomentam a possibilidade de discussões acerca das concepções de corpo, uma vez que os processos formativos possuem a responsabilidade de promover a compreensão pessoal e profissional, visando à melhoria da qualidade de ensino, através de práticas docentes inovadoras e significativas para o desenvolvimento da aprendizagem escolar. Cabe, então, reconhecer que a temática a respeito do corpo, de acordo com os enfoques desse estudo, deve ser aprofundada no currículo dos cursos de licenciatura e ainda nos cursos de formação continuada, de forma a contribuir para que estes profissionais

reconheçam-se como corpo que sente, reflete, pensa, age e transforma o mundo em que vive.

Ao debruçar-se a respeito da formação para a ação docente sob a perspectiva da compreensão do ser humano/corporeidade, cabe vislumbrar como esta temática vem sendo discutida e vivenciada na Educação Infantil, considerada a primeira etapa escolar da educação básica, na qual, em muitas instituições, o predomínio nesta fase é o do cuidar sobre o educar, especialmente, porque as famílias veem a educação infantil como lugar para deixarem as crianças enquanto vão trabalhar, outras exigem que as crianças sejam educadas de forma tradicional, por não acreditarem que brincando, desenhando ou interagindo, seus filhos possam aprender algo.

4 EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA, DOCUMENTOS OFICIAIS E CORPO EM MOVIMENTO.

4.1 ALGUMAS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA PRESENTES NO CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO

As concepções de infância nem sempre expressam o mesmo pensamento, pois as “histórias, ideias, representações, valores, modificam-se ao longo dos tempos e expressam aquilo que a sociedade entende em determinado momento histórico por criança, infância [...] e instituição de Educação Infantil” (KRAMER, 1999, p. 207). Portanto, cada um dos marcos históricos deste universo da educação infantil promoveram explicações particulares do desenvolvimento humano.

Por muito tempo, nas sociedades antigas as crianças foram marginalizadas. Em Roma (VIII a.C.), as crianças dependiam do que os pais escolhiam para suas vidas, isto é, se a família não quisesse seus filhos, podia vendê-los ou abandoná-los à própria sorte. Por exemplo, se a criança nascesse com alguma deficiência, provavelmente seria rejeitada. Outros fatores que contribuía para o elevado índice de mortalidade infantil foram as desigualdades sociais e as condições de higiene nos locais onde as crianças viviam. Na Idade Média, não existia o sentimento de infância, as crianças eram consideradas como pequenos adultos, a partir dos sete anos de idade assumiam responsabilidades na sociedade (PROSCÊNCIO, 2010).

Destaca-se que o cuidado e a educação das crianças eram de responsabilidade da mãe ou ama de leite – mulher que amamentava a criança na ausência da mãe biológica. Na maioria das vezes, esta missão era das escravas. Após o desmame e com a independência física, a criança passava a ajudar os adultos nas atividades domésticas e trabalhistas. As noções de abandono, pobreza, favor e caridade marcaram as formas precárias de atendimento às crianças nessa época e por bastante tempo permearam determinadas concepções a respeito do papel das instituições de educação infantil (OLIVEIRA, 2007).

Ariés (1981) estudou acerca da história social da criança e da família, o autor constata que o sentimento de infância era ausente até o século XVI, surgindo apenas a partir dos séculos XVII e XVIII. Através dos escritos do autor, percebe-se a desvalorização das crianças sofrida nos tempos medievais. A criança apresentava um período da infância reduzido, isto é, não passava pelos estágios completos de

desenvolvimento infantil, pois adquiria precocemente os costumes e até mesmo a forma de se vestir dos adultos.

Em se tratando das Instituições de Educação Infantil no Brasil, surgiram, inicialmente, com o propósito de conceder assistência às crianças, pois estas eram vistas como carentes de cuidado e proteção. Dessa forma, a atenção voltada aos pequenos baseava-se na preocupação com a alimentação, com o sono e com os hábitos de higiene, tais como tomar banho, escovar os dentes, lavar as mãos, cortar as unhas, entre outros. As mudanças ocorridas a partir da primeira revolução industrial, com a inserção da mulher no trabalho em indústrias bélicas, impulsionou o atendimento pré-escolar, pois estas mães precisavam deixar seus filhos em algum lugar, logo houve relevante preocupação pela criação de instituições de educação infantil para o acolhimento destas crianças (KRAMER, 2001).

A expansão comercial, o desenvolvimento da ciência e as atividades artísticas ocorridas no período do Renascimento promoveram condições para a formulação de um pensamento pedagógico para a modernidade. A partir disso, a criança passou a ser vista com maior importância dentro da família e a educação foi compreendida como uma ferramenta fundamental para atender não somente as necessidades fisiológicas dos sujeitos, mas promover a aprendizagem dos pequenos e o seu desenvolvimento infantil. Dessa forma, começaram a surgir novas visões acerca das crianças, com a finalidade de respeitar a natureza infantil. Após o cenário de muitas mudanças sociais, apareceram os primeiros sinais de desenvolvimento do sentimento e conceito de infância (OLIVEIRA, 2007).

No contexto da história da educação, da história das instituições educacionais e ainda da história do discurso pedagógico, autores como Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, entre outros, apresentaram contribuições relevantes para a história da infância. As pesquisas sobre as temáticas que debatiam a infância receberam importante desdobramento da demografia histórica, nos estudos a respeito da sociedade, família e população (KUHLMANN JR., 2015).

Neste contexto, Comenius, considerado um grande educador do século XVII, destacou-se por defender uma educação igualitária para todos os sujeitos. Foi considerado ainda o pai da didática moderna, e reconheceu a inteligência e os sentimentos das crianças, através de propostas educativas norteadas pela universalização dos conteúdos (KUHLMANN JR., 2015). Este filósofo propôs em sua obra *Didactica Magna* uma relação entre a natureza e a criança, destacando que:

Esta maneira de instruir e educar a juventude pode comparar-se também ao cultivo dos jardins. Com efeito, as criancinhas de seis anos, bem-exercitadas pelos cuidados dos pais e das amas, parecem semelhantes às arvorezinhas que foram plantadas, enraizaram bem e começaram a lançar pequeninos ramos (COMENIUS, 1997, p. 413).

Diante deste cenário, o autor enfatiza que a prática escolar deveria imitar os processos da natureza, isto significa dizer que, para uma “arvorezinha” crescer e dar bons frutos, é preciso que seja bem cuidada, enraizada, plantada e regada, assim como as crianças, estas precisam ser educadas para que amadureçam e prosperem conhecimentos. Dessa forma, Comenius compreende a infância como um ponto de partida para o desenvolvimento humano e reconhece o importante papel da educação neste processo de maturação.

No século XVIII, os estudos de Rousseau (2004) apontaram que o ser humano é bom por natureza, mas sofre influências negativas da sociedade, em outras palavras, o autor afirma que com o desenvolvimento da propriedade privada e da civilização, os sujeitos se tornaram mais competitivos e ambiciosos, contribuindo para o prevailecimento de disputas por poder e desigualdades, causadas por interesses individuais e conjunturas sociais. Considerando este contexto, Rousseau criou uma proposta educacional para combater o disciplinamento, que infligisse à liberdade da natureza humana. Assim, enfatizou que a educação deveria permitir que as crianças vivessem plenamente a infância, capaz de aprender e vivenciar as etapas da fase infantil.

Neste sentido, o autor destacou a valorização da existência humana para que os sujeitos compreendessem os princípios necessários para conviver harmoniosamente em sociedade, tais como: respeitar as pessoas, entender seus limites e deveres. Enfatizou ainda que “a humanidade tem seu lugar na ordem das coisas. E a infância tem o seu na ordem da vida humana” (ROUSSEAU, 2004, p. 69). Dessa maneira, o autor esclarece que a criança não é um adulto em miniatura, como era vista na antiguidade, pois esta tem idade própria, ocupa seu lugar na ordem cronológica da vida, apresenta particularidades e valores da infância, e necessita desenvolver-se afetivamente, cognitivamente e fisicamente, por meio das experiências, observação, atividades práticas, interações, brincadeiras, jogos e livre contato com a realidade.

Os pensamentos de Rousseau abriram caminhos para a concepção de infância do educador suíço Pestalozzi, que pensava a educação como um processo associado aos princípios da natureza, liberdade e personalidade da criança. Considerava que a fonte da educação estaria na bondade e no amor, e que era necessário cuidar do desenvolvimento afetivo das crianças desde o nascimento. Os pensamentos do autor embasaram uma “Pedagogia intuitiva”, fundamentada pela característica de percepção dos sentidos das crianças, de forma natural e associando o ser humano à sua realidade histórica. Propunha uma educação que desenvolvesse as capacidades humanas, a partir dos conhecimentos, sentimentos e caráter infantil, dessa forma o desenvolvimento intelectual e moral deviam estar articulados. O objetivo era buscar formas de ampliar integralmente a aprendizagem das crianças, nos seus aspectos intelectuais, morais, sociais, culturais, históricos, entre outros (OLIVEIRA, 2007).

As ideias de Pestalozzi foram levadas adiante por Froebel, educador alemão que influenciado pelo ideal de liberdade e pela filosofia espiritualista, criou em 1837 o primeiro jardim de infância na Alemanha. A proposta educacional do autor incluía atividades de cooperação, intuição e espontaneidade das crianças. A finalidade do jardim de infância estava associada à noção de cultivar as almas infantis, como se estivesse cuidando de plantas. Em outras palavras:

Kindergarten (“jardim-de-infância”), onde crianças e adolescentes – pequenas sementes que, adubadas e expostas a condições favoráveis em seu meio ambiente, desabrochariam sua divindade interior em um clima de amor, simpatia e encorajamento – estariam livres para aprender sobre si mesmos e sobre o mundo (OLIVEIRA, 2007, p. 67).

Este pensamento estava associado a uma educação sem obrigações, pois Froebel acreditava que o conhecimento dependia dos interesses de cada um e se realizava por meio da prática. A pedagogia de Froebel está embasada pela lei das conexões internas, isto é, pela unidade entre Deus, homem e natureza. Assim, a educação deve estar alicerçada pela noção de liberdade, autonomia e evolução natural das potencialidades das crianças. Destaca-se que a formação de professor, proposta por Froebel, enfatiza a importância das linguagens do brincar, e considera a palavra e o desenho como formas de representação, e, ainda, brinquedo e atividade lúdica são tidos como ferramentas fundamentais para o desenvolvimento global das crianças (KISHIMOTO; PINAZZA, 1990).

Abramovay e Kramer (1991) desencadearam um debate acerca das funções da pré-escola, desde seu surgimento a partir da segunda metade do século XIX. As autoras destacaram que as transformações sociais, econômicas e políticas influenciaram o surgimento de creches com caráter assistencialista, visando à guarda de crianças filhas de operários. Outra função da pré-escola estava atrelada à compensação de carências infantis, como a miséria e abandono das famílias. Cabe enfatizar que a educação compensatória fortaleceu-se posteriormente à Segunda Guerra Mundial nos EUA e na Europa com influência das teorias do desenvolvimento infantil, psicanálise, privação cultural, entre outras. Portanto, a pré-escola era concebida como preparatória e como meio para superar a problemática das crianças pobres dos países.

A educação compensatória surgiu a partir da concepção de que as famílias não proporcionavam condições favoráveis para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças na escola. Diante disso, a pré-escola poderia contribuir para sanar as carências culturais, alimentares, cognitivas, sociais, afetivas, garantindo igualdade de educação às crianças. No entanto, esta educação compensatória não serviu efetivamente como benefício às crianças, pois propunha o desenvolvimento global das crianças em consonância com suas características estritamente físicas e psicológicas (ABRAMOVAY; KRAMER, 1991).

As autoras enfatizam que o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar apresenta inconsistências, pois não soluciona as problemáticas, mas reproduz uma política compensatória em outra roupagem. Dessa forma, afirmam que ‘o rei está nu’, apontando para a necessidade de uma pré-escola com função pedagógica, que proporcione a democratização da educação brasileira.

No século XX, outra estudiosa que contribuiu para a concepção de infância foi Montessori, médica psiquiatra italiana, propunha uma pedagogia científica da criança, na qual a organização de um ambiente adequado para o desenvolvimento das atividades possibilita à criança desenvolver-se intelectualmente. Na percepção da autora, “ao educador caberia uma atitude discreta de preparação do ambiente e de observação das iniciativas infantis” (OLIVEIRA, 2007, p. 75), ou seja, o professor deve proporcionar à criança um cenário no qual os impulsos internos se materializassem em atividades específicas. A Pedagogia de Montessori é marcada pela confecção de materiais apropriados à exploração sensorial pelas crianças e foi através de seus estudos que comprovou a necessidade da diminuição dos móveis e

objetos utilizados pelas crianças nas escolas, a serem utilizados nas atividades infantis.

Ao compreender a história da infância, percebe-se a existência de três concepções de desenvolvimento infantil. A primeira refere-se ao Inatismo, corrente filosófica baseada, principalmente, nos pensamentos de Rousseau, Pestalozzi e Froebel, que acreditavam que, desde o nascimento, o ser humano carrega traços inatos que determinarão o seu desenvolvimento. Em outras palavras, as características de uma pessoa são definidas pelos genes, isto é, o processo de aprendizagem auxilia apenas as crianças acessarem as informações, pois o sujeito ao construir o conhecimento por meio das sensações percebidas pelo meio, o faz segundo a consciência cognoscente que está “determinada pelas leis imanentes ao pensamento, pelas formas a priori da consciência” (HESSEN, 1980, p. 79). Dessa forma, um educador com valores inatistas em sua prática pedagógica, dificilmente poderá contribuir para a superação das dificuldades de aprendizagem das crianças, pois estas são entendidas como herança genética, conseqüentemente, inalteráveis.

Diante desse contexto, percebe-se que as repercussões das ideias inatistas ainda são evidentes nos dias de hoje, pois refletem na realização de práticas pedagógicas espontaneístas, que medem o sucesso e o fracasso escolar quase que exclusivamente pelo talento ou aptidão intrínseca da criança, subestimando-a intelectualmente. Dessa forma o processo educativo depende do desempenho inato dos indivíduos, gerando certo imobilismo no desenvolvimento infantil. Por isso, a responsabilidade da aprendizagem pauta-se na criança e não na relação com o contexto social, cultural e histórico de cada ser (EMMEL; KRUL, 2012).

A segunda concepção é a “Ambientalista”, conhecida também como “Empirista”, defendia que o ser humano nasce como uma “tábula-rasa”, expressão utilizada por John Locke que significa que a mente é uma página em branco e que o aprendizado depende das informações e experiências proporcionadas às crianças no decorrer dos tempos, a partir dos estímulos do ambiente. Nessa concepção, a escola apresenta importante papel no processo de desenvolvimento, uma vez que, fornece aos sujeitos as possibilidades de aprender e de experimentar as sensações que são as bases do conhecimento.

Skinner, norte-americano, foi o propulsor da corrente ambientalista, propondo a teoria comportamentalista, conhecida também como *Behaviorismo*, que afirmava que os sujeitos constroem conhecimentos por meio dos estímulos dados no

ambiente em que estão inseridos, levando-os a determinado comportamento. Esta teoria identificou que se manipular os elementos presentes no ambiente é possível fazer com que o comportamento se aperfeiçoe, pois, segundo Skinner, os indivíduos buscam elevar o prazer e diminuir a dor, por meio de respostas à ação do meio. Para melhor entendimento, cabe explicar que as mudanças no comportamento das crianças são geradas por vários motivos, por exemplo, na educação infantil os professores passaram a usar o *Reforçamento*, que é uma prática de elogiar determinado comportamento para que este apareça com mais frequência. Entretanto, quando há consequências negativas utiliza-se a *Punição*, que é uma prática de aplicar castigos para que a frequência deste comportamento seja diminuída ou mesmo extinta (DAVIS; OLIVEIRA, 2008).

Percebe-se ainda a influência da concepção Ambientalista nas práticas pedagógicas dos professores de educação infantil na atualidade, pois existe a predominância de regras e reprodução verbal do conhecimento. As crianças executam tarefas que lhe são exigidas, priorizam-se trabalhos individuais, escritos e disciplinares. Portanto, evidencia-se um ensino centrado no professor, visto como o detentor do saber absoluto e a criança como um receptor passivo nesse processo de aprendizagem (EMMEL; KRUL, 2012).

Os autores da psicologia, tais como Wallon e Piaget ainda na metade do século XX, apresentaram novas formas de compreender o desenvolvimento infantil, por meio da terceira concepção, conhecida como Interacionista, oposta às concepções inatistas e ambientalistas dos pensadores vistos anteriormente (OLIVEIRA, 2007).

Para os interacionistas, o desenvolvimento das crianças concretiza-se a partir da interação contínua e recíproca entre o organismo e o meio, em um processo de relações estabelecidas entre fatores internos e externos, promovendo a construção de estruturas mentais, a aquisição da aprendizagem, a apropriação de características humanas e transformações sobre os sujeitos. Esta teoria afirma o relevante papel do contato das crianças com os objetos ao redor, pois desde pequenos, os sujeitos produzem conhecimentos a partir das conexões estabelecidas consigo, com o outro e com o mundo.

Segundo Vygotsky, a construção do pensamento é um processo histórico e cultural, e não uma formação natural e universal do ser humano. A aprendizagem se produz por meio de signos e instrumentos construídos historicamente em um

determinado contexto social. Enquanto que os animais agem conforme os instintos naturais, o ser humano ultrapassa as capacidades sensoriais por meio do uso de instrumentos construídos através do trabalho coletivo. Para o autor, a criança “transforma as informações que recebe de acordo com as estratégias e conhecimentos por ela já adquiridos em situações vividas com outros parceiros mais experientes” (OLIVEIRA, 2007, p. 128). Portanto, desde o nascimento, os indivíduos internalizam a cultura de seu grupo social. A partir disso, surgem possibilidades que impulsionam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, entendidas como, percepção, atenção, memória, entre outras.

Cabe destacar que Vigotski não se apresenta como interacionista e nem como construtivista. Essa afirmação é contrária ao que tem sido visto nos estudos de Davis e Oliveira (1990), Rocco (1990), Oliveira (1993) e Rosa (1994). Contudo, é importante frisar que nenhuma dessas denominações aparecem nas obras de Leontiev, Luria, Davidov ou qualquer outro autor da escola de Vigotski. Esses estudiosos focaram-se em caracterizar a psicologia a partir da abordagem histórico-social do psiquismo humano, no que diz respeito às denominações relacionadas à Teoria Histórico-Cultural e à Teoria da Atividade. Dessa forma, “o interacionismo é um modelo epistemológico que aborda o psiquismo humano de forma biológica, ou seja, não dá conta das especificidades desse psiquismo enquanto um fenômeno histórico-social” (DUARTE, 1996, p.26). Nesse entendimento, para a escola de Vigotski, o mais relevante era compreender as especificidades da relação histórica do sujeito e objeto. Com isso, não é possível entendê-las quando segue um modelo biológico da interação entre o organismo e o meio ambiente.

A psicologia de Wallon buscou compreender o psiquismo humano, enfatizando uma atenção especial para a criança. Para o autor, a infância é entendida como um momento de formação, na qual se encontra a evolução dos sujeitos. Diante disso, estabeleceu um estudo integrado do desenvolvimento, abordando os aspectos da afetividade, motricidade e inteligência. Destaca-se que a dimensão afetiva ocupa lugar privilegiado na teoria. Criador da psicogênese da pessoa completa, Wallon entende que o ser humano precisa ser estudado em uma perspectiva multifacetada, não há como analisar os indivíduos numa lógica isolada. Nesse sentido, o autor considera que o desenvolvimento acontece de forma articulada, englobando os campos funcionais da atividade infantil, tais como afetivo, motor e cognitivo. Assim, realiza um estudo centrado na criança contextualizada,

integrando a totalidade das relações humanas para a compreensão do desenvolvimento (COSTA, 2007).

O psicólogo suíço Piaget destacou que o desenvolvimento biológico é um processo que depende não somente da genética, mas de variáveis desse meio. O autor identificou que os aspectos do desenvolvimento moral, linguístico e afetivo apresentam estreita relação com o cognitivo. Dessa forma, elucidou a importância da conduta moral e o papel ativo da criança na construção de pensamentos complexos. À medida que as estruturas cognitivas se modificam, o sujeito apresenta mudanças no seu comportamento ao interagir com o ambiente. Portanto, a teoria de Piaget apresenta conceitos fundamentais para a pedagogia da infância, tais como a construção do conhecimento e a função social da criança neste processo, destacando que o desenvolvimento da inteligência e a formação de conhecimentos caminham em um processo de equilibração contínua e progressiva (VIEIRA; LINO, 1990).

Em suma, destaca-se a importância dos estudos realizados por pensadores que contribuíram significativamente para a noção de criança como sujeito histórico e de direitos, concedendo-as o acesso à educação, permitindo o desenvolvimento infantil nos seus aspectos físicos, biológicos, morais, culturais, entre outros. Cabe observar a relevância destas conquistas sociais e históricas para a formulação de orientações, diretrizes e normas, visando embasar uma educação infantil de qualidade, com a finalidade de direcionar os profissionais na organização de propostas pedagógicas. Nesse sentido, faz-se necessário uma abordagem sobre o que os documentos oficiais da educação infantil estabelecem.

4.2 DOCUMENTOS OFICIAIS QUE LEGITIMAM A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Nas décadas de 1970 a 1980, a partir do surgimento das lutas dos movimentos sociais pelos direitos das crianças e dos adolescentes, iniciou-se o processo de expansão da educação infantil no Brasil. Até esta época, ainda não havia nenhuma legislação que amparasse os direitos para a educação das crianças (ROSEMBERG, 2000). As conquistas para educação infantil ocorreram no período de 1975 com a realização do primeiro Diagnóstico Nacional da Educação Pré-Escolar, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC). Posteriormente, em 1979, foi

proclamado o Ano Internacional da Criança, que impulsionou os países a apresentarem programas e relatórios relacionados à relevância que atribuem à educação da criança.

Com a Constituição Federal de 1988, a criança passou a ser reconhecida não mais como um objeto de tutela, mas como sujeito de direitos. No art. 208, o presente documento sanciona que é dever do poder público o atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade, definindo ainda em seu artigo 227 que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, p. 132).

Diante do exposto, destaca-se a importância dos debates nas últimas décadas acerca da necessidade de que as instituições de educação infantil integrem as funções de cuidar e educar, sem hierarquizar ou diferenciar os profissionais e instituições que desenvolvem atividades com as crianças e com os adolescentes. É relevante reconhecer a responsabilidade da família para a vida dos filhos, pois educar e cuidar são tarefas compartilhadas, que devem estar atreladas aos padrões de qualidade de educação. Enfatiza-se que a qualidade provém de concepções de desenvolvimento infantil, que consideram as crianças nos seus aspectos cognitivos, sociais, culturais e históricos e nas interações que lhe são proporcionadas, visando à construção da autonomia (BRASIL, 1988).

Posteriormente à Constituição Federal de 1988, o Presidente da República Fernando Collor sancionou a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reiterando o disposto na Constituição que toda “criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990, p. 19). Segundo Costa (2007), a referida lei institui igualdade de condições para acesso e permanência das crianças e adolescentes nas instituições de educação, enfatizando que devem ser tratados com prioridade pelo poder público, elucidando ainda sua condição de sujeitos de direitos.

Em 1996, o Presidente da República Fernando Henrique Cardoso sancionou a Lei nº 9.394, de 24 de dezembro do referido ano, que estabeleceu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual determina em seu art. 30 que as crianças de zero a três anos de idade sejam atendidas pelas creches, ao passo que as crianças de quatro a seis anos devem frequentar a pré-escola, constituindo assim a educação infantil, primeira etapa integrante da educação básica.

Ressalta-se que em razão da Lei nº 11.114, de maio de 2005, criada pelo Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade e ainda a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que dispõe sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, a Educação Infantil passou a compreender a faixa etária de zero a cinco anos, determinando que as crianças de zero a três anos de idade frequentem as creches e as crianças de quatro a cinco frequentem a pré-escola. Até 2010, todas as instituições de educação infantil deveriam se adaptar a este novo modelo.

O art. 29 da LDB/96 estabelece que a educação infantil, considerada a primeira etapa da educação básica, “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, p. 9). Pode-se dizer que, a partir das interações que as crianças estabelecem com outras crianças, com os professores e gestores das instituições, bem como com seus familiares, é que produzem conhecimentos nos diferentes aspectos. Diante disso, destaca-se a necessidade de diálogos entre os mesmos, objetivando a ampliação de vivências e conhecimentos das crianças. Nesse entendimento, pode-se dizer que “é no confronto real com os outros de seu convívio que a criança pode modificar sua forma de sentir, de pensar e de agir, observando e analisando gestos, falas e atitudes daqueles que estão ao seu lado” (NISTA-PICOLLO; MOREIRA, 2012, p.16).

Anteriormente à promulgação da LDB/96 não havia exigência de formação específica para professores. Em decorrência disto, os profissionais, geralmente, apresentavam formação apenas com ensino fundamental ou com ensino médio na modalidade normal, conhecido como magistério. E a partir da concepção de educação infantil com o olhar voltado para a criança em sua multiplicidade e como

sujeito de direitos, passou-se a exigir maior grau de escolaridade para os docentes. O art. 62 destaca a necessidade da formação mínima:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, p. 18).

Diante desse contexto, constata-se a relevância de uma formação de qualidade para que os professores desenvolvam a prática pedagógica alicerçada em conhecimentos específicos, voltados para área de atuação profissional na educação infantil. Torna-se urgente o desenvolvimento de uma base sólida de conhecimento do professor, bem como, a formação contínua para que as atividades propostas atendam à finalidade de desenvolver a criança integralmente, considerando a indissociabilidade entre o educar, cuidar e brincar.

A LDB/96 em seu art. 31 afirma que a “avaliação realizar-se-á mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996, p. 9). Conforme Hoffman (2001), a avaliação é fundamental à educação, considerada como uma reflexão sobre a ação. É uma oportunidade para reavaliar a prática pedagógica, verificar as dificuldades e as possíveis soluções diante das problemáticas encontradas, por meio da qual se podem adotar estratégias e métodos para aprimorar a aprendizagem.

Os art. 12 e 13 da LDB/96 asseguram que os estabelecimentos de ensino, bem como, os professores, respeitando as normas comuns e as do sistema de ensino, terão incumbência de elaborar e executar a proposta pedagógica, zelando pela aprendizagem das crianças. Assim, a referida lei prevê a articulação da escola com as famílias e a comunidade para a construção do projeto político pedagógico da instituição de educação infantil.

Considerando o exposto, Costa (2007) afirma que esta lei contribuiu significativamente para a área da educação infantil como primeira etapa da educação básica, principalmente, nos seguintes pontos: direito da criança, dever do estado com a educação escolar pública e a avaliação na educação infantil sem o objetivo de promoção para o Ensino Fundamental.

Outro documento oficial que objetiva auxiliar a prática pedagógica dos professores junto às crianças é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Criado em 1998, no Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, este documento foi resultado de um extenso debate nacional com professores e profissionais que desenvolvem atividades com crianças, a fim de buscar soluções educativas para a superação da tradição assistencialista e da marca da antecipação da escolaridade das pré-escolas. Além disso, o referencial foi idealizado de forma a servir como um guia de reflexão acerca dos objetivos, conteúdos e orientações para os profissionais que atuam com crianças (BRASIL, 1998).

Ainda quanto ao Referencial:

Considerando a fase transitória pela qual passam creches e pré-escolas na busca por uma ação integrada que incorpore às atividades educativas os cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras, o Referencial pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p. 5).

Embora as propostas do RCNEI (1998) visassem constituir um conjunto de referências e orientações pedagógicas para direcionar o trabalho do professor, este documento sofreu muitas críticas por estudiosos da área da educação infantil. A leitura do primeiro volume, denominado “Introdução”, demonstra um destaque às fotografias de crianças representando a diversidade cultural das crianças brasileiras quem nem sempre está presente no documento. No volume I, no item “Organização do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” a concepção de educação infantil está mais próxima da do ensino fundamental do que a proposta inicial declarada na Introdução (CERISARA, 2002).

Assim sendo:

Os dois outros volumes denominados âmbitos de experiência são: Formação pessoal e social, que contempla os processos de construção da identidade e autonomia das crianças, e Conhecimento do mundo, que apresenta seis sub-eixos: música, movimento, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática. Esses volumes foram organizados em torno de uma estrutura comum, na qual são explicitadas as ideias e práticas correntes relacionadas ao eixo e à criança e aos seguintes componentes curriculares: objetivos, conteúdos, orientações didáticas,

orientações gerais para o professor e bibliografia. Esta forma de organização e o conteúdo trabalhado evidenciam uma subordinação ao que é pensado para o ensino fundamental e acabam por revelar a concepção primeira deste RCNEI, em que as especificidades das crianças de 0 a 6 anos acabam se diluindo no documento ao ficarem submetidas à versão escolar de trabalho. Isso porque a “didatização” de identidade, autonomia, música, artes, linguagens, movimento, entre outros componentes, acaba por disciplinar e aprisionar o gesto, a fala, a emoção, o pensamento, a voz e o corpo das crianças (CERISARA, 2002, p. 337).

Nesse contexto, a organização dos eixos de trabalho, organizados por blocos e a inflexibilidade do currículo proposto no RCNEI (1998) contribuíram para que houvesse a necessidade de reformulação do documento, o qual deveria considerar novas orientações pedagógicas com foco nas crianças, nos direitos fundamentais e na autonomia do ser. A fragmentação do conhecimento, o aprisionamento do corpo através do disciplinamento da fala, gestos, pensamentos, emoções, atitudes, entre outros, impedem que as crianças desenvolvam-se em sua multiplicidade.

Outro documento oficial, instituído pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, trata-se da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Cabe explicitar que esta norma propõe direcionar o trabalho pedagógico dos professores para cada faixa etária das crianças, considerando os princípios, teorias e metodologias necessárias na organização de propostas pedagógicas na educação infantil. Cada instituição pode, também, executar o planejamento curricular a partir das diretrizes, associando os conteúdos, os saberes das crianças, as experiências cotidianas com os aspectos culturais e históricos da sociedade.

Destaca-se ainda a existência da Lei Federal nº 12.796, de 04 de abril de 2013, criada no Governo da presidente Dilma Rousseff, que sancionou a obrigatoriedade por parte dos pais e responsáveis de matricular as crianças a partir dos 4 anos de idade na pré-escola. Diante do exposto, os estados e municípios devem garantir até o ano 2016 a oferta para todas as crianças desta idade. Essa decisão, no âmbito da educação infantil, tem provocado o fechamento de turmas de creches, diminuição da oferta de classes de tempo integral para uma maior oferta de número de turmas de pré-escola, visando atender o que estabelece a lei (PINAZZA; SANTOS, 2016).

No âmbito do campo educacional, vem sendo discutido recentemente o documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O objetivo é orientar as instituições de ensino na elaboração de propostas curriculares, no que se

refere ao direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Conferência Nacional de Educação (CONAE).

Segundo a BNCC, o entendimento de educação como direito constitui-se de intencionalidades do processo educacional, visando à garantia de acesso ao conhecimento e condições para o exercício da cidadania. Cabe ressaltar que este documento apresenta um caráter normativo, constituindo-se de modelo para que as escolas organizem a efetivação de princípios, metas, objetivos e gestão pedagógica da instituição.

A BNCC apresenta cinco campos de experiências assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), a saber: “o eu, o outro e o nós”, “corpo, gestos e movimentos”, “traços, sons, cores e imagens”, “escuta, fala, linguagem e pensamento” e “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Observa-se na BNCC que esses campos de experiência relacionam-se com as áreas do conhecimento que originam as fases posteriores da aprendizagem e desenvolvimento da educação infantil para os bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

No que se refere ao campo “corpo, gestos e movimentos”, a BNCC considera que o corpo em contato com o mundo é visto como fundamental na construção de sentidos das crianças, pois por meio do gesto, olhar, sensação, tato, deslocamento, jogo, marcha, saltos, as crianças expressam-se, percebem, interagem, emocionam-se, reconhecem sensações, brincam, habitam espaços e neles se localizam, construindo conhecimento de si e do mundo.

A proposta da BNCC aponta que as crianças se comunicam através de variadas linguagens, como a dança, teatro, brincadeira de faz de conta, música, entre outras. Nesse sentido, as crianças na educação infantil são os partícipes principais no processo de aprendizagem e desenvolvimento, portanto, necessitam experimentar os movimentos que marcam sua cultura, por meio da interação com a natureza, consigo mesmo, com os outros indivíduos, com outros seres, objetos, enfim com o mundo e com o que o cerca. Assim, as práticas pedagógicas dos professores devem fomentar a liberdade, a emancipação e não a submissão dos sujeitos.

Em consonância com a BNCC, as crianças devem brincar utilizando os movimentos para explorar os objetos, sons, olhares, tempos e espaços. Devem

interagir com criatividade e imaginação, participando das brincadeiras, dramatizações, expressando suas emoções e pensamentos. Além disso, devem conhecer-se nas mais variadas oportunidades de explorações com seu corpo, realizando atividades voltadas aos cuidados pessoais, promovendo autonomia para cuidar de si, compreendendo suas necessidades.

Diante do exposto, ressalta-se que os debates em torno da BNCC evidenciam concepções antagônicas. Os contrários a elaboração de uma base curricular comum afirmam que este documento é estruturado por conteúdos prontos e acabados, o que levaria as instituições de educação infantil a desenvolverem práticas pedagógicas relacionadas estritamente ao que está disposto na Base, inviabilizando uma flexibilidade no currículo das escolas. Outra crítica é que existem documentos fixos como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), não necessitando de mais um para orientar as práticas a serem desenvolvidas.

Os estudiosos favoráveis à BNCC reforçam que a implementação deste documento proporcionará reformulações no trabalho pedagógico dos professores de educação infantil, com a finalidade de evitar a realização de práticas espontaneístas, assistencialistas e com objetivos inadequados à faixa etária das crianças, garantindo ainda o direito à aprendizagem de conhecimentos básicos, evidenciando que a base não exclui a competência dos estados, municípios e escolas em interpretar as propostas, conforme as especificidades de cada contexto de ensino.

É possível dizer que a Base Nacional Curricular Comum apresenta subsídios importantes para nortear a prática pedagógica dos professores de educação infantil. No entanto, é necessário ter alguns cuidados para que não sejam realizadas atividades desconexas com a realidade de cada criança e escola. Os avanços na educação infantil devem estar acompanhados de melhores condições, nas seguintes áreas: formação continuada para os professores, infraestrutura, valorização salarial, capacitação dos gestores, disponibilização de materiais pedagógicos, atuação expressiva dos pais junto à instituição e busca de resolução das problemáticas enfrentadas.

Diante desses documentos oficiais, as creches e pré-escolas para crianças de zero a cinco anos passaram a ter um caráter de maior natureza educacional, desvinculando-se estritamente de uma educação assistencialista, relacionada à condição socioeconômica do sujeito, predominante nos tempos passados. Kuhlmann Jr (2015) destaca que há uma distinção evidente entre assistência e

assistencialismo. Destarte, as crianças precisam de assistência, cuidados físicos, como alimentação higiene e descanso para desenvolver-se. Todavia, a função assistencialista frisada neste estudo refere-se à educação preconceituosa sofrida pela população pobre, na qual havia o descompromisso com a qualidade do ensino, focando o interesse apenas à conformidade social.

Em suma, as instituições de educação infantil, bem como a família, formam o contexto de formação do ser humano. Por conseguinte, é por meio das relações com esses universos que as crianças desenvolvem competências para conviver em sociedade, aprendendo a valorizar o outro, a respeitar as diferenças, a produzir conhecimentos e a apreender valores éticos e morais. A escola possibilita espaços de vivências e, por meio das experiências, as crianças ampliam sua forma de ser-estar-no-mundo, tornando-se ativas no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, é refletindo o ser humano como um elemento de comunicação e expressão para o outro que se entende que as experiências vividas influenciam na sua maneira de ser, pensar e agir. Diante disso, para melhor compreensão dos aspectos educacionais da noção do corpo em movimento na educação infantil, há a necessidade de destacar os fatores que constituem este processo.

4.3 EDUCAÇÃO INFANTIL: O CORPO EM MOVIMENTO

As instituições de ensino de educação infantil são espaços físicos e sociais fundamentais para o desenvolvimento integral do ser humano, uma vez que, na infância o corpo em movimento enriquece as significações do aprender, pois as crianças manifestam corporalmente suas concepções, desejos, ideias, emoções e pensamentos. Diante desse cenário, é imprescindível compreender os significados existentes no contexto histórico e cultural dos indivíduos, por ser evidente que as crianças vivenciam o mundo ao seu redor e produzem conhecimentos por meio das informações recebidas dos processos de aprendizagens e vivências educacionais, familiares e sociais: “os aspectos físicos do espaço, as pessoas próximas, a linguagem e os conhecimentos próprios a cada cultura formam o contexto do desenvolvimento” (GALVÃO, 1995, p. 39).

Ainda segundo a autora, o grande produtor intelectual Henri Wallon, com o perfil de um pesquisador que almejou integrar a atividade científica à ação social, estudou a infância como uma fase única e inesgotável, suas ideias estão atreladas à

dialética do pensamento, capaz de resolver contradições de bases rígidas e mecanicistas. Contrário a qualquer fragmentação de ideias, procura compreender a complexidade do real numa perspectiva multifacetada e original. Wallon compreende que as crianças pequenas desde o princípio de sua formação estabelecem relações de comunicação com o mundo, por meio dos gestos e corpo em movimento, como ferramentas necessárias para expressarem suas necessidades.

Os estudos de Wallon ao direcionar o foco de análise para a criança revelaram que é na ação sobre o meio humano que se deve buscar o significado das emoções. Isto quer dizer que, por meio de expressões orgânicas, estados afetivos de bem-estar ou mal-estar, provenientes da emoção, é que se compreende o que as crianças buscam para satisfazer suas necessidades. Por exemplo, o bebê quando precisa da ajuda de parceiros mais experientes para conseguir algo que deseja, realiza gesticulações, gritos e até mesmo chora. Assim, os seus movimentos expressam uma comunicação afetiva baseada em componentes corporais significativos, e, conforme Galvão: “pouco a pouco o bebê vai estabelecendo correspondência entre seus atos e os do ambiente, suas reações diversificam-se e tornam-se cada vez mais claramente intencionais” (1995, p. 61).

Outro fator relevante da psicogenética walloniana trata-se do ato motor. Segundo Wallon, o movimento tem uma função essencial no desenvolvimento da afetividade e cognição das crianças, pois a expressividade do movimento, realizada por meio de gestos, mobiliza a ação dos adultos. O autor enfatiza que a primeira função do movimento no desenvolvimento infantil é a dimensão afetiva. Somente a partir do final do primeiro ano de vida, com as ações de pegar, empurrar, levantar, abrir ou fechar, que a dimensão cognitiva passa a se intensificar, na qual as atitudes das crianças encontram-se voltadas à adaptação da realidade objetiva (GALVÃO, 1995).

Cabe destacar que:

Na infância é ainda mais pronunciado o papel do movimento na percepção. A criança reage corporalmente aos estímulos exteriores, adotando posturas ou expressões, isto é, atitudes, de acordo com as sensações experimentadas em cada situação. É como se a excitação provocada se espalhasse pelo corpo, imprimindo-lhe determinada forma e consistência e resultando numa impregnação perceptiva, por meio da qual a criança vai tomando consciência das realidades externas. É por meio desta impregnação perceptiva que a criança torna-se capaz de reproduzir determinada cena após tê-la presenciado, ou seja, de imitar. Para Wallon, a imitação é uma forma de atividade que revela, de maneira incontestável, as origens motoras do ato mental (GALVÃO, 1995, p. 72).

Em consonância com Wallon, a autora considera que o movimento favorece expressivamente na percepção, nas sensações experimentadas e na tomada de consciência das realidades externas das crianças. Nesse sentido, os avanços da atividade cognitiva contribuem para que o movimento se integre à inteligência, isto é, a criança através do pensamento dialético, o qual associa o ato motor ao ato cognitivo, passa a prever mentalmente etapas de atos motores mais complexos, tornando-se mais autônoma para agir sobre a realidade exterior, diminuindo assim a ação e dependência do adulto sobre o mundo físico.

Wallon (1989) observa que por meio dos movimentos e gestos as crianças manifestam os seus pensamentos e emoções. Logo, a primeira função do movimento está relacionada à expressividade do ser e à dimensão afetiva. No entanto, a partir do primeiro ano de vida, com o desenvolvimento do ato motor de tocar, segurar, pressionar, soltar, apertar, levantar, entre outros, o movimento alcança uma dimensão cognitiva, de motricidade de realização, na qual a criança conhece e explora mentalmente a realidade objetiva do mundo físico, a partir da compreensão do próprio corpo e seus limites.

A teoria walloniana embasada pela psicogênese da pessoa completa, isto é, pelo estudo integrado do desenvolvimento, afirma que não é possível estudar, de maneira isolada, determinada dimensão do ser humano. Por exemplo, o egocentrismo não deve estar vinculado somente ao desenvolvimento cognitivo, mas deve estar atrelado ao desenvolvimento afetivo como demonstração da busca de sua identidade própria. Dessa maneira, Wallon entende que o desenvolvimento da criança se realiza de forma integrada, associando os vários aspectos funcionais que compõem a atividade infantil, tais como afetivo, motor e cognitivo. Esse autor estudou a criança contextualizada, ou seja, imersa no ambiente social e histórico. Portanto, é necessário estar centrado à totalidade das relações humanas para que se possa compreender o desenvolvimento das crianças (COSTA, 2007).

O desenvolvimento infantil faz parte de uma dinâmica complexa, caracterizada por etapas diversificadas. Galvão (1995) mostra a definição dos estágios do desenvolvimento infantil propostos pela psicogenética de Wallon, sendo o primeiro, o impulsivo-emocional, ocorrendo no primeiro ano de vida em que há presença das emoções e afetividade como instrumentos de interação; o segundo é o sensorio motor e projetivo, predominante até os três anos de idade, no qual há o desenvolvimento da linguagem e do simbolismo; o terceiro é o personalismo,

existindo dos três aos seis anos, em que há a formação da personalidade, uma construção da consciência de si por meio das relações afetivas com o outro e o quarto estágio é o categorial, presente aos seis anos de vida, em que as crianças possuem avanços intelectuais e cognitivos.

A partir desses estágios, entende-se que é imprescindível refletir sobre uma percepção de educação infantil pautada na expressividade e no ser em movimento, valorizando todos os aspectos que comportam a complexidade do ser humano. É nesse sentido, que a compreensão de corporeidade deve ser vinculada à formação integral, dialética e humanista da pessoa completa, corroborando na superação da dicotomia clássica corpo-alma presente na cultura ocidental. Dessa maneira, a teoria walloniana trouxe muitas contribuições para se pensar as relações entre os indivíduos e, ainda, considerar a instituição escolar como um meio propício para o desenvolvimento desses sujeitos.

Nesse entendimento, os professores da educação infantil devem considerar os elementos externos e internos que enriquecem esse diálogo, cumprindo uma função socializadora, por meio de aprendizagens significativas, embasadas nas interações sociais. Na escola, o profissional possui diversos papéis na arte de educar, entre eles, o de propor atividades que visem os cuidados, brincadeiras e conhecimentos direcionados de maneira integral, colaborando para o desenvolvimento infantil e considerando os contextos sociais, históricos e culturais. Dessa forma, a educação é essencial para o aprimoramento das capacidades corporais, afetivas e emocionais das crianças.

Nesse cenário, a corporeidade proposta por Moreira (1995a) é a que compreende os indivíduos a partir da visão do corpo-sujeito, a qual vê o ser humano em sua essência existencial, que pensa, reflete, atua e transcende na intenção de viver a vida considerando toda a sua complexidade. Ao contrário da visão de corpo-objeto, manipulado pelas relações de poder, um corpo mecânico, dócil e influenciado pelas questões midiáticas. Partindo dessas concepções, é imprescindível que os professores de educação infantil estejam preparados para conduzir a atuação pedagógica, pautada nos saberes que considerem a educação integral das crianças, reconhecendo o papel social comprometido com a prática, buscando a efetivação de uma corporeidade significativa.

Assim,

O corpo ativo, que é vida, busca ver os seres que se mostram, pois estes estão escondidos uns atrás dos outros ou atrás de mim. O corpo ativo busca, em sua existencialidade, olhar os objetos, sabendo que isso demanda habitá-los e assim aprender ou incorporar as coisas nas mais diversas perspectivas. O conceito de corpo ativo/corporeidade requer que seja compreendido por meio de um discurso que não se preocupe apenas com um determinado conteúdo conceitual. É necessário buscar a significação de uma essência existencial que, como tal deva ser descrita (MOREIRA et al., 2006, p. 139).

Nessas compreensões, é que os professores de educação infantil poderão ter um discurso significativo, pertinente, relevante e coerente com sua prática pedagógica. Não se pode exercer uma vigilância hierárquica que discipline as crianças como objetos manipulados e controlados, pois dessa maneira haverá a inibição das potencialidades dos sujeitos, acarretando a formação de corpos dóceis, oprimidos, modelados e treinados. Esses esquemas de docilidade retratam que o corpo é objeto de investimentos da sociedade, para o qual impõe proibições e obrigações.

A partir do momento em que se pensa a educação infantil com um meio para a formação educativa das crianças, há que se refletir sobre o papel dos professores que ensinam e como estão sendo difundidos os saberes na escola. Para haver importantes transformações na qualidade da educação é indispensável repensar o processo formativo dos educadores, pois para desenvolver habilidades no outro é preciso desenvolver as de si mesmo e para compreender melhor o outro, é necessário se conhecer. Portanto, é indispensável que os professores estejam em constante busca de conhecimentos, pois assim enriquecerão o trabalho docente por meio de embasamentos teóricos e práticos, importantes para superar as problemáticas encontradas em sala de atividades ou mesmo fora dela.

5 METODOLOGIA

Nesse estudo, desenvolveu-se uma linha metodológica de caráter descritivo e campo, com uma abordagem qualitativa. Quanto à pesquisa qualitativa, Lüdke e André (2014), fundamentados pelos estudos de Bogdan e Biklen (1982) apresentam as características básicas que configuram esse tipo de estudo:

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [...] Os dados coletados são predominantemente descritivos [...] A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto [...] O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador [...] A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (LUDKE E ANDRÉ, 2014, p. 12-13-14).

Conforme os autores, na pesquisa qualitativa, o pesquisador tem o contato direto com o fenômeno estudado, por meio do trabalho de campo. O contexto que permeia determinadas circunstâncias do objeto pesquisado é fundamental para que o pesquisador compreenda-o. Portanto, os dados construídos nessa pesquisa são extremamente ricos em descrição de fatos, incluindo a transcrição das observações e entrevistas. Assim, o pesquisador deve estar atento ao máximo de informações presentes no ambiente, para melhor entendimento do problema que está sendo estudado.

Cabe lembrar que os estudos de caráter descritivo não manipulam variáveis, apenas as observam, registram, analisam, correlacionam e “[...] têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 1995, p. 45).

Nesse sentido, a preocupação do pesquisador deve focar-se em como o problema se manifesta nas atividades cotidianas. Reitera-se que na pesquisa qualitativa há uma busca de verificar como os sujeitos encaram as questões que estão sendo estudadas na pesquisa. E por fim, a análise dos dados é realizada com base em um processo indutivo, ou seja, as interpretações são construídas no decorrer da pesquisa, sem definições prévias.

Vale destacar que a pesquisa qualitativa foca-se nas dimensões da realidade que não podem ser quantificadas, preocupando-se com a compreensão das relações sociais. Essa abordagem desenvolve-se por meio dos significados, valores, aspirações, crenças, motivos e atitudes dos participantes, o que corresponde ao

aprofundamento de relações dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001).

No presente estudo, interessou-se em desenvolver alguns dos instrumentos mais utilizados na pesquisa qualitativa, que são: a Observação não participante e a realização de Entrevistas semiestruturadas com os professores de educação infantil, elaboradas a partir de questões norteadoras que embasam a temática.

Quanto à observação não participante, cabe ressaltar que:

O pesquisador toma contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas sem integrar-se a ela: permanece de fora. Presencia o fato, mas não participa dele; não se deixa envolver pelas situações; faz mais o papel de espectador. Isso, porém, não quer dizer que a observação não seja consciente, dirigida, ordenada para um fim determinado. O procedimento tem caráter sistemático (MARCONI E LAKATOS, 2012, p. 78).

Quanto à entrevista semiestruturada, esta tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos renderiam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Complementa o autor que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

No primeiro momento deste estudo, realizou-se uma pesquisa de teses, dissertações, artigos e publicações acerca da temática. Após isto, elaborou-se um mapeamento destes trabalhos considerando o título, resumo, autores, problema, objetivos e metodologia, para melhor visualização e estudo dos conteúdos abordados.

No segundo momento, apresentou-se aos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE 1) informando-os sobre as questões do estudo, assim como da ciência de que não haveria qualquer valor econômico a receber pela participação na referida pesquisa.

No terceiro momento, construiu-se um Roteiro para a Ficha de Observação não participante (APÊNDICE 2), de forma que focou-se os olhares para os

acontecimentos, práticas, atitudes, métodos e objetos utilizados pelos participantes da pesquisa.

Lüdke e André (2014), com base nos estudos de Bogdan e Biklen (1982), afirmam que o conteúdo das observações devem conter uma parte descritiva e uma parte reflexiva. Os autores explicam que a parte descritiva compreende: a descrição dos participantes, o modo de gesticular e agir; o registro das observações feitas; a descrição dos ambientes; a descrição de tudo o que ocorrer; a descrição das atividades em geral; e a descrição do comportamento do próprio pesquisador. A parte reflexiva refere-se às observações pessoais do observador, a partir de reflexões analíticas, éticas e metodológicas.

No quarto momento, selecionou-se uma professora de educação infantil de uma escola pública, formada em Pedagogia, para a realização de uma entrevista piloto, buscando verificar se as perguntas norteadoras do estudo propiciariam alcançar as finalidades da pesquisa e, ainda, se as respostas da professora contribuiriam para responder a problemática do estudo. Na entrevista semiestruturada, “o entrevistado tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão” (MARCONI E LAKATOS, 2012, p. 82). A partir desse entendimento, a função do entrevistador é incentivar o entrevistado a dialogar sobre a temática de forma fluída, sem pressioná-lo a responder.

Com a entrevista piloto, identificou-se que algumas perguntas não estavam de fácil entendimento para professora, o que permitiu que algumas delas fossem excluídas e outras refeitas visando extrair informações pontuais e relevantes para o estudo. Destaca-se que os dados da pesquisa piloto não foram utilizados para a análise dos dados desta pesquisa.

A partir de então, elaborou-se um Roteiro de Entrevista (APÊNDICE 3) com 06 perguntas acerca do tema a ser pesquisado, de forma a abstrair as informações necessárias para consolidar os conhecimentos do fenômeno estudado. Este roteiro propiciou um diálogo tranquilo e progressivo, permitindo a fluência de dados pertinentes para a pesquisa.

Na realização das entrevistas, Lüdke e André (2014) alertam quanto ao respeito do entrevistador pelo entrevistado, no que se refere a garantir o sigilo e anonimato em relação à identidade do sujeito e da instituição, bem como, o entrevistador deve ser capaz de ouvir atentamente e estimular o fluxo das

informações por parte do entrevistado. Todavia, essa estimulação não pode forçar a situação e influenciar respostas destoantes. É importante garantir um clima de confiança, porque o entrevistado precisa ficar à vontade para responder às perguntas, de forma consistente e segura. Além disso, o entrevistador deve estar atento a todas as formas de expressões do entrevistado, tanto orais quanto gestuais, para extrair as informações pertinentes ao estudo.

Todas as entrevistas foram realizadas após o término das observações na própria escola. Para a gravação da fala dos participantes, utilizou-se um celular iPhone 5S. As gravações duraram entre 45 minutos a 1 hora e 30 minutos.

No caso deste estudo, as observações foram realizadas em salas de atividades de educação infantil, sendo uma semana com cada sujeito, totalizando 40 observações, nos meses de maio e junho de 2016, com duração de quatro a cinco horas e meia por dia. Destaca-se que esta pesquisa contou com a participação de 08 professoras, que atuam na pré escola em escolas públicas e privadas de Santarém, as quais serão apresentadas posteriormente no item 5.1.2.

Considerou-se, para efeitos da observação, todas as crianças envolvidas, a estrutura física da instituição, bem como, o contexto de desenvolvimento da ação docente. Utilizando-se do Roteiro para ficha de observação não participante, foi registrada a rotina diária da turma, os materiais utilizados, os espaços físicos, as atividades realizadas, a postura do professor diante das atitudes e solicitações das crianças e as interações estabelecidas entre o professor e criança.

No decorrer das observações, acompanhou-se todas as atividades desenvolvidas pelos participantes dentro da escola e ainda observou-se as atividades realizadas fora do ambiente escolar. Conforme Lüdke e André (2014), os focos da observação são determinados pelos propósitos do estudo, que derivam de um roteiro geral, traçado pelo pesquisador. Assim sendo, o observador durante as observações deve manter uma perspectiva de totalidade, sem desviar os focos de interesse.

Diante do exposto, neste estudo, observou-se se havia manifestações da corporeidade nas práticas pedagógicas de professores de educação infantil em sala de atividades com as crianças de escolas públicas e privadas de Santarém – Pará, no que se refere às relações estabelecidas na construção de sentidos das crianças, por meio do gesto, corpo, movimento, olhar, expressão, brincadeira e interação com a natureza, consigo, com os outros indivíduos, com outros seres, objetos, enfim com

o mundo e com o que o cerca. Verificaram-se ainda como os professores ministravam as atividades, como conduziam o processo de aprendizagem, como permitiam momentos de diálogo, como instigavam as crianças a participar. Além disso, também, se observou como era o comportamento das crianças e dos próprios professores e, ainda, examinou-se de que maneira os docentes superavam as situações de conflito e dificuldades encontradas cotidianamente.

Para análise dos dados coletados das observações não participantes e das entrevistas semiestruturadas, foi utilizado o recurso da Análise de Conteúdo. Este tipo de análise, enquanto método de organização focaliza a qualificação de vivências do sujeito, assim como a percepção de determinado objetos e fenômenos (BARDIN, 1979). Segundo a autora, a análise de conteúdo busca descrever o conteúdo absorvido no processo da pesquisa, tanto por meio de falas quanto de textos. Esta técnica é constituída por procedimentos sistemáticos que produzem o levantamento de indicadores, propiciando a realização de inferências de conhecimentos destas mensagens.

Nesse sentido, a análise de conteúdo é:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1979, p.44).

A escolha deste recurso de análise é oriunda da necessidade de compreensão dos significados e entendimento das relações estabelecidas pela sistematização e interpretação das falas dos participantes da pesquisa. Segundo Minayo (2007), as etapas da análise de conteúdo são: Pré-análise, Exploração do material ou codificação e Tratamento dos resultados obtidos/interpretação. A etapa de pré-análise compreende a constituição do *corpus* e a leitura exaustiva do material coletado em campo, o que pode contribuir para a formulação e reformulação das teorias relacionadas à temática do estudo. Ao término desta fase, o pesquisador formula os indicadores que embasarão a análise.

A etapa de exploração do material ou codificação consiste em encontrar categorias, que são consideradas as expressões significativas extraídas da fala dos participantes da pesquisa. Assim, a categorização consiste em recortar do texto unidades de registro que podem formar frases ou palavras, entendidas como

importantes para a pré-análise. Posteriormente, o pesquisador realiza o tratamento dos dados obtidos, através da proposição de inferências e interpretações, fundadas nos objetivos propostos do estudo (MINAYO, 2007).

No caso desta pesquisa, após a realização de todas as etapas da técnica de Análise de Conteúdo, descritas por Minayo (2007), buscou-se produzir diálogos entre as categorias emergentes e as concepções teóricas que permeiam este estudo, levando em consideração os casos comuns e divergentes.

5.1 DELIMITANDO O UNIVERSO DA PESQUISA

Para definição da amostra de forma que o estudo contemplasse uma visão da Educação Infantil em escolas públicas e privadas em Santarém-Pará, selecionou-se para esta pesquisa 08 professores e 04 escolas de educação infantil.

Sendo:

- 02 (dois) professores de escola de educação infantil pública central;
- 02 (dois) professores de escola de educação infantil pública periférica;
- 02 (dois) professores de escola de educação infantil privada central;
- 02 (dois) professores de escola de educação infantil privada periférica.

Para a pesquisa de campo, conforme descrição acima, utilizou-se 08 participantes, pois considerou-se que constituíram referência significativa do conjunto de professores de educação infantil, bem como, com tal quantidade entendeu-se que alcançou os propósitos da investigação e, conseqüentemente, contemplaram os critérios para a saturação do estudo, ponderando, também, a característica dos instrumentos metodológicos para uma segura coleta de dados e adequada análise do material obtido.

Os critérios de inclusão dos participantes para a pesquisa de campo consideraram o interesse em participar da pesquisa, concordando em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como, docentes que tivessem formação em Pedagogia e ministrassem atividades na educação infantil para a pré escola.

Nessa conjuntura, justifica-se a escolha por professores da pré-escola em razão desta fase se aproximar mais do ingresso das crianças no processo de escolarização, por meio do ensino fundamental. Cabe destacar que os profissionais da educação infantil podem possibilitar a aproximação da escrita e da leitura ao

universo infantil, no entanto, deve-se evitar a exaustão precoce em função da realização de atividades mecânicas e repetitivas, que causem um aprendizado sem significado, e ainda a insatisfação e a domesticação das crianças.

As crianças da pré-escola estão cada vez mais condicionadas a realizarem atividades preparatórias para o ensino fundamental. O uso de exercícios, em materiais impressos, o controle do professor para que a criança fique sentada e concentrada para a efetivação do “dever” demonstram uma possível problemática no que se refere à compreensão de corporeidade na primeira etapa da educação básica.

Justifica-se a escolha por professores com formação em Pedagogia, pois se acredita que os participantes apresentam conhecimentos mais apropriados da corporeidade e educação infantil.

Optou-se em investigar duas redes de ensino, pública e privada, sendo 02 centrais e 02 periféricas do município de Santarém, somando-se, então, 04 escolas, por pertencerem a contextos estruturais e formativos diferenciados, fato que introduz elementos sociais, curriculares e pedagógicos que, possivelmente, influenciam nas compreensões de corporeidade das participantes da pesquisa.

Destaca-se, ainda, que se escolheu o quantitativo de 04 escolas, porque dentro deste cenário percebeu-se a possibilidade de examinar adequadamente a temática do estudo, sem comprometer a qualidade da investigação, além de se tratar de instituições de educação infantil de referência de ensino em Santarém-PA.

Ressalta-se que o foco desta pesquisa não foi fazer um estudo comparativo entre as escolas, mas teve como objeto investigar a manifestação da corporeidade nas práticas pedagógicas de professores de educação infantil em sala de atividades com as crianças de escolas públicas e privadas de Santarém – Pará.

Para os efeitos desta pesquisa, adotou-se a referência de Cabette e Strohaecker (2015) que consideram que a periferia é a região mais afastada geograficamente do centro urbano da cidade, de forma geral, é carente em infraestrutura, e comporta setores de baixa renda da população.

Após o levantamento dos locais, solicitou-se junto à coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação os ofícios para autorização de realização da pesquisa nas escolas. A partir disso, realizou-se um primeiro contato com as coordenadoras pedagógicas de cada escola, visando à permissão para os procedimentos do estudo.

Ficou evidente que todas as escolas selecionadas manifestaram um grande interesse pela aplicação e pelos resultados deste estudo. Na oportunidade, apresentou-se o objeto da pesquisa e os critérios de seleção dos participantes. Posteriormente, com o aceite da direção e professoras, agendaram-se os dias e horários para as observações e entrevistas.

5.1.1 Caracterização das escolas

- **Escola Privada Central**¹

Esta escola foi fundada no dia 11 de agosto de 1913. Em 09 de dezembro de 1916 foi autorizado o funcionamento do Curso Primário. Em 1939, foi aberto o curso normal que visava, principalmente, o atendimento de jovens pobres que não podiam deslocar-se para a capital a fim de completar seus estudos, como, também, ao preparo de professores que pudessem servir especialmente as escolas do interior.

Em 1946, após muitas lutas, muitos telegramas enviados ao MEC e muitas respostas negativas, finalmente, foi concedida a autorização para o funcionamento do curso ginasial.

Em 1951, iniciou-se o curso normal (2º ciclo) visando o preparo de professores primários que pudessem servir as escolas da cidade e do interior.

Em 1976, a escola foi autorizada a funcionar em nível de 2º grau com habilitação: Magistério e Comércio. Neste mesmo ano foi autorizado o funcionamento do 1º grau em 8 anos, extinguindo-se assim o Curso Ginásial de 4 anos. Em 1981 foi reconhecido o curso de 2º grau, hoje Ensino Médio, no período de 1990 a 1998 para atender às exigências do CNE (Conselho Nacional de Educação), a escola funcionou com Educação Geral – Científico, Humanas, Biológicas e Exatas.

Esta escola tem o privilégio de ocupar uma extensa área de 17.000m², distribuídos em 01 ginásio coberto poliesportivo, 01 quadra poliesportiva, 01 campo de futebol, 01 quadra de areia, 01 piscina infantil, 01 praça de alimentação, 01 galeria de arte, 01 área de entretenimento (infantil), 01 parque infantil, 01 área verde, 01 Capela Nossa Senhora de Lourdes, 01 Gruta Nossa Senhora de Lourdes, 01 Porão Centenário, 25 salas de atividades, 01 sala de formação (com meios

¹ Informações retiradas do Projeto Político Pedagógico (PPP) – 2016/2017/2018 da Instituição.

tecnológicos), 02 salas de multimídia (laboratórios de informática), 01 laboratório de química, 01 laboratório de história, 01 auditório, 01 biblioteca, 01 sala de leitura e entre outros.

Atualmente, esta escola funciona com os seguintes cursos da Educação Básica: Educação Infantil; Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª séries).

As turmas de Educação Infantil estão distribuídas em: Baby Class: crianças de 2 anos de idade; Maternal A e B: crianças de 03 anos de idade; Jardim I A e B: crianças de 04 anos de idade; Jardim II A, B e C: crianças de 05 anos de idade.

O quadro funcional está distribuído da seguinte forma:

01 Diretora; 01 Secretária; 03 Auxiliar de Secretaria; 01 Responsável pelo setor financeiro; 01 Auxiliar Administrativo Financeiro; 01 Bibliotecária; 01 Menor Aprendizagem/Auxiliar Biblioteca; 01 Coordenadora do Núcleo de Arte; 01 Coordenador de Marketing; 01 Coordenadora de Informática; 01 Instrutora de Informática; 01 Instrutor de Informática; 01 Auxiliar de Museu; 02 Recepcionistas; 01 Menor Aprendiz/Recepcionista; 01 Coordenador do Serviço de Orientação Religiosa; 01 Responsável pelos funcionários de Serviços Gerais e Almoxarifado; 01 Apoio Logístico; 01 Serviço de Psicologia Escolar; 01 Serviço de Educação Especial; 01 Serviço de Assistência Social; 01 Serviço de Orientação Espiritual; 01 Coordenadora Geral; 01 Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil; 01 Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental I; 01 Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental II; 01 Coordenador Pedagógico do Ensino Médio; 01 Apoio na Educação Infantil; 01 Apoio na Educação Infantil e Ensino Fundamental I; Apoio no Ensino Fundamental II e Ensino Médio; 01 Apoio no Ensino Fundamental II e Médio; 01 Técnica de Enfermagem; 01 Digitadora; 01 Digitador; 02 Serviços gerais; 07 professoras; 01 professora de balé; 01 professor de educação física; 01 professora de musicalidade; 05 auxiliares de educação infantil.

O horário de funcionamento da educação infantil é com a entrada às 7h30min e saída às 11h30min.

- **Escola Pública Periférica²**

² Informações retiradas do Projeto Político Pedagógico (PPP) - 2015/2016 da Instituição.

Esta escola foi implantada no ano de 2007, mais precisamente no dia 26 de junho. A ideia de reivindicações partiu de manifestações da própria comunidade junto à prefeitura. Inicialmente a Unidade funcionou em uma casa situada na Rua Treze de Outubro durante 1 ano e 8 meses atendendo, aproximadamente, 50 crianças, em período integral no horário de 07h às 17h.

Em fevereiro do ano de 2009, por falta de estrutura física adequada, a escola mudou-se para outra casa alugada que fica situada na Rua da Paz, 188, onde funciona até os dias atuais. A partir do referido ano, o número de crianças atendidas aumentou consideravelmente chegando a pouco mais de 100 crianças em tempo integral. Os primeiros dois vigias foram contratados em 2006 e permanecem até os dias atuais prestando serviços à Instituição.

Atualmente, são atendidas 83 famílias, que em sua maioria são pais que trabalham de maneira autônoma, diaristas, entre outras. A escola dispõe de alguns equipamentos que auxiliam no trabalho pedagógico e administrativo: 01 computador; 01 impressora; 01 televisão e 02 micro system.

No ano de 2014 foram matriculadas 75 crianças, apenas no período integral. Hoje são 83 crianças atendidas em tempo integral e parcial.

O funcionamento das turmas está distribuído da seguinte forma: Maternal I: crianças de 02 anos de idade; Maternal II A e B e C: crianças de 03 anos de idade e Pré I A e B manhã e tarde: crianças de 04 anos de idade.

A escola divide-se da seguinte forma:

05 Salas de atividades; 01 secretaria; 01 banheiro para os funcionários; 01 banheiro com 03 vasos e 03 chuveiros para as crianças; 01 cozinha; 01 refeitório; 01 área de quintal extensa para as atividades recreativas.

O quadro funcional está distribuído da seguinte forma:

10 professoras e 01 Auxiliar de educação infantil; 04 estagiárias; 02 vigias; 04 serventes; 01 coordenadora; 01 Pedagogo e 03 Auxiliares administrativas.

- **Escola Privada Periférica**³

A implantação desta escola ocorreu em 1986, numa área de 54.893m², doada pela Prefeitura Municipal de Santarém, com tal ato, demonstrou interesse e reconheceu a importância do investimento para o desenvolvimento regional. De

³ Informações retiradas do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)

1989 – ano em que tiveram início as atividades na educação básica – até os dias de hoje, esta escola transformou-se numa Instituição que atende da educação infantil ao ensino superior.

Esta escola abriga, em seus cursos, estudantes de Santarém, dos demais municípios da região, de outros estados da Amazônia Brasileira e também de outras unidades da federação, buscando investir na formação de recursos humanos, com conhecimentos teóricos e práticos necessários para a consolidação do processo de crescimento, marcado pelo envolvimento da população local em busca da sustentabilidade.

Com o intuito de estimular o convívio em grupo, a escola frisa que os professores utilizam diversas linguagens - corporal, musical, plástica, oral e escrita - em diferentes situações de comunicação, de maneira que as crianças compreendam seus colegas e professores e também possam expressar as suas próprias ideias, sentimentos, necessidades e desejos. Cabe destacar que, atualmente, a escola atende 142 crianças.

Os objetivos da educação infantil desta escola pautam-se em: permitir que os estudantes desenvolvam uma imagem positiva de si mesmos, atuando de forma a estimular a autoconfiança e a capacidade de percepção das suas limitações; Incentivá-los a descobrir progressivamente seus próprios corpos, potencialidades e limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a saúde e bem-estar; Possibilitar o surgimento de vínculos afetivos que fortaleçam a autoestima das crianças, ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social; Criar brincadeiras que trabalhem a expressão de emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades.

O funcionamento das turmas está distribuído em: Infantil 2 A e B: crianças de 02 anos de idade; Infantil 3 A e B: crianças de 03 anos de idade; Infantil 4 A e B: crianças de 04 anos de idade e Infantil 5 A e B: crianças de 05 anos de idade.

A escola de educação infantil divide-se da seguinte forma:

08 Salas de atividades, com 01 banheiro, 01 bebedouro, 01 central de ar, 01 televisão e 01 aparelho de DVD; 01 parquinho; 01 biblioteca; 01 quadra infantil; 01 academia; 01 piscina e 01 mini auditório.

O quadro funcional está distribuído da seguinte forma:

08 professoras de educação infantil; 08 Auxiliares de educação infantil; 01 professora de Ensino Religioso; 01 professora de Música; 01 professora de

Educação Física; 01 professora de Inglês; 01 diretor, 01 Coordenadora de educação infantil, 01 Pastor, 01 Coordenadora de Turno; 02 Vigias.

O horário de funcionamento da educação infantil é com a entrada às 7h e saída às 11h 30min. As crianças que fazem balé e futsal ficam na escola nos dias de segunda e quarta até 12h30min.

- **Escola Pública Central**⁴

Fundada em 24 de dezembro de 2012, esta escola iniciou suas atividades somente no dia 19 de março do ano de 2013, surgindo enquanto uma nova alternativa de gestão da política pública educacional à Educação Infantil no município de Santarém.

Enquanto instituição educacional, esta visa atender as demandas de Creche e de Pré-escola, demandas que compõem a Educação Infantil enquanto Modalidade de Ensino e, por isso, teve sua estrutura física prévia ao atendimento educacional de crianças em idade de 01 a 04 anos.

O regime de funcionamento na oferta de ensino desta instituição de Educação Infantil é na modalidade de: Berçário para crianças de 01 ano de idade, Creche às crianças de 02 a 03 anos e na Modalidade de Pré-escola às crianças de 04 anos. Com horário de funcionamento de Creche integral, com entrada 7h15min e saída às 17h, e Creche parcial e Pré-escola manhã, entrada às 7h30min e saída às 11h 30min, Creche e Pré-escola parcial tarde entrada às 13h e saída às 17h. As atividades letivas começam no mês de fevereiro; no mês de julho são as férias, e as atividades retornam em agosto, estendendo-se até o mês de dezembro.

Atualmente, esta escola conta com uma equipe técnica administrativa composta por 02 pedagogas ocupando as seguintes funções: Coordenadora e Pedagoga, com uma educadora especial com formação acadêmica em Letras, 01 secretária com nível superior e 01 auxiliar administrativo, cursando nível superior, e um quadro de 25 professoras, sendo que 19 com formação acadêmica em Pedagogia e 06 com nível médio/magistério, 04 cozinheiras e 06 serventes com nível fundamental e médio, 02 porteiros com nível fundamental e 01 jardineiro com nível médio. A escola possui um público culturalmente heterogêneo de 295 crianças, advindos dos mais diversos bairros e classes socioeconômicas do município de

⁴ Informações retiradas do Projeto Político Pedagógico (PPP) - 2016/2017/2018 da Instituição.

Santarém, distribuídos em turmas de Creche e Pré-escola. Conta ainda, em seu dia a dia, com uma equipe de 42 servidores municipais, entre professores, e corpo de apoio escolar, todos sob a coordenação geral de uma professora.

5.1.2 O Perfil das Professoras e suas respectivas turmas de Educação Infantil

Cabe lembrar que, para o estudo, preservou-se a identidade dos participantes e da instituição, visando garantir o anonimato e o respeito aos participantes da pesquisa. Portanto, as professoras e as instituições de educação infantil foram identificadas pelas seguintes nomenclaturas:

PEPRC 1 – Professora de Escola Privada Central 1

PEPRC 2 – Professora de Escola Privada Central 2

PEPUC 1 – Professora de Escola Pública Central 1

PEPUC 2 – Professora de Escola Pública Central 2

PEPRP 1 – Professora de Escola Privada Periférica 1

PEPRP 2 – Professora de Escola Privada Periférica 2

PEPUP 1 – Professor de Escola Pública Periférica 1

PEPUP 2 – Professor de Escola Pública Periférica 2

PEPRC 1, Professora de Escola Privada Central, 31 anos de idade, leciona na turma Jardim I, tem Magistério, formação em Letras em uma instituição privada, e cursou Pedagogia em uma instituição pública. Possui pós-graduação em educação infantil em uma instituição privada. Atua como docente há 09 anos. A turma na qual ministra atividade apresenta o quantitativo de 16 crianças. Nesta escola, realizam-se atividades especializadas de balé, música, capoeira, ensino religioso, informática e inglês. Neste período, a turma fica com outro (a) professor (a), cabe explicar que nas atividades como música, ensino religioso, informática e inglês, a professora da turma acompanha as crianças. A professora auxiliar cursa o 5º semestre de Pedagogia em uma instituição privada.

PEPRC 2, Professora de Escola Privada Central, 21 anos de idade, leciona na turma Jardim I, tem formação em Pedagogia em uma instituição privada, não

possui pós-graduação. Atua como docente há 01 mês, mas foi professora auxiliar desde a graduação. A turma na qual ministra atividade apresenta o quantitativo de 17 crianças. Nesta escola, realizam-se atividades especializadas de balé, música, capoeira, ensino religioso, informática e inglês. Neste período a turma fica com outro (a) professor (a), mas nas atividades como música, ensino religioso, informática e inglês, a professora da turma acompanha as crianças. A professora auxiliar cursa o 7º semestre de Pedagogia em uma instituição privada.

PEPUC 1, Professora de Escola Pública Central, 37 anos de idade, leciona na turma Pré escola 4, tem formação em Pedagogia em uma instituição privada, não possui pós-graduação. Atua como docente na educação infantil há 02 anos, foi professora auxiliar durante 02 anos, enquanto acadêmica. A turma na qual ministra atividade apresenta o quantitativo de 23 crianças. Nesta escola não há atividades especializadas, as quais são ministradas por outros professores. A professora auxiliar cursa o 3º semestre de Pedagogia em uma instituição privada.

PEPUC 2, Professora de Escola Pública Central, 44 anos de idade, leciona na turma Pré escola 4, tem formação em Pedagogia em uma instituição privada, tem pós-graduação em educação especial em uma instituição privada. Atua como docente na educação infantil há 03 anos. A turma na qual ministra atividade apresenta o quantitativo de 15 crianças. Nesta escola, não há atividades especializadas, as quais são ministradas por outros professores. Não há professora auxiliar.

PEPRP 1, Professora de Escola Privada Periférica, 42 anos de idade, leciona na turma Infantil 4, tem Magistério, formação em Pedagogia em uma instituição pública, não possui pós-graduação. Atua como docente na educação infantil há 26 anos. A turma na qual ministra atividade apresenta o quantitativo de 17 crianças. Nesta escola, realizam-se atividades especializadas de balé, futsal, educação física, ensino religioso, música e inglês. Neste período a turma fica com outro (a) professor (a), enquanto isso a professora da turma dialoga com a Coordenadora Pedagógica da Instituição, ou então, fica na biblioteca corrigindo as tarefas. A professora auxiliar cursa o 6º semestre de Pedagogia em uma instituição privada.

PEPRP 2, Professora de Escola Privada Periférica, 26 anos de idade, leciona na turma Infantil 4, tem formação em Pedagogia em uma instituição pública, possui pós-graduação em Docência na Educação Infantil em uma instituição pública. Atua como docente na educação infantil há 06 anos. A turma na qual ministra atividade

apresenta o quantitativo de 17 crianças. Nesta escola, realizam-se atividades especializadas de balé, futsal, educação física, ensino religioso, música e inglês. Nesse período, a turma fica com outro (a) professor (a), enquanto isso a professora da turma dialoga com a Coordenadora Pedagógica da Instituição, ou então, fica na biblioteca corrigindo as tarefas. A professora auxiliar cursa o 5º semestre de Pedagogia em uma instituição privada.

PEPUP 1, Professor de Escola Pública Periférica, 30 anos de idade, leciona na turma Pré I, tem formação em Pedagogia em uma instituição pública, possui pós-graduação em Docência na Educação Infantil em uma instituição pública. Atua como docente na educação infantil há 01 ano e 05 meses. A turma na qual ministra atividade apresenta o quantitativo de 14 crianças. Nesta escola não há atividades especializadas, as quais são ministradas por outros professores. A professora auxiliar é formada em Pedagogia em uma instituição privada.

PEPUP 2, Professor de Escola Pública Periférica, 46 anos de idade, leciona na turma Pré I, tem Magistério, formação em Pedagogia em uma instituição privada, está cursando o 8º semestre de Licenciatura em História e Geografia em uma instituição pública, possui pós-graduação em Gestão Educacional em uma instituição privada. Atua como docente na educação infantil há 17 anos. A turma na qual ministra atividade apresenta o quantitativo de 13 crianças. Nesta escola não há atividades especializadas, as quais são ministradas por outros professores. A professora auxiliar cursa o 3º semestre de Pedagogia em uma instituição privada.

5.1.3 Rotina Diária da Turma, Materiais e Espaços

A rotina diária de atividades em cada instituição nas turmas de pré escola de educação infantil, pesquisada neste estudo, se difere em relação aos horários, espaços, materiais, técnicas e métodos utilizados no cotidiano com as crianças. Cada escola estabelece particularidades de organização curricular e tempo.

As observações aconteceram no período matutino e vespertino, desde a entrada das crianças e das professoras, até à saída das mesmas, no período de uma semana com cada participante.

1. Na escola particular central, em todos os dias o primeiro momento da manhã é a recepção das crianças. Cada criança organiza as mochilas nos seus respectivos lugares, colocam o livro didático e a agenda em cima da mesa da

professora. Em seguida é feita uma rodinha para o diálogo e é realizada uma oração. Na segunda-feira, as meninas vão ao balé em uma sala específica, enquanto isso os meninos ficam na sala da turma desenvolvendo atividades do livro didático, as meninas retornam, fazem a atividade e depois é a hora do lanche. Em seguida, tem parque e inglês. Na terça-feira, tem a aula de música na brinquedoteca, depois lanche, parque, atividade do livro e inglês. Na quarta-feira, os meninos vão para a capoeira em uma sala específica, enquanto as meninas ficam na sala da turma realizando atividades do livro didático, os meninos voltam, continuam as atividades e, posteriormente, ocorre o lanche, parque e inglês. Na quinta-feira, é o dia da aula de ensino religioso, uma das professoras de educação infantil é responsável por dirigir esta atividade, há um rodízio semanalmente entre as professoras. Geralmente, realiza-se no auditório da escola ou na área externa das salas. E na sexta-feira é o dia da aula de informática no laboratório, depois as crianças se direcionam ao parque, em seguida tem o banho de piscina, lanche e inglês. Destaca-se que a rotina da manhã é a mesma da tarde, somente os horários das atividades extraclases (balé, música, capoeira, ensino religioso, informática, inglês) que diferem. A duração média das atividades extras é de uma hora. Ressalta-se que os professores das atividades extracurriculares são contratados pela escola e a auxiliar da turma acompanha as crianças durante a realização das mesmas. Cabe ressaltar que esta escola funciona em tempo parcial.

2. Na Escola Pública Central, durante todos os dias da semana, o primeiro momento é o acolhimento das crianças. Em seguida realiza-se a oração, posteriormente, as professoras fazem a rodinha de diálogo com as crianças, contam histórias e músicas. Depois é o momento de realizar as atividades pedagógicas, que depende do planejamento semanal de cada professora. Após isso, é o lanche, higiene bucal, em seguida são desenvolvidas atividades lúdicas, momento este que as professoras deixam as crianças livres para brincar com os brinquedos da escola. Na sexta-feira é o dia do brinquedo, as crianças levam à escola os brinquedos de suas casas e socializam com os outros. Cabe ressaltar que esta escola funciona em tempo parcial e integral, mas as turmas pesquisadas são de tempo parciais.

3. Na Escola Particular Periférica, o primeiro momento é o de recepção das crianças. Cada criança organiza as mochilas nos seus respectivos lugares, colocam o livro e a agenda em cima da mesa da professora. As crianças socializam e brincam com as outras até um horário estabelecido. Em seguida, as crianças

sentam-se em cima de almofadas, em círculo, a professora mantém diálogos e solicita que algum colega faça a oração do dia. Após isso, a professora faz a chamada apontando para os nomes das crianças, que estão na parede. Depois a professora convida uma criança a escrever a data em um calendário de papel que se encontra fixo na parede e de fácil acesso às crianças. Após isso, a professora pergunta às crianças qual atividade extraclasse será realizada e deixa evidente o nome da atividade no cartaz de “rotina” que está na parede, ao lado do calendário. Em seguida, é o momento do lanche, aula de educação física, orientação quanto à atividade para casa e a rodinha final com brincadeiras livres. Posteriormente, têm balé para as meninas e futsal para os meninos. Na terça-feira, a professora leva as crianças à biblioteca para contar uma história e para que possam ficar à vontade para folhear os livros, revistas, entre outros. Depois é o lanche, após é a realização de uma atividade do livro didático, explicação da tarefa para casa e rodinha final. Na quarta-feira é feita a atividade do livro, em seguida é o lanche, aula de ensino religioso, aula de educação física, explanação da atividade para casa e brincadeiras livres. Na quinta-feira, as crianças lancham, vão para o parque, depois tem aula de inglês, explicação da atividade para casa e brincadeiras livres. E na sexta-feira, tem atividade do livro, lanche (dia da fruta), parque, aula de música e é o dia do brinquedo (as crianças brincam e socializam os objetos e brinquedos provenientes de suas casas). A duração média das atividades extras é uma hora. Destaca-se que os professores das atividades extracurriculares são contratados pela escola e a auxiliar da turma acompanha as crianças durante a realização das mesmas. A rotina das atividades das duas professoras desta escola é a mesma, alterando-se os horários. Salienta-se que esta escola funciona em tempo parcial.

4. A Escola Pública Periférica funciona em tempo integral. Na segunda, pela manhã, é feita a recepção das crianças, que aguardam o café. Em seguida é realizado um momento cívico com a entoação do Hino Nacional Brasileiro e o Hino de Santarém, em seguida é realizada uma atividade na sala. Posteriormente, as crianças tomam banho, almoçam e descansam em cima de colchonetes dentro da sala. À tarde, outra professora assume a turma, por volta das 14 horas as crianças despertam, lancham e realizam atividade direcionada pela professora, em seguida as crianças tomam banho, “jantam” e posteriormente brincam livremente. No decorrer da semana, as atividades alternam-se entre atividade na sala, vídeo e parque.

Nas escolas privadas central e periférica pesquisadas neste estudo, percebeu-se que as mesmas dispõem de espaços amplos, salas confortáveis, ventiladas, materiais diferentes, brinquedos diversos comprados pelos pais no início do ano e contam com atividades extras que diversificam e enriquecem o currículo da educação infantil. Contudo, notou-se que devido à quantidade de atividades existentes, o tempo para a professora da turma torna-se restrito à execução das tarefas do livro didático. Essas percepções são explícitas na fala das professoras durante as entrevistas, pois as mesmas atribuem à educação física o papel mais específico de desenvolver práticas voltadas à corporeidade.

A escola pública central apresenta um espaço físico amplo, com parque, área externa para as refeições, um bosque arborizado na lateral, entretanto, a sala de atividades é pequena. Os brinquedos, assim como visto na fala das professoras durante a entrevista, estão desgastados e quebrados. Ressalta-se que esses brinquedos são disponibilizados pelos pais, mas muitos dos brinquedos são do ano passado.

A escola pública periférica apresenta um espaço físico externo amplo, o quintal é bem espaçoso, arborizado e tem um parque. A dificuldade maior é que as salas são extremamente pequenas, pois esta escola está em um espaço alugado, onde era uma residência. Nota-se uma ansiedade tanto da professora quanto das crianças em relação ao mal estar provocado pelo calor constante, principalmente, no período vespertino.

6 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo foram analisados os registros da realização das entrevistas com as professoras de educação infantil e das observações das atividades desenvolvidas.

Considerando as etapas da Análise de Conteúdo, descritas por Minayo (2007), as entrevistas foram tabuladas da seguinte maneira:

1) Transcrição integral da fala das professoras, sem nenhuma interpretação inicial.

2) Após isso, realizou-se a pré-análise do material coletado, por meio da leitura detalhada de todas as entrevistas, buscando formular os indicadores que embasam a análise.

3) Em seguida, emergiram categorias temáticas, considerando o objeto deste estudo. Destaca-se que as categorias são “rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos [...] sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos” (BARDIN, 2011, p. 125).

É importante frisar que o critério de categorização pode ser semântico, isto é, elencam-se as categorias considerando temas agrupados relacionados à finalidade da pesquisa, por exemplo, todos os temas que se remetem à ansiedade ficam agrupados nesta categoria “ansiedade”; sintático, no qual foca-se o olhar para os verbos e adjetivos; léxico, em que se classificam as palavras segundo o sentido e aproximações de sinônimos; e expressivo, como por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem (BARDIN, 2011).

Diante do exposto, adotou-se neste estudo o critério de categorização semântico, no qual, a partir do objeto desta pesquisa e das técnicas metodológicas utilizadas, tais como entrevistas semiestruturadas e observação não participante, agruparam-se as seguintes categorias:

- Categoria 1 – Práticas pedagógicas
- Categoria 2 – Compreensão de corporeidade
- Categoria 3 – Aspectos da corporeidade na formação docente
- Categoria 4 – Espaços e Materiais

- Categoria 5 – Dificuldades para atuação docente

4) Posteriormente, realizaram-se as interpretações e inferências, com base nos dados obtidos.

6.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A existência humana funda-se no corpóreo, portanto, não existe aprendizagem sem passar pelo corpo. Dentro e fora da sala de atividades devem existir práticas pedagógicas que ultrapassem a dimensão cognitiva e intelectual, que considerem e proporcionem experiências e vivências às crianças, enquanto sujeitos de direitos, históricos, complexos e culturais no mundo (MERLEAU-PONTY, 1999).

Nesse sentido, considerando que a escola deve promover o processo de formação humana, é importante que o corpo, por meio da sua manifestação mais acentuada, o movimento, seja ressignificado no âmbito das práticas pedagógicas, pois “a educação envolve todo esse instrumental de formas de percepção do mundo, da comunicação e de intercomunicação e de autoconhecimento das necessidades humanas” (RODRIGUES, 2001, p. 243).

Portanto, ao se perguntar a respeito de quais práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras de educação infantil se relacionam com a temática do corpo/corporeidade, destacaram-se as falas de duas professoras por apontarem a necessidade das crianças interagirem com os espaços da escola. Vale salientar que se optou por extrair apenas as ideias centrais contidas nas respostas das professoras, conforme atestam os depoimentos a seguir.

[...] se for para contar histórias sobre a natureza, a paisagem, a gente traz eles para fazer um passeio pela escola. [...] não gosto de ficar muito presa em sala de aula [...] com o jardim sinto mais correria [...] tem toda essa rotina para ser seguida [...] eles ficam agitados, quando passam muito tempo em sala (PEPRC 1).

[...] músicas coreografadas, as brincadeiras em sala de aula e fora da sala também. Sempre as atividades propostas [...] tem uma atividade de movimento [...] tem a música, a brincadeira, algo que tire eles da cadeira, não só aquela coisa do registro, então tem as dramatizações, as brincadeiras, onde eles correm, onde eles tem que fazer determinados movimentos ao meu pedido (PEPRP 2).

Observa-se que as PEPRC 1 e PEPRP 2 apresentam uma percepção quanto à necessidade de diversificar as atividades propostas em um outro ambiente da escola, de forma que a criança não permaneça o tempo todo sentada na cadeira, realizando as tarefas de registro do livro didático. A PEPRC 1 relata que as próprias crianças se incomodam e se agitam quando ficam muito tempo na sala de atividades. Esse fato evidencia que a criança precisa se movimentar, conviver, conhecer e estar na presença de outras pessoas, objetos e ambientes. Percebe-se que ambas as professoras associam as práticas pedagógicas relacionadas à corporeidade com o movimento e as atividades realizadas pautam-se em brincadeiras e músicas. Assim, as profissionais entendem que as crianças vivenciam momentos importantes de aprendizado nos mais variados espaços da escola.

Neste viés, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mais especificamente o campo de experiência intitulado “corpo, gestos e movimentos” ressalta que as crianças, por meio do deslocamento, do jogo, das brincadeiras, do tato expressam-se, experimentam sensações e usufruem de espaços e neles se relacionam, construindo conhecimentos de si, do outro e do mundo.

Merleau-Ponty (1999) observa o corpo como criador de sentidos, uma vez que a percepção é um acontecimento da corporeidade, isto é, da existência humana, a qual se realiza por meio da intencionalidade dos movimentos. Dessa forma, as sensações estão associadas, geralmente, às emoções, expressões e à realização de gestos.

É importante mencionar que a aprendizagem passa pelas relações corporais, pela interação professora-criança e criança-criança, possibilitando o desenvolvimento de potencialidades, de forma que a criança compreenda o significado das coisas. Todavia, é indispensável que a professora seja mediadora dessa aprendizagem. Nesse sentido, a professora por meio de atitudes reflexivas deve estimular a criança a compreender o seu próprio movimento, a sua corporeidade. Isso só será possível por meio das experiências vividas consigo, com o outro e com o mundo (PROSCÊNCIO, 2010).

Cabe então reconhecer que a corporeidade pode ser inserida nas práticas pedagógicas dos professores de educação infantil, de forma a contribuir para que estes profissionais reconheçam a si e aos outros como corpos autônomos, criativos, complexos e dinâmicos.

Nessa perspectiva, os pressupostos da teoria da corporeidade, presentes nas práticas pedagógicas, contribuem para reflexões acerca do ser humano que expressa emoções, sente, chora, cria, imagina, sorri, vibra, grita, aprende, erra, acerta, age, retroage, transcende, supera obstáculos, pensa e atribui significados a partir das relações corporais estabelecidas.

Quanto às outras professoras participantes desta pesquisa, ao discorrerem acerca deste assunto, destacam que desenvolvem práticas pedagógicas relacionadas às (ao, à):

[...] brincadeiras, jogos ao ar livre, brincadeiras de correr, equilíbrio [...] (PEPRC 2).

[...] pular, correr, brincadeira (PEPUC 1).

Música [...] e brincadeiras livres (PEPUC 2).

[...] brincadeiras, mas na verdade a maior parte acontece na parte de música, [...] nas atividades que nós realizamos de conteúdos que não fazem parte de música, ou fazem partes de atividades de arte, nós trabalhamos muito o corpo também (PEPRP 1).

Brincadeiras, músicas [...] (PEPUP 1).

Dança [...], música, eu gosto muito de cantar, quase todos os dias eu canto com eles, e a gente faz gestos (PEPUP 2).

As PEPRC 2, PEPUC 1, PEPUC 2, PEPRP1, PEPUP 1 e PEPUP 2 são bem diretas em suas respostas e afirmam que desenvolvem práticas voltadas à realização de brincadeiras livres, música e dança. De maneira geral, as professoras supramencionadas, também, associam as práticas pedagógicas à corporeidade com o movimento.

Segundo Borba (2007), a experiência do brincar não é simplesmente reproduzida, mas recriada a partir do que a criança carrega de novo, com o seu poder de imaginar, sentir, pensar e produzir cultura. A brincadeira é uma atividade que identifica os sujeitos em diferentes tempos e espaços, bem como, é uma ação de interação com as outras pessoas, com os objetos, lugares e com a natureza. Por meio do brincar, as crianças apropriam-se criativamente de práticas sociais específicas da população a qual pertence, compreendendo sobre si e sobre o mundo ao seu redor.

Nesse sentido,

Se entendermos que a infância é um período em que o ser humano está se constituindo culturalmente, a brincadeira assume importância fundamental como forma de participação social e como atividade que possibilita a apropriação, a resignificação e a reelaboração da cultura pelas crianças (BORBA, 2007, p. 12).

Segundo a autora, a brincadeira é um fenômeno da cultura, pois se configura em um conjunto de práticas e conhecimentos acumulados pelo ser humano nos contextos históricos e sociais aos quais se inserem, representando um processo interativo e reflexivo, capaz de ampliar e potencializar os conhecimentos das crianças. Daí a importância da realização de práticas pedagógicas que contemplem o brincar neste universo, oportunizando aos sujeitos momentos relevantes para a aprendizagem e formação do ser.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), as práticas pedagógicas devem ser norteadas por dois eixos: as interações e brincadeiras, garantindo experiências que proporcionem o conhecimento de si, do outro e do mundo, por meio de vivências sensoriais, expressivas e corporais. Orienta que os professores devem favorecer o contato das crianças às diversas formas de expressão, tais como gestuais, verbais, dramáticas e musicais. Além disso, as atividades desenvolvidas devem recriar contextos significativos às crianças, ampliando a curiosidade, exploração e o conhecimento das crianças em relação ao mundo, promovendo, ainda, a interação com diversas manifestações de artes, cinema, fotografia, dança, teatro, entre outras (BRASIL, 2009).

Para compreender melhor a importância das brincadeiras e interações na educação infantil, cabe frisar que os estudos desenvolvidos por Vygotsky identificaram que o homem não nasce humano. Dessa forma, o homem se tornará humano no decorrer do processo de apropriação de conhecimentos, por meio da cultura e da história, à medida que intervém na sociedade. É na interação com o outro e com os objetos criados, que o homem se humaniza e cria sua individualidade. Diante do exposto, a criança é capaz de reproduzir aptidões e habilidades humanas que estão incorporadas nos costumes, nos valores, nos gestos, nas linguagens, nas brincadeiras e nos objetos existentes. Daí a importância dos professores de educação infantil possibilitar o acesso às experiências e à cultura da sociedade (MELLO, 1999).

Nesse entendimento, cabe elucidar que:

Na história cotidiana das interações com diferentes parceiros vão sendo construídas significações compartilhadas a partir das quais as crianças aprendem como agir ou mesmo resistir aos valores e normas da sua cultura. Nesse processo é preciso considerar que elas aprendem coisas que lhes são muito significativas quando interagem com companheiros da infância, e que são diversas das coisas que elas se apropriam no contato com os adultos ou com crianças mais velhas. Além disso, à medida que o grupo de crianças interage, são construídas as culturas infantis (Parecer CNE/CEB, 2009, p. 7).

A partir das brincadeiras e interações que as crianças estabelecem com outras crianças mais novas e mais velhas, com os professores, com a coordenadora pedagógica, com a direção da escola, com os pais, com os familiares e com os demais participantes deste processo de aprendizagem, são que elas produzem conhecimento e desenvolvem habilidades humanas nas diferentes dimensões. Neste sentido, “a leitura do corpo nada mais é do que um processo de conscientização, da afirmação da personalidade, da individualidade, do sentido de pertença à etnia humana” (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012, p. 50).

Nessa perspectiva, a corporeidade surge como uma abordagem importante para a prática pedagógica das professoras de educação infantil, pois compreende que a educação de crianças é humanizadora e que o trabalho docente possibilita o acesso à aprendizagem e à internalização das qualidades humanas, a partir da ampliação de significados, garantindo o desenvolvimento do sujeito por meio da integração das várias dimensões que comportam o ser humano. Portanto, segundo Nista-Piccolo e Moreira (2012): “ter o sentido de corporeidade como princípio para o trabalho na Educação Infantil é recuperar o compromisso da elevação da concepção de humanidade” (p. 53-54).

Conforme os autores, o trabalho docente deve preocupar-se com a criatividade e a imaginação, elementos muito presentes nas crianças na Educação Infantil. Destaca-se que as possibilidades de motricidade das crianças, propiciadas através das práticas pedagógicas, permitem a liberdade da ação, a imaginação e criação na contação de histórias, diversidade de brincadeiras, mudanças de regras do jogo, busca de resoluções de conflitos, clima descontraído entre seus pares, realização das vontades, respeito e cooperação.

Considerando os excertos acima, percebe-se que as professoras atribuem um papel importante às brincadeiras, danças, jogos e passeios com as crianças pelos espaços da escola, e ainda relacionam estas práticas com a corporeidade. Ressalta-

se que as atividades precisam ser criativas e atrativas para os sujeitos, propiciando às crianças momentos de imaginação, criatividade e interação.

Entretanto, o que se percebeu durante as observações é que a maioria das atividades realizadas pelas professoras é relacionada ao cumprimento dos deveres de registro em sala. Por exemplo, as PEPRC 1, PEPRC 2, PEPRP 1 e PEPRP 2 precisam cumprir juntamente com as crianças as tarefas do livro didático, necessariamente esta prática ocorre no tempo destinado à prática pedagógica da professora da turma, pois, devido à rotina, os demais tempos são para as atividades extraclases, realizadas por professores contratados pelas instituições, como por exemplo o balé, a capoeira, a música, ensino religioso, educação física, inglês, entre outros. Portanto, é evidente a necessidade da professora da turma de explorar mais o tempo e o espaço escolar com atividades que permitam às crianças a se relacionarem com este universo, de forma mais autônoma e coletiva.

É importante reforçar a ideia de que a professora de educação infantil deve ser formada em Pedagogia para que realize um trabalho pedagógico focado em contemplar o desenvolvimento integral da criança, enquanto ser global, ativo, individual, coletivo e complexo, sem fragmentações na aprendizagem. A própria professora da turma pode desenvolver as atividades consideradas extras, no entanto, deve ter formação específica para que possibilite a compreensão de que a criança é um ser em movimento que necessita vivenciar e compartilhar experiências.

Destaca-se que o professor de educação física pode adentrar na educação infantil, no sentido de contribuir para a formação do professor desta etapa da educação, a partir da ampliação do repertório de atividades, bem como, da colaboração teórica para a prática pedagógica, relacionada às atividades com a corporeidade das crianças.

Quanto às outras professoras, percebeu-se que a maioria das práticas das PEPUC 1, PEPUC 2, PEPUP 1 e PEPUP 2 são voltadas às atividades livres, sem uma relação de mediação professora-criança. Por exemplo, as professoras disponibilizam às crianças os brinquedos que são doados pelos pais, muitos estão deteriorados, e as crianças cansaram de brincar com aquele mesmo brinquedo. Assim, percebeu-se que falta intencionalidade no ato de educar. Estes momentos poderiam ser dedicados à realização de atividades dirigidas nos espaços das escolas, com inovação, significado e criatividade, para aguçar nas crianças a vontade de brincar, criar e imaginar, por meio das relações corporais com os outros.

Na sequência, evidencia-se de forma mais detalhada a prática pedagógica de cada professora participante desta pesquisa.

As participantes PEPRC 1 e PEPRC 2 desenvolvem as mesmas atividades durante a semana. Ambas executam as tarefas do livro didático com as crianças. Percebeu-se que as atividades restringiram-se ao conhecimento de cores, formas geométricas, pontilhados, identificação e colagem de letras e números isolados no caderno. Durante as atividades, as professoras solicitam às crianças que permaneçam em silêncio dentro da sala. Destaca-se que a escrita deve-se remeter ao mundo real e com sentido para as crianças, para que o conhecimento seja apreendido em sua totalidade. O trabalho com letras soltas não expressam significados para as crianças (MELLO, 2012).

Neste estudo, entende-se que a criança aprende na perspectiva do corpo como totalidade, a corporeidade e a motricidade estão estritamente relacionadas. Dessa forma, o movimento não se relaciona ao desenvolvimento de atividades repetitivas, mas implica na capacidade de criar, pensar, agir, imaginar, enfrentar as dificuldades, atribuir significados e tomar consciência do movimento (PROSCÊNCIO, 2010).

No que diz respeito à ação docente das PEPUC 1 e PEPUC 2, evidenciou-se a existência de práticas de imposição de silêncio, pequenos castigos e ameaças, como por exemplo, as professoras colocam as crianças que não se comportam no canto da sala, para “refletirem” o que fizeram de errado. Ambas falam que as crianças que não se comportarem ficarão no quintal junto com um jardineiro. Destaca-se que as crianças demonstram medo por este funcionário em decorrência dessas atitudes.

Ao longo da história, professores, acreditando estar propiciando um maior conhecimento às crianças, buscavam educar o corpo mais nos aspectos cognitivos, restringindo a possibilidade de um corpo ativo. Formou-se o consenso de que a função da escola é o de preparar os sujeitos à disciplina do trabalho organizado (INFORSATO, 2006).

Observou-se que o trabalho da PEPRP1 é bem metódico, a mesma segue o que está no plano, esforçando-se para que o tempo seja suficiente para cumprir todas as tarefas do livro didático. A turma é muito silenciosa, as cadeiras ficam dispostas uma atrás das outras. Ressalta-se que a professora dinamiza da melhor forma o que está posto no livro, contudo as atividades restringem-se a isso.

Enquanto que a PEPRP 2 oportuniza momentos para que as crianças dialoguem, experimentem, movimentem e interajam com as outras crianças. Embora a professora desenvolva tarefas do livro didático com as crianças, a mesma procura diversificar as atividades dentro e fora da sala de atividades. E quando percebe que as crianças estão cansando, convida-as para passear na área externa da escola. Nessa perspectiva, “a corporeidade tem um papel imprescindível como canalizador das percepções culturais, manifestadas através dos próprios sentidos, entendidas assim como experiências de ser no mundo” (COUTO, 2008, p. 28).

Por fim, as atividades desenvolvidas pela PEPUP 1 e PEPUP 2 pautam-se em pintura de desenhos prontos, músicas, contação de história e brincadeiras livres. Percebeu-se que estas atividades, propostas pelas professoras, são pouco atrativas para as crianças, com precárias possibilidades de criação e imaginação.

Diante do exposto nesta categoria, é importante mencionar que as atividades realizadas na educação infantil deveriam caracterizar-se por momentos de afetividade, sensibilidade, imaginação, criatividade e emoção. É nesses espaços que a corporeidade se manifesta, criando e se recriando, a partir da intencionalidade da professora ao possibilitar momentos importantes para o desenvolvimento infantil.

Portanto, das práticas pedagógicas observadas nesta pesquisa, verifica-se que a corporeidade se manifesta nas atividades propostas pela PEPRP 2, evidenciando o corpo sujeito que se constrói nas relações estabelecidas com o outro, objetos e com o mundo, a partir da promoção de vivências, produzindo o aprendizado e o desenvolvimento integral da criança.

Quanto às demais participantes desse estudo, observa-se que as atividades propostas não estão embasadas pelos pressupostos da corporeidade, pois as práticas pedagógicas são realizadas de forma individual, célere e fragmentadas, uma vez que são desenvolvidas, na maioria das vezes, sem a relação professora-criança, sem um tempo suficiente para a concretização de determinada tarefa, sem a troca de ideias entre as crianças, pois, geralmente, as crianças sentam-se juntas, mas as atividades são separadas. Estas práticas interferem no desenvolvimento infantil, inviabilizando vivências e experiências importantes para o aprendizado das crianças.

Defende-se nesta pesquisa a seguinte compreensão:

O corpo é do ponto de vista científico, a instância fundamental e básica para articular conceitos centrais para uma teoria pedagógica. Em outras palavras: somente uma teoria da corporeidade pode fornecer as bases para uma teoria pedagógica (ASSMANN, 1994, p.113).

Deste modo, as professoras de educação infantil que realizam as práticas pedagógicas pautando-se na teoria da corporeidade estarão resgatando os valores da cooperação, respeito e solidariedade, considerados fundamentais para a construção da corporeidade, bem como, delineando os caminhos para a superação dos seres humanos frente às dificuldades encontradas no percurso da vida.

6.2 COMPREENSÃO DE CORPOREIDADE

Este estudo parte do entendimento de que o ser humano é corpo, portanto, está no mundo em movimento e expressão. Diante disso, a forma como se estabelecem as relações com o outro e com os objetos ao redor, podem influenciar e orientar a atuação do indivíduo na sociedade. Logo, compreende-se corporeidade como uma atitude de valorização e desenvolvimento humano, que considera a totalidade do ser humano, a partir das dimensões físicas, emocionais, afetivas, mentais, históricas, culturais e sociais e não mais dicotômica supervalorizando um aspecto em detrimento do outro (PROSCÊNCIO, 2010).

Na busca de compreender a corporeidade é necessário perceber que não se pode analisar o corpo a partir de dados isolados e fragmentados. Em outras palavras, o ser humano precisa ser entendido em sua totalidade, visto como um sujeito complexo, multidimensional, histórico e cultural. Desta forma, a maneira pela qual as professoras entendem a “corporeidade” pode influenciar nas práticas pedagógicas realizadas por estas profissionais. Por isso, perguntou-se qual a compreensão pela temática corporeidade das mesmas na educação infantil.

A fala de uma das professoras apresenta um ponto importante para a discussão deste trabalho, no que diz respeito a discorrer coerentemente acerca da corporeidade, conforme descrito no fragmento a seguir:

A corporeidade na educação infantil eu vejo como sendo relacionada ao movimento, a todos os movimentos plenos do corpo, o conhecimento do corpo também para gente e para a criança [...] quando eu estudei, essa questão do controle do corpo foi algo muito forte, eu compreendi melhor isso na graduação, quando os professores diziam: senta aí, não mexe. Eu tenho pavor de filas, porque eu vejo que é uma forma de negar aquele movimento da criança [...] e assim na educação infantil essa coisa de

controle de organização de silêncio é uma coisa que particularmente me incomoda muito, como eu disse tem os momentos que a gente precisa se impor [...], mas não que isso seja contínuo [...] e assim as minhas crianças elas estão em fase de desenvolvimento de múltiplas habilidades e uma delas é o movimento do corpo, lateralidade [...] geralmente quem vê minhas turmas, elas dizem é a turma da PEPRP 2, porque é a turma mais bagunçada, lá atrás eles vem desesperados correndo para frente, mas é por conta disso [...] (PEPRP 2).

De acordo com a resposta acima, notou-se que a professora compreende que a corporeidade relaciona-se aos movimentos do corpo. Enfatiza ainda que despreza práticas de controle do corpo e a cultura do silêncio presente na educação infantil. Ressalta, também, que as crianças estão em processo de desenvolvimento da aprendizagem e o movimento do corpo é fundamental nesta etapa. Percebe-se que a professora atribui uma importância significativa desta temática no desenvolvimento de atividades com as crianças, propiciando experiências que contribuem para o processo de aprendizagem na educação infantil, no que diz respeito a considerar o corpo como forma de expressão para com o outro e com o mundo.

Nessa perspectiva, Merleau-Ponty (1971, p. 132) compreende a corporeidade como a forma de ser no mundo; esta “espessura do corpo” insere o sujeito no espaço-tempo e é resultante do entrelaçamento da individualidade, considerando os condicionantes históricos, culturais, sociais e econômicos. Portanto, por meio do corpo o ser humano relaciona-se com o mundo e é capaz de recriá-lo através de sua ação.

De acordo com o referencial teórico apresentado no capítulo I deste estudo, destaca-se que pensar a corporeidade é um desafio, pois ainda há resquícios da visão cartesiana na atualidade. Além disso, é complexo, pois o ser humano é dotado de múltiplas dimensões, quer sejam sociais, psicológicas, históricas, culturais, entre outras, porém, se percebe que há uma preocupação excessiva com a dimensão intelectual, em detrimento das demais.

Moreira et al. (2006) apropriaram-se da teoria da complexidade, da motricidade humana e da fenomenologia para fundamentar que a corporeidade pode ser entendida em sua significação humana, por meio da intencionalidade da ação, consciência, corpo, sensação, percepção e experiência vivida do ser-no-mundo. Dessa maneira, a compreensão de corporeidade é essencial para que as ações corpóreas em sala de atividades sejam entendidas, considerando os múltiplos significados existentes.

No que diz respeito às outras respostas, três professoras não compreendem claramente o que seja corporeidade, mas associam à palavra “corpo”, é o que expressam as falas subsequentes:

Agora você me pegou [...] É a questão de movimentos corporais, eu acho que para a faixa etária da educação infantil é altamente importante, porque vai estar influenciando e ajudando no desenvolvimento da criança, porque ela vai estar desenvolvendo seu corpo [...] trabalhar o andar, o pular, a gente vai poder perceber a coordenação motora se vai precisar de alguma coisa [...] Tem o nosso balé, que nos ajuda muito, a capoeira que trabalha com movimentos corporais (PEPRC 2). (Grifo nosso)

Como eu lhe falei essa palavra para mim é novidade, eu penso que é algo relacionado ao corpo, então na verdade eu não tenho muito conhecimento, mas eu acredito que sejam todas as atividades que envolvam corpo [...] eu gostaria que até depois você me desse uma explicação melhor [...] para eu aprender com você (PEPRP 1). (Grifo nosso)

Pelo que eu percebi, depois de dar uma lida no assunto, eu fui ver no que se refere esse estudo, daí eu percebi que é a gente ver o movimento da criança, como ela se comporta no termo do cantar, no ouvir, a socialização deles no cantar ou dançar, é mais essa observação que nós temos nele (PEPUC 2). (Grifo nosso)

Considerando as respostas acima, as expressões iniciais de cada professora destacadas em negrito, como por exemplo: “agora você me pegou”, “como eu lhe falei essa palavra para mim é novidade”, “pelo que eu percebi, depois de dar uma lida no assunto, eu fui ver no que se refere esse estudo” demonstram que as professoras não sabem ao certo o que seja corporeidade. No entanto, posteriormente se esforçam para conseguir responder o questionamento.

Assim, de maneira geral, a compreensão de corporeidade da PEPRC 2 está atrelada aos movimentos corporais, como por exemplo o andar, o pular e a coordenação motora das crianças, evidenciando que são desenvolvidos, por meio do balé e da capoeira. Observou-se que nessa fala a professora considera que as atividades propostas pelo professor de educação física contemplam o desenvolvimento de práticas relacionadas à corporeidade.

Cabe frisar que o estudo do movimento não deve ser apenas do interesse dos professores de educação física, portanto, todos os docentes devem compreender o ser humano em sua totalidade, sem separar ou privilegiar o trabalho de aprendizado intelectual em detrimento do aprendizado motor, pois não há fragmentação entre corpo, mente e espírito (LABAN, 1990).

A PEPRP 1 evidencia que desconhece a temática, contudo relaciona a palavra “corporeidade” com as atividades ligadas ao corpo. Nesta direção, a PEPUC 2 fala claramente que pesquisou a respeito deste estudo para que pudesse compreender melhor do que se tratava, percebendo que corporeidade é observar o comportamento e movimento das crianças. Na fala destas professoras, percebe-se que as mesmas não tem conhecimento acerca do assunto, logo, não apresentam uma compreensão sobre corporeidade.

Para entender o corpo como corporeidade é preciso perceber que o ser humano é um corpo integral, próprio, autônomo, que por meio das experiências vividas produz conhecimento. Dessa forma, as professoras de educação infantil devem propiciar às crianças momentos de aprendizagem, na qual os sujeitos estejam dispostos intencionalmente à incorporação de vivências que as auxiliem a compreender o significado da existência.

Considerando o exposto, é indispensável que as professoras de educação infantil compreendam a temática corporeidade, para que o trabalho docente esteja fundamentado por uma teoria que sustente as práticas pedagógicas, no sentido de vislumbrar sujeitos imaginativos, criadores e sonhadores, a partir de um modelo multidimensional de ser humano (INFORSATO; FIORANTE, 2010).

Logo,

uma teoria da corporeidade pode contribuir para o redimensionamento da Educação, no sentido de proporcionar uma nova compreensão do ser humano, em sua realidade existencial corpórea, incluindo a linguagem sensível, a capacidade de percepção e a emergência do movimento (NÓBREGA, 1999, p. 192).

A corporeidade é considerada um campo de reflexão existencial do ser humano, no qual produzir conhecimentos neste aspecto poderá redefinir o trato com o corpo na educação infantil e, posteriormente, em outras áreas. Dessa forma, a teoria da corporeidade propicia uma revisão das ações éticas relacionadas à condição humana, podendo “significar o estabelecimento da arte da mediação entre o sensível e o inteligível, a partir do corpo em movimento em sua existencialidade na busca de superações” (MOREIRA; NÓBREGA, 2008, p. 358).

Continuando a análise, chamaram atenção deste estudo quatro falas das professoras de educação infantil que remetem ao entendimento de corporeidade associado à realização de atividades práticas, afirmando que corporeidade:

É o brincar, é você resgatar o que já foi perdido [...] então é o brincar, o correr, é o resgate das cantigas [...] (PEPRC 1).

É todo o movimento que as crianças fazem, dentro da sala de aula, com as atividades lúdicas, toda criança tem que desenvolver sua corporeidade [...] eu entendo que toda criança tem esse desenvolvimento do corpo, [...] eu vejo que toda criança gosta de brincar, as minhas crianças gostam de correr, de cantar, falar, eu penso que tudo isso envolve muito o corpo [...] (PEPUC 1).

Seria trabalhar a expressão corporal da criança por meio de música, por meio de teatro ou brincadeira [...] (PEPUP 1).

São as atividades com gestos, com música, dança, quando você vai desenvolver uma atividade como a “amarelinha”, você tá desenvolvendo a corporeidade da criança, porque ela vai pular em um pé só. Fazemos toda semana uma aula de zumba com eles, que teve ontem, toda semana tem (PEPUP 1).

Para estas professoras a compreensão de corporeidade está atrelada ao brincar, cantar, falar, música, teatro, dança e gestos. Isto evidencia que as profissionais entendem que corporeidade se pauta na realização de atividades práticas que envolvem o corpo e o movimento. Portanto, percebeu-se que as professoras não definem o que seja corporeidade, mas entendem que está intrínseca nas atividades descritas.

A corporeidade apoia-se nos princípios do movimento com originalidade, desvinculando-se da realização de práticas mecanicistas, unindo a sensibilidade e a inteligibilidade movida pela intencionalidade da ação. A partir dessa união, os sujeitos comunicam-se com os outros corpos e com a realidade vivida, buscando sentidos e significados, visando à autossuperação do ser (COUTO, 2008).

Moreira et. al (2006) lembra que o conceito de corpo/corporeidade compreende uma aprendizagem significativa da condição existencial de cada ser humano e a educação é um veículo de aprendizagem cultural e histórica. Por meio dessa compreensão, as professoras ampliam a forma de pensar, sentir e agir em face da visão de corpo integrado na totalidade humana. Logo, as docentes passam a ter um olhar sensível diante das solicitações e necessidades das crianças. Nessa perspectiva, a corporeidade cumpre uma função significativa na formação humana, no sentido de buscar conhecer, viver e interpretar a existência.

Portanto, o conhecimento procede das sensações e percepções vivenciadas pelos sujeitos, ao refletirem sobre o mundo, sobre si e sobre o outro. Dessa maneira, é indispensável que as professoras garantam às crianças o acesso à processos de

apropriação de conhecimentos por meio das experiências corporais, brincadeiras e interação com as outras crianças. E, ainda, é essencial que favoreçam o contato com as diversas formas de expressão gestual, oral e musical.

6.3 ASPECTOS DA CORPOREIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE

A formação docente voltada às relações que o corpo estabelece com a cultura, história, ética, política e instituição escolar, poderá ressignificar a forma de compreender os sujeitos, permitindo a percepção de lacunas e possibilidades de avançar nas ações de reflexão, elaboração, execução e análise das práticas pedagógicas. Assim, buscar nos estudos da corporeidade a ressignificação das ações corpóreas significa reconstruir vivências de corpo, diversificando o diálogo das crianças e professoras com o mundo ao seu redor, possibilitando descobertas por meio das próprias experiências (PEREIRA e BONFIM, 2006).

Acredita-se que a presença da corporeidade como tema nos processos formativos de professores de educação infantil é muito relevante, pois para atender o propósito de desenvolvimento integral das crianças, inclui-se também o desenvolvimento das qualidades humanas, tais como solidariedade, ética, moral, conhecimento de si e respeito ao outro, perpassando pela dimensão do ser. Logo, para que a professora desenvolva essas características nas crianças, necessita ter construído isso em si no percurso de sua formação (PROSCÊNCIO, 2010).

Daí a importância da existência de debates e pesquisas acerca da corporeidade no processo formativo dos profissionais da educação infantil. No entanto, o que se percebe nas falas de 04 entrevistadas é que este assunto não foi discutido nos cursos de graduação. Isso se evidenciou quando questionadas se em alguma etapa de formação acadêmica ou profissional abordou-se tal temática, conforme os fragmentos a seguir:

Não, o curso que eu fiz foi muito intensivo, mais teoria. A prática só no estágio mesmo [...] mas isso não foi uma coisa frisada mesmo; eles não disseram olha corporeidade é isso aqui (PEPRC 1).

Não, nunca havia visto, foi só agora a partir desse estudo que eu fui pesquisar, para mim saber como ia ser o desenvolvimento [...] (PEPUC 2)

Não, nem no meu magistério, nem na minha faculdade, nem nos cursos que fiz, por isso que eu falei, lendo a palavra para mim foi novidade (PEPRP 1).

Não [...] na pedagogia em nenhum momento, e nem no magistério (PEPUP 2).

Nos depoimentos das professoras percebe-se que a corporeidade não foi abordada nos cursos de graduação em Pedagogia e nem em outras etapas de formação das respectivas profissionais. Em decorrência deste fato, as participantes da pesquisa se esforçam para responder a pergunta correspondente à categoria anterior, em relação à compreensão de corporeidade, justamente por não conhecerem o assunto. Notou-se que para falar a respeito do que entendem por corporeidade, associaram o termo corporeidade ao corpo, mas não com sustentação teórica que embasasse as respostas com propriedade.

Em consonância com o referencial teórico do capítulo II desta pesquisa, a formação do professor de educação infantil deve estar fundamentada por literaturas que baseiem o pensar, o sentir e o agir docente, a partir da compreensão do ser humano integral, complexo, histórico e cultural.

Contribuindo com as análises dos excertos acima, Tardif (2002) destaca que os saberes docentes são provenientes das instituições de formação profissional e da atividade cotidiana, partindo da ideia de pluralidade e da construção de diferentes relações estabelecidas durante o percurso formativo. Com esse entendimento, percebe-se a importância do papel dos cursos de graduação para a atuação docente, apresentando-se como o eixo central neste processo.

No que diz respeito à presença de estudos voltados à temática corpo/corporeidade na formação acadêmica e profissional das professoras de educação infantil, destacam-se as seguintes falas:

Sim, foi abordado nos projetos que desenvolvíamos, todos os projetos tinham a atividade da corporeidade, principalmente quando desenvolvemos projetos na educação infantil (PEPUC 1).

Já sim, jogos e brinquedos na educação infantil, a gente trabalhava muito, fizemos muitos estágios, trabalhamos em escola, com aqueles jogos grandes que as crianças trabalham muito, que as crianças gostam muito (PEPRC 2).

Nós tivemos uma disciplina chamada “Corporeidade na Educação” [...] foi uma das primeiras disciplinas que nós tivemos na formação, corporeidade na educação [...] (PEPRP 2)

Nós tivemos uma disciplina no curso, de pedagogia, que se chamava “Corporeidade na Educação”, e a professora trabalhou muito com nós a questão do teatro, eu acho que os seminários todos que ela passava era teatro [...] A gente contava histórias comuns que as crianças gostam, chapuzinho vermelho, três porquinhos, e outros e temáticas assim

abordando, a questão do preconceito, a gente trabalhou a questão de gênero, esses sistemas que são fundamentais, mas que eu como professora não faço a minha parte de trabalhar com eles essa questão [...] (PEPUP 1).

As PEPRC 2 e PEPUC 1 ressaltam que, por meio de projetos e estágios, desenvolveram práticas relacionadas à corporeidade, como os jogos e brincadeiras na educação infantil. Entretanto não houve uma disciplina específica direcionada às discussões e reflexões da temática. Percebe-se que estas professoras ao responder o questionamento acerca da compreensão de corporeidade, correspondente à categoria anterior, associam seus entendimentos sobre o tema às atividades práticas, possivelmente por não ter o acesso à teoria.

As PEPRP 2 e PEPUP 1 destacam que durante a graduação cursaram a disciplina “Corporeidade na Educação”, o que contribuiu para a formação da compreensão deste fenômeno e conhecimento da teoria e práticas pedagógicas que permeiam este universo. No caso a PEPUP 1, reconhece que não tem cumprido seu papel de trabalhar o que estudou na graduação e a PEPRP 2 associa muito bem seu discurso com as discussões do estudo.

Mello (2000) enfatiza que a prática educativa necessita ter sentido com a significação do ato de educar. Dessa forma, a corporeidade, foco desta pesquisa, pode ser vista como uma teoria que “[...] 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 et al, 2004, p. 336). Este entendimento reforça a ideia de que o corpo faz parte de um contexto social, histórico, cultural, político, no qual o ser humano está inserido.

Nessa perspectiva, a corporeidade não se restringe a uma área específica de formação, como por exemplo, à Educação Física. Assim, os cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia, bem como os demais, devem propor no currículo reflexões acerca deste tema. Pois, “sendo o corpo condição existencial, afetiva, histórica, epistemológica, [...] precisamos admitir que o corpo já está na educação” (NÓBREGA, 2010, p. 114). Acredita-se que a função da educação é garantir o desenvolvimento humano, a partir das formas de interação social e conhecimento do mundo, concretizando a aprendizagem por meio do corpo em movimento. A autora ressalta que considerar o corpo em movimento é reconhecer que o sujeito não é um

ser determinado e linear, mas uma criação contínua, pautada na complexidade e recursividade dos fenômenos.

Merleau-Ponty (1999), com base nos pressupostos da fenomenologia, estabelece uma relação do ser humano com o mundo, compreendendo o corpo não apenas como matéria física, mas como corpo próprio, pautado na intencionalidade do movimento. O autor acredita que é por meio do corpo que se percebe o mundo e nele intervém, modificando-o e recriando-o, conforme as novas percepções de vida. Destaca-se que cada corpo percebe o mundo de maneira diferente, considerando as vivências culturais, sociais e históricas.

Deste modo, a corporeidade torna-se uma teoria fundamental para ser discutida no processo de formação de professores, pois o ser humano pode tornar-se consciente de suas ações, com liberdade para sentir, pensar e agir diante das situações cotidianas.

Freire (2011) alerta que o educador é o autor do processo de formação, então, é capaz de agir, refletir, pensar, aprender, conduzir e transformar as práticas pedagógicas cotidianas, para isto deve apropriar-se de saberes essenciais ao desenvolvimento de atividades, que considerem as crianças como sujeitos ativos, autônomos, críticos e reflexivos, no processo de aprendizagem.

6.4 ESPAÇOS E MATERIAIS

A partir da visão de criança como protagonista da própria história, sujeito de direitos e cidadão em desenvolvimento, a função do professor não é mais moldar comportamentos ou reproduzir conhecimentos, mas sim a de ser interlocutor que mostra os caminhos, organiza os espaços, os materiais e proporciona as trocas de experiências com as crianças em um processo recíproco de aprendizagem. Desta forma, as instituições de educação infantil devem prever espaços onde as crianças possam correr, pular, conviver, brincar, interagir, e as professoras necessitam programar atividades nas quais as crianças possam usufruir desses ambientes (COSTA, 2007).

Organizar os espaços e materiais das instituições de educação infantil implica em pensar, primeiramente, nas necessidades e anseios das crianças. É importante observar como as crianças brincam, o que mais gostam de fazer, quais os espaços que preferem ficar, o que lhes chamam mais atenção, qual período do dia estão

mais tranquilas ou agitadas. Essas informações são fundamentais para que o espaço-temporal seja ressignificado, levando em consideração o contexto sociocultural no qual está inserida a proposta pedagógica da escola (BARBOSA; HORN, 2001).

Compreendendo que os materiais e espaços da escola são elementos essenciais para exploração e descobertas, proporcionando a interação entre as crianças, perguntou-se se as professoras os consideram adequados para o desenvolvimento de atividades da educação infantil.

Nesse sentido, as professoras da escola privada central destacaram que:

[...] aqui as salas são bem amplas, tem o espaço onde os professores podem estar utilizando [...] o parquinho é um dos lugares onde eles mais gostam, então eu acredito que as escolas por onde eu passei [...] precisa de um parque com brinquedo para eles brincarem, eu acho bem adequado para eles sim (PEPRC 1).

[...] Nós temos aqui na escola o parque, esse parque eu não gosto muito dele, por causa dos brinquedos de ferros que tem, porque as crianças são pequenas, e os brinquedos são altos [...] para a idade deles, são um pouco perigosos, outra coisa que eu já questionei na escola é a questão do nosso corredor, que no parque é areia, e o piso é liso, já teve casos de crianças caírem [...] mas fora isso nós temos uma sala muito boa, uma ventilação boa, muito bem arejada [...] o ambiente não é fechado [...] nosso espaço de balé e capoeira eu acho muito bom, tem a nossa sala de brinquedoteca, que nós temos essa interação de fantasiar, de criar um mundo para aumentar a imaginação das crianças para estarem bem bacanas, são alguns detalhes que creio eu que depois de um tempo vai ser ajustado (PEPRC 2).

A PEPRC 1 considera que as salas são amplas e que a escola tem vários espaços para o desenvolvimento de atividades, como por exemplo, o parquinho. Todavia, a PEPRC 2 destaca o parquinho como um espaço que de certa forma é perigoso para as crianças pequenas, pois há brinquedos altos e de ferros. Além disso, enfatiza que o piso do corredor da escola é liso, devido a isso as crianças quando saem do parquinho de areia correm o risco de escorregar. Porém, a professora afirma que as salas são ambientes diversificados com uma boa ventilação, há a existência da sala de brinquedoteca, onde existem recursos pedagógicos para utilizar com as crianças, como fantasias, brinquedos, vídeos, músicas, entre outros. Quanto aos materiais, ambas estão satisfeitas, pois no início do ano é disponibilizada uma lista de materiais aos pais para que eles comprem.

Na escola onde as PEPRC1 e PEPRC 2 trabalham observou-se que o espaço é bem amplo e diversificado. As crianças transitam pelos vários lugares da escola,

conforme as atividades propostas. Para realização das tarefas dentro da sala de atividades, cada criança tem seu estojo contendo lápis de cores, borracha, cola, entre outros. Além disso, há um armário contendo diversos brinquedos e materiais pedagógicos para auxiliar o desenvolvimento das atividades.

O cotidiano das instituições de educação infantil, como os contextos de vivência, aprendizagem e desenvolvimento, requer a organização dos espaços internos e externos da escola, de forma a ampliar as possibilidades infantis de se expressar, comunicar, imaginar e criar, bem como, necessita da disponibilização de materiais, de forma a favorecer as relações entre as crianças na exploração e descobertas do mundo. Portanto, o ambiente deve ser rico de experiências compartilhadas por professores e crianças, que constroem sentidos e significados nos diálogos que se estabelecem (OLIVEIRA, 2010).

As professoras da escola pública central evidenciaram que:

[...] eu acho que falta muita coisa [...] eu não tenho material pedagógico para trabalhar [...], o que eu quiser fazer, eu tenho que comprar todos os materiais, os brinquedos que tem aqui na sala são comprados pelos pais, os brinquedos que tem aqui na sala na verdade são todos do ano passado, da turma que era igual aqui nessa sala [...] Com relação ao espaço, perto de muitas que tem aqui em Santarém que eu já vi, já presenciei, eu acho bom (PEPUC 1).

Os brinquedos acredito que deveriam ser mais, assim como em cores diferentes, assim como o espaço, a sala é pequena, para a gente pegar 15 crianças, apesar dela ser com ar, eu penso que ainda assim não ajuda [...] seria bom se tivessem carros para eles, boneca para elas, assim seria melhor o desenvolvimento (PEPUC 2).

As professoras da escola pública central alegam que há uma precariedade muito grande em relação aos materiais. Caso queiram desenvolver alguma atividade que necessite de algum recurso, estas precisam comprar. Destacam que os brinquedos da sala são comprados pelos pais e a maioria, na verdade, são do ano passado, por isso estão quebrados e sucateados. Enquanto a PEPUC 1 considera o espaço da escola adequado para o desenvolvimento de atividades, a PEPUC 2 acredita que a sala é pequena para comportar a quantidade de crianças de sua turma.

Quanto à escola que as PEPUC 1 e PEPUC 2 lecionam, destaca-se que realmente há uma carência de materiais, as crianças brincam com os mesmos brinquedos todos os dias. E não se viu a utilização de objetos diferenciados com as crianças. No que diz respeito ao espaço, esta escola se destaca por ter uma área

ampla com parquinho, bosque arborizado, área externa espaçosa. Somente a sala de atividades que é pequena. Contudo, as professoras podem propor inúmeras atividades nos espaços supramencionados. No entanto, percebeu-se que estas práticas são pouco realizadas.

As propostas pedagógicas das instituições deverão possibilitar condições para o trabalho coletivo e organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: a educação integral, considerando o cuidado como elemento importante para a formação das crianças; a indivisibilidade das dimensões motoras, afetivas, cognitivas, sociais, culturais, entre outras; a participação e diálogo com as famílias; gestão democrática entre a comunidade local; a promoção de vivências entre crianças de mesma e diferente idade; os deslocamentos nos espaços internos e externos às salas de atividades; a acessibilidade de espaços e materiais e apropriação das contribuições histórico-culturais dos povos da América (BRASIL, 2009).

As professoras da escola privada periférica destacaram que:

[...] em sala de aula nossos brinquedos são diversificados, conforme a idade, que é pedido na lista de materiais [...] antes de eu entrar aqui tinha uma brinquedoteca, isso eu vejo sendo como muito importante, hoje faz falta, eu não tive essa experiência aqui, mas pelo que as professoras relatam era o momento que eles saíam das salas e iam em um outro espaço para eles brincarem e tinha um fogão, uma geladeira, essas coisinhas, no dia do brinquedo tem, quando isso vem, eles adoram, porque eles estão fazendo comidinha, então assim, esse espaço eu acredito que hoje já faça falta na escola, que a criança sai do espaço da sala de aula, porque muito é feito dentro da sala de aula, [...] o parque eu vejo sendo muito espaçoso; não tem brinquedo perigoso [...] o fato deles irem descalços é muito importante também, esse contato com a areia (PEPRP 1).

[...] eu acredito que nós temos uma sala de aula ampla, climatizada, a gente tem um banheiro dentro de acesso para as crianças, nós temos um bebedouro, tem televisão, tem prateleiras com brinquedos, então eu penso que o espaço da sala de aula, assim para o nível de Santarém, e até perto de outras que eu já trabalhei tem um bom espaço [...] A sala de aula eu acho que falta, e talvez isso seja até por minha displicência já, são brinquedos que proporcionam, não brinquedos prontos, eu te digo assim, tem falta de ter uma casinha, que permita eles fazerem de conta, se bem que se eles pegarem um celular eles viram um aviãozinho, mas eu acho que precisa desse espaço, nós tínhamos uma brinquedoteca [...] ela era perfeita, então era o sonho de consumo deles da semana toda era adentrar a brinquedoteca (PEPRP 2).

As professoras da escola privada periférica acreditam que os brinquedos da instituição são diversificados e adequados. Os espaços são amplos e a sala de atividades apresenta materiais importantes para um ambiente mais acessível, tais

como bebedouro, televisão, banheiro e prateleiras com brinquedos. No início do ano é solicitada aos pais uma lista de materiais direcionados à faixa etária das crianças. As professoras sentem a falta do espaço da brinquedoteca, que antes havia na escola e era um espaço riquíssimo de materiais.

A escola de atuação das PEPRP 1 e PEPRP 2 conta com um espaço bem atrativo e confortável para as crianças. Há uma variedade de brinquedos, de fácil acesso para que as crianças possam utilizá-los. As salas são bem amplas e aconchegantes, com materiais pedagógicos suficientes para o desenvolvimento do trabalho docente.

Desde o nascimento, a criança busca atribuir significado a sua existência e nesse processo passa a conhecer o mundo social e material, diversificando paulatinamente o universo de curiosidade e inquietações, a partir dos espaços, tempos e materiais que organizam as situações de aprendizagem e pelos sentidos que o sujeito atribui e tem acesso. Dessa forma, as instituições de educação infantil devem organizar os espaços, tempos, materiais e as interações nas atividades realizadas para que as crianças possam expressar sua imaginação nos gestos, no corpo, nos movimentos, nas brincadeiras, no faz de conta, na dança, no desenho, entre outros (BRASIL, 2009).

As professoras da escola pública periférica elucidaram que:

[...] as salas são pequenas, e o número de crianças é grande, então é insignificativo você colocar 14 crianças para dormirem em uma sala de aula, onde é calor, os colchões não são bons, infelizmente não é apropriado, enquanto estrutura de sala de aula, ela é pequena, não dá nem de colocar nossos materiais (PEPUP 1).

O material eu não considero adequado, a gente tem muita necessidade de material pedagógico [...] os brinquedos são pedidos para os pais, e geralmente eles não trazem, e o único brinquedo pedagógico, que nós temos é o monta-monta, que eles já estão enjoados, querem algo diferente [...] nossa instituição não disponibiliza. E o espaço eu acredito que não é adequado, porque é muito quente, as crianças não conseguem se concentrar, a gente tem que se rebolar, para chamar a atenção deles, porque a quentura é muito grande [...] Eles ficam inquietos, e em alguns momentos eles reclamam, a única, coisa que eu penso que tem de bom é o quintal, porque é grande, a gente tem o parquinho e o único espaço que eu penso que seria melhor para se trabalhar (PEPUP 2).

A PEPUP 1 enfatiza que nem o espaço, nem os materiais desta escola são adequados para trabalhar com as crianças. Destaca que as salas são pequenas, em relação ao quantitativo de crianças, o calor é muito forte, os colchões para as crianças descansarem estão desgastados, não há onde colocar os materiais da

professora. Nessa direção, a PEPUP 2 afirma que passa muita necessidade de material pedagógico, os brinquedos são solicitados aos pais, que por sua vez, não compram. Quanto ao espaço, a professora ressalta que a sala de atividades é um ambiente muito quente, devido a isso as crianças ficam inquietas e se torna muito difícil realizar alguma atividade. A professora salienta que o parquinho é o único espaço melhor para se trabalhar.

Corroborando com a fala das PEPUP 1 e PEPUP 2, percebeu-se que as salas dessa escola são extremamente desconfortáveis, pequenas, sem ventilação apropriada. As crianças irritam-se facilmente, pois sentem dificuldades em suportar o calor. Entretanto, a escola possui um espaço externo muito amplo e bem arborizado. Todavia as professoras utilizam pouco, enfatizando uma prática de “aprisionamento do corpo” dentro da sala de atividades. Não há opções de materiais pedagógicos, portanto as crianças brincam com brinquedos velhos e livros rasgados.

Diante das dificuldades encontradas com os materiais e espaços das instituições de educação infantil, torna-se um desafio organizar um ambiente prazeroso, que permita a exploração e descobertas na educação infantil, pois as professoras relatam que estes fatores são elementos importantes para propiciar momentos de aprendizagem e interação entre as crianças.

Cabe destacar que:

O espaço, o tempo e a liberdade possibilitam o ato de criar. A criança que livremente pode brincar em espaços com possibilidade de explorá-lo tem a facilidade de exercitar sua coordenação motora, sua sensibilidade e sua mente. Ela aprende e se desenvolve com os outros indivíduos, tira suas conclusões, imagina, observa, vivencia as diversas experiências, lida com as informações e com os materiais que lhe são disponibilizados ou apresentados a ela (COUTO, 2008, p. 20).

Com base nas reflexões do autor, percebe-se que os espaços, os materiais, o tempo e a liberdade são fatores importantes que permitem o desenvolvimento da criatividade da criança, pois o ser humano necessita interagir corporalmente com os outros e com os objetos para imaginar, criar, compartilhar sentimentos, articular pensamentos, formar ideias, resolver conflitos, sentir emoções e vivenciar diversas experiências.

Deste modo, é importante que se possibilite uma organização da prática pedagógica das professoras de educação infantil com possibilidades de enriquecer a construção sócio-cultural da criança, uma vez que, o seu próprio corpo carrega

consigo a ampliação das relações sociais estabelecidas com a cultura, com a própria escola, com os objetos disponibilizados e com os ambientes explorados. Assim, é necessário que se pratiquem interações entre as crianças no sentido de compreendê-las como corpo que se movimenta com originalidade, não apenas na perspectiva de um corpo biológico. Portanto, a concepção de Educação “centrada no corpo-objeto, deve dar espaço para a educação motora que se volta para o corpo-sujeito, no sentido de compreender um ser humano integral e não mais dicotômico” (COUTO, 2008, p. 38).

Ainda segundo o autor, é preciso reconsiderar a relevância dos saberes construídos nas relações sociais, os sentimentos e as sensibilidades que constituem a corporeidade do ser humano. Daí a importância das professoras de educação infantil extinguirem o caráter rígido, estanque, repetitivo e monótono das práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças. Para que isso aconteça, é necessário compreender a criança como um ser pensante, como um corpo sujeito, afastando a concepção de um corpo mecanizado que apenas reproduz o que recebe de informação, bem como, entender que o ser tem uma intenção de se manifestar por meio de um movimento e assim se expressar para o mundo.

Merleau-Ponty (1999) destaca que é a partir do corpo que o ser humano se situa no mundo e o conhece, bem como, mostra que o conhecimento sensível orienta os movimentos corporais sem a necessidade inicial do raciocínio lógico, evidencia ainda que a fenomenologia caminha em um horizonte de corporeidade para além da fisiologia. Nessa perspectiva, as experiências vividas constituem o conhecimento, e são propiciadas pelo próprio mundo, que existe efetivamente quando lhe é atribuído um sentido (NÓBREGA, 2005).

Portanto, em todas as instituições de educação infantil pesquisadas neste estudo, observou-se como as estruturas, os materiais, os espaços físicos disponibilizados influenciam na diversidade e criatividade das atividades propostas e no planejamento pedagógico das professoras. Nesse sentido, percebe-se que as escolas devem propiciar um ambiente organizado, visando favorecer as interações, a liberdade de experimentar e de brincar entre as crianças, bem como, fornecer subsídios para que as professoras desenvolvam seu trabalho, de maneira criativa, com foco na corporeidade.

6.5 DIFICULDADES PARA ATUAÇÃO DOCENTE

Educar envolve a superação das diferenças sociais opressoras, as trocas de experiências, o convívio humano, o respeito ao outro, a busca por uma solidariedade social. Nesse sentido, a educação apresenta a função de reencantar a vida, proporcionando possibilidades para vencer os desafios presentes no cotidiano escolar. Contudo, somente os professores entusiasmados com o seu papel na sociedade conseguem criar uma forma favorável diante dos problemas enfrentados (ASSMANN, 1994).

No sentido de identificar se há problemáticas no desenvolvimento das práticas pedagógicas com as crianças, perguntou-se às professoras quais as dificuldades encontradas no trabalho com a educação infantil. Portanto, no que diz respeito às dificuldades com o material e espaço, tiveram destaque três falas:

[...] a dificuldade que eu sinto é a questão de material (PEPRC 1)

[...] nosso espaço não é adequado, é quente, não tem como nós fazermos uma atividade melhor, a gente não tem material pedagógico [...] (PEPUP 2).

[...] eu posso falar da parte pedagógica, que se a gente tivesse mais, não só eu, mas qualquer professora desenvolveria bem melhor. Essa parte pedagógica que falo é o material, todos nós sabemos que o material não é nós quem deveríamos comprar, mas se quisermos desenvolver uma atividade, tem que tirar do bolso para comprar [...] (PEPUC 1).

De acordo com as respostas das professoras, percebeu-se que uma das dificuldades enfrentadas é com a falta de material pedagógico e a necessidade de espaços adequados para o desenvolvimento de atividades com as crianças. As participantes da pesquisa evidenciam que a atuação docente poderia ser mais bem desenvolvida, se as condições institucionais favorecessem este processo.

É importante mencionar que as instituições de educação infantil devem oferecer um ambiente limpo e organizado, para garantir a saúde das crianças, bem como, deve organizar espaços seguros e acolhedores, propícios de interações e explorações, possibilitando descobertas compartilhadas com outras crianças e com a professora. A concretização dos espaços e a disposição dos materiais são aspectos fundamentais para revelar a identidade da educação infantil e, por conseguinte, a função dos profissionais. Nesse entendimento, observar, refletir e

propiciar espaços contribui para compreender o lugar da criança na sociedade (BRASIL, 2015).

Assim, se os momentos de interação, os espaços e os materiais estiverem contemplados no planejamento das instituições de educação infantil, as produções individuais e coletivas possivelmente revelarão imaginação, inovação e criatividade, pois cada criança é um universo potente de expressão e as condições oferecidas são fundamentais para ampliar as ideias e buscar as suas realizações (BARBIERI, 2012).

No que diz respeito à dificuldade de relação com os pais, três falas se destacaram:

[...] nós não temos aquele apoio dos pais, da família, quando a gente chama aqui para reunião vem dois pais de cada turma, para assinar o relatório da lista da turma, aquelas mães que a gente quer conversar, falar da situação dos filhos para que ajudem a gente, elas não vêm, quando elas vêm, não adianta de nada, é como a mãe, que veio ontem e falou: Olha professora chame aquela mulher do conselho tutelar, faça medo para ele [...] (PEPUP 2).

[...] outra coisa que eu acho que falta melhorar é a interação com os pais, entre pais e professores, não são todos, mas tem uns pais, que não querem ajudar a criança, de certa forma (PEPUC 1).

[...] nós tentamos trabalhar da melhor forma, com o lúdico, e tem muitas vezes que os pais não entendem que o lúdico é o brincar, com o lúdico a criança aprende através do brincar [...] então essa parte seria com os pais, alguns são muitos parceiros, eles fazem acompanhamento em casa, a gente diz que o aluno está com dificuldade, alguns ajudam, mas outros tem certa resistência [...] (PEPRC 2).

Conforme a resposta das professoras, a falta de apoio dos pais prejudica o aprendizado das crianças, pois consideram a relação família-escola essencial para a formação e desenvolvimento dos pequenos. Percebe-se na fala das participantes da pesquisa que a educação é uma ação conjunta, pois o tempo que a criança passa na escola não é suficiente para sanar as dificuldades percebidas, como, por exemplo, os problemas psicológicos, déficit de atenção, entre outras.

O conceito de profissionalidade docente propõe uma ação profissional integrada entre as práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora junto às crianças e as famílias embasadas pelos conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão e um diferencial do trabalho do professor de educação infantil (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2000).

Estudos de centros de formação na Inglaterra evidenciam que a pesquisa-ação com o envolvimento de professores e pais, aumenta o profissionalismo, integrando a formação inicial à continuada em um processo integrado que alia o desenvolvimento profissional e organizacional à investigação da infância, beneficiando o professor, as crianças e o ensino de qualidade da escola em uma relação de parcerias entre vários níveis, tais como: fóruns de educação infantil, pais, comunidade, empresas, Secretarias de Educação, entre outros. Desta forma, o professor assume uma visão de criança ativa, substituindo uma cultura individual por uma cultura cooperativa e reflexiva (KISHIMOTO, 2005).

A função do professor, dos pais, da família e da instituição escolar como um todo é também a de ser leitores dos anseios das crianças e organizadores do espaço, materiais e das vivências para corresponder à produção de conhecimentos e criação de novas vontades de aprender e conhecer. Não é atribuição dos adultos vigiar, controlar comportamentos, punir e fazer as atividades pelas crianças, mas sim desafiá-las a agir, por meio do estabelecimento de relações de confiança, respeito, autonomia e cumplicidade (MELLO, 2012).

Resgatando o referencial teórico do capítulo I, este estudo propôs-se a olhar o fenômeno da corporeidade. O olhar que se refere nesse contexto não é o racional, aquele que compara, que mede, que individualiza, que mecaniza, que busca a perfeição no traçado do desenho das crianças, que separa para depois compor, pois esta é a visão do corpo-objeto, não do corpo-sujeito. Olhar a corporeidade do sujeito é buscar o desejo e a expressão do ser-no-mundo. Dessa forma, busca-se a apropriação do corpo na sua história e na cultura, por meio do olhar que conhece e produz conhecimento (MOREIRA, 1995a).

Este mesmo olhar permite identificar as restrições acerca da corporeidade nas instituições de educação infantil, desde os tempos destinados às tarefas escolares, até como deve ser o comportamento das crianças, enfatizado por meio de “combinados” ou mesmo “regrinhas”, estampados nas paredes das salas de atividades e ainda a posição espacial da turma.

Ainda segundo o autor, olhar a corporeidade do outro, na perspectiva da fenomenologia, é habitar os corpos, sentir as necessidades, anseios e projetos. Considerando este entendimento, é possível refletir e replanejar as práticas realizadas com as crianças, em articulação com a gestão escolar, visando assim superar as problemáticas encontradas na atuação docente. Portanto, respeitar o

corpo “[...] é assumir uma postura profissional em defesa do lúdico, do prazer, da participação, como atributos sempre presentes no nosso fazer pedagógico” (MOREIRA, 1995a, p. 27).

Quanto à dificuldade com o tempo e a rotina institucional a ser seguido nas escolas, quatro falas se destacaram:

[...] nós temos aqueles alunos que tem certa dificuldade, que eles precisam de um olhar especial, de um acompanhamento psicológico, uma aula de reforço, porque na escola nós trabalhamos quatro horas, e são quatro horas bem divididas [...] (PEPRC 2).

O tempo, tem algumas coisas que eu gostaria de fazer, mais tempo que a gente pudesse ir brincar, fazer de novo, então assim não é só agora, por que já tem que fazer outra coisa [...] eu penso que teria que ter não mais brincadeiras, mas a gente poderia realizar com mais tranquilidade, com mais tempo [...] não ter um desespero para terminar certas coisas, mas isso vai transcorrer sempre a partir do momento em que você usa um livro, ele vai te prender um pouco a ele, e nós vamos nos adaptando (PEPRP 1).

[...] a maioria destes espaços são casa alugadas, e o que era quarto acaba virando sala de atividade [...] não é confortável, é um piso grosso [...] em compensação a gente pouco explora o quintal, a gente só explora o parque quando a gente tá aqui, quando a gente olha algo de novo, então aquilo chama a atenção deles [...] é acomodação, não estou me safando, também tem uma rotina que a gente segue, em cada dia da semana, tem dia de vim para o parque, assim como tem dia de ir para o parque [...] (PEPUP 1).

[...] eu sei que tenho muita dificuldade, em relação até mesmo com a própria coordenação, porque nós temos que seguir uma rotina, a gente tem que seguir um roteiro, às vezes nós queremos fazer algo novo, mas temos que seguir o roteiro (PEPUP 2).

Conforme a fala das professoras, a falta de tempo é uma das dificuldades encontradas, pois há muitas atividades que gostariam de realizar, mas existe uma rotina a ser seguida que restringe a liberdade de atuação. As participantes da pesquisa precisam cumprir os trabalhos designados no cronograma da instituição, assim, as mesmas se sentem “presas” a essa rotina.

“O sistema educacional instituiu lugares e comportamentos desejáveis para todos os sujeitos que participam do cotidiano escolar” (GALVÃO, 2004, p. 22). Nessa perspectiva, muitas vezes, as crianças ocupam o lugar apenas de receptores do saber provenientes do conhecimento mediado pelo professor na sala de atividades, submetendo-se à hierarquia das escolas para o cumprimento dos objetivos institucionais atrelados em considerável medida à rotina dos afazeres diários e o tempo para execução de tarefas.

O corpo na escola tem sido aprisionado e modelado conforme a organização e regras escolares, por exemplo, o espaço e o tempo escolar estabelecem lugares e horários para brincar, gritar, silenciar, conversar, falar, dialogar, ouvir, fazer as tarefas, entre outros. Para fugir desse controle, percebe-se a presença de comportamentos de enfrentamento à ordem vigente, como a indisciplina, conflitos, desprazer e situações indesejadas. Como uma proposta capaz de reverter tais situações, é necessário “construir práticas que fujam às regras e levantem questões, muitas vezes caladas ou desconsideradas pela escola” (GALVÃO, 2004, p. 23).

É preciso compreender que cada criança é um universo de expressão. O profissional e as instituições de educação infantil, por sua vez, devem oferecer pontos de partidas para ampliar as ideias e imaginação das crianças, assim sendo é indispensável oferecer tempo para a realização das atividades. Com base nos excertos das falas das professoras acima, percebe-se que a falta de tempo é um dos fatores que dificulta a ação docente. Nota-se que a rotina da educação infantil exige das professoras uma celeridade constante na execução das tarefas, causando certo “desespero” para concluir uma atividade, inviabilizando assim um olhar mais atencioso e sensível às necessidades das crianças (BARBIERI, 2012).

Diante do exposto, organizar o tempo, realinhando as práticas à proposição de momentos que valorizam a expressão e desejo da criança, é um estímulo à autonomia. É preciso reconhecer os diferentes tempos de cada um para brincar, cantar, comer, dançar e realizar uma atividade prescrita. Nesse sentido, “o desafio é coadunar a forma de a criança aprender e se desenvolver com a rotina institucional” (BRASIL, 2015, p. 15).

No que diz respeito à dificuldade atrelada à formação profissional, uma fala chamou atenção:

[...] Por mais que nós temos nosso encontro anual, ele poderia ser de dois em dois meses, porque tudo muda, às vezes nós vamos ensinar de um modo [...] então eles deviam dá um estudo melhor de preparação para nós, porque tem professor que não tem esse pensamento [...] ainda falta muita formação para o professor (PEPUC 2).

A professora acima enfatiza a necessidade de existir um estudo de preparação e formação para os professores de educação infantil, que visem direcionar o trabalho docente, pois o professor encontra diversas situações no cotidiano escolar com as quais não aprendeu a lidar durante o curso de graduação.

Diante disso, a formação continuada torna-se efetivamente necessária para que este profissional busque aperfeiçoar sua ação docente. Destaca-se que o professor desenvolve seu trabalho a partir dos conhecimentos acumulados, das experiências práticas e da formação permanente (MIZUKAMI et al., 2002).

Nesse sentido, considerando o excerto acima, percebe-se a necessidade de formações pedagógicas no âmbito da própria instituição e, ainda o apoio efetivo da coordenação pedagógica, pois as professoras são cobradas, constantemente, a realizar tarefas, sem um suporte teórico-prático que embase as atividades propostas. Entretanto, é papel do professor buscar formações para além do universo escolar, visando o aperfeiçoamento da ação docente.

No que concerne à dificuldade da exigência para que as crianças saibam ler e escrever, três falas tiveram destaque:

[...] Outro ponto é a questão de trabalhar com eles com a letra cursiva [...] a gente sente uma exigência da instituição e dos pais, por mais que a instituição queira mudar essa metodologia, de não forçar tanto, mas os pais vêm e te cobram, então nós passamos por situações que a gente diz: poxa, eu estou pagando pela escola, a escola não tá dando contribuição do que eu quero [...] (PEPRC 1)

[...] tem a questão dentro da escola, me direcionando para o entendimento de que as crianças da escola privada têm que ser as melhores, porque a escola é paga, então meu filho tem que sair daqui sabendo tudo e para o pai, o filho que vai ter a melhor educação será aquela que vai ensinar meu filho a ler e escrever mais rápido possível, daí começa uma cobrança na pessoa do diretor, que pressiona a coordenadora, que pressiona o professor, que está diretamente com a criança a desenvolver esse trabalho diretamente de alfabetização [...] não interessa se a criança está feliz ou não, se ela está triste, se ela não está satisfeita, e ficarem, escrevendo número e data, não interessa, o que interessa é que ela considera os números e as letras, não interessa como esse processo se deu, se foi prazeroso ou não para ela, se está tendo significado para ela tudo isso, interessa que meu filho tem cinco ou quatro anos e ele já está lendo [...] a escola está cobrando isso cada vez mais cedo, impondo regras (PEPRP 2).

[...] Às vezes, nós somos cobrados, é exigido que a criança pinte dentro do contorno [...], que o pintado e a letra dela não está bom para a idade dela, porque está fora do traçado, isso eu ouvir da nossa coordenadora [...] ela disse que nós temos que trabalhar, porque se não o professor do ensino fundamental vai dizer: quem foi o professor de educação infantil que não ensinou? [...] eu preciso que alguém com conhecimento mais do que eu me dê suporte, tem a coordenadora, tem a pedagoga, tem o suporte pedagógico [...] uma das funções dela é chegar e perguntar: professora a senhora está com dificuldade em alguma coisa? Não é chegar apenas e exigir o plano de aula do professor (PEPUP 1).

A dificuldade apresentada pelas PEPRC 1 e PEPRP 2 refere-se ao entendimento por parte da sociedade de que as crianças das escolas privadas

devem ser as melhores, pelo fato de haver um pagamento por este trabalho. A partir dessa concepção, começa uma cobrança incessante para que as crianças aprendam a escrever e a ler o mais rápido possível, domesticando assim os corpos das crianças. Nesse entendimento, a exigência por pessoas qualificadas para o mercado de trabalho influencia negativamente nas cobranças precoces e na imposição de regras na educação infantil.

Na fala da PEPRP 2 se destaca a preocupação pelas vivências, experiências, percepções, emoções e sentimentos, tais como a felicidade, a tristeza e o prazer das crianças diante da exigência e execução de um trabalho voltado especificamente à alfabetização e letramento na educação infantil.

Segundo Merleau-Ponty (1971a, p.114) “só posso compreender a função do corpo vivo realizando-a eu mesmo e na medida que sou um corpo que se levanta em direção ao mundo”. Considerando esta afirmação, é preciso que as professoras de educação infantil oportunizem às crianças atividades que as permitam experimentar, sentir, agir, pensar, redescobrir e vivenciar, pois é por meio do corpo que se materializa a existência. Conforme o autor, a corporeidade mostra o sentido de consciência na experiência do sujeito encarnado, do sujeito que olha e sente, reconhecendo o espaço como expressivo e simbólico.

A PEPUP 1 reconhece que querer obrigar que a criança saiba ler e escrever forçadamente é uma grande dificuldade encontrada no trabalho docente. A professora destaca que a própria coordenação pedagógica da instituição exige que estas tarefas sejam executadas para que a professora do ensino fundamental não comente que a professora de educação infantil não fez seu trabalho adequadamente.

Em decorrência disto, é comum observar práticas de escolarização na educação infantil. As atividades propostas pautam-se nas tarefas de cobrir números, conhecimento de letras isoladas, sílabas, formas geométricas, identificação das cores, pintura e colagem. Ainda se vê modelos de sala de atividades com as cadeiras e mesas enfileiradas, restringindo o espaço de aprendizagem e liberdade de locomoção.

A divisão das crianças por lugares individuais e não coletivos, é uma prática constante nas escolas de educação infantil. Além disso, a realização de filas nas salas e nos corredores de certa forma controla o espaço e o movimento destes sujeitos. Estas práticas mecânicas de movimentos, de restrição de gestos e fala, a

exigência para que as crianças fiquem comportadas e permaneçam caladas o tempo todo, refletem uma dominação coercitiva e rotineira na educação infantil.

Cabe ressaltar que, o desafio para a educação infantil em relação à apropriação da cultura escrita é formar as crianças com uma atitude leitora e produtora de textos. Para isso, as professoras devem trabalhar com a função social da escrita na sociedade. Por exemplo, quando a docente utiliza a escrita para registrar uma experiência contada pela turma, ou então, quando elabora um livro de histórias criadas pelas crianças, dessa forma, estas vão percebendo a função social da escrita. Além disso, quanto maior contato com gibis, jornais, revistas, entre outros, mais as crianças se aproximam do universo da leitura e da escrita. Destaca-se que estes textos são escritos por meio do desejo de expressão e não de letras soltas ou sílabas que não fazem sentido para as crianças (MELLO, 2012). Daí a importância do trabalho pedagógico ser permeado por teorias que fundamentem o agir docente, de forma a nortear práticas coerentes com a realidade do desenvolvimento infantil, sem fragmentar ou forçar a aprendizagem.

Diante deste contexto, para caminhar em direção à corporeidade é indispensável recuperar na ação educativa o valor do ser humano. Dessa forma, a educação torna-se um elemento fundamental para uma aprendizagem humanizante, em sua complexidade social, estrutural, psicológica, cultural, histórica, entre outras. Daí a necessidade da existência de diálogos entre os professores, pais, família, coordenação pedagógica, direção escolar, instituição de educação infantil como um todo e com a Secretaria Municipal de Educação, no caso das escolas públicas, com a finalidade de expor as dificuldades rotineiras e as situações complexas vivenciadas por cada um, buscando alternativas para garantir a efetivação do processo de aprendizagem significativa para as crianças (MOREIRA, 1995a).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objeto investigar a manifestação da corporeidade nas práticas pedagógicas de professores de educação infantil em sala de atividades com as crianças de escolas públicas e privadas de Santarém – Pará. Para alcançar esse objeto, a pesquisa considerou fundamental observar as atividades desenvolvidas pelas professoras, as rotinas institucionais, os materiais e espaços utilizados, as dificuldades encontradas e as interações estabelecidas entre as docentes e as crianças.

É importante entender a corporeidade como princípio básico para pautar a atuação do professor de educação infantil, uma vez que pode ser entendida como um dos critérios para superar a dicotomia histórica presente na educação entre o conhecimento sensível e o conhecimento racional, percebendo o ser em movimento, que busca a vida num determinado tempo histórico e cultural (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012).

Destaca-se a relevância tanto do conhecimento sensível quanto do conhecimento racional no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem a sobreposição e/ou divisão de ambos. Daí um dos papéis fundamentais a ser exercido pelo professor de educação infantil, no que diz respeito à cooperação, à socialização, ao diálogo e ao compartilhamento de conhecimento.

Nesse sentido, as instituições de educação infantil, bem como, a família e os espaços de interações sociais, formam o contexto de desenvolvimento humano. Logo, a partir das vivências e experiências é que o sujeito produz conhecimento, sendo capaz de conhecer as diferenças existentes entre as pessoas, por conseguinte, aprendendo a respeitá-las.

A educação infantil é uma etapa da educação básica que possibilita à criança ampliar seu repertório de informações e relações sociais. E nesse processo de aprendizado, precisa reconhecer-se como sujeito ativo, a partir da compreensão do seu próprio corpo, dos outros seres, dos objetos e do mundo. Portanto, a ação docente deve estar voltada, primeiramente, à formação da criança, enquanto ser autônomo, reflexivo, atuante e crítico.

Ao realizar o aprofundamento teórico deste estudo percebeu-se a existência de múltiplos olhares a respeito da temática corporal no decorrer da história, especialmente a visão do cartesianismo, que se encontra ainda presente no sistema

educacional, enfatizando a dissociação entre corpo e mente. Nessa perspectiva, a escola ainda tem percebido o ser humano de forma fragmentada, sobrepondo a dimensão intelectual à afetiva, social, física e psicológica.

Assim, os processos de formações de professores devem contemplar teorias e práticas que fundamentem o pensar e o agir docente voltadas à compreensão do ser humano integral, social, complexo, histórico e cultural. Nesse aspecto, a corporeidade surge como uma abordagem importante para fomentar a atuação profissional, pois busca conhecer o fenômeno humano a partir do sentido da existência, da sensibilidade, da imaginação, das experiências, das vivências e da aprendizagem significativa.

Cabe observar que as práticas pedagógicas são constituídas por diversos saberes docentes, provenientes das instituições de ensino superior, dos currículos, da vida cotidiana e das formações profissionais iniciais e continuadas. Portanto, torna-se fundamental que os professores de educação infantil mantenham-se em constante aprendizado, considerando o fluxo de informações, transformações na própria ação e a complexidade que envolve a atividade de ensinar.

Reforça-se a importância da existência de discussões acerca da corporeidade nos cursos de formação inicial e continuada, a fim de propiciar aos professores bases teóricas e práticas que fundamentem a atuação docente, possibilitando que o profissional tenha condições de compreender o seu próprio corpo e do outro como totalidade. A partir disso, possivelmente passará a ter olhares que contemplem atividades educacionais oportunizando a reflexão, ação e liberdade.

Destaca-se ainda que as escolas devem proporcionar às professoras condições estruturais, físicas, materiais e pedagógicas para fomentar o trabalho docente, visando o aprimoramento das práticas existentes e buscando soluções para as problemáticas encontradas no cotidiano. Assim, o estabelecimento de diálogos torna-se uma importante ferramenta para discutir, pensar, socializar e refletir o que pode ser aperfeiçoado na instituição.

Para a compreensão deste estudo organizou-se os dados obtidos nas entrevistas semiestruturadas e na observação não participante em 05 categorias. Estas receberam as seguintes intitulações: Práticas pedagógicas; Compreensão de corporeidade; Aspectos da corporeidade na formação docente; Espaços e Materiais e Dificuldades para atuação docente esclareceram aspectos importantes no que diz respeito à manifestação da corporeidade nas práticas pedagógicas. Assim sendo, os

resultados e análises dos dados providos da ação docente e das falas das professoras deste estudo permitem concluir que:

As práticas pedagógicas de 07 participantes desta pesquisa não estão embasadas pelas discussões deste estudo, refletindo na realização de práticas pedagógicas estanques, existentes, formuladas e reproduzidas, uma vez que se percebeu que as atividades da PEPRC 1 e PEPRC 2 restringiram-se ao conhecimento de cores, formas geométricas, pontilhados, identificação e colagem de letras e números isolados no caderno e livro didático. Verificou-se nas atividades das PEPUC 1 e PEPUC 2 a existência de práticas de imposição de silêncio, pequenos castigos e ameaças, caso as crianças não se comportassem, e o predomínio de brincadeiras livres. A PEPRP1 restringe-se a cumprir o que está posto no livro didático. A atividades desenvolvidas pela PEPUP 1 e PEPUP 2 pautam-se em pintura de desenhos prontos, músicas, contação de história e brincadeiras livres, enquanto que a PEPRP 2 oportuniza momentos para que as crianças dialoguem, experimentem, movimentem e interajam com as outras crianças.

Diante do exposto, a corporeidade se manifestou apenas na prática pedagógica de 01 professora de educação infantil (PEPRP 2), uma vez que as atividades desenvolvidas por esta profissional pautam-se na promoção de vivências com os outros seres, com os objetos e com o mundo, fomentando a imaginação, criatividade, sensibilidade, cooperação e o desenvolvimento integral da criança. Em sua ação docente houve o predomínio de atitudes reflexivas, socialização e diálogo entre as crianças e a professora, realização de brincadeiras diversas, utilizando materiais confeccionados pelas próprias crianças, e a contação de histórias com participação ativa de todos.

Considerando o campo teórico e os dados obtidos neste estudo, apresentam-se as seguintes proposições para as professoras, coordenadoras pedagógicas, escolas e órgãos responsáveis pela educação infantil:

a) Realização de cursos de formação e oficinas acerca da temática corporeidade para as professoras de educação infantil, visando embasar, direcionar e aperfeiçoar o trabalho docente; b) Desenvolvimento de práticas pedagógicas que fomentem a criatividade, imaginação e participação das crianças; c) Compartilhamento de experiências entre as profissionais, com o objetivo de solucionar as problemáticas encontradas; d) Reunião entre os pais, professores, coordenação pedagógica e direção da escola para esclarecimentos acerca da

atuação da professora de educação infantil, conhecimento dos documentos oficiais que norteiam as práticas pedagógicas desta etapa da educação básica e a contribuição da família no processo de ensino e aprendizagem das crianças; e) Disponibilização de materiais pedagógicos para realização de atividades diversas; f) Adequação do tempo para que as professoras de educação infantil desenvolvam as atividades propostas com mais tranquilidade; g) Apoio e orientações da coordenação pedagógica no trabalho docente; h) Utilização dos espaços e materiais existentes; i) Criação de espaços apropriados para o bem estar das crianças e professoras, entre outros.

Conclui-se nesta pesquisa que as práticas pedagógicas das professoras de educação infantil devem ser norteadas pela corporeidade, para isso é imprescindível que se percebam como sujeitos capazes de compreender o mundo por meio de suas vivências e de saberes acumulados historicamente, investindo também em formação continuada que lhes possibilitem mais conhecimentos para agirem intencionalmente, fomentando o desenvolvimento integral das crianças, permitindo a elas a autoria em suas escolhas sem restringir a autonomia, pensamentos, ações, tempo e espaço, elementos estes necessários para o conhecimento das coisas, dos seres, do mundo e de tudo que possa circundá-lo. Acredita-se que a compreensão e a internalização da corporeidade é fundamental para que as ações corpóreas em sala de atividades sejam ressignificadas e recriadas, considerando as similaridades, particularidades e complexidade do ser humano.

Portanto, esta pesquisa buscou enfatizar que a corporeidade deve ser compreendida como um ponto de partida para uma educação integral, reflexiva e participativa do ser humano. Às professoras cabe o reconhecimento de que as práticas pedagógicas realizadas precisam ser ressignificadas com foco na corporeidade, a partir do compromisso com a formação das crianças.

Vale lembrar que, segundo Assmann (1995, p. 77), “a Corporeidade não é fonte complementar de critérios educacionais, mas seu foco irradiante primeiro e principal”. Daí a importância da intencionalidade da ação pedagógica num processo inacabado de vivências, construções, reconstruções, criação e experiências. Logo, “sem uma filosofia do corpo, que pervaga tudo na Educação, qualquer teoria da mente, da inteligência, do ser humano global enfim, é de entrada, falaciosa”. (ASSMANN, 1995, p. 77).

No que tange às limitações desta pesquisa, pode-se considerar a limitada quantidade de escolas selecionadas para representar um panorama geral da educação infantil no município de Santarém-Pará. Ampliar esta quantidade aumentariam as possibilidades de identificar outras compreensões, vivências, espaços, materiais, dificuldades, práticas pedagógicas e realidades educacionais.

Por fim, se reconhece que as discussões deste estudo podem ser vislumbradas sob novas perspectivas, uma vez que é possível superar os desafios, trilhar novos caminhos, realizar novas descobertas e produzir novas formas de viver a vida, o corpo e a corporeidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRANTES, Antonio Angelo e MARTINS, Lígia Márcia. A produção do conhecimento científico: relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento. **Interface- Comunic, Saúde, Educ**, v.11, n. 22, p. 313-25, maio/ago 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v11n22/10.pdf>>. Acesso em: 02 de junho de 2015, às 20h45min.

ABRAMOVAY, M.; KRAMER, S. "**O rei está nu**: Um debate sobre as funções da pré-escola". In: Educação pré-escolar: Desafios e alternativas, Cedes, nº 9. Campinas, Papirus, 1991.

ÁRIES, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

AHLERT, Alвори. Corporeidade e educação: o corpo e os novos paradigmas da complexidade. **Revista Ibero-americana de Educação**. ISSN: 1681-5653. 2011. Disponível em: <http://rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=3880&titulo=Corporeidade%2520e%2520educa%25E7%25E3o:%2520o%2520corpo%2520e%2520os%2520novos%2520paradigmas%2520da%2520complexidade>. Acesso em: 15 de julho de 2016, às 15h34min.

ASSMANN, H. **Paradigmas educacionais e corporeidade**. Piracicaba: Unimep, 1994.

ASSMANN, Hugo. **Paradigmas educacionais e corporeidade**. 3. ed. Piracicaba: Unimep, 1995.

BARBIERI, Stela. **Interações**: onde está a arte na infância. São Paulo: Blucher, 2012.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil**. Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 67-79.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEHRENS, M. A. O papel do professor no paradigma da complexidade: formar e formar-se para a cidadania. In: TORRES, P. L.; ENS, R. T.; FILIPAK, S. T. **Os caminhos da gestão e da docência na educação**. Curitiba: Champagnat, 2004.

BORBA, Ângela M. A. Brincadeira como experiência de cultura na educação infantil. In: BRASIL/MEC – **Revista Criança do professor de educação infantil** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

_____, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCN)**. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.

_____. **Diretrizes em ação: qualidade no dia a dia da educação infantil**. Instituto Avisa Lá – Formação continuada de educadores; Ministério da Educação; Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF – São Paulo; Ed. Instituto Avisa Lá, 2015.

_____, **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 De Julho De 1990.

_____, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, v1, 1998.

_____. Parecer nº 20, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: 2009.

CABETTE, Amanda; STROHAECKER, Tânia Marques. **Análise Da Dinâmica Demográfica E Da Produção Do Espaço Urbano Em Porto Alegre /Brasil**. Disponível em: <http://xvienanpur.com.br/anais/?wpfb_dl=182>. Acesso em: 25 de outubro de 2016, às 18h.

CERISARA, A. B. **O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 326-345 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935.pdf>>. Acesso em 04 de junho de 2016.

COMENIUS. **Didática magma**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

COSTA, Sinara Almeida da. **“Falou, tá falado!” As representações sociais docentes sobre infância, criança, educação infantil e papel do professor**. 184f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2007.

COSTA, Belarmino Cesar Guimarães da. Corpo, Mediação Tecnológica e Desumanização. In: MOREIRA, Wagner Wey (Org). **Século XXI: a era do corpo ativo**, Campinas: Papirus, 2006. p. 183-187.

COUTO, Hergos Ritor Fróes de. **A criança e as manifestações lúdicas de rua e suas relações com a educação física escolar**. Piracicaba, 2008. 131 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Núcleo de Pedagogia do Movimento, Corporeidade e Lazer, Universidade Metodista de Piracicaba.

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. **Psicologia na Educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

DUARTE, Newton. **A escola de Vigotski e a educação escolar**: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. Psicologia USP, São Paulo, v.7, n.1/2, p.17-50, 1996. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicousp/v7n1-2/a02v7n12.pdf>>. Acesso em 02 de outubro de 2016, às 01:07.

EMMEL, Rúbia; KRUL, Alexandre José. As teorias da aprendizagem frente aos professores da educação básica. **Revista Di@logus** ISSN: 2316-4034 – Volume 1 nº 2. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiXkoy0jrvPAhXJFpAKHZwxDkwQFgg5MAQ&url=http%3A%2F%2Frevistaeletronica.unicruz.edu.br%2Findex.php%2FRevista%2Farticle%2Fdownload%2F178%2F79&usg=AFQjCNGXgi2AsVs4K1SIGnU4AKPmuwUcJw&sig2=KvjF5XSDRdSyfmMhJ_wGOA>. Acesso em 02 de outubro de 2016, às 00:35.

FERRY, Gilles. **Le trajet de Formación**. Paris: Dunod, 1983.

_____. **El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica**. Barcelona: Paidós, 1991.

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. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

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

GALLO, S. Corpo ativo e a filosofia. In: MOREIRA, W. W. (Org). **Século XXI**: a era do corpo ativo, Campinas: Papyrus, 2006. p. 9-29.

GALVÃO, Edna Coelho Ferreira. **A produção de corporalidades na Escola**: uma análise do projeto de Educação de Jovens e Adultos em Angra dos Reis. Niterói, RJ. 2004. 242 p. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Estudos Aplicados, Universidade Federal Fluminense.

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

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Portugal. Porto Editora. 1999. (Cap. 1 – Estrutura Conceptual da Formação de Professores).

GAUTHIER, Clermont. et al. **Por uma teoria da Pedagogia. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** (2ª edição) Rio Grande do Sul: Editora Unijuí, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir – Corporeidade e educação.** Campina, SP: Papyrus, 1994.

HELLER, A. **Sociologia da la vida cotidiana.** Barcelona: Ediciones Península, 1977.

HESSEN, J. **Teoria do Conhecimento.** Coimbra: Ed. Armênio Amado, 7ª ed., 1980.

HOFFMANN, J. **Avaliação: Mito e desafio. Uma perspectiva construtivista.** Porto Alegre: Mediação, 2001.

INFORSATO, C. F.; FIORANTE, F. B. Corporeidade: por uma abordagem humanizadora do corpo em busca da existencialidade. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte – 2010, 9 (2): 135-144.**

INFORSATO, Edson do Carmo. A educação entre o controle e a libertação do Corpo. In: MOREIRA, Wagner Wey (Org). **Século XXI: a era do corpo ativo,** Campinas: Papyrus, 2006. p. 91-108.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônia Apezzato. Froebel: uma pedagogia do brincar para a infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezzato (Orgs.). **Pedagogias(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 1990. p. 37–63.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Pedagogia e a formação de professores(as) de Educação Infantil.** Pro-Posições, v. 16, n. 3 (48) - set./dez. 2005. Disponível em: http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/48_artigos_kishimototm.pdf f. Acesso em: 23 de abril de 2017, às 17:39.

KRAMER, Sônia. **Infância e produção cultural.** Campinas: Papyrus, 1999.

_____. **A política pré-escolar no Brasil: arte do disfarce.** São Paulo: Cortez, 2001.

KUENZER, Acacia Zeneida. **As relações entre conhecimento tácito e conhecimento científico a partir da base microeletrônica: primeiras aproximações.** Educar, Curitiba, Especial, p. 43-69, 2003. Editora UFPR. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/2141/1793>>. Acesso em: 02 de junho de 2015, às 20:30.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** 7. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LABAN, Rudolf. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LUDKE, M.; ANDRÉ M. E. D. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2014.

MANUEL SÉRGIO. A racionalidade epistêmica na Educação Física do século XX. In SERGIO, M. et. Al. **O sentido e a ação**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

MARCONI, M. DE A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MELLO, S. A. **Linguagem, consciência e alienação: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica**. Marília: Unesp-Marília-Publicações, 2000.

_____. **Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil**. Pro-Posições - Vol. 10 N° 1 (28) março de 1999. Disponível em: <<http://geplei.sites.ufms.br/files/2015/10/algumas-implica%C3%A7%C3%B5es-pedag%C3%B3gicas-da-escola-de-Vyg.pdf>>. Acesso em: 25 de julho de 2016, às 10h53min.

_____. Uma teoria para orientar o pensar e o agir docentes: o enfoque histórico-cultural na prática da educação infantil. In: Marta Chaves. (Org.). **Intervenções Pedagógicas e Educação Infantil**. 1ed. Maringá/PR: Eduem Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2012, v. 1, p. 19-36.

_____. Contribuições da teoria histórico-cultural para a educação da pequena infância. **Revista Cadernos de Educação**, n.º 50, 2015, ISSN: 2178-079X. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/5825/4249>>. Acesso em 18 de outubro de 2016.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. 2ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1999. Disponível em: <http://monoskop.org/images/0/07/Merleau_Ponty_Maurice_Fenomenologia_da_percep%C3%A7%C3%A3o_1999.pdf>. Acesso em: 23/06/2015, às 13:21.

MERLEAU-PONTY, M. **O visível e o invisível**. São Paulo: Perspectiva, 1971.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução de Reginaldo Di Piero. São Paulo: Livraria Freitas Bastos S.A, 1971a.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boi tempo, 2ª edição, 2008.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007. 406 p.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec/ABRASCO, 1993.

MIZUKAMI, M.G.; REALI, A. M. de M.R.; REYES, C. R.; MARTUCCI, E. M.; LIMA, F. L.; TANCREDI, R. M.; MELLO, R. R. **Escola e aprendizagem da docência. Processos de investigação e formação**. São Carlos: Edufscar, 2002.

MOREIRA, W.W; NÓBREGA, T. P. **Fenomenologia, educação física, desporto e motricidade: convergências necessárias**. Cronos, Natal-RN, v. 9, n. 2, p. 349-360, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/1781/pdf_31>. Acesso em: 31/10/2015, às 10h35min.

MOREIRA, W. W. Corpo presente num olhar panorâmico. In: MOREIRA, W. W. (Org.). **Corpo presente, corpo pressente**. Campinas: Papirus, 1995a. p. 17- 36. cap. 1. (Coleção corpo e motricidade).

MOREIRA, W. W. et al. Corporeidade aprendente: a complexidade do aprender viver. In: MOREIRA, W. W. (Org.) **Século XXI: a era do corpo ativo**, Campinas: Papirus, 2006.

MOREIRA, W. W. et al. Do Corpo à corporeidade: a arte de viver o movimento no esporte. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Os valores e as atividades corporais**. São Paulo: Summus, 2008.

MOREIRA, W. W. Corporeidade e lazer: a perda do sentimento de culpa. **Revista bras. Ci. e Mov.** 2003; 11(3): 85-90.

_____. Perspectivas da educação motora na escola In: De Marco, A. **Pensando a Educação Motora**. 2ª edição. Campinas: Papirus, 1995.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. **Ciência com consciência**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **Os setes saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

NISTA-PICCOLO, V. L.; MOREIRA, W. W. **Corpo em movimento na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2012.

NÓBREGA, T. P. **Corporeidade e Educação Física: do corpo-objeto ao corpo-sujeito**. 2.ed. Natal: Editora da UFRN, 2005.

_____. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

_____. **Para uma teoria da corporeidade: um diálogo com Merleau-Ponty e o pensamento complexo**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, 1999.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (org.) **Profissão Professor**. Portugal. Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2000). **O desenvolvimento profissional de educadores de infância principiantes: Relato de uma investigação**. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 2, 2000, 109-124p.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?**. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>>. Acesso em 02 de novembro de 2016, às 13h23min.

PEREIRA, Lucia Helena Pena; BONFIM, Patrícia Vieira. **A Corporeidade e o Sensível na Formação e Atuação Docente do Pedagogo**. *CONTEXTO e EDUCAÇÃO*. Editora Unijuí Ano 21 nº 75 Jan./Jun. 2006. P. 45-68. Disponível em: <<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:VRV-B8gS0W8J:https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/download/1109/866+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em 04 de novembro de 2016, às 12h54min.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Olhar sobre o olhar que olha: complexidade, holística e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

PINAZZA, M.A.; SANTOS, M.W. A (pré)-escola na lógica da obrigatoriedade: um desconcertante 'deja vu'? **Textura**. Canoas, v. 18, n. 36, p. 22-43, jan./abr. 2016.

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

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação**. São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, Neidson. **Educação**: da formação humana à construção do sujeito ético. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano XXII, n. 76, p. 232-257, out, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil, gênero e raça. In.: GUIMARÃES, A. S. A.; HUNTLE, L. (Orgs.) **Tirando a máscara**: ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. Tradução Roberto Leal Ferreira. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). **Formação do educador**: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Unesp, 1996.

SOARES, Carmem Lúcia; TAFAREL, Celi; VARJAL, Elizabeth; CASTELLANI FILHO, Lino; BRACHT, Valter; ESCOBAR, Micheli. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo. Cortez, 1992.

SOUZA, S.J.; KRAMER, S. **Educação ou tutela? A criança de 0 a 6 anos**. São Paulo: Editora Loyola, 1991.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TOJAL, J. B. A. G. **Motricidade Humana – o paradigma emergente**. Campinas/SP: Brasil, Ed. Unicamp, 1994.

_____.Perspectivas da motricidade humana no Brasil – nas diretrizes curriculares, nos programas de formação profissional e nas relações e ações em saúde. **Movimento & Percepção**, Espírito Santo de Pinhal, SP, v.5, n.6, jan./jun. 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, Fátima; LINO, Dalila. As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezato (Orgs.). **Pedagogias(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 1990. p. 197–218.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual em idade escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich e LEONTIEV, Aléxis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. Tradução de Maria da penha Villalobos. São Paulo: Ícone Editora, 2006. (103-117).

WALLON, H. **Origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

APÊNDICE 1**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Eu, _____, após compreender o objeto da pesquisa, receber os esclarecimentos necessários e sanar todas as minhas dúvidas a respeito do estudo “**A manifestação da corporeidade nas práticas pedagógicas dos professores de educação infantil em escolas públicas e privadas de Santarém-Pará**”, conduzido pelo Prof. Dr. Hergos Ritor Fróes de Couto (orientador) e Madma Laine Colares Gualberto (orientanda), os quais poderão ser contatados, pelos e-mails e telefones, hergos@hotmail.com (93-99102-0449) e madma_laine@hotmail.com (93-99103-2019), manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhuma despesa econômica pessoal em qualquer fase do estudo e também não haverá nenhum pagamento por minha participação.

Santarém, PA, _____ de _____ de 2016.

Assinatura do participante da pesquisa

APÊNDICE 2

Roteiro para Ficha de observação não participante

Pesquisa: A manifestação da corporeidade nas práticas pedagógicas dos professores de educação infantil em escolas públicas e privadas de Santarém-Pará.

Responsável: Madma Laine Colares Gualberto

Professor (a) observado (a): _____

Data de Observação: ____/____/____

Tempo de observação: _____

1. Descrever a rotina diária da turma.
2. Descrever os materiais e espaços utilizados.
3. Descrever quais são as atividades desenvolvidas pelos professores.
4. Descrever como os professores de educação infantil possibilitam as crianças a vivenciar as diversas manifestações corporais durante as atividades.
5. Descrever como as crianças aderem às atividades propostas pelos professores.
6. Descrever se os professores favorecem explorações e descobertas.
7. Descrever a postura do professor diante das atitudes e solicitações das crianças.
8. Descrever quais são as práticas pedagógicas dos professores, que contemplem a temática do corpo/corporeidade.
9. Descrever outras observações.

APÊNDICE 3

Roteiro de Entrevista com os participantes da pesquisa

Pesquisa: A manifestação da corporeidade nas práticas pedagógicas dos professores de educação infantil em escolas públicas e privadas de Santarém-Pará.

Responsável: Madma Laine Colares Gualberto

Professor (a): _____

Data de Nascimento: ____/____/____ Sexo: () Fem. () Masc.

Graduação em: _____

Pós-graduação em: _____

Tempo de atuação na educação infantil: _____

Nº de crianças na turma: _____

1. Como é a rotina do dia a dia de trabalho com as crianças?
2. O que você compreende pela temática da corporeidade na educação infantil?
3. Na sua formação ou em alguma etapa de aprendizagem abordaram-se aspectos do corpo/corporeidade?
4. Quais as práticas pedagógicas que você desenvolve que se relacionam com a temática do corpo/corporeidade?
5. Você considera adequados os materiais e espaços da escola para o desenvolvimento de atividades da Educação Infantil?
6. Quais as dificuldades encontradas no trabalho com a educação infantil?