

unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

**Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP**

ERICA CAROLINA ROMANO

CONCEPÇÕES E CORPOREIDADES DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL



ARARAQUARA – S.P.

2015

ERICA CAROLINA ROMANO

CONCEPÇÕES E CORPOREIDADES DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista campus de Araraquara, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Escolar, sob a orientação da Profa. Dra. Maristela Angotti

Linha de pesquisa: Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas.

ARARAQUARA – S.P.

2015

Romano, Erica Carolina
Concepções e Corporeidades Docentes na Educação
Infantil / Erica Carolina Romano – 2015
200 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) –
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita
Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus
Araraquara)

Orientador: Maristela Angotti

1. Educação Infantil. 2. Concepção de Corpo. 3.
Corporeidade. 4. Formação Docente. 5. Professor. I.
Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ERICA CAROLINA ROMANO

CONCEPÇÕES E CORPOREIDADES DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista campus de Araraquara, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Escolar, sob a orientação da Profa. Dra. Maristela Angotti

Linha de pesquisa: Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas.

Data da defesa: 08/05/2015

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profa. Dra. Maristela Angotti (FCLAr/UNESP)

Membro efetivo: Prof. Dra. Márcia Cristina Argenti Perez (FCLAr/UNESP)

Membro efetivo: Profa. Dra. Lúcia Maria Salgado dos Santos Lombardi (UFSCar Campus Sorocaba)

Membro suplente: Prof. Dr. Leandro Osni Zaniolo (FCLAr/UNESP)

Membro suplente: Profa. Dra. Tatiana Noronha de Souza (FCAV/UNESP Jaboticabal)

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Às Crianças

AGRADECIMENTOS

Sempre gostei muito de ler agradecimentos em teses, talvez porque eles demonstrem um pouco mais da pessoa e do que ela sentiu no processo de desenvolvimento da pesquisa...

Um expressivo número de pessoas teve importância singular para a conclusão, não só deste trabalho, mas também dessa etapa de vida. Em sinal de agradecimento, desde já expresso meu carinho e gratidão a todos que participaram em todas as etapas. Sintam-se incluídos, pois no momento em que concluo o trabalho, exausta, minha memória pode trair minhas intenções e minha gratidão.

Primeiramente agradeço a Deus e a força maior que me manteve perseverante mesmo com as adversidades, ajudando-me a ter sempre um sorriso no rosto mesmo que, ou quando, muito cansado.

À Maristela Mãe, cujas palavras não expressariam o tamanho de meu amor, gratidão e admiração não só como mãe, mas como mulher humilde e guerreira, profissional educadora que se renova há 22 anos, bem como pelo apoio e abraço que mais me acompanhou nesta etapa acadêmica e na vida.

À Maristela orientadora, a quem, por vezes, tão intimamente me pareço e não poderia, para mim, ter nome e semelhança melhor que a minha própria mãe. Má, você é exemplo de competência, sabedoria, amor e democracia. Lembro-me com sorrisos da oportunidade que deu a mim e minha proposta de pesquisa. Mesmo antes de me conhecer, acreditou no potencial do estudo e sem preconceitos institucionais aceitou minha orientação. Também tenho sorrisos para nossos momentos de reuniões e discussões que nos encontramos devido aos nossos “gênios”. Muita gratidão!

Ao Maykon, meu amor, companheiro, pela enorme espera e amor, por ter aparado lágrimas que brotaram nessa caminhada e no lugar delas ter feito brotar sorrisos.

Ao meu irmão Víctor, apoio e cumplicidade desde sempre e para sempre!

Aos meus avós, pelo amor, pelas preces e ensinamentos.

À psicomotricista Nadejda Ivanoff, professora a qual carinhosamente chamo de mestra, por assim considerá-la. É grande a gratidão por todo estímulo acadêmico, carinho, admiração e amizade.

À toda família de parentes, amigos e “paixõezinhos” que se fazem presentes em minha vida de forma festiva e amiga. Alegraram-se quando estávamos juntos e compreenderam minhas ausências por motivos do estudo.

À Regina, amiga querida, sempre presente, incentivadora, compreensiva, festiva e muito carinhosa!

Às Famílias Menegazzo, Marucci, Zanquim, Romano, Guillen, Domeniconi, Dibo, Mulherada e Legais

Às amigas conquistadas nesta trajetória de pesquisa, nas disciplinas do mestrado, em especial à turma de 2012, e, às amigas Bruna e a Alessandra. Alessandra, exemplo de dedicação e

amor. Bruninha, alma afim, incentivadora, ouvinte de peripécias e amiga-irmã! Pela amizade que se construiu para além dos espaços da universidade.

À todas minhas companheiras de trabalho na Educação Infantil que partilham comigo perspectivas educativas semelhantes, ideias e ideais. Em especial, Aline, Viviane, Cris, Natalia, Dalva, Anna, Teresinha, Vanessa e Vanda.

Às crianças.

Às professoras colaboradoras da pesquisa, agradecendo muito o aceite em participar e contar-me suas subjetividades.

Ao Prof. Dr. Leandro Osni Zaniolo, Profa. Dra. Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi e Profa. Dra. Marcia Cristina Argenti Perez, pelas significativas contribuições ao trabalho, além da disponibilidade e carinho com que acolheram a leitura da pesquisa.

Aos docentes da Pós-Graduação da UNESP/FCLAr, os quais contribuíram para o estudo com o oferecimento de disciplinas que me permitiram rever, por vezes, a pesquisa assim como o aprofundamento de questões e procedimentos teórico-metodológicos.

Ao grupo e aos membros do GPEI - Grupo de Pesquisa em Educação Infantil: aprendizagem e desenvolvimento profissional em contextos integrados e aos amigos de orientação.

As professoras e pesquisadoras Prof. Dra. Suzelaine Zaniolo Mascioli e Tatiana Noronha de Souza.

Aos docentes e discentes da linha de pesquisa em práticas sociais e processos educativos da UFSCar.

À secretaria de Pós-Graduação, à Biblioteca, ao Restaurante Universitário e ao Comitê de Ética da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP FCLAr, Araraquara.

À Simone, que tanto contribuiu, sobretudo na finalização deste estudo, revisando, me incentivando e acompanhando nas madrugadas afora. Foram diversas às vezes em que sorri e aprendi lendo seus baldezinhos de revisões e observações. Muita Gratidão. Reconheço seus desdobramentos para atender aos prazos, como também agradeço por você ser essa pessoa e profissional tão competente e querida!

Aos encontros com participantes de rodas de danças circulares e danças brasileiras.

RESUMO

Partindo do pressuposto que somos sujeitos corpos e entendendo que os docentes têm grandes influências no modo como os educandos desenvolver-se-ão, o objetivo dessa pesquisa é investigar a relação estabelecida entre as concepções dos professores sobre corpo, criança e Educação Infantil e suas próprias corporeidades. Para tanto, foram abordados aspectos relativos às concepções de corpo pautadas em diferentes perspectivas e autores como Michel Foucault, Rudolf Laban, Merleau-Ponty e Paulo Freire. Também foi brevemente retomada a história do corpo como construção sócio-histórica, bem como tecidas considerações relativas à infância, à criança e à Educação Infantil, de modo a publicizar o reconhecimento dessa etapa educacional e, dado o entendimento de suas especificidades, relacioná-la ao conceito da corporeidade. De modo a dar visibilidade e análise aos aspectos relativos à temática da pesquisa, foram entrevistadas três educadoras atuantes na etapa da Educação Infantil por meio de entrevistas semiestruturadas, sob os fundamentos da metodologia de abordagem qualitativa. A análise dos dados foi tecida no paralelo estabelecido entre as questões da pesquisa, os dados coletados, as inferências realizadas e as perspectivas teóricas adotadas. Foram elaborados blocos temáticos a partir dos objetivos delineados centrados em quatro pontos. São eles: Olhar sobre a concepção de criança e a finalidade da educação a elas destinada; Olhar sobre a concepção de corpo; Olhar sobre as práticas da educadora infantil no tocante ao lugar que atribui ao corpo a partir da concepção que tem dele; Olhar sobre o que as concepções e corporeidade revelam acerca dos modos de ser e estar no mundo e na escola. Os dados analisados indicam a relevância da reflexão docente, da tomada de consciência sobre os condicionantes histórico-sociais e da adoção de estratégias de ação no fazer docente para que profissionais da educação assumam ter função efetivamente educativa, e diante deste entendimento, assumam um papel influenciador em potencial para as crianças compreenderem seus modos de ser e estar: suas corporeidades. Além disso, são referenciais para os alunos e meio de comunicação entre eles. Nesse sentido, cabe o entendimento de que as corporeidades são docentes e, por essa razão, há a necessidade de consonância do fazer docente com as finalidades de desenvolvimento integral e humanização das crianças, o que indica, ainda, que os processos formativos para docência precisam cuidar teórica e vivencialmente das corporeidades que assumirão a função docente.

Palavras-chave: Educação Infantil. Concepção de corpo. Corporeidade. Formação docente. Professor.

ABSTRACT

Assuming that we are subject bodies and understanding that teachers have great influences on how the students will develop, the goal of this research is to investigate the relation between teachers' conceptions of the body, children and childhood education and their own corporeality. Therefore, aspects regarding the concepts of body guided by different perspectives and authors, authors such as Michel Foucault, Rudolf Laban, Merleau-Ponty and Paulo Freire were approached. The story of the body as socio-historic construction was also briefly resumed, and some considerations related to childhood, child and early childhood education were elaborated, in order to publicize the recognition of this educational stage and, concerning the understanding of their specificities, relate it to the concept of embodiment. To give visibility and analysis to aspects related to the research themes, three educators that work in the stage of childhood education were interviewed through semi-structured interviews, under the foundations of qualitative methodology. The data analysis was constructed in the parallel established between the research questions, the collected data, the inferences made and the theoretical perspectives adopted. Thematic blocks were elaborated from the goals outlined centered on four points. They are: a look upon the conception of child and the purpose of the education destined to them; a look upon the conception of body, a look upon the practices of the childhood educator regarding the place that gives to the body from the understanding about it; a look upon what the concepts and corporeality reveal about the ways of being in the world and in the school. The analyzed data indicate the importance of the teaching reflection, awareness of the historical and social conditioning and the adoption of strategies of action in teaching so that the education professionals effectively take educational function, and based on this understanding, take an influential role in potential in order to make children understand their ways of being and living: take an influential role potential for children to understand their ways of being and being: their corporealities. In addition, they are references for the students and means of communication between them. In this sense, it is worth understanding that the corporealities are teachers and, for this reason, there is the necessity of consonance of the teacher's functions with the integral development purposes and children humanization, which also indicates that the teaching training processes need theoretical care and experientially of corporeality that will take the teaching profession.

Keywords: Childhood education. Body concept. Corporeality. Teacher training. Teacher.

LISTA DE SIGLAS

CEB – Câmara de Educação Básica.

CNE – Conselho Nacional da Educação.

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil.

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC – Ministério da Educação.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
Partindo da prática pedagógica para iniciar o diálogo	11
Um pouco da história	11
A investigação	19
1. CAMPO TEÓRICO: REFLEXÕES SOBRE O CORPO	23
1.1 SOBRE O CORPO	23
1.1.1 O corpo na história	36
1.2 CORPO NA ESCOLA	45
1.2.1 Educação Infantil	45
1.2.2 Corporeidade e o corpo na condição docente	51
2. CAMPO DE PESQUISA	62
2.1 Trajeto da pesquisa	63
2.2 A abordagem qualitativa e suas respectivas contribuições ao tema e aos dados	65
2.3 Coleta dos dados	67
2.4 Procedimentos adotados para a análise dos dados	70
3. ANÁLISES	74
3.1 OLHAR SOBRE A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA, RELAÇÕES E A FINALIDADE DA EDUCAÇÃO A ELAS DESTINADA	75
3.2 OLHAR SOBRE A CONCEPÇÃO DE CORPO	87
3.2.1 Sobre o termo corporeidade	93
3.2.2 Sobre a concepção de corpo da criança	94
3.3 OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS DA EDUCADORA INFANTIL NO TOCANTE AO LUGAR QUE ATRIBUI AO CORPO A PARTIR DA CONCEPÇÃO QUE TEM DELE	101
3.4 OLHAR SOBRE O QUE AS CONCEPÇÕES E CORPOREIDADE REVELAM ACERCA DOS MODOS DE SER E ESTAR NO MUNDO E NA ESCOLA	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	131
APÊNDICES	142
Apêndice A	142
Apêndice B	145
Apêndice C	148

INTRODUÇÃO

PARTINDO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA INICIAR O DIÁLOGO

O interesse pelo desenvolvimento desse trabalho nasceu da reflexão sobre a prática pedagógica, bem como mediante as inquietações surgidas em mim ao longo do exercício docente articuladas às disciplinas estudadas na graduação em Pedagogia e, posteriormente, na pós-graduação em Psicomotricidade. Por esse motivo, acredito que seja interessante resgatar brevemente alguns acontecimentos da minha trajetória pessoal e profissional na medida em que foram determinantes para a escolha da temática dessa pesquisa.

Digo isso porque a partir de minha experiência pessoal como dançarina, brincante, mais tarde pedagoga e atuando como educadora observei e pude experienciar a importância significativa do corpo, do movimento, da ludicidade e da figura do professor para os processos de ensino e aprendizagem, muito embora ainda durante a graduação tenha me deparado com a ausência de formação e de bibliografia que contemplassem os aspectos supracitados.

Para sanar tais lacunas, busquei conhecimentos específicos no curso de especialização, onde travei contato com estudos sobre Psicomotricidade e pude notar sua relevância no tocante à educação assim como suas respectivas contribuições para o entendimento do desenvolvimento global da criança. Contudo, a meu ver, ainda ficaram ausentes abordagens que tratem especificamente sobre o corpo do professor, o qual será, em destaque, o tema de investigação dessa dissertação.

UM POUCO DA HISTÓRIA

Minha trajetória profissional como professora teve início quando, ainda adolescente, ministrei algumas aulas de dança para crianças. Porém, antes de tratar de fato da minha atividade profissional junto à Educação Infantil, remonto no tempo para contar brevemente sobre algumas vivências pessoais as quais constituem e revelam uma estreita relação com as práticas que desenvolvo hoje e que, conseqüentemente, contribuíram para o interesse em desenvolver a pesquisa ora apresentada.

Lembro-me de ser uma criança que viveu ativamente a infância, relacionando-me, desde muito jovem, com expressões corporais, vocais e rítmicas. Quando pequena, o fato de

ter uma curiosidade latente e conviver com pessoas incentivadoras e em espaços onde havia grandes quintais possibilitou a mim, a meu irmão e primos muitas relações, criações e explorações dos ambientes. Ainda na infância, interessei-me por diversas expressões artísticas, cursei aulas de artes plásticas e de dança e, por esse motivo, integrei um projeto municipal chamado “Dançar” sob os estilos de jazz e dança de rua, no interior do qual cheguei ao grupo sênior, viajando costumeiramente para participar de competições e eventos da área.

Na adolescência, as amizades, o movimento, a adrenalina, o prazer sentido ao estar nos palcos, bem como o sentimento de pertença a um grupo me motivaram a continuar dançando. Assim, ademais de prosseguir no grupo, experienciei outros estilos de dança, tais como sapateado, danças de salão e danças brasileiras; já na fase adulta, conheci e integrei grupos de danças circulares.

Como é possível perceber, a dança permeou minha trajetória pessoal. Porém, os compromissos impostos pela vida adulta fizeram com que não fosse mais possível conciliar os ensaios diários com os estudos e o trabalho que iniciei desde muito jovem. Em consequência disso, afastei-me um pouco dos ensaios e dos palcos.

Ainda assim, no início de meu exercício profissional atuei em áreas vinculadas às expressões artísticas e rítmicas: animadora de festas infantis, recreacionista em clube de esportes e lazer e professora de dança e expressão corporal. Posteriormente, e já licenciada, atuei como professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental (nos anos iniciais) e também como coordenadora pedagógica de projeto socioeducativo.

Como é possível perceber, atuei junto a uma ampla faixa etária (0 a 15 anos) e percorri espaços de trabalho educativo muito diversos (instituições privadas, ensino municipal, clube recreativo-esportivo e organizações não governamentais), nos quais por muitas vezes observei a relação desigual, ou melhor dizendo, de condicionalidade dos critérios de qualidade, formação de profissionais, infra-estrutura e disponibilidade de materiais às condições socioeconômicas. Observava que essa condicionalidade afetava, por conseguinte, as práticas pedagógicas e os processos educativos em desenvolvimento, inclusive minha própria prática, haja vista que diversos foram os conflitos enfrentados, os quais iam desde questões estruturais e/ou administrativas até questões pedagógicas, em todo seu contexto e abrangência.

A convivência com a diversidade de práticas educativas bem como com tais conflitos foi, em certa medida, constituindo parte da minha formação docente e, por muitas vezes, angustiando meu olhar sobre as práticas pedagógicas. Ainda assim, e mesmo em meio às adversidades, uma constante era o meu comprometimento perante meu fazer pedagógico ao atuar junto às crianças e adolescentes envolvidos tanto no âmbito escolar quanto nos projetos

nos quais trabalhei. Minha preocupação era proporcionar aulas que levassem em conta os aspectos sociais, cognitivos, motores e afetivos de maneira integrada, de modo a olhar, acolher e estimular os educandos por meio de um fazer lúdico e bastante relacional.

Desse modo, sempre estimulava os alunos a participarem de danças, danças circulares, brincadeiras cantadas, jogos, dinâmicas, rodas de conversas, dramatizações, entre outras atividades lúdicas que promovessem a conscientização, a relação com seu corpo e o aperfeiçoamento das suas corporeidades. Em outras palavras, brincando, dançando, cantando, colorindo e rindo, ao mesmo tempo que eu resgatava a divertida energia sentida nos tempos dos ensaios e palcos, notava o desenvolvimento das crianças ao experienciarem tais vivências de forma muito lúdica e carregada de significados.

Como “resultado” dos processos de meu trabalho educativo pude perceber, ao longo dos anos, que, ademais de propiciar um maior desenvolvimento motor, essas atividades eram frequentemente as mais investidas de afetividade e interatividade. Além disso, algumas observações de outras profissionais que lecionavam na mesma instituição escolar indicavam um “melhor preparo do meu grupo de alunos para as atividades pedagógicas”. Essa “melhora” no preparo para as atividades pedagógicas ficava evidente tanto pelo interesse destas mesmas profissionais em lecionar nas salas com as quais eu havia trabalhado anteriormente, quanto pelos seus questionamentos acerca do “método” de que me valia, por considerá-lo positivo tendo em vista os benefícios verificados nas crianças.

Todavia, naquele momento minhas respostas a tais questionamentos eram mais intuitivas, o que indiciava um fazer pedagógico carregado de *saberes pessoais*, conforme Tardif (2002), uma vez que eu utilizava com as crianças saberes e práticas experienciadas na minha infância bem como em minha formação pessoal. Não havia em minha prática a intencionalidade de nenhum “preparo” do meu grupo de alunos, pois eu apenas atuava naquele momento inicial de docência procurando respeitar as especificidades das crianças, articulando conhecimentos formais e teóricos a experiências lúdicas, relacionais, além de saberes e achados espontâneos.

Diante dessa situação de constatação de benefícios em favor das crianças, constantes eram minhas inquietações e buscas por fundamentação teórica mais consistente a respeito da contribuição da afetividade e das atividades motoras ao desenvolvimento infantil, e que, como já exposto, não havia sido encontrada durante minha graduação em Pedagogia, graduação esta realizada em instituição particular, entre os anos de 2006 e 2009 e na modalidade de ensino semipresencial.

Assim, na tentativa de encontrar respostas a estas questões que tanto me intrigavam, procurei aprofundar meus estudos e práticas, especializando-me em Psicomotricidade.

A escolha por tal área do conhecimento se deveu ao fato de ela ser, segundo a Sociedade Brasileira de Psicomotricidade (1999):

a ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento, em relação ao seu mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas.

Sustentando-se por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto, é considerada, segundo Dr. Ajuriaguerra apud ISPE-GAE (2014) a “ciência da saúde e educação”. A Psicomotricidade preocupa-se com a multidimensionalidade do homem, auxiliando-nos na compreensão de que quando educamos não o fazemos de forma fragmentária (corpo-mente), mas a partir de uma estrutura integrada: o corpo. Assim sendo, para aprender “o ser humano precisa sentir, pensar e agir” (Sociedade Brasileira de Psicomotricidade, 1999).

Foi durante a especialização em Psicomotricidade que tomei conhecimento, por exemplo, das pesquisas em psicogenética, especificamente as do autor Henri Wallon e, ao aprofundar os estudos na psicogenética Walloniana compreendi que o trabalho desenvolvido com a expressão, relação e gestualidade das crianças correspondia, de fato, a uma necessidade e integração essenciais nessa faixa etária. Isso porque o grande legado do referido autor para a Educação encontra-se em suas reflexões sobre a “psicogênese da pessoa completa”, na qual aborda a educação integral do sujeito, fundamentando suas ideias na inseparabilidade dos elementos afetividade, movimento e inteligência, que se relacionam o tempo todo na formação do eu como pessoa.

Ainda segundo o autor, a constituição biológica da criança ao nascer não representa o determinante de seu desenvolvimento, seus efeitos podem ser transformados pelas circunstâncias sociais de sua existência. Assim, afirma que o ser humano é indissociavelmente biológico e social, motivo pelo qual também entende que seu desenvolvimento seja geneticamente social (característica à qual dá grande ênfase). Tal característica, por sua vez, aponta para a necessidade de que não sejam desconsideradas nem tampouco tratadas como independentes quaisquer dessas dimensões, pois, a seu ver, é necessário que a criança seja compreendida, desde o início, na dialética desses termos.

De acordo com esta perspectiva, educar significa promover condições que respeitem as leis que regulam o processo de desenvolvimento de forma a garantir a integração dos

aspectos social, motor, afetivo e cognitivo, atentando às possibilidades orgânicas e neurológicas do educando. Essa concepção foi central para a minha própria definição do educar, que seria, em essência, garantir essa integração, não apenas preparando os alunos para uma nova etapa, mas fazendo-os vivenciá-la de modo global a todo o momento.

Assim, diante do modo como compreendi o educar, e se, nas palavras de Wallon (2007, p. 43) “para a criança, só é possível viver sua infância. Conhecê-la compete ao adulto”, uma questão me inquietou frente a tudo que presenciava na realidade das instituições educativas as quais integrava: quem garante ou de que forma garantir tal integração ao processo educativo e aos educandos?

Conforme Pinto (2010), partindo do pressuposto de que a escola é o espaço no qual são vivenciadas experiências estruturantes no processo de humanização, acredito, ideológica e hipoteticamente, que as respostas a essa questão possam estar na importância de se pensar em uma relação educando-educador mais ampla e que considere o ser na sua totalidade, nas suas múltiplas dimensões; tal relação também deve primar por buscar integrações entre os aspectos citados visando garantir o processo global. Evidentemente que não é tarefa fácil. Muito pelo contrário, é por vezes dificultosa, principalmente em se tratando da complexidade do processo educativo. Disso decorre que muitos têm sido os momentos de não profissionalidade, angústia e incertezas que acometem vários professores, os quais acompanho atenta e aflitivamente, no interior das escolas. As queixas são de diversas ordens, tais como a dificuldade em lidar com as “novas” formações familiares, com turmas superlotadas ou heterogêneas que apresentam diferentes ritmos de aprendizagem, comportamento, entre outras. Em suma, questões relacionadas aos aspectos cognitivo, afetivo, motor, social e emocional, que se apresentam como desafios para os professores e para a escola. Mas será que parte desta dificuldade não estaria na resistência de nós educadores em rompermos com práticas que priorizam a homogeneidade e a fragmentação?

Acredito que seja possível afirmar que vivemos um paradoxo ou um descompasso no fazer pedagógico, pois se por um lado há dificuldades em romper com as práticas tal como elas se desenvolveram historicamente no interior das instituições de ensino, por outro é inegável que há uma constante busca por adequações destas práticas às situações verificadas em contexto escolar.

De modo que:

A escola não pode tudo, mas pode mais. Pode acolher as diferenças. É possível fazer uma pedagogia que não tenha medo da estranheza, do diferente, do outro. A aprendizagem é destoante e heterogênea. Aprendemos coisas diferentes daquelas

que nos ensinam, em tempos distintos [...], mas a aprendizagem ocorre sempre. Precisamos de uma pedagogia que seja uma nova forma de se relacionar com o conhecimento, com os alunos, com seus pais, com a comunidade, com os fracassos (com o fim deles), e que produza outros tipos humanos, menos dóceis e disciplinados. (ABRAMOWICZ, 1997, p. 89)

Mediante o exposto é possível constatar a necessidade de se pensar uma pedagogia que seja essa *nova forma de se relacionar*. Segundo Pinto (2010), uma das possibilidades seria compreender o *ser*, não somente como um modo de *conhecer*, mas sobretudo como uma *relação* na qual também a totalidade seja entendida desse modo: como uma relação e não como soma das partes ou adição delas.

Foi justamente esse fazer pedagógico relacional que permeou toda minha trajetória pessoal e profissional e me permitiu ter uma maior sensibilidade no que se refere às inter-relações decorrentes dos processos educativos, atentando-me a olhar, além das crianças, os docentes. Isso porque a cada nova experiência vivida no dia-a-dia escolar bem como a cada nova oportunidade de ampliar meus conhecimentos teóricos no tocante à questão corporal, mais era desperto em mim o interesse de estudo pela temática.

De acordo com Minayo (1994), o ciclo da pesquisa não é algo que se fecha, mas ao contrário, deve ser capaz de provocar novas indagações. Por essa razão, meu olhar para o professor foi o que motivou a dissertação ora apresentada, haja vista que foram nos vínculos estabelecidos com os docentes que me deparei com professores detentores de diversas formações pessoais e profissionais trazidas, por sua vez, para a prática escolar e para as relações corporais.

Por esse motivo, participei de espaços coletivos de discussão, tais como seminários, cursos, rodas de dança e de conversas entre profissionais e equipes multidisciplinares nos quais observava e me questionava sobre o modo de ser das pessoas e sobre como lidam com suas “emoções e razões”: a corporeidade. Pensava também em como o cotidiano escolar é permeado por contradições, mas ainda assim nos exige tomar decisões e atitudes frente ao nosso trabalho, lidando com o mundo do conhecimento e principalmente com o outro.

No conseqüente paralelo estabelecido entre estas reflexões e o meu percurso escolar como aluna e posteriormente como professora e educadora percebi que muitas vezes a escola é o espaço onde tolhemos e somos tolhidos em nossa forma de ser tendo em vista que essas instituições são regidas por normas e possuem práticas disciplinares preestabelecidas as quais independem dos desejos e vontades individuais. Essa percepção advém de um ideário de disciplina verificado tanto na escola em que estudei quanto naquelas em que sou docente hoje, segundo o qual ela é necessária à existência humana visto que é um meio de aprender a

controlar impulsos indesejáveis (MOLIN, 2006). Além disso, ela - a disciplina - também pode ser entendida como um instrumento de homogeneização das ações de indivíduos, pois nas palavras de Foucault (2005, p. 143):

Ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. O poder disciplinar é, com efeito, um poder que em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”, ou sem dúvida adestrar para melhor retirar e se apropriar ainda mais e melhor.

Desse modo, tendo em vista as colocações de Foucault (2005) acerca do poder disciplinar assim como minhas próprias experiências como aluna e docente, acredito que a disciplina até pode estimular as potencialidades dos alunos, porém o faz para um tipo específico de habilidade que, além de visar a atender o mercado de trabalho, educa para uma posição alienante. Este posicionamento da escola, muitas vezes assumido também pelos profissionais da educação, tende a inibir a existência e a formação de sujeitos expressivos, relacionais e criadores.

As inferências anteriormente expostas fizeram com que minhas inquietações sobre as situações de controle, de padronização e principalmente acerca do quanto o adulto (professor) pode impor condutas e marcar a corporeidade da criança tomassem proporções cada vez maiores, haja vista que o corpo é, conforme nos lembra Vigarello¹ apud Soares (1998, p.8), “o primeiro lugar onde a mão do adulto marca a criança, ele é o primeiro espaço onde se impõem os limites sociais e psicológicos que foram dados à sua conduta, ele é o emblema aonde a cultura vem inscrever seus signos como também seus brasões”. No corpo é que se dá o primeiro contato do indivíduo com o meio e com as pessoas que o cercam; sobre o corpo da criança que se inscrevem as regras, as normas e valores de uma sociedade, é nele que ficam impressos os modos de conduta que ela apreende e reproduz.

É inegável que construir limites é importante, mas a disciplina exigida por muitos professores e pela sociedade, já na educação das crianças pequenas, vem a limitar as capacidades criativa, relacional e expressiva, tão necessárias e inerentes à infância. Questionava-me a respeito de como estes professores aprenderam a se portar como tal e de que forma desenvolveram sua profissionalidade. Porque adotam essa ou outras posturas? Teriam aprendido com outros colegas de profissão mais experientes, nos cursos de formação, no próprio local de trabalho ou nos ideários da nossa sociedade? Será que já se viram como docentes e corporeidades referência para as crianças? Já refletiram sobre si mesmos?

¹ VIGARELLO, G. *Lês corps redressé*. Paris: Jean Pierre Delarge, 1978.

É preciso ressaltar que obviamente percebia e percebo a tentativa de alguns poucos professores em desenvolver suas aulas com ludicidade e disponibilidade corporal, mas não sem enfrentar a falta de motivação, na maioria das vezes de seus próprios pares. Senti-me reforçada, portanto, em minha responsabilidade de buscar respostas acerca do modo como meus colegas compreendem o corpo e afluem suas corporeidades, haja vista a importância de se ter em conta o fato de que lidamos com seres humanos, trabalhando com seus corpos nas suas manifestações, significados e criatividade e, por esse motivo, a forma como a aula e a inter-relação no dia-dia escolar são conduzidas tem repercussões na vida de cada aluno.

Neste sentido, e em meio a tantos questionamentos, era chegado o momento de buscar indícios e/ou respostas que auxiliassem a mim e aos colegas de profissão nesta reflexão e temática, considerando que quando cada professor refletir sobre seus saberes curriculares, disciplinares e experienciais haverá uma “*hipótese transformativa*” (TARDIF, 2002) mais próxima de se desenvolver.

Foi importante aprofundar tais reflexões e pensar na totalidade do ser humano, afinal, os educadores também o são e, portanto, estão envolvidos de sentimentos e emoções (raiva, angústias, medos, vontades, inseguranças, satisfações, insatisfações) que refletem e/ou possibilitam mudanças em suas relações consigo mesmos e com os demais.

Esta realidade delineou e posteriormente reformulou o tema dessa pesquisa de Mestrado intitulada “*Concepções e corporeidades docentes na Educação Infantil*”, a qual, como busquei demonstrar, foi motivada pelas inter-relações entre minha vida pessoal, minha formação profissional e os estudos e conhecimentos sobre corpo, que suscitaram novas indagações.

Desse modo, são minhas inscrições corporais as responsáveis por me instigar a perceber e buscar investigar a corporeidade do outro e pelo outro, pois acredito que o modo como vivi minha corporeidade e a imagem corporal que faço de mim influenciaram a concepção e a prática pedagógica que constituí. Analogicamente, essas mesmas questões não teriam afetado também o processo formativo e a prática dos demais colegas de profissão? Em outras palavras, se o relacionamento entre o que sou, entre o que penso ser e os modelos corporais propagados na sociedade afetou minha constituição como docente, o mesmo não teria ocorrido com os demais professores?

Portanto, tendo em vista o professor como mediador e referência para os alunos, percebi a importância de se dialogar com os próprios docentes a fim de investigar quais são suas concepções sobre corpo a partir de suas corporeidades. Faz-se necessário investigar qual concepção de corpo está presente no ideário destes profissionais atuantes na Educação Infantil

e como tais corporeidades exercem a função educativa nesta etapa. Creio que por meio das respostas obtidas seja possível apreender o papel pedagógico que o corpo assume na educação das crianças.

A INVESTIGAÇÃO

Dado o interesse e tecida justificativa ao estudo, interessa-me buscar maior compreensão acerca das concepções sobre corpo expressas por docentes da Educação Infantil; especificamente, objetivo investigar a relação estabelecida entre tais concepções e suas próprias corporeidades na medida em que ela nos auxilia a compreender o papel pedagógico que o corpo assume nessa etapa escolar, haja vista a importante posição ocupada pelos docentes enquanto principais mediadores do processo educativo, e que, por esse motivo, orientam e até mesmo marcam a corporeidade de seus alunos.

Assim, de modo a defender que o propósito da ação educativa na Educação Infantil é promover o desenvolvimento integral da criança, considerando-a em sua totalidade, acredito que tal promoção da educação integral do sujeito poderá ser concretizada tendo como fundamento a corporeidade.

Partindo do pressuposto que essa compreensão da corporeidade por parte dos educadores infantis vale como um recurso pedagógico essencial e indispensável na sua relação com as crianças, nossa hipótese é que para utilizá-lo em sua prática o professor necessita, antes e sobretudo, da consciência de sua própria corporeidade, haja vista que é a partir dela que o docente fornece subsídios para seus educandos constituírem-se a si mesmos. Isso porque nós somos nosso corpo e, quando o professor perceber que *não tem* um corpo, mas que ele *é* o seu corpo, terá condições de desenvolver essa percepção em relação ao corpo do outro (no caso o seu educando), na observância do modo como se expressa, relaciona-se e movimenta-se.

Nesse sentido, destaco a importância de uma maior consciência e responsabilidade, compromisso social e formação de melhor qualidade do trabalho docente, tendo em vista que a especificidade da profissionalidade das professoras de Educação Infantil se vincula ao fato de atuarem com crianças pequenas, as quais estão em pleno processo de desenvolvimento afetivo, cognitivo, social, físico e, por isso, possuem certa vulnerabilidade e necessidades específicas. Estes fatores que remetem à dependência da criança pequena em relação à sua educadora influenciam fortemente o processo educativo e, devido a tal fator, as características

profissionais e pessoais, o modo de ser e estar, ou seja, a corporeidade da docente também possui um peso bastante significativo.

Ancorada por reflexões advindas de reuniões de orientação com a professora Maristela Angotti e encontros com membros do Grupo de pesquisa em Educação Infantil: Aprendizagem e desenvolvimento profissional em contextos integrados (GPEI), entendo a Educação Infantil como uma etapa educacional diferenciada e que necessita de um profissional consciente, com saberes e conhecimentos científicos específicos relativos ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas, com a finalidade de organização de um trabalho que associe educação e cuidado para atender aos objetivos pedagógicos desta etapa, contemplando não somente cuidados, conteúdos e conhecimentos, mas as múltiplas linguagens e múltiplas formas do ser criança, colocando-a como um sujeito ativo no seu processo de aprendizagem.

Desse modo, o desenvolvimento desse estudo se justifica pela importância da inserção de reflexões acerca da corporeidade na prática pedagógica, sobretudo na atuação do professor de Educação Infantil. Para tanto, pensei em uma pesquisa que permitisse ao professor entrevistado falar sobre o corpo, sobre o termo corporeidade, falar sobre seu fazer docente, sobre sua formação, sobre as crianças e a Educação Infantil e, principalmente, falar sobre si mesmo. Assim, se por um lado essa opção de ouvir os docentes apresenta-se como a mais viável tendo em vista os objetivos da pesquisa, por outro implica algumas dificuldades. Isso porque é sabido que uma dissertação transcorre por um tempo restrito e necessita de recortes teóricos e temáticos de forma a delimitar algumas discussões que o trabalho dará conta de explorar, mesmo diante da complexidade do tema.

Para assegurar a compreensão da totalidade, da unicidade do ser que tanto preza essa pesquisa, considere necessário ouvir o que os sujeitos têm a dizer, permitir-lhes expressar suas concepções, sentimentos, relacionar sua trajetória de vida à trajetória profissional, expor memórias do passado, significar sua própria prática, inclusive os acontecimentos silenciados e adormecidos por serem geradores de sentimentos desconfortantes. Como poderia, por exemplo, falar sobre corporeidade sem perguntar-lhe como se sente? Como poderia perguntar ao docente como ele entende o corpo sem também perguntar como ele se relaciona com o próprio corpo? Como poderia compreender por que ele me diz que não trabalha com o corpo da criança se o mesmo necessariamente está ali presente todo o tempo?

Diante disso, optei por realizar uma pesquisa de cunho qualitativo na qual se privilegiou dialogar com três professoras em efetivo exercício junto à Educação Infantil,

obedecendo a alguns critérios, tais como ter interesse em participar do estudo e apresentar tempos de atuação diversos, entre outros critérios que serão explicitados posteriormente.

Assim, esse estudo é composto por três seções que visam subsidiar, elucidar e discutir sobre o tema pesquisado. Na primeira seção, destinada ao “Campo Teórico” que orienta esta pesquisa, discorre-se sobre concepções de corpo pautadas nas perspectivas de autores como Michel Foucault, Rudolf Laban, Merleau-Ponty e Paulo Freire, assim como se apresenta uma breve retomada das maneiras como o corpo foi pensado e sentido nas diferentes conjunturas históricas, visto que permitem a compreensão do corpo enquanto processo sócio-histórico. Posteriormente são trazidas considerações relativas à infância, à criança e à Educação Infantil legalmente assegurada, no intuito de que essas considerações sejam capazes de ilustrar as especificidades inerentes às crianças na primeira etapa da educação (de zero a cinco anos), bem como de reconhecer seus direitos. Além disso, explicita-se sobre a intrínseca relação entre a corporeidade e o docente da Educação Infantil, atentando para o fato de que o ambiente escolar é constituído por corporeidades e que o modo de ser do educador assim como a consciência e o uso que ele faz disso ressoam na experiência do educando.

Na segunda seção, intitulada “Campo de pesquisa”, são apontados os estágios pelos quais a investigação passou, a metodologia qualitativa de pesquisa e o instrumento utilizado para dialogar com as docentes da Educação Infantil participantes do estudo. Discorre-se também sobre o processo de coleta de dados, ou seja, quais critérios foram respeitados para seleção dos docentes que compuseram esta pesquisa e a caracterização do perfil destes colaboradores.

Na terceira seção são apresentados os blocos que organizam as análises, a saber, olhar sobre a concepção de criança e a finalidade da educação a elas destinada, olhar sobre a concepção de corpo, olhar sobre as práticas da educadora infantil no tocante ao lugar que atribui ao corpo a partir da concepção que tem dele e olhar sobre o que as concepções e corporeidade revelam acerca dos modos de ser e estar no mundo e na escola; na sequência, cada um desses blocos é detidamente analisado.

Cabe ainda considerar que a pesquisa se faz desejosa em colaborar com o campo da formação de professores e da Educação Infantil. A relevância de toda pesquisa se encontra na possibilidade da descoberta de novos fatos, os quais podem auxiliar na constituição da pessoa e do profissional que fizer o exercício de ler e refletir sobre ela. Por esse motivo, acredito que a pesquisa ora apresentada pode colaborar com os docentes que fizerem tal exercício, pois há possibilidade da reconstrução do modo como somos e estamos sendo no mundo, podemos

redimensionar nossas ações e nossa postura futura a partir da reflexão, percepção e corporeidade.

1. CAMPO TEÓRICO: REFLEXÕES SOBRE O CORPO

Tendo em vista que esta pesquisa situa o corpo em âmbito privilegiado de análise, considero que intrinsecamente traz à tona a necessidade de uma compreensão mais ampla a respeito do mesmo. Por isso, no tópico “Sobre o corpo”, inicialmente discorreremos acerca das concepções de corpo sinalizadas por diferentes perspectivas e autores, utilizando, para tanto, os referenciais teóricos de Michel Foucault, Rudolf Laban, Merleau-Ponty e Paulo Freire; também empregamos o estudo de Antério e Gomes-da-Silva (2011) sobre o corpo subjetivado. Posteriormente, abordamos os diferentes valores historicamente atribuídos ao corpo, elucidando aspectos que contribuem e convergem para a importância de compreendê-lo como totalidade.

Posteriormente, o tópico “O corpo na escola” é dedicado a mostrar os respaldos teóricos e determinações legais que permeiam a educação na infância e, por conseguinte, são defendidos por esta pesquisa.

1.1 SOBRE O CORPO

Sei pouco de mim mesmo: muito menos ainda dos outros. Sei, no entanto que sou corpo. Sei de minha materialidade. Constatado que nada realizo sem me mover. Percebo que nenhum conhecimento está a meu alcance se não for sentido. Reconheço afinal que para viver preciso ser corpo, pelo menos neste planeta em que vivemos. (FREIRE, 1995, p.38)

É por meio destas palavras de João Batista Freire que inicio a apresentação de diferentes concepções acerca do corpo com vistas a demonstrar a necessidade de uma compreensão e abordagem mais amplas a respeito do referido tema. Para tanto, vali-me de renomados autores cujas reflexões por um lado dialogam com a minha concepção de corpo e por outro levantam questões que precisam ser debatidas.

De acordo com a literatura, ao longo da história é possível encontrar várias concepções de corpo nos diversos contextos culturais de cada tempo e lugar. Essas concepções, embora apresentadas por diferentes teóricos, a partir de distintas proposições e dependentes, por sua vez, das também distintas vertentes teóricas às quais se filiam, apontam para algo que não pode ser negligenciado: “o corpo é uma das nossas maiores riquezas” (CORRAZE, 1982, p.39).

Para o filósofo e historiador Michel Foucault, o corpo é entendido como um composto de forças que se encontram em constante combate. Explicitado pelo autor sobretudo nas obras

“Vigiar e Punir” (2005) e “Microfísica do Poder” (1997), este corpo não se limita às concepções orgânicas; antes de tudo, ele se apresenta como um campo sobre o qual operam diferentes dispositivos, não devendo ser pensado a partir de uma existência *a priori*, mas como um objeto a ser problematizado, investido por forças e, por fim, produzido. Isso porque é visto como uma superfície de inscrição dos acontecimentos e, portanto, compreendido como construção social marcada por diferentes tempos, espaços e grupos sociais. Assim, considerado expressão objetiva, subjetiva e ao mesmo tempo simbólica, o corpo, segundo Foucault (1997, 2005) é, simultaneamente, fonte de prazer individual e alvo de disciplina social.

De modo a demonstrar sua tese, em sua extensa produção teórica o autor aborda processos sociais disciplinares como, por exemplo, a associação e a identificação entre o poder e o saber nas relações sociais analisando os micropoderes disciplinares exercidos em instituições como prisões, hospitais, fábricas e escolas. O historiador chama de “corpo dócil” o resultado dos processos de coerção sutil a que o corpo é submetido e que o mantém sob disciplina. A este respeito, Lombardi (2011, p.21) alerta que:

Costuma-se afirmar que Foucault estabelece uma analogia entre escola, o hospital, a fábrica e a prisão. A tese que ele defende, no entanto, é diversa. Afirma que “na verdade, não se pode dizer que há analogia, há identidade. É o mesmo tipo de poder, é o mesmo poder que se exerce” (FOUCAULT, 2006, p.74) Somente os objetivos são diferentes, quando se pretende fabricar alunos, ou corrigir delinquentes. (FOUCAULT, 2006)

A esses espaços que retiram os sujeitos dos convívios familiar e social e que

“de certa forma se encarregam de toda dimensão temporal da vida dos indivíduos” (FOUCAULT, 2005, p.116) o filósofo francês denomina “Instituições de sequestro” haja vista que os internam na quase totalidade de seu tempo para moldar suas condutas, disciplinar seus comportamentos e formatar aquilo que pensam (VEIGANETO, 2007).

Nesse sentido, Foucault (2005) afirma que a Instituição de sequestro tem duas funções: a primeira é a extração da totalidade do tempo das pessoas e a segunda controlar seus corpos. Com relação a esta última, aponta que “um corpo dominado é um corpo dicotômico submetido ao comando mental, impedindo sua liberdade para responder às suas próprias necessidades, como um instrumento apto a corresponder às nossas exigências sob controle da mente” (FOUCAULT, 2005, p.83).

Desse modo, e considerando que “o modelo escolar da sala de aula foi descrito por Foucault (2005) como o paradigma moderno do disciplinamento dos corpos, como lócus

privilegiado da realização exaustiva dos exercícios, provas, dos méritos e deméritos, modelando os corpos até a passividade” (LOMBARDI, 2011, p.25), é importante, a partir da perspectiva foucaultiana, atentar para duas questões: a primeira é referente à sinalização de que “o corpo não é subserviente da mente, mas um interlocutor espontâneo de seus sinais, suas mensagens” (ANTÉRIO; GOMES-DA-SILVA, 2011, p.72); a segunda é observar junto às falas das docentes entrevistadas e à nossa questão de pesquisa em que medida os mecanismos de poder exercem ou não controle sobre os corpos.

Outra importante concepção de corpo é aquela expressa por Rudolf Laban que, embora não seja contrária a de Foucault, apresenta-se sob a perspectiva das artes. Afamado dançarino, coreógrafo e considerado o maior teórico da dança do século XX, Laban exerceu grande influência nas artes, na educação, na saúde e na pesquisa científica com sua arte e análise do movimento. Para o referido autor, em sua complexidade de movimento, o corpo possibilita constante processo de adaptação, criação, e, sobretudo, transformação do sujeito. Portanto, uma concepção de corpo em constante movimento e em pulsão para o mover-se.

Conforme Cybele Cavalcanti² apud Lombardi (2011, p.58), “a grande importância de Laban se deve ao fato de ele ser, senão o único, um dos únicos pesquisadores do movimento que criou sua proposta a partir da observação de todas as situações de vida”. Ainda segundo Cavalcanti, o teórico investigou “o movimento humano em todas as suas implicações mentais, emocionais e físicas, pois, para ele, as ideias e sentimentos, os conflitos e valores são expressos pelo fluir do movimento e se tornam visíveis (revelados com veracidade) no gesto” (LOMBARDI, 2011, p.58). Assim, cada tensão de movimento seria expressiva de uma ou mais emoções correspondentes.

A extraordinária estrutura do corpo, bem como as surpreendentes ações que é capaz de executar, são alguns dos maiores milagres da Existência. Cada fase do movimento, cada mínima transferência de peso, cada simples gesto de qualquer parte do corpo revela um aspecto de nossa vida interior. Cada um dos movimentos se origina de uma excitação interna dos nervos, provocada tanto por uma impressão sensorial imediata quanto por uma complexa cadeia de impressões sensoriais previamente experimentadas e arquivadas na memória. Esta excitação tem por resultado o esforço interno, voluntário ou involuntário, ou impulso para o movimento. (LABAN, 1978, p.48)

De acordo com Laban³ apud Antério e Gomes-da-Silva (2011, p.70), “nosso corpo está em constante movimento, seja internamente, por meio do seu fluxo (órgãos, respiração, líquidos), seja externamente, por meio de sua expansão e expressão no espaço”. Contudo,

²Informações concedidas pela bailarina, coreógrafa e professora Cybele Cavalcanti à autora Maria Lucia S. S. Lombardi em entrevista realizada no dia 08/11/2010. Tais informações constam na tese de Lombardi (2011).

³ Laban, R. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

tanto o movimento interno de fluxo quanto o movimento externo de expansão não são vistos como extremos ou pólos distintos, mas correlacionados, entendendo que “há uma correspondência entre eles (corpo e mente), expressa pelo gestual, o qual se torna simbólico ao estabelecer a interação entre corpo e espaço (ANTÉRIO; GOMES-DA-SILVA, 2011, p.70).

Segundo Antério e Gomes-da-Silva (2011, p.70):

Na concepção de Laban, o sujeito é o corpo em relação ao mundo, um corpo em movimento, o que significa considerar a existência como uma motricidade que nos coloca em ação no mundo. Sendo o movimento considerado por Laban (1978), como principal meio de expressão humana, constituindo-se numa forma de relacionamento do corpo sujeito com o mundo, seja entre pessoas, entre pessoas e objetos, entre pessoas e espaço.

Tomando por base esta sua concepção, o renomado coreógrafo criou um sistema de Análise do Movimento (Laban Movement Analysis – LMA), segundo o qual o corpo compõe-se do equilíbrio entre estrutura física, imagens cognitivas e emoções. A respeito do referido sistema, Miranda (2008, p.17) afirma que:

Na criação de seu sistema, Laban presumiu o corpo como mídia primária da cultura, ou seja, como primeiro meio de comunicação do homem em seu processo e contexto evolutivo, e propôs que, como tal, este corpo possui uma linguagem, que pode ser articulada de diversas maneiras e assim produzir diversos significados, sempre reunidos sob a hegemonia do movimento.

Pode-se dizer, portanto, que tomado como elemento propriamente subjetivo, o corpo também é compreendido por Laban como condição comunicativa do sujeito com o mundo. Por esse motivo, não deve ser concebido como instrumento a ser treinado, mas como um todo onde as partes se integram.

Trata-se do corpo que para agir no mundo, faz escolhas de movimento, inventa, realiza criações ou simplesmente repete exercícios predeterminados. Laban concebe o corpo não como um instrumento a ser treinado, mas como um todo integrado com o pensamento, ao mover-se no mundo. (ANTÉRIO; GOMES-DA-SILVA, 2011, p.70).

Estabelecendo uma aproximação com a concepção de corpo proposta por Laban, a presente pesquisa se vale de suas considerações acerca do sujeito como corpo em movimento, compreendido como condição comunicativa e potencialidade expressiva. Essa percepção do sujeito como corpo em movimento significa considerar a existência de uma intencionalidade e de uma motricidade que nos coloca em ação no mundo. Tal percepção extrapola a questão do movimento rígido, retraído, sem expansividade (ANTÉRIO; GOMES-DA-SILVA, 2011).

Ainda dialogando com as proposições de Laban, partilho das considerações de Antério e Gomes-da-Silva (2011, p.70) acerca da “não subutilização do movimento no contexto em que se realiza, mas da importância de creditá-lo de significados e intenções inerentes à condição comunicativa do sujeito”. Significa dizer que sabendo da potencialidade expressiva do movimento é intencionalmente possível fazer dele uma ação comunicativa extremamente eficaz.

Isso porque, de acordo com a teoria *labaniana*, quando nos movimentamos criamos relacionamentos mutáveis com alguma coisa (pessoas, objetos, ambiente). De acordo com Laban (1978, p. 67):

[...] corpo é nosso instrumento de expressão por via do movimento. O corpo age como uma orquestra, na qual cada seção está relacionada com qualquer uma das outras e é uma parte do todo. As várias partes podem se combinar para uma ação em concerto ou uma delas poderá executar sozinha um certo movimento como “solista”, enquanto as outras descansam. Também há a possibilidade de que uma ou várias partes encabezem e as demais acompanhem o movimento.

Nesse sentido, em consonância com o autor, parto do princípio de que cada ação de uma parte particular do corpo tem que ser entendida em relação ao todo que sempre “deverá ser afetado quer seja por uma participação harmoniosa, por uma contraposição deliberada ou por uma pausa” (LABAN, 1978, p. 67). Logo, “entender a composição dos movimentos do corpo possibilita uma maior interatividade com o meio, o que implica a comunicabilidade do sujeito com o mundo” (ANTÉRIO; GOMES-DA-SILVA, 2011, p.70).

Prosseguindo com as compreensões acerca do corpo, dialogo também com a do filósofo francês Merleau-Ponty, que embora não tenha de fato sistematizado uma “filosofia” sobre o tema, contribuiu nesse sentido abordando-o algumas vezes em suas obras. Ponty, contrapondo-se ao pensamento científico clássico para o qual o corpo era concebido como objeto, compreendia-o como nosso modo particular de ser-no-mundo.

Desse modo, o autor traz contribuições substanciais a respeito da relação existente entre sujeito e corpo no mundo ao demonstrar que este último não é apenas orgânico, mas também existencial. Isso significa que de acordo com o autor “o corpo é nosso meio geral de ter um mundo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.203), motivo pelo qual faz menção a denominações como *corpo vivido* ou *corpo próprio*.

É possível notar a posição de destaque que o corpo assume na reflexão do filósofo, revelando-se como o modo através do qual o homem **percebe** a si e ao mundo. Essa percepção possibilita, segundo Merleau-Ponty (1999, p.278), a experiência do *corpo próprio* bem como evidencia que “o corpo é um eu natural e como que o sujeito da percepção”. Em

outras palavras, para ele, o corpo é o sujeito da percepção, apresentando em “cada ato perceptivo uma reflexão inerente, considerada atributo da consciência” (MERLEAU-PONTY 1999, p.278).

Merleau-Ponty (1999) adverte que o movimento do corpo só desempenha determinado papel na percepção do mundo, mas já se constitui, ele próprio, em uma maneira intencional de se relacionar com o mundo. Assim, o mundo, o nosso entorno, é compreendido não como um sistema de objetos dos quais fazemos a síntese, mas como um conjunto aberto de seres em direção às quais nós nos projetamos. Por conseguinte, nesse contexto, o movimento do corpo é visto como expressivo, não realiza tão somente gestos predeterminados para as ações. Antes é expressão corporal, manifesta de significações existenciais e culturais. O corpo é visto em sua intencionalidade perante o mundo que o cerca. (ANTÉRIO; GOMES-DA-SILVA, 2011, p.69)

Na concepção do autor, há sempre um privilégio da experiência do *corpo vivido* em detrimento das relações causais estabelecidas pelo pensamento objetivo.

Eu não sou o resultado ou o entrecruzamento de múltiplas causalidades que determinam meu corpo ou meu "psiquismo", eu não posso pensar-me como uma parte do mundo, como o simples objeto da biologia, da psicologia e da sociologia, nem fechar sobre mim o universo da ciência. Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada. (MERLEAU-PONTY, 1999, p.3)

Segundo Reis (2011), a percepção descrita por Ponty não é primariamente um ato de pensamento, mas um encontro entre homem e mundo que se concretiza no *corpo-vivido*. Essa vivência do corpo, ao mesmo tempo em que dá lugar a um saber sobre o objeto percebido, traz como correlato um saber sobre o próprio sujeito da percepção. Por esse motivo, o filósofo afirma que no ato perceptivo, ao colocar o homem em contato com o mundo, o corpo conduz ao reencontro consigo mesmo e ao reconhecimento de que, afinal, “sou meu corpo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.269).

Interessando-se principalmente pelo fenômeno da percepção, Merleau-Ponty (1999) argumenta que tal fenômeno origina toda a atividade reflexiva e inaugura o conhecimento humano a partir da experiência corporal, a qual parte da premissa de que o movimento do corpo só pode desempenhar determinado papel na percepção do mundo se ele próprio for uma maneira intencional de se relacionar. Isso porque, entendendo que o movimento expressivo não realiza tão somente gestos intuitivos para determinadas ações, mas que a expressão corporal manifesta significações que transcendem o mundo material e biológico, afloram considerações acerca das relações do corpo com o mundo no qual está inserido. Diante disso, o referido autor visa a “experiência sensível” e privilegia a “experiência do corpo vivido”,

haja vista que “quer se trate do corpo do outro ou de meu próprio corpo, não tenho outro meio de conhecer o corpo humano senão vivê-lo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.269).

Ponty (1999) elucida a ideia de que por ser fonte sensitiva do que acontece à sua volta, “o corpo deve ser considerado um ponto de vista *sobre e no* mundo” (ANTÉRIO; GOMES-DA-SILVA, 2011, p.69). Assim, “o corpo não é coisa, nem ideia; o corpo é movimento, sensibilidade e expressão criadora”, opondo-se, desse modo, à perspectiva mecanicista e alinhando-se a uma nova compreensão baseada nas relações corpo-mente como unidade e não como integração de partes distintas (MERLEAU-PONTY, 1999).

Nessa mesma perspectiva, João Batista Freire (1991, p.52-53) afirma que:

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

Em suma, busquei demonstrar que na perspectiva merleau-pontyana há a condição de *sujeitos-corpos*, na qual o corpo é compreendido como nossa identidade, nossa unidade de existência e aquele que nos dá visibilidade e acesso ao mundo. Sinalizando uma aproximação da concepção de corpo que permeia a pesquisa ora apresentada com as contribuições de Merleau-Ponty (1999) acerca do tema, fixo-me na relevância do *corpo-vivido*, na intencionalidade do sujeito perante o mundo que o cerca, na fonte de percepção que é e, sobretudo, na necessidade de nossa compreensão enquanto *sujeitos-corpos* que somos.

De modo a endossar a discussão levantada por Merleau-Ponty acerca do corpo-sujeito, também me aproximo das proposições do educador Paulo Freire (1921-1997), renomado autor brasileiro que se destacou por seu trabalho na área da educação popular. Conhecido principalmente pelo método de alfabetização de adultos que leva seu nome, desenvolveu um pensamento pedagógico assumidamente político voltado tanto para a escolarização quanto para a tomada de consciência crítica da realidade. Segundo Paulo Freire, cujo principal livro se intitula justamente *Pedagogia do Oprimido* (2003), o objetivo maior da educação é conscientizar o aluno, o que significa levar as parcelas desfavorecidas da sociedade a entenderem sua situação de oprimidas e agir em favor da própria libertação.

Ao propor uma prática de sala de aula que pudesse desenvolver a criticidade dos alunos, o educador condenava o ensino ofertado pela ampla maioria das escolas, as quais denominava “escolas burguesas”, haja vista oferecerem uma educação que ele qualificou de bancária. Conforme Paulo Freire (2003, p.34), neste tipo de educação “o saber é uma doação

dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” e no qual o professor age como quem deposita conhecimento em um aluno apenas receptivo, dócil e desprovido de conhecimentos.

Para Paulo Freire (1994, 1999, 2003), a educação oferecida pela escola burguesa é alienante, porém não menos ideologizada do que aquela que ele propunha para despertar a consciência dos educandos. A diferença entre elas está no fato de que enquanto a escola conservadora procura acomodar os alunos ao mundo existente, haja vista sua tônica residir fundamentalmente em matar nos educandos a curiosidade, o espírito investigador e a criatividade, a educação que ele defendia tinha a intenção de inquietá-los.

Segundo Mesquita (2010, p.228), “Paulo Freire analisa criticamente a opressão, isto é, a violência contra corpos proibidos de serem aos quais ele chama de corpos interditados, prescritos. A prescrição como a imposição forçada de uma visão de mundo, de uma maneira de ser, de uma consciência à outra”.

Como esclarece Paulo Freire: um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos é a prescrição. Toda “prescrição é a imposição de uma consciência à outra”. Daí o “sentido alienador das prescrições que transformam a consciência hospedeira da consciência opressora. Por isto, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas estranhas a eles – as pautas dos opressores” (FREIRE, 2003, p. 37).

Criticando a educação produtora de uma “autodemissão” do corpo consciente como forma de “violência simbólica perpetrada pelo poder da domesticação alienante” (FREIRE, 1999, p.128) sobre os corpos de homens e mulheres, o referido autor empreende importantes discussões acerca de reflexões filosóficas e históricas em torno do corpo ou a negação deste nas formulações sociais.

Tal como a compreende Paulo Freire (2003), a “autodemissão do corpo consciente” demonstra “o domínio exercido por um modelo educacional que oprime o corpo”, ao qual o educador denomina “interdição do corpo”, afirmando que historicamente no Brasil o corpo foi “proibido de ser”, ou seja, não foi sujeito, mas assujeitado. Dito de outra forma, trata-se da “dominação, da imposição sutil, persuasiva, do poder apresentado como fator inquestionável, conduzindo à acomodação, ao conformismo, isto é, um poder capaz de moldar de forma a domesticar a vontade do outro” (ANTÉRIO; GOMES-DA-SILVA, 2011, p.70).

autodemissão do corpo consciente”, uma forma de violência simbólica perpetrada pelo “poder da domesticação alienante” (FREIRE, 1997, p. 128) sobre os corpos de homens e mulheres. Trata-se da “dominação”, da imposição sutil, persuasiva, de um poder que se apresenta como inquestionável e que conduz à acomodação, ao conformismo, à aceitação da vontade do “domus”, seja ele senhor de terras, de empresas, do conhecimento. Isto é, um poder capaz de modelar a vontade fazendo

com que o outro assuma a forma de ser domesticado, docilizado, um corpo disciplinado (MESQUIDA, 2010, p. 229).

Referindo-se ao termo utilizado por Paulo Freire, Mesquida (2010, p.229) afirma que:

“demissão do corpo consciente” reflete a “estranheza” do outro diante da identidade do sujeito que exerce o domínio sobre o corpo e conduz a uma sensação de determinismo conformado, pois parece estar diante do fato consumado, contra o qual não há nada que possa ser feito. Neste sentido, Paulo Freire acentua sua negação ao determinismo.

Paulo Freire (2003) opõe-se veementemente ao determinismo, isto é, ao domínio exercido pelos dominantes sobre o corpo dos dominados. Isso porque em sua concepção da história “a violência é um ato de desumanidade no qual seu praticante nega o outro como alteridade”, como ser humano. Assim, o corpo de quem é alvo desse tipo de violência, “não sendo um corpo consciente, não é também, um corpo apreendedor” nem um “corpo transformador” (FREIRE, 1999, p. 57), pois não é capaz de decidir, de escolher, de intervir no mundo. Por esse motivo, defende que todo ser humano existe para ser sujeito da história, haja vista que, nas palavras do autor, “a vida é existência na proporção que o corpo humano vira corpo consciente” (FREIRE, 1999, p.57), ou seja, na medida em que o ser humano conscientiza-se do existir e do existente.

A admissão do corpo consciente entendido como detentor de suas próprias escolhas e atitudes seria, segundo Mesquida (2010), a solução proposta por Paulo Freire contra a inércia, a reprodução do *status* do determinismo, da passividade e do conformismo. Significa dizer que se ao invés da autodemissão do corpo houver a sua admissão, este corpo consciente adquirirá autonomia, haja vista que não apenas a consciência é capaz de intervir no mundo para mudar o real, mas o corpo consciente como um todo.

Na concepção freireana da História, a violência é um ato de desumanidade, pois o praticante deste ato nega o outro como alteridade, como ser humano. Portanto, a autodemissão do corpo requer uma ação contrária: a admissão do corpo na sua totalidade e nas suas expressões para o mundo. Trata-se de uma atitude de reconhecimento de si mesmo e do outro como ser –humano – corpo. Neste sentido, o “corpo consciente”, que não se autodemite, mas se admite, adquire, então, autonomia, pois não é mais fragmentado, dividido entre a voz do senhor que deseja dominar e o desejo próprio de liberdade. A rigor, a expressão “corpo consciente” é utilizada por Freire com a intenção de unir no “soma” a totalidade psico-político-motora, uma totalidade que faz o nexos necessário da afetividade com a razão. Neste sentido, não é somente a “consciência” que intervém para mudar o real, mas o corpo consciente, constituindo um todo orgânico-político, pragmático-político, capaz de intervir no mundo, pois a conscientização que produz esperança, aponta, também, para a ação concreta de transformar o sonho em realidade. Assim, o ato cognoscente dá sentido à história e à própria vida de mulheres e homens dominados, cuja história de vida tem sido uma história de violência contra o corpo, demitido, fragmentado, marginalizado. Na realidade, o autoconhecimento do corpo tem diretamente a ver,

para Freire, com o processo de “conscientização” por ele estudado e praticado nos círculos de cultura. (MESQUIDA, 2010, p.230).

Com relação ao corpo consciente, Luiz Gonzaga Gonçalves (2013) corrobora a ideia de Paulo Freire de que:

O corpo humano, velho ou moço, gordo ou magro, não importa de que cor, é o corpo consciente, que olha as estrelas, é o corpo que escreve, é o corpo que fala, é o corpo que luta, é o corpo que ama, que odeia, é o corpo que sofre, é o corpo que morre, é o corpo que vive! (FREIRE⁴ apud GONÇALVES, 2013, p.7).

É possível constatar que de acordo com ambos os autores o corpo não pode ser encarado apenas em suas dimensões física, orgânica e fisiológica. Para eles, o corpo humano é o corpo consciente, é o sujeito que atua, pensa, vive, participa, interage, isto é, o corpo contemplado em todas as suas dimensões: suas características internas, externas e seu lugar no mundo.

Nesse sentido, refletir sobre corpos conscientes não se refere ao “quê”, mas acerca de “quem” se trata. Isso porque:

Admitir a existência de corpos conscientes implica o reconhecimento dos seres humanos enquanto expressões plurais de vida, com diferentes níveis de conhecimento. Implica respeito às sensibilidades e estratégias de inteligência próprias dos grupos populares, quando se trata de recriar um mundo mais igualitário. (FREIRE⁵ apud GONÇALVES, 2013, p.5)

Admitir a existência de corpos conscientes não significa padronizá-los. Pelo contrário, é assumir a existência de diferenças entre as pessoas, suas particularidades que constituem a subjetividade, o sujeito.

O que acho fantástico nisso tudo é que meu corpo consciente está sendo porque faço coisas, porque atuo, porque penso. A importância do corpo é indiscutível, o corpo move-se, age, memoriza a luta de sua libertação, o corpo afinal deseja, aponta, anuncia, protesta, se curva, se ergue, desenha e refaz o mundo. Nenhum de nós, nem tu, estamos aqui dizendo que a transformação se faz através de um corpo individual. Não porque o corpo também se constrói socialmente. Mas acontece que ele tem uma importância enorme [...] (GONÇALVES, 2013, p.8)

Desse modo, Paulo Freire (1999, p.60) insiste “na conscientização como um esforço de conhecimento crítico dos obstáculos” para que este ser humano violentado pelo autoritarismo dos dominadores deixe de ser objeto da história e venha a ser sujeito, capaz de decidir, de escolher, de intervir no mundo sem qualquer proibição, sem a interdição de ser corpo na liberdade humanizadora.

⁴ FREIRE. P. FAUNDEZ. A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1985. (Coleção educação e comunicação v. 15).

⁵ FREIRE. Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**. 2ª edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978

Portanto, dado o meu interesse por concepções que valorizem o corpo, a escolha pelo subsídio teórico dos trabalhos de Paulo Freire para o desenvolvimento dessa pesquisa deveu-se ao valor que este autor atribuiu ao corpo-sujeito, à humanização e à ação dialógica no interior de suas proposições sobre a Educação.

Na visão de Paulo Freire (1994, 1999, 2003), a finalidade da educação está atrelada ao desenvolvimento do processo de humanização⁶ das pessoas. Por esse motivo, desenvolve uma pedagogia baseada no processo de conscientização crítica da realidade cuja essência está no compromisso entre as pessoas efetivado pelo amor, pela humildade, pela fé nos homens, pela esperança. Para essa perspectiva, o amor ao próximo, à vida, ao mundo é compreendido como elemento fundamental à existência do diálogo, entendido como fator essencial à realização da tarefa entre os sujeitos e pautado por uma relação harmoniosa, livre de qualquer tipo de dominação, opressão, injustiça e de manipulação. Trata-se da humildade para aprender com os outros.

Dessa forma, ele propõe que sejam igualmente valorizados os saberes escolarizados e não escolarizados de todas as pessoas (já que todas sabem muitas coisas), sendo necessário, para tanto, romper com valores estereotipados como os de superioridade, de dono de verdades e de saberes, que constituem a personalidade de algumas pessoas e fazem-nas sentirem-se superiores, auto-suficientes, de maneira anti-dialógica, dominadora e opressora.

De acordo com o educador, há que se estabelecer uma relação horizontal entre companheiros, propícia ao diálogo e transformação do mundo. Essa relação horizontal está intrinsecamente ligada à necessária fé nos homens, em seu poder de fazer e refazer-se, em sua vocação para ser mais. Assim, destaca o diálogo como ferramenta imprescindível nas relações humanas, ferramenta esta que, atrelada à esperança, pauta-se pela eterna busca de restaurar a **humanidade** esmagada pelas injustiças sociais, econômicas, educativas, entre outras.

Nesse sentido, o ser humano, responsável pela eterna busca de restauração da humanidade, é compreendido como dialógico, crítico, capaz de fazer, criar, detentor do poder de transformação (ainda que por vezes negado em situações concretas). Este pensar crítico, por conseguinte, não aceita a dicotomia mundo/pessoas, pois capta a realidade como processo em constante devir e não como algo pré-estabelecido. O autor salienta também o participar e o

⁶ Freire (2003) expõe duas possibilidades de os seres humanos, inconclusos e conscientes de sua inconclusão, estarem no mundo: a humanização e a desumanização. A Humanização é a vocação inata das pessoas para ser mais, às vezes negada pela injustiça, exploração, opressão e violência dos opressores. Já a desumanização é a distorção da humanização, não como destino dado, mas como resultado de uma ordem injusta geradora de muitas desigualdades.

fazer a própria história a partir da condição de seres históricos, capazes de reconhecer os condicionamentos a que estão submetidos, buscando transformá-los criticamente.

Segundo Paschoalino (2009, p.17):

Freire (1996) expõe um grande desafio a tarefa humanista e histórica: superar a contradição entre opressor-oprimido, já que muitas vezes, o oprimido tende a hospedar em si a ideologia do opressor, de um dia se parecer com ele, aderir seus costumes, gostos, etc.

Ressalta a necessidade de uma conscientização crítica da realidade, na qual o oprimido precisa descobrir-se nessa relação e entender que o opressor é quem mantém essa dicotomia de desumanização, de injustiças e exclusões, sendo necessário superá-las a partir de uma relação humana, dialógica e democrática.

Isso porque, segundo Paulo Freire (1999), é através da conscientização que nos permitimos dialogar e expressar as insatisfações sociais, políticas, econômicas e culturais impostas pelas situações de opressão. Neste contexto, considerado parte essencial da completude do sujeito, acredito que o corpo deve ser reconhecido, especialmente no âmbito escolar, de modo a *ser* corpo sujeito consciente bem como “peça interventiva” consigo, com os outros e com o mundo.

Conforme Paschoalino (2009, p.19):

a teoria da ação dialógica supõe uma conscientização da realidade para combater o naturalismo que desconhece a historicidade do ser humano como fazedor de sua própria história. Implica a convicção de que a mudança é possível e necessária para a transformação das inúmeras desigualdades que nos cercam.

Com base na pedagogia de Paulo Freire, Paschoalino (2009) salienta que através do diálogo o homem ultrapassa sua condição de objeto e realiza-se plenamente como sujeito crítico frente aos condicionamentos sociais, culturais e econômicos; porém a ultrapassa consciente de suas possibilidades como ser histórico, fazedor ativo de seu destino. A teoria da ação dialógica mostra, portanto, o papel fundamental do diálogo como elemento norteador para uma educação que visa a humanização das pessoas.

Assim, pode-se dizer que as proposições de Paulo Freire (1999, 2003) acerca do corpo e da educação interessam a esta pesquisa porque a partir delas é possível dimensionar a importância do corpo-consciente como “peça interventiva” na compreensão do processo de humanização social-histórico e sua vinculação com a prática educativa.

De forma a sistematizar as contribuições dos autores mobilizados por esta pesquisa à sua concepção de corpo, considero que a proposta de Freire acerca admissão do corpo-consciente compreendido como totalidade visa a superação dos dispositivos disciplinares tal como apresentados na obra de Foucault. Remeto-me também a Laban tendo em vista a

valorização do corpo em movimento e em condição comunicativa. Finalmente, mas não menos importante, atendo-me às considerações de Merleau-Ponty no tocante ao corpo vivido e como modo de ser no mundo.

Contudo, apesar das importantes proposições dos autores supracitados, de acordo com Picard⁷ apud Antério (2011, p. 72), ainda é “constante uma visão equivocada do corpo, pensado de maneira crua, sólida, sem a presença interpretativa da subjetividade”. Segundo a autora, mesmo após inúmeros estudos explorando a temática persiste uma visão reducionista do corpo, considerado muitas vezes algo superficial e simples. Justifica-se, assim, a adoção do subsídio teórico dos autores mencionados nesta pesquisa, haja vista compreenderem o corpo como elemento perceptivo, ativo-expressivo e fundamental para a inter-relação comunicativa do sujeito consigo e com os outros, sendo esta uma dimensão da corporeidade.

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

Desse modo, a presente pesquisa entende o corpo à luz de conceitos e significados que o tomam como elemento subjetivo e não apenas em suas perspectivas orgânicas, biológicas e estéticas. Por esse motivo, apresenta autores de contextos diversificados, que, contudo, compartilham certa similaridade conceitual por meio da qual é possível vislumbrar aproximações ideológicas acerca desta concepção de corpo.

Essas aproximações referem-se, como busquei demonstrar, à compreensão de que através do corpo em sua completude e complexidade nos fazemos presentes, expressamo-nos, experienciamos, comunicamo-nos com os outros, relacionamo-nos, percebemos e vivemos o mundo à nossa volta. Isso porque “corpo é vida, é movimento e é sentimento” (PORTO, 2005, p.22). É quem permite ao ser humano estar presente em todo tempo e lugar, vivendo todas as situações, ou seja, ser-no-mundo com o corpo.

O corpo, expressão e comunicação têm uma linguagem própria que revela exteriormente a nossa interioridade: nossos pensamentos e sentimentos, ligados à situação do momento, trazendo consigo toda nossa história pessoal, revelando a sociedade em que vivemos. (GONÇALVES, 1994, p.173).

Nesse sentido, o sujeito entendido como corpo sujeito é ao mesmo tempo produtor e produto da cultura haja vista que “não possui no seu corpo apenas as marcas do tempo e da história que foram inscritas por outros, mas possui as marcas que ativamente escolheu”

⁷ PICARD, D. **Del código al deseo: el cuerpo em La relación social**. Buenos Aires: Editorial Paidós, SACIF, 1986.

(MOREIRA, 2008, p.7). Em outras palavras, partindo do princípio de que, conforme nos aponta Paulo Freire (1994, 1999, 2003), Merleau-Ponty (1999) e Sérgio (1999), somos sujeitos inacabados e nos construímos como seres humanos a cada dia, “o corpo é apropriado pela cultura [...] e é modelado como projeção do social” (MEDINA, 1987, p.66), mas se diferencia dela por sua singularidade, pelas vivências únicas e particulares e isso estabelece as bases da constituição desse sujeito: suas crenças, seus costumes, seus preconceitos, sua visão de mundo e sua atuação sobre e nele.

Por esse motivo, os corpos se transformam de acordo com as épocas. O corpo, além de biológico, também é um fenômeno social traduzido culturalmente pelos gestos, hábitos e maneiras de se vestir, se comportar e se movimentar (MALAGOLI, 2006, p.41).

O cenário corporal que se “lê”, “sente”, “experiencia” e principalmente se “vê” é o resultado da construção sociocultural, uma vez que os corpos hoje não são senão a tradução daquilo que vivemos, transformamos e criamos através dos tempos.

Nesse sentido, Sant’ana (2001, p.3) afirma que:

Território tanto biológico quanto simbólico, processador de virtualidades infindáveis, campo de forças que não cessa de inquietar e confortar [...], o mais belo traço da memória da vida. Verdadeiro arquivo vivo, inesgotável fonte de desassossego e de prazeres, o corpo de um indivíduo pode revelar diversos traços de sua subjetividade e de sua fisiologia, mas, ao mesmo tempo escondê-los.

Portanto, respaldada pela perspectiva destes autores, segundo os quais cada sociedade tem o seu corpo submetido à gestão social e a constantes (re)fabricações haja vista ele próprio ser um processo, na sequência viso a apresentação dos sentidos construídos para o corpo na atualidade. Para tanto, faz-se necessária uma caminhada, ainda que breve, pela forma como o corpo foi pensado e sentido nas diferentes conjunturas históricas.

1.1.1 O CORPO NA HISTÓRIA

Ao longo da história humana, o homem apresenta inúmeras variações na concepção e no tratamento de seu corpo, bem como nas formas de comportar-se corporalmente, que revelam as relações do corpo com um determinado contexto social. (GONÇALVES, 1994, p.14)

Tendo em vista que para compreender os sentidos atribuídos ao corpo na atualidade faz-se necessária uma incursão histórica, neste tópico viso a breve discussão de aspectos gerais das suas concepções culturalmente construídas ao longo da história da civilização ocidental, especificamente da Antiguidade à Contemporaneidade, de modo a estabelecer uma

visão ampla de sua historicidade por meio do diálogo com as diferentes perspectivas da educação do corpo.

Conforme Crespo (1990), não sendo imutável, o corpo constitui-se a partir de longo processo de elaboração social e se revela em sua historicidade, compreendida no entrecruzamento de elementos econômicos, políticos e culturais. A compreensão dessa totalidade é fundamental para o aprofundamento de questões que corroboram nosso tema de pesquisa visto que a educação corporal é representativa da formação humana como um todo.

Nesse sentido, de acordo com Soares (2001) é possível afirmar que o entendimento do corpo também torna possível a elaboração de uma crítica a nós, ao nosso modo de viver. Esse olhar crítico acena para uma provável abertura de novos caminhos ao conhecimento e a possíveis perspectivas de mudança; além disso, permite remontar à História de modo a buscar o entendimento das representações e do trato com o corpo na contemporaneidade. Tal entendimento interessa à presente pesquisa no que toca as representações e práticas docentes na Educação Infantil por constituírem o seu contexto de investigação.

Na Era Primitiva e na Antiguidade, o homem era entendido como um todo fazendo parte do universo. Para Maria Augusta Gonçalves (1994), nas sociedades estruturalmente mais simples, por questões de sobrevivência o homem dependia diretamente das acuidades de seus sentidos, da agilidade de movimentos e rapidez de suas reações corporais para a caça. Assim, em íntima união com o meio, este homem era concebido em uma relação de harmonia com a natureza, circunscrevendo-se à observação de estações do ano, períodos de caça e plantio. Por conseguinte, o trato com o corpo nas civilizações mais antigas “trazia a idéia da natureza humana como perfeitamente integrada à ordem da natureza e dependente dos desígnios divinos” (SILVA, 1999, p.8). Isso porque, de acordo com a referida autora, não havia separação entre homem e natureza visto que a origem da humanidade era explicada em uma totalidade integrando natureza e essência divina.

Conforme Braustein e Pepin (1999), neste período, mesmo com o surgimento do pensamento racional que excluía a explicação das coisas por meio da mitologia e dos deuses, o corpo belo e são, a exemplo dos ideais gregos, só poderia sê-lo por estar interligado à harmonia do universo. A este respeito, Sant’Anna (2001) afirma que o pensamento racional, apesar de ter contribuído para o surgimento de dualismos, naquele momento buscava explicar o corpo sempre relacionado à natureza. É o caso de pensadores como Hipócrates, que separou a medicina da magia, mas buscava a cura a partir dos elementos da natureza; Platão, que afirmou a existência de uma alma imortal em relação ao corpo, porém não negou a relação entre o cosmos e a vida humana; Aristóteles, que também afirmou a existência de uma alma,

porém ligada, por sua vez, a um corpo conectado à natureza; e Galeano, que devido a seus estudos em anatomia e fisiologia concebia o corpo como uma máquina composta de matéria e alma e gerada por providência divina, mas diretamente ligada à natureza.

Como é possível constatar, naquela conjuntura histórica, o corpo, fonte de prestígio, era tematizado por diversas concepções. Tal fato é evidenciado tanto pela sua intensa representação em obras de arte, das quais se destacam as esculturas que valorizavam o corpo belo e saudável, quanto pela educação que, especialmente no contexto grego, incluía as práticas corporais.

Fazendo referência a essa formação corporal, Jaeger (2001) evidencia que na Grécia Antiga, ao menos àqueles pertencentes à elite, ela era considerada imprescindível, pois prevalecia a ideia de que corpo e mente deveriam ser trabalhados juntos para que fossem desenvolvidos valores sociais como honra e sensatez. Ainda segundo o autor, no contexto da Paideia, os exercícios físicos efetuados por meio da ginástica, ou a “arte de exercitar o corpo”, possuíam objetivos físicos, espirituais e morais, sem dicotomizar corpo e espírito.

Com o advento do Cristianismo, as concepções de corpo passaram por muitas modificações. Segundo Nara Oliveira (2010), o pensamento cristão, sobretudo na Idade Média, provocou grandes desestruturas nesta íntima relação entre homem e natureza apesar do discurso que vigorava à época acerca da interligação do ser com o “divino”. Assim, sob forte influência da Igreja, no período medieval, as concepções cristãs delegaram ao corpo uma posição inferior em relação ao espírito por realizarem com clareza a distinção homem-natureza. De acordo com Sant’Anna (2001, p.12), o pensamento cristão passou a conceber o homem como “um ser diante da natureza e não mais um ser em relação com a natureza”, e por esse motivo seu o corpo era considerado algo que o “impedia de contemplar a vida com serenidade”.

Vê-se que, durante a Idade Média, o corpo foi tomado como algo pecaminoso e por isso secundário, da ordem do terreno e parte da natureza, devendo ser controlado em seus apetites e desejos devido ao alcance da realização espiritual, pois “a verdadeira essência humana era a sua alma, [e portanto] a pessoa deveria elevar-se acima das necessidades carnis e mundanas [a fim de] buscar a realização espiritual e ultraterrena” (PINTO, 2002, p.40). Dada a influência da Igreja, tal concepção de corpo o tomou como fonte de mal e pecado, do sagrado e do profano, estabelecendo-se um conflito entre corpo e alma tendo em vista que “o corpo, considerado templo do espírito, deveria buscar a pureza, mantendo-se longe dos prazeres da carne, do amor e do desejo” (PEREIRA, 2006, p.21). Contudo, para ser purificado, não bastava que o corpo obedecesse às regras cristãs, mas também era necessário

ser punido por meio de castigos físicos e suplícios, como por exemplo, os espetáculos públicos de punição física aos quais, segundo Foucault (2005), eram submetidos aqueles que iam contra as normas.

Embora relegado pela religião, esse corpo atraía o interesse cada vez maior de outras áreas, especialmente o da Medicina. Assim, enquanto a Igreja vivenciava uma perda significativa de seu poder, ao final da Idade Média, a ideia de rejeição ao corpo e a tudo o que estivesse ligado à vida terrena ia sendo paulatinamente superada. Todavia, segundo Nara Oliveira (2010), esse progressivo interesse pelo corpo não significa que a dicotomia corpo/alma estivesse em processo de superação; apenas aponta para o fato de que ele deixou de ser desprezado, abrindo caminhos ao seu cuidado, aos avanços da medicina e à consequente cura das doenças que assombravam a sociedade, anteriormente atribuídas, conforme Vigarello⁸ apud Soares (2001), às sanções divinas ou espíritos malignos.

Pode-se dizer que a passagem da Idade Média para a Idade Moderna no Ocidente foi marcada, de acordo com Rodrigues (1999), pelo racionalismo e fragmentação dos saberes, enfatizando os princípios da filosofia analítica e a dicotomia corpo/alma. Nesse período houve um progressivo processo de valorização do pensamento racional em detrimento do conhecimento intuitivo, da razão em detrimento do sentimento e do universal em detrimento do particular, “o que fez com que, fragmentado em inúmeras ciências, o corpo passasse a ser um objeto submetido ao controle e a manipulação científica” (GONÇALVES, 1994, p. 20).

Já na Idade Moderna, o Renascimento fez com que as concepções de corpo e homem fossem se modificando. O corpo, que até então era negado pela religião, ganha um lugar de destaque tanto nas preocupações médicas quanto nas pedagógicas, haja vista que neste momento ele “precisava ser trabalhado sob pena de sucumbir aos males relacionados à falta de movimento” (OLIVEIRA, 2010, p.34). Ainda segundo a autora, o interesse foi retomado por oposição ao dogmatismo religioso bem como pela necessidade concreta da sociedade burguesa de fazer uso da nova ciência e técnica; além disso, era preciso fazer-se obediente e cumpridor dos deveres, o que aponta, segundo Foucault (2005), para o fato de que a ordem outrora imposta por meio de castigos físicos passa para o campo do castigo moral.

Muitas das transformações sociais operadas a partir do fim da Idade Média refletiram-se posteriormente nas formas de educação e estilos de vida das pessoas na Idade Moderna, os quais, por sua vez, são permeados pelo cogito cartesiano e impõem o crescente controle e

⁸ VIGARELLO, G. *Anthologie des textes historiques de l'éducation physique et du sport*. Paris: Éditions EPS, 2001.

restrição aos usos do corpo. Neste sentido, tendo em vista a “utilidade” posta ao corpo relacionada à sua utilização como força de trabalho, foi dada grande importância ao exercício físico como forma de aplicação racional do adestramento físico. Para tanto, Soares (1998) destaca o papel da Ginástica como prática constitutiva da mentalidade burguesa, acentuando seu caráter ordenador, disciplinador e metódico centrado na utilidade dos gestos e controle dos usos do corpo, aliado ao discurso da aquisição e preservação da saúde.

O homem então “descobre o poder da razão para transformar o mundo e produzi-lo conforme suas necessidades” (GONÇALVES, 1994, p.20). Isso porque, a partir do século XVII, favorecendo-se pelo tipo de racionalidade e acelerado progresso das ciências, o homem passou a considerar a razão como único instrumento válido de conhecimento, distanciando-se de seu corpo para visualizar-se apenas como objeto a ser exercitado, cuidado, disciplinado e controlado.

Esta forma de “ver” o mundo esteve profundamente imersa no modo de produção capitalista, cujo desenvolvimento foi acelerado a partir do século XVII, transformando o trabalho do homem em um trabalho abstrato. Isso se deve ao fato de os homens produzirem para a venda e não mais para satisfação de suas necessidades básicas imediatas, fazendo com que o trabalho adquira valor de mercadoria. Assim, “o homem como um ser moldável, que é passível de ser manipulado, caminha a descoberta da natureza como um conjunto de forças mecânicas, sujeitas a controle e exploração” (GONÇALVES, 1994, p. 21).

O período trouxe a dominação do intelecto sobre o corpo, ou melhor dizendo, a dicotomia entre corpo e mente como no dualismo proposto por Descartes na célebre frase: “mens sana in corpore sano”. Nota-se ainda que a sociedade capitalista “ao impor restrições à educação e ao estilo de vida das pessoas reforçou e ainda reforça a máxima cartesiana do indivíduo isolado de todas as pessoas e coisas e cindido por um muro invisível que separa interior e exterior” (PINTO, 2002, p.46). Nesse sentido, pode-se dizer que o mesmo ocorreu às filosofias do século XX, que raramente levantaram questões referentes à existência de uma diversidade de seres humanos coexistindo coletivamente, mas privilegiaram perguntas e respostas relativas ao ser humano tomado individualmente.

Maria Augusta Gonçalves (1994, p. 24) ainda destaca que:

lado a lado com o progressivo distanciamento entre a atividade do homem como expressão de sua totalidade e o produto de sua atividade, com a manipulação do corpo no trabalho e nas instituições, com o objetivo de discipliná-lo, caminharam o racionalismo e a instrumentalização, que se revelaram nas relações do homem contemporâneo com sua corporeidade.

Tais perspectivas sustentaram uma abordagem “naturalizada” da sociedade que, embora de ordem social, primou pelo individualismo e na qual questões sociais passaram a ser explicadas por meio de problemas de ordem biológica, de princípios da seleção natural e sobrevivência dos mais aptos, evidenciando mais uma vez os cuidados com o corpo sob a perspectiva do controle e impondo esse individualismo. Além disso, elas se transformaram em princípios educacionais ancorados na política de paradigma eugênico e higiênico e aliados à exacerbação do individualismo, da eficácia e de novos padrões estéticos.

Como já exposto, as análises históricas de Foucault revelam a existência de um poder, diferente de um poder de Estado, mas articulado a ele e ao modo de produção capitalista, que oprime os corpos dos indivíduos. O autor mostrou como essa forma específica de poder, que surgiu a partir do século XVIII, agia nas mais diversas instituições sociais como escolas, hospitais, prisões, fábricas e quartéis com o objetivo de exercer um controle sobre o corpo, atuando de forma coercitiva sobre o espaço, o tempo e a articulação dos movimentos corporais.

Em relação a este poder, Maria Augusta Gonçalves (1994, p.25) explica que:

esse controle era exercido mais sobre os processos de atividade do que sobre os resultados, tratando o corpo não como uma unidade indissociável, mas sim, como algo mecânico, do qual por meio do exercício, deve-se tirar em economia, eficácia e organização interna. O objetivo dessa forma de poder é tornar os homens eficientes como força de trabalho utilizando ao máximo suas forças em termos de utilidade econômica, o que servia à manutenção e a expansão do sistema capitalista, e ao mesmo tempo, diminuindo a sua capacidade de revolta e resistência, tornando-os dóceis em termos políticos.

Assim, ao longo do processo histórico da civilização ocidental constatamos a crescente ação de um poder que atua sobre o corpo e que por um lado diminui suas potencialidades de empatia e comunicação, determinando-lhe formas específicas de se comportar; e por outro, dado o avanço da ciência e da tecnologia, abre possibilidades de aperfeiçoamento de suas habilidades, conservação da saúde e prolongamento da vida. De acordo com Maria Augusta Gonçalves (1994), a trajetória desse processo histórico tem suas raízes na trama complexa das relações sociais, que se configura nas situações concretas determinadas pela expansão do sistema capitalista e com a qual a concepção da natureza caminha passo a passo como um objeto de domínio e manipulação.

Tendo em vista as preocupações com o impacto produzido no contexto das relações e interações sociais e com a visão do corpo como algo hierarquicamente inferior à dimensão racional, é necessário que se compreendam as intenções e interesses envolvidos na educação da corporeidade. Dessa forma, estou de acordo com Pinto (2002) no sentido de que é preciso

entender a origem e as principais motivações implicadas no desenvolvimento de técnicas de controle e disciplinarização bem como da produção de um saber sobre o corpo.

Conforme busquei demonstrar, as pessoas foram incorporando os signos, sentidos e significados presentes na modernidade, constituindo-se como seres que dominam o mundo por meio de uma racionalidade de viés instrumental, “sendo elemento fundamental nesse processo, o surgimento e o desenvolvimento do capitalismo como sistema produtivo-econômico sustentado pela ótica burguesa, em especial o processo de industrialização e urbanização que veio balizar a concepção fragmentária do homem” (PINTO, 2002, p.52). Tais transformações estimularam o rompimento com as concepções e percepções das pessoas acerca de si e dos outros, o que simultaneamente acarreta a alteração dos seus modos de vida.

Para Monteiro (2009), é possível constatar que historicamente o corpo foi vivido e definido sob diferentes óticas: já foi apresentado como ameaça à forma de poder da época, como “morada” do pecado ou simplesmente como um instrumento para o trabalho. Para Daolio (2007) e Carmo Junior (2005), além de ser definido de várias formas ao longo do tempo, o corpo também foi campo de atuação de diferentes ideologias, apresentando-se como instrumento para realização de tarefas nobres ou simplesmente colocado em segundo plano. Contudo, é inegável que independentemente da forma como foi concebido, o conceito de corpo, por fazer parte da história em todos os campos, foi discutido por vários pensadores como Platão, Descartes, Merleau-Ponty, entre outros.

Dado o surgimento de novos estudiosos⁹ e pensadores, na Idade Contemporânea, ampliaram-se os olhares e modos de compreensão sobre o corpo, como por exemplo, o de Merleau-Ponty, que sob a perspectiva fenomenológica considerou o corpo como ser no mundo, em contraposição ao pensamento cartesiano para o qual o corpo restringia-se a partes distintas. Ponty criticava as abordagens científicas que tratavam o corpo como coisa ou objeto, as análises mecanicistas do movimento e a soberania da consciência (NOBREGA, 2000), pois, para ele, corpo-mente constituem uma unidade. Por esse motivo, a concepção de corpo assumida pela pesquisa que ora se apresenta vai ao encontro das proposições de Merleau-Ponty (1999, p.207) no tocante à compreensão de que “eu não estou diante do meu corpo, estou no meu corpo, ou melhor, sou meu corpo”.

Destarte, pensar o corpo como totalidade é considerá-lo comunicação e expressão. Além disso, ter visão de totalidade implica valorizar indissociavelmente as dimensões física,

⁹ Pesquisadores mais recentes como o sociólogo e filósofo Edgar Morin, com a teoria da complexidade, e o filósofo português Manuel Sérgio focando o estudo da motricidade humana manifestam uma visão de corpo integrado, complexo e como totalidade.

intelectual, psicológica, ética e moral constituintes do ser humano, assim como compreendê-la como o contexto do mundo no qual o sujeito se insere.

Neste sentido:

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

Retomar a concepção de integralidade corporal em uma dimensão social significa considerar que não há um corpo sem cabeça ou vice-versa, uma vez que ambos são o próprio homem. Em outras palavras: “o ser que pensa, sem o ser que sente, já não é o ser. Se um dos dois faltar, é o mesmo que faltar tudo” (FREIRE, 1991, p.35). Neste sentido, percebe-se uma nova tendência, principalmente entre os profissionais das áreas de Educação Física, dança, teatro, estudiosos do movimento de modo geral que vem apontando a importância da corporeidade e da superação da visão cartesiana do corpo entendido como objeto.

Contudo, Monteiro (2009) afirma que ainda há na sociedade contemporânea uma grande valorização da dimensão estética do corpo, contribuindo para que ele seja considerado uma máquina defeituosa, que necessita de reparo, constantemente submetido a diferentes tipos de experiências (NOVAES, 2003). Ainda fazendo menção à pós-modernidade, Nara Oliveira (2010) observa que talvez o corpo nunca tenha estado em tamanha evidência como agora, mas ao mesmo tempo este é o período em que, embora com propósitos diferentes, também se vivencia um retorno aos ideais de controle e disciplinarização. Isso porque, conforme Malagoli (2006), os corpos marcados pela história, sufocados pelo trabalho, pela guerra, pela religião, envoltos pelo capitalismo, pela mão frígida da tecnologia e por tantas outras esferas sociais reivindicaram um novo tratamento e sensações que pudessem recompensar uma historicidade dolorosa e castradora. Segundo a referida autora, embora tenha sido alcançada, essa liberdade foi radicalizada, pois as novas concepções de corpo se caracterizam pelo individualismo e um exacerbado olhar para si. A aparência do corpo ganhou contornos, acessórios, novos comportamentos, prazeres, modelagens e imagens de consumo.

Mediante o exposto, é possível perceber que a condicionalidade imposta pela pós-modernidade implica a fragmentação do indivíduo e a alteração de sua identidade visto que:

A expectativa do corpo moderno se fundamenta no reforço de um sentimento contraditório que se vê explodir na atualidade: dominar o corpo e, ao mesmo tempo libertá-lo; subjugar-lo e depender dele para sua felicidade; acreditar na superioridade e independência da mente, mas submeter-se aos rituais necessários ao corpo “em forma”. (SILVA, 2001, p.18)

Quanto às crianças, ainda que de formas distintas, as mesmas estão igualmente expostas a esses novos padrões. Por isso, parece-me que uma forma de enfrentar a contradição corpo-mente (mesmo sem negar a dualidade) e explicitar o entrelaçamento do nosso ser-estar-no-mundo com os outros à corporeidade é compreender que a(s) concepção(s) que o homem desenvolve a respeito de sua corporeidade e as formas de comportar-se corporalmente estão ligadas a condicionamentos sociais e culturais; é entender também que nossas maneiras de agir são influenciadas pela cultura onde nos encontramos inseridos.

Desse modo, mesmo que breve, a discussão feita nesse tópico, trouxe à tona concepções que em certa medida relacionam-se com a concepção geral do corpo, especificamente com sua educação, cujos modelos influenciaram e ainda influenciam as práticas docentes na Educação Infantil.

1.2 CORPO NA ESCOLA

Neste tópico apresento algumas considerações relativas à infância, à criança e à educação legalmente assegurada por considerá-las pertinentes à discussão de um trabalho que se propõe a estudar as concepções de corpo presentes no ideário dos professores de Educação Infantil assim como a relação estabelecida entre tais concepções e suas próprias corporeidades de modo a compreender o papel pedagógico que o corpo assume nessa etapa educacional. Espero que tais considerações sejam capazes de ilustrar as especificidades inerentes à criança na primeira etapa da educação bem como de reconhecer seus direitos.

1.2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL

Por que me perguntam tanto, o que eu vou ser quando crescer?
 O que eles pensam de mim é o que eu queria saber! Gente grande é engraçada! O que eles querem dizer? Pensam que eu não sou nada?
 Só vou ser quando crescer? [...] Eu vou ser quem eu já sou neste momento presente!
 Vou continuar sendo eu! Vou continuar sendo gente! (BANDEIRA, 2002, p.20)

Olhar para a criança a partir dela mesma não é tarefa fácil, pois implica atentar aos minuciosos detalhes, linguagens e necessidades que cercam o universo infantil. Desse modo, sendo a escola o primeiro espaço onde a criança pode estabelecer relações com pessoas fora de seu núcleo familiar, o atendimento educacional deve estar afinado às singularidades da infância com vistas a suprir suas necessidades; para tanto, é preciso ter em vista o “para quê”, “para quem” e “por quê” da Educação Infantil, tal como indicado por Angotti (2006).

Com relação às questões supracitadas, a autora afirma que refletir sobre o “**para quê**” da Educação Infantil implica a convicção de que “novos tempos podem ser pensados para a sociedade” (ANGOTTI, 2006, p.26) e por essa razão deve-se contribuir para o desenvolvimento de:

... pessoas mais completas, seres mais íntegros que saibam exercer seus papéis enquanto ser pessoa, ser social, ser histórico, ser cultural, novos tempos em que o ser humano possa viver a plenitude de todas as etapas de sua vida, realizando-se e tendo uma atividade intensa, uma vivência clara do que seja ser criança e viver a infância. (ANGOTTI, 2006, p.26)

No tocante ao “**para quem**”, Angotti (2006) considera que para superar uma sociedade patologicamente comprometida com a ganância, a miséria e a ausência de concepções sobre o outro é necessário pensar no ser humano. Já analisar o “**por quê**”, segundo a referida autora, é reconhecer os direitos instituídos na proclamação da Carta

Constitucional do Brasil; é não aceitar que a Educação Infantil seja limitada ao cuidar, à assistência, tampouco pensar que alimentação, higiene, o trabalho da coordenação motora e a preparação para a alfabetização (no sentido estrito da leitura) sejam o principal a se fazer. Pelo contrário, é preciso reivindicar o educar e fortalecer as conquistas já existentes.

Nesse sentido, muito se tem estudado sobre a criança e a educação na infância, embora ainda se verifique uma prática em certa medida distante de todas essas reflexões. No entanto, ao invés de ser motivo de desalento para nós educadores de crianças pequenas, essa dificuldade deve ser encarada como o nosso desafio e compromisso em conhecer, compreender, estimular e educar as crianças nessa etapa educacional. Mais do que isso, deve ser encarada como o nosso desafio e compromisso de reconhecê-las como sujeitos e dar voz às suas linguagens.

Olhar a Educação Infantil, enxergá-la em sua complexidade e sua singularidade significa buscar entendê-la em sua característica de formação de crianças entre o 0 e os seis anos de idade, constituindo espaços e tempos, procedimentos e instrumentos, atividades e jogos, experiências e vivências [...] em que o cuidar possa oferecer condições para que o educar possa acontecer e o educar possa prover condições de cuidado, respeitando a criança em suas inúmeras linguagens e no seu vínculo estreito com a ludicidade. (ANGOTTI, 2006, p.25)

Notadamente, a maneira de ser e estar da criança projeta-se de forma muito dinâmica e energética em estreitas relações com a ludicidade e a corporeidade. Por esse motivo, quando penso em crianças na faixa etária contemplada pela Educação Infantil, a saber, de 0 a 5 anos¹⁰, natural e inevitavelmente me vem à cabeça uma série de aspectos e emoções inerentes às crianças tais como alegria, prazer, motivação, sensação de descoberta assim como a movimentação, expressividade, criação, toque, diversão nas brincadeiras, confiança, afetividade e toda ludicidade, aprendizagem e energia que frequentemente permeiam suas relações com o mundo e com os outros, constituindo seus processos educativos e de desenvolvimento.

Desse modo, há que se considerar que os primeiros anos de vida da criança são fundamentais para o seu desenvolvimento global, contemplando os aspectos afetivo, cognitivo, motor e social que serão estruturantes para a aprendizagem e relação com o mundo. Todavia, tal desenvolvimento não deve ser assegurado visando apenas a possibilidade de essa

¹⁰Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental.

Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração com a matrícula de crianças de seis anos de idade, estabelecendo prazo de implantação pelos sistemas até 2010.

criança vir a ser bem sucedida no futuro, mas principalmente buscando proporcionar-lhe espaços institucionais-educativos onde possa viver sua infância de maneira plena hoje. Isso porque atualmente a criança já é vista como um sujeito social e histórico, constituído no seu presente, cidadão, portador e produtor de cultura. Assim, a infância deve ser entendida não mais como um tempo de desenvolvimento, mas como um direito inerente à criança de brincar, jogar, sorrir, chorar, sonhar, desenhar, colorir; ou seja, um tempo social em si que incorpore tudo o que a criança é e faz e no qual ela viva como sujeito de direitos.

No Brasil, temos lutado para que a Educação Infantil seja um direito da criança e, nesta condição, a educação ofertada pelo Estado deve primar pela qualidade. Porém, segundo Angotti (2009), alguns desafios se impõem para que essa etapa escolar possa de fato atingir, além da condição de direito, a qualidade no seu atendimento. Tais desafios consistem na superação de ações e concepções ultrapassadas que devem ser substituídas progressivamente pelos conhecimentos produzidos no campo epistêmico e áreas afins, bem como na transgressão de obstáculos que possam alterar significativamente o estado de coisas atual.

Nas palavras da autora, é essa transgressão que nos impulsiona à mudança, pois:

A história já reserva para o passado o entendimento da criança enquanto um adulto em miniatura, um bibelô, um ser com quem se passa um tempo para guardá-lo, protegê-lo e preservá-lo fisicamente; já deve ter ficado no passado o conceito e as práticas de depositar as crianças em creches para que seus pais possam trabalhar sossegados, direito existente mas não suficiente para justificar esse tipo de atendimento. O período da infância é sim uma etapa singular da vida do ser humano, momento mágico, único de desenvolvimento e para tanto deve estar planejado, estruturado. (ANGOTTI, 2006, p.19)

A história legal da Educação Infantil no Brasil é recente. A primeira vez que se fez menção a ela como direito da criança foi no art. 208 da Constituição Federal¹¹ de 1988. A este respeito, Angotti (2009, p.141) afirma que:

O direito da criança brasileira, em hipótese, ao analisar a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), induz a perspectiva de que tal documento seja a expressão de um grau de maturidade social em termos do reconhecimento da importância de se investir nas crianças e em suas reais condições de desenvolvimento e participação em contexto sociocultural, reconhecendo-a enquanto cidadã. Ou seja, a concepção adotada em termos legais identifica a criança enquanto sujeito de direitos, status atingido apesar de ainda não ter encontrado respaldo em práticas sociais e políticas educacionais que as implemente em sua totalidade.

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9394 do ano de 1996 (doravante LDBEN) veio a fortalecer esse direito e estabelecer a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica.

¹¹Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília. DF: Senado Federal, 1988

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade¹², em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996, SEÇÃO II, ART. 29)

A referência à Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica nos dá a perspectiva de reconhecimento do direito da criança, abrindo prerrogativas para o seu desenvolvimento integral. Isso porque assegurar legalmente o início da educação da criança já nos seus primeiros anos de vida é essencial para o cumprimento desse desenvolvimento que juntamente com a formação para o exercício da cidadania são finalidades expressas para a Educação Infantil contempladas na LDBEN. Tais finalidades, por sua vez, destacam um ponto marcadamente importante à compreensão de infância, de criança pequena e educação a elas destinada ao preverem o atendimento à criança como um todo, sem fragmentações.

Assim, conforme previsto no art. 29 da LDBEN¹³, a Educação Infantil tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social até cinco anos de idade. Significa dizer que, em consonância com o artigo 3º, inciso III da resolução que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, ela deve promover práticas nas quais a criança seja considerada um ser completo, total e indivisível e não somente funcionar como local para deixá-las ou como mais uma etapa pela qual o educando vá passar antes de chegar ao Ensino Fundamental.

III- As Instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível. (BRASIL, 2009)

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (doravante DCNEIs¹⁴) compõe um documento de valor legal que rege essa etapa educacional. De caráter mandatório, as diretrizes tornam obrigatória a aplicação de suas determinações na organização, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas, devendo ser respeitadas por todas as instituições públicas e privadas de Educação Infantil; tais determinações representam uma valiosa oportunidade para se pensar como e em que direção atuar junto às crianças bem como de que modo articular o processo de ensino-aprendizagem na primeira etapa da educação

¹² Idade modificada.

¹³ LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394 de 1996.

¹⁴ DCNEIs – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Parecer CNE/CEB nº 20/09 e Resolução CNE/CEB nº 05/09. 2009

básica, remetendo-nos novamente a atentar às três questões levantadas por Angotti (2006), a saber: “para quê”, “para quem” e “por quê” da Educação Infantil.

Em linhas gerais, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil explicitam os fundamentos norteadores sobre os quais devem ser elaboradas as propostas pedagógicas das escolas de Educação Infantil. Esses fundamentos dizem respeito aos princípios *ético*, *político* e *estético* que delineiam a estrutura legal, institucional e identitária da infância, da criança e das práticas pedagógicas desta etapa educacional. O princípio *ético* revela-se na autonomia, responsabilidade, solidariedade bem como no respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; por sua vez, o princípio *político* diz respeito aos direitos de cidadania, exercício da criticidade e respeito à ordem democrática; finalmente, o princípio *estético* refere-se à sensibilidade, criatividade, ludicidade e liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Se de acordo com o art. 5º do referido instrumento legal, as diretrizes apontam para esse conjunto de princípios ético, político e estético de modo a orientar o planejamento do cotidiano das unidades de Educação Infantil, indicando também a forma de operacionalização e, em certa medida, a metodologia no trabalho didático, destaco três principais concepções contidas nas diretrizes tendo em vista o avanço conceptual que representam para a primeira etapa da educação básica bem como a estreita aproximação com a perspectiva de estudo da pesquisa ora apresentada. São elas: a Educação Infantil, o currículo e a criança.

Com relação à Educação Infantil, essas diretrizes sinalizam que suas finalidades devem ser adequadamente interpretadas no sentido de contemplarem tanto as especificidades das crianças quanto a função sociopolítica e pedagógica das Instituições. No tocante ao currículo, o mesmo é concebido como “o conjunto de práticas que buscam articular as experiências e saberes das crianças aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (BRASIL, 2009). Sob esta perspectiva, a criança está sendo considerada o centro do processo educativo, haja vista a valorização de suas experiências e saberes, e, como tal, ela tem o direito de se apropriar de conhecimentos.

Nesse sentido, ao definirem que a Educação Infantil deve contribuir para prover o desenvolvimento integral das crianças, a LDBEN e as diretrizes estabelecidas para essa etapa educacional vão ao encontro do modo como compreendo o processo de construção da corporeidade, que ocorre ao longo da vida, nas relações e práticas cotidianas vividas pela criança; com isso, evidencia-se a importância da qualidade do currículo e, conseqüentemente, das práticas delineadas a partir dele no interior de creches ou pré-escolas.

Já a concepção de criança expressa no art. 4º das DCNEIs parte do pressuposto de que a criança é ativa e por isso toma-a como centro do planejamento curricular. Além disso, reafirma-a como sujeito histórico e de direitos, ressaltando que a construção de sua identidade pessoal e coletiva se dá por meio das relações e interações.

A atividade da criança não se limita à passiva incorporação de elementos da cultura, mas ela afirma sua singularidade atribuindo sentidos à sua experiência através de diferentes linguagens, como meio para seu desenvolvimento em diversos aspectos (afetivos, cognitivos, motores e sociais). Assim a criança busca compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação, seja com outro ser humano, seja com objetos. Em outras palavras, a criança desde pequena não só se apropria de uma cultura, mas o faz de um modo próprio, construindo cultura por sua vez. (OLIVEIRA, 2010, p.5)

Assim, as experiências vividas pela criança na Educação Infantil devem possibilitar-lhe o encontro de explicações sobre o que ocorre consigo e à sua volta e ao mesmo tempo permitir-lhe o desenvolvimento de formas de sentir, pensar e solucionar problemas. Para tanto, segundo Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (2010), é preciso que as crianças envolvam-se com diferentes linguagens e valorizem o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis.

Não se trata assim de transmitir à criança uma cultura considerada pronta, mas de oferecer condições para ela se apropriar de determinadas aprendizagens que lhe promovem o desenvolvimento de formas de agir, sentir e pensar que são marcantes em um momento histórico.

Quando o professor ajuda as crianças a compreender os saberes envolvidos na resolução de certas tarefas – tais como empilhar blocos, narrar um acontecimento, recontar uma história, fazer um desenho, consolar outra criança que chora, etc. – são criadas condições para desenvolvimento de habilidades cada vez mais complexas pelas crianças, que têm experiências de aprendizagem e desenvolvimento diferentes de crianças que têm menos oportunidades de interação e exploração. (OLIVEIRA, 2010, p. 6)

Em suma, as concepções supracitadas delineiam-se de acordo com as práticas pedagógicas preconizadas pelas DCNEIs, que deliberam a integração entre as dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança. Tendo como eixos norteadores as interações, a ludicidade e as brincadeiras, as Diretrizes reconhecem o valor das **relações** estabelecidas em contexto escolar e entendem que o processo educativo deve promover a criança e prever a indissociabilidade entre os aspectos cuidar e educar. Por conseguinte, esta criança é entendida como sujeito histórico e de direitos e constrói sua identidade tanto pessoal quanto coletiva nas interações e ações cotidianas.

Nesse sentido, o referido documento legal preconiza a necessidade de se garantir a ampliação de experiências sensoriais, expressivas e corporais que possibilitem a ampla

movimentação, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança. Também faz necessária a incorporação e experiência de diferentes linguagens, acesso a conteúdos científicos, tecnológicos e midiáticos, vivência de diferentes situações comunicativas no coletivo assim como a promoção do seu autoconhecimento e conhecimento do mundo. Em relação à avaliação, as DCNEIs regem que a mesma não vise a promoção dos educandos mas seja realizada por meio da observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano bem como do acompanhamento e registro de atividades e etapas.

Posso dizer que tais diretrizes representam um avanço no processo de construção legal da qualidade na Educação Infantil. Isso porque acredito na importância de a Educação Infantil contar com respaldos legais, sobretudo quando, a exemplo das DCNEIs, atenta-se para as especificidades inerentes a crianças de 0 a 5 anos, apontando para concepções que primem pela experiência de diferentes linguagens e reconheçam o valor das relações e interações afim de prover o desenvolvimento integral dos educandos.

Por esse motivo, também acredito na necessidade de se estruturar ações educativas com qualidade, as quais estão intrinsecamente articuladas à valorização do papel dos professores que atuam junto aos alunos nessa faixa etária. Essa valorização do educador se dá pelo seu estímulo à construção de propostas pedagógicas que no cotidiano de creches e pré-escolas, e em parceria com as famílias, deem voz às crianças e acolham a forma delas significarem o mundo e a si mesmas. Porém, é preciso estimular os professores a deixarem de lado as práticas centradas apenas em si mesmos para que apurando sua sensibilidade e apropriando-se de sua corporeidade, possam criar uma aproximação real com a criança.

A este respeito, Angotti (2006) reforça o papel significativo do educador, que precisa inserir a criança no mundo do conhecimento, na alfabetização de mundo e propiciar-lhe desenvolvimento integral, seguro e significativo, pois que experienciado. Dessa forma, a educação infantil **presta-se** a inserir a criança no mundo do conhecimento, permitir a ela a condição de ser e estar no mundo sem perder sua natureza, magia, fantasia. Para tanto, a formação do seu profissional deve ser vista não como uma imposição, mas como o direito da criança de ter um professor que tenha acesso a si, a cultura e ao conhecimento como um direito seu também.

1.2.2 CORPOREIDADE E O CORPO NA CONDIÇÃO DOCENTE

Com vistas a defender que a finalidade da ação educativa na Educação Infantil é promover o desenvolvimento integral da criança, o qual só se concretiza se estiver alicerçado na corporeidade, neste tópico teço algumas considerações acerca desta concepção, que parte da integração entre as várias dimensões do homem em seu processo de formação; nele também discorro sobre a intrínseca relação entre a corporeidade, o docente e a educação da criança pequena. Isso porque abordar a questão da corporeidade é necessariamente levar em consideração a relação entre os seres humanos em geral, e, no caso específico da presente pesquisa, as **relações** estabelecidas entre os profissionais e as crianças que recebem o “efeito” da prática e ação educativa.

Se, conforme Probst e Kraemer (2012), complexas tramas de relações sociais e culturais determinam as formas de conceber tanto o corpo da criança quanto as diretivas que determinam as formas de praticar a ação pedagógica sobre ele, para compreender essas relações há que se considerar que professores e educandos são seres humanos complexos em sua totalidade, sujeitos socioculturais e históricos e trazem consigo todo aprendizado adquirido desde o seu nascimento. Tal aprendizado, por sua vez, resulta da formação cultural advinda da família, escola, religião, grupos sociais, práticas e processos educativos vivenciados.

Partindo-se do pressuposto que desde o nascimento estamos em interação com os outros e com os objetos, transformando-os e sendo transformados por eles, tal fato atenta para a necessidade de se pensar que a forma de o profissional e a criança se vincularem tem papel relevante nos processos educativos. Embora estejam sob a mesma condição de humanidade, os sujeitos envolvidos nessa relação se encontram em fases diferentes de conscientização e, carregando conhecimentos e saberes diferentes que ficam impressos em todos os aspectos de seus corpos, esses sujeitos se inter-relacionam cotidianamente quando no ambiente escolar.

Assim, na relação estabelecida entre educando e educador, cabe a este último o compromisso profissional de desenvolver, admitir, cuidar e educar aqueles que lhe são confiados e, sobretudo, promover o desenvolvimento de modo global na Educação Infantil.

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

Para tanto, partindo do princípio de que a sala de aula não é um espaço isolado do mundo, mas sim um pequeno contexto que reflete as relações vividas pelos seus atores além das paredes e muros escolares, é possível afirmar, segundo Alarcão (2001), que a escola deve

ser vista como a própria vida e não apenas como preparação para ela. Isso se deve ao fato de aprendermos com todas as experiências vivenciadas, fenomenologia facilmente observada nas relações pedagógicas.

Desse modo, é possível mensurar a importância das relações educativas na formação das crianças visto que muitas delas chegam a passar a maior parte de suas infâncias inseridas na escola. A respeito da “preparação” pela qual a criança passa no ambiente escolar, Maria Malta Campos (2009) evidencia a necessidade de se produzirem boas práticas dado o tempo de permanência do educando na escola.

Preparar a criança para um melhor aproveitamento na escola primária. É ótimo que prepare, sob todos os aspectos, pois nossos indicadores de aproveitamento na escola primária são obscenos. Então, se preparar, ótimo. Mas não é só isso. A infância da criança está sendo vivida neste momento, e é bom que ela seja bem vivida. Se a criança passa 8 horas por dia numa Instituição de Educação Infantil, praticamente está passando a infância ali. Então precisa brincar, desenvolver-se, socializar-se, criar habilidades motoras, etc. (CAMPOS, 2009, p.14)

A criança que é atendida em creches e pré-escolas está inserida desde o seu nascimento em um contexto escolar e de formação no qual tem a possibilidade de estabelecer relações com pessoas fora de seu núcleo familiar. Esse convívio com colegas e professores detentores de vivências distintas das suas permite-lhe ampliar seus conhecimentos, o que demonstra a centralidade dessas figuras na sua educação. Tais relações, por sua vez, só são possíveis através da corporeidade entendida como o modo de ser no mundo ou, segundo Merleau-Ponty (1999, p. 132), desta “espessura do corpo” resultante do entrelaçamento da individualidade com os condicionantes socioeconômicos e histórico-culturais que colocam o ser humano no mundo.

Em outras palavras, definido por Foucault (1992, p. 330) como “fragmento do espaço ambíguo e irredutível”, é o corpo quem recebe o “modo de ser da vida” tanto na relação com a natureza quanto com o tempo da cultura; ou seja, é justamente por meio do corpo que o ser humano está no mundo e o recria através de sua ação. Desse modo, é possível constatar que a corporeidade está presente em toda ação social e educacional.

Diante deste cenário, é o professor quem atua diretamente com a criança no contexto escolar e seu papel docente não se restringe à transmissão de conteúdos vinculados ao desenvolvimento cognitivo dos educandos. Dada sua posição de corporeidade-chave na formação, constituição, ensino e aprendizagem desta criança, ele está conectado às dimensões pessoais, motoras e sociais envolvidas no processo educativo.

Conforme Ludke e Boing (2004), o professor tem estreita relação com a cultura e é seu fiel depositário; assim, estabelece ligações entre a cultura e seus saberes de mundo, suas inúmeras percepções e interpretações, situando os alunos a partir de sua própria concepção. Afinal, “ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagações teóricas e criatividade para encarar as situações presentes nos contextos escolares” (PIMENTA, 2005, p.14) e seu êxito ou fracasso está muitas vezes atrelado às suas ações diante da prática pedagógica e condições de trabalho repletas de desafios.

Vê-se, portanto, que a prática docente vai muito além das quatro paredes que cercam seu espaço de ensino ou mesmo das paredes da escola. Sua atuação traduz-se em atividade vinculada a um contexto amplo que engloba diversos elementos tanto do educador quanto do educando.

Dessa forma, compreender que há uma pluralidade de saberes envolvidos na prática pedagógica é apreender que em cada contexto existem influências e peculiaridades capazes de interferir na maneira como se dão as relações e aprendizagens. Pensar na pluralidade do saber remete a uma compreensão mais ampla do contexto em que se insere a construção dos conhecimentos de cada profissional, atentando ao fato de quão importantes são as relações sociais estabelecidas, as quais determinam a natureza social dos saberes empregados na prática docente.

Levando-se em consideração que a escola é uma instituição social e, portanto, intimamente ligada ao todo da sociedade, pode-se dizer que as práticas educativas escolares trazem consigo as marcas da cultura e das relações sociais que se estabelecem no contexto em que está inserida. Muitas vezes não se atenta, porém, ao fato de que a sociedade, bem como os modos de se representar o corpo e de utilizá-lo, ajustá-lo, modificá-lo na escola é historicamente construída, trazendo consigo heranças de outras épocas, quando ainda a fábrica era o modelo de produtividade para a escola. (PROBST; KRAEMER, 2012, p.509)

Segundo Tardif (2002), vários fatores devem ser destacados na constituição dos saberes de um professor, como sua trajetória pessoal, suas perspectivas, sua identidade, sua experiência de vida. Isso porque o saber não é algo flutuante no espaço, mas constitui-se a partir de inúmeros elementos que fazem parte da totalidade de “ser” professor; ou seja, de natureza social, o saber do professor pode ser considerado no contexto da pluralidade, no qual os diversos conhecimentos estão articulados a partir da confluência dos saberes advindos de várias instâncias. Do mesmo modo, para Fontana (2000), a constituição do professor além de social é também individual, pois há que se ter em conta os traços da subjetividade humana e a história de vida em relação ao papel desempenhado na função docente.

Baseando-me nas considerações dos autores supracitados, acredito que os saberes são elementos constitutivos do processo formativo dos docentes, apresentando-se sob diferentes enfoques e provenientes de diversas fontes. Por esse motivo, interesse-me especialmente pelas proposições de Tardif (2002), em cuja obra se verifica um quadro de modelo tipológico intitulado “Os saberes dos professores” que objetiva identificar os saberes destes profissionais de modo a destacar suas fontes de aquisição e modos de relação ao trabalho docente.

Dada sua relevância, o referido quadro é reproduzido abaixo:

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores.	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	A utilização das “ferramentas” dos professores; programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: (TARDIF, 2002, p.63)

O quadro apresentado pelo autor traz indicações acerca da construção dos saberes docentes, como por exemplo, a existência de diversos acontecimentos importantes relacionados a eles, o fato de que por vezes todos os saberes são utilizados pelos professores em suas práticas pedagógicas ou ainda a natureza social do saber profissional.

Segundo Tardif (2002, p.64):

[...] pode-se constatar que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de certo modo exteriores ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores a carreira, propriamente dita, ou fora do trabalho cotidiano. Por exemplo, alguns provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades; outros são decorrentes da instituição ou estabelecimento de ensino (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades, etc.); outros, ainda provêm dos pares, cursos de reciclagem, etc. Nesse sentido, o saber profissional está de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc.

Assim, se conforme Tardif (2002) a formação do professor é social e tais saberes são necessariamente empregados na sua prática, interessa-me, respaldada pelos estudos do referido autor, compreender o que o docente de Educação Infantil “carrega” em si e conseqüentemente emprega em sua prática visto que conhecer as concepções e os saberes dos docentes pode fornecer as pistas necessárias para entender como esses profissionais produzem e alicerçam o contexto de seu trabalho pedagógico. Além disso, alerta para o fato de que possivelmente eles ensinam como foram ensinados, replicando a transmissão do que ouviram e garantindo a permanência de práticas pedagógicas consolidadas tradicionalmente, as quais incluem os conceitos de controle e poder (CORTESÃO, 2000; CUNHA, 2009).

Sob esta perspectiva, partindo do princípio de que as concepções são construídas ao longo da história de vida e nas relações das pessoas com o mundo e, segundo Cury (1999), compõem o arcabouço cognitivo dos sujeitos, constituindo-se um elemento de sua matriz de percepção, organização e ação no mundo, no caso específico do professor, suas concepções sobre educação são construídas com base nas experiências adquiridas tanto como discente quanto como docente: nas opiniões de seus mestres, nos conhecimentos construídos nas relações socioculturais que o influenciaram e vem sendo transmitidas de geração em geração ao longo dos tempos.

Admitindo-se que as concepções podem se constituir em um constructo cognitivo e influenciar as ações do professor, é preciso direcionar o olhar à sua constituição e reprodução no sentido de identificá-las e problematizá-las, haja vista que desse modo é possível promover

a reflexão, a tomada de consciência dos processos que as originaram e que por vezes dificultam a prática docente.

Nesse sentido, a presente pesquisa se justifica pela necessidade de investigação das concepções docentes, pois imergindo nelas é possível suscitar a reflexão, reconhecendo que não é possível buscar um corpo sem história e marcas sociais. Do mesmo modo, conforme Alarcão (2000), refletir sobre o processo de construção social a que esteve emaranhado permite ao docente descobrir-se a si próprio, conhecer-se como professor e reconhecer as condições e concepções sob as quais ele exerce sua profissão para poder, a partir de então, assumir-se como profissional da educação. Esta tomada de consciência das semelhanças e diferenças entre o seu processo reflexivo de formação e aquele que propõe aos alunos, a qual Paulo Freire denomina *conscientização*, funciona como elemento-base de uma atitude de questionamento que leva ao confronto com as práxis, à interpretação dos princípios que lhes subjazem e à sua reconstrução.

Tendo em vista que essa transformação da prática docente pode se dar à medida que o educador tiver condições de refletir e ampliar sua consciência sobre a própria prática, compartilho das proposições de Figueiredo (2006) acerca da necessidade de o docente pensar sobre o papel do corpo na Educação Infantil, considerando também sua própria corporeidade visto que a mesma repercute nas relações estabelecidas entre seu corpo, o corpo das crianças e o cotidiano na instituição. “Afim, ao educar e cuidar de crianças pequenas, o professor não oferece apenas aquilo que sabe, mas também aquilo que é através das interações” (GATTI, 2009, p.37).

Desse modo, dada sua posição de referência para os alunos, somente quando tomar consciência desse importante papel que desempenha em relação ao outro é que o professor terá condições de se comprometer como educador responsável por pensar na transformação do seu aluno como a de si mesmo. Nesse processo, compreender o corpo como totalidade e não de forma fragmentária (corpo-mente) pode possibilitar ao docente um melhor entendimento do seu aluno e porque não dizer um entendimento próprio como ser complexo, integrado, pensante, inserido em um contexto sociocultural, interagindo com o meio e consequentemente com o outro, constituindo-se nessas relações.

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar não é possível. (FREIRE, 1999, p.63-64)

Além de fazer menção ao “estar no mundo”, o referido autor marca em suas reflexões posteriores a importância e a complexidade do trabalho docente, sintetizando assim seu pensamento:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. (FREIRE, 1999, p.46)

Em outras palavras, existem práticas que simultaneamente formam, admitem promovem e transformam os sujeitos, o que corresponde à proposta de prática “educativo-progressista libertadora”; já outras, às quais Paulo Freire (1999) denomina “bancárias”, oprimem, paralisam, demitem e reproduzem os sujeitos que nelas se inserem, dificultando e limitando as oportunidades de acesso ao conhecimento cultural na sociedade.

Assim, interesse-me pela temática da corporeidade em decorrência do meu contato com autores que abordam as questões relativas a ela, ao corpo e à Psicomotricidade sob diferentes enfoques tais como o da Educação, da Educação Física, da História, da Sociologia e da Psicologia; tal interesse também se deve à minha experiência como dançarina e às inquietações advindas das lembranças dos professores com quem convivi como aluna e colega de profissão.

Tomando-a como o modo pelo qual o ser humano é e está no mundo, entendo que tal enfoque possibilita compreender o homem como um ser total e complexo. Isso porque sob esta perspectiva ele é visto como um ser que é corpo, que é emoção e razão conectados, que constitui sua maneira de estar e ser no mundo por meio das experiências individuais e coletivas que atravessam sua corporeidade. É importante ressaltar que por serem constituintes da maneira do homem ser e estar no mundo, estas experiências ocorrem a todo momento e não apenas em momentos instituídos na escola, como por exemplo, apresentações para datas festivas e dramaturgias, nas quais são tomadas como foco do trabalho corporal.

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

Na presente pesquisa, o termo corporeidade é entendido como condição de existência fundamental do ser na sua totalidade, como qualidade de ser corpo, implicando, para tanto, a “inserção de um corpo humano em um mundo significativo, na relação dialética do corpo

consigo mesmo, com outros corpos expressivos e com os objetos do seu mundo (ou as coisas que se elevam no horizonte de sua percepção)” (FREITAS, 1999, p.57).

Com base em conceitos trazidos da fenomenologia merleau-pontyana, Polak (1997), por sua vez, define corporeidade:

[...] como mais que a materialidade do corpo, que o somatório de suas partes; é o contido em todas as dimensões humanas; não é algo objetivo, pronto e acabado, mas processo contínuo de redefinições; é o resgate do corpo, é o deixar fluir, falar, viver, escutar, permitir ao corpo ser o ator principal, é vê-lo em sua dimensão realmente humana. Corporeidade é o existir, é a minha, a sua, é a nossa história. (POLAK, 1997, p.37)

Portanto, este conceito envolve a ideia de que o corpo não é constituído apenas pela matéria orgânica, mas o contexto social, cultural, político e histórico em que o ser humano está inserido faz parte dele. Desse modo, evidencia-se que a corporeidade “(...) integra tudo que somos: corpo, mente, espírito, emoções, movimento, relações com o nosso próprio ‘eu’, com outras pessoas e com o mundo a nossa volta” (FIORENTIN et al, 2004, p.336).

Nesse sentido, por ela ser a percepção que um ser humano tem de si no mundo, ou seja, a base da sua existência consciente se constitui na sua corporeidade, que é ao mesmo tempo princípio e resultado do agir, do pensar, do sentir, do relacionar e do ser no mundo (MERLEAU-PONTY, 1999), é possível que o professor, alvo de demandas culturais e sociais-capitalistas e detentor de uma compreensão fragmentada sobre si, por vezes depare-se com dificuldades em desenvolver competências capazes de atender aos objetivos impostos à ação pedagógica, o que inviabiliza o entendimento do ser complexo posto à sua frente e que lhe exige uma prática consciente.

Mediante o exposto, demonstra-se a relevância da pesquisa que ora se apresenta, pois à medida que o docente tem percepção sobre sua corporeidade entendida como *o modo de ser do homem no mundo*, tem também possibilidade de desvendar o reflexo dessa percepção em sua vida e em sua ação pedagógica; além disso, tem condições de refletir sobre seu relacionamento com os demais, afinal, “não adianta o professor corrigir insistentemente a postura dos alunos se o que lhes fala mais forte não é a palavra (verbo) e sim o modelo vivo (corpo), muito menos pode ele próprio estar preso a sua cadeira e querer coordenar um trabalho de corpo, é no mínimo incoerente quando não autoritário” (STRAZZACAPA, 2001, p.78).

Isso significa dizer que não apenas a movimentação do professor serve de modelo às crianças, mas a sua própria postura também o é, haja vista que o docente é referência para o aluno e o modo como ele expressa sua relação com o corpo em sala interfere nas relações

criadas pelos educandos. Porém, para sê-lo, o professor precisa contar com uma diversidade de habilidades compostas e dispostas na integridade humana que só podem ser selecionadas, aprimoradas e utilizadas se ele se perceber, conhecer, relacionar, refletir e avaliar com base em seu contexto objetivo, subjetivo e social.

Neste contexto, a corporeidade ganha valor por ser essencial à atribuição de significado à manifestação humana bem como pela capacidade de apreender e comunicar seu sentido, o que permite ao homem inovar seu comportamento e seu pensamento em interação com as situações vividas. Isso porque investigar a concepção de corpo a partir das corporeidades dos docentes da Educação Infantil é também falar do corpo do professor que se encontra diante do educando com o dever profissional de atender à complexidade e à singularidade da educação da infância e fazer com que este aluno desenvolva-se e aprenda sobre as coisas do mundo.

Assim, é pensando o corpo do professor como uma totalidade do ser-uno que projeta comunicação para com o outro e com o mundo que o considero influente, pois a postura política e pedagógica, a maneira de pensar e principalmente a forma de agir refletem sua concepção de homem, de sociedade e educação; por conseguinte, também refletem o tipo de sujeito que se pretende contribuir para a formação.

Dessa forma, é preciso ter em conta qual ideário estamos contribuindo para a construção, pois:

A forma de o homem lidar com a sua corporalidade, os regulamentos e controle do comportamento corporal não são universais e constantes, mas sim uma construção social, resultante de um processo histórico... Assim, as concepções que o homem desenvolve a respeito da sua corporalidade e as suas formas de comportar-se corporalmente estão ligadas a condicionantes sociais e culturais. (GONÇALVES,1994, p. 13)

Por essa razão, cada vez mais se instiga a necessidade de nós professores nos percebermos como corporeidades em formação permanente pela e para vida em sociedade (designada sob um tempo, espaço, cultura específicos e sob modelos de corporeidades que a sociedade nos ofertou) e hoje formam inúmeras outras corporeidades: a das crianças.

Segundo afirma Kishimoto (1998, p.123):

Muitos fatores são responsáveis pelo tipo de escola destinada à criança pequena: “ideologias hegemônicas, fruto de condições sociais, culturais, econômicas tendem a pressionar a escola pela reprodução de valores nelas incluído moldando o tipo de Instituição”, mas o perfil de cada escola de educação infantil será fruto também dos valores de seus profissionais.

A importância da construção de valores por parte do professor pode ser dimensionada pelo fato de que é a partir deles que suas práticas são desenhadas, e nesse sentido, conforme Lombardi (2011), importa que o profissional saiba que projeta tanto nos bebês quanto nas crianças a rigidez de seus próprios valores e problemas corporais, a menos que os tenha repensado e transformado. Significa dizer, em termos foucaultianos, que o professor perpetua suas crenças no disciplinamento e coerção do corpo nos corpos dos bebês e crianças, ou em termos bioenergéticos, que ele pode colaborar para reprimir ou abafar sentimentos valiosos do bebê e da criança, dando início a um encorajamento corporal.

Isso porque é preciso atentar para o fato de que o ambiente escolar é constituído por corporeidades e que o modo de ser do educador bem como a consciência e o uso que ele faz disso ressoam na experiência do educando. Há um ditado popular que diz que “ninguém dá o que não tem” e, por esse motivo, para perceber e ajudar o educando a sustentar-se em sua corporeidade, o professor precisa primeiramente sustentar-se em sua própria percepção.

Ao educador infantil, que antes de tudo é um ser humano, um ser sócio-histórico-cultural, cabe posicionar-se frente a essa condição de atravessado pelas suas experiências de vida adquiridas dentro e fora do contexto educacional em que esteve como aluno e em que está como professor e educador, pois acredito que se reconhecendo como um ser de influências, receptor e desencadeador poderá exercer uma prática educativa e/ou pedagógica que auxilie seus alunos a perceberem suas corporeidades, facilitando ou ao menos não colocando impedimentos a esse processo.

Em outras palavras, visualizar-se como profissional naturalmente formador de corporeidades implica refletir, dialogar e relacionar-se com seus educandos de modo a perceber como recebem sua postura e também como ele próprio a percebe. Para isso, a profissão docente exige que a pessoa seja mobilizada em sua totalidade e, nessa condição docente, o corpo é o entendimento que o corpo que tenho é também o corpo que sou.

2. CAMPO DE PESQUISA

Tendo em vista que o início de toda e qualquer atividade investigativa requer, conforme Azevedo (1998), alguns questionamentos fundamentais como aqueles referentes ao quê a pesquisa poderá acrescentar à ciência, quais benefícios traz à comunidade ou ainda sobre o que teria motivado o pesquisador a escolher este ou aquele tema, nesta seção apresento as opções metodológicas e procedimentos de coleta de dados pelos quais prima essa pesquisa e que auxiliam, em certa medida, a responder tais indagações.

Isso porque toda pesquisa é regida por um conjunto de princípios gerais que servem para orientar a conduta dos pesquisadores segundo um método, definido como o caminho trilhado e a ferramenta do pesquisador para investigar e explicar o fenômeno estudado. Tal método é dependente do referencial teórico a que se filia o estudo, o qual, por sua vez, passa conseqüentemente pela visão de mundo, de ciência e de homem que o pesquisador possui. Assim, pode-se dizer que quando se opta por um ou outro método e abordagem de pesquisa, essa escolha aponta também para a forma de o pesquisador perceber o mundo, ou seja, representa suas convicções pessoais e acadêmicas uma vez que “o conhecimento científico é totalmente dependente do método” (CAMPOS, 2000, p.45).

Nesse sentido, e se, conforme exposto, toda investigação é regida por um conjunto de princípios gerais que indicam o modo como o pesquisador compreende o mundo tanto pessoal quanto profissionalmente, para dar conta da complexidade de um estudo que foi motivado pela minha insatisfação, inquietação e vivência pessoal, e cujo desafio é justamente captar uma realidade com perfil dinâmico e complexo como a corporeidade, fizeram-se necessárias algumas opções metodológicas que me parecem as mais profícuas diante dos objetivos dessa dissertação. A proposta segue no sentido de pesquisar as concepções sobre o corpo expressas por docentes de Educação Infantil na intrínseca relação que estabelecem entre tais concepções e suas próprias corporeidades, a qual auxilia na compreensão do papel pedagógico que o corpo pode e/ou assume na educação das crianças. Isso porque na educação, e sobretudo na relação, há a múltipla ação de inúmeras variáveis atuando e interagindo concomitantemente.

Para melhor orientar a leitura, esta seção foi subdividida didaticamente em quatro tópicos. No primeiro deles, intitulado “Trajeto da pesquisa”, aponto os diversos estágios pelos quais passou essa dissertação até chegar à atual formatação. No segundo, denominado “A abordagem qualitativa e suas respectivas contribuições ao tema e aos dados”, como o próprio título sugere, viso à apresentação da metodologia que orientou o desenvolvimento desse trabalho. No terceiro, e já de posse da metodologia que orientou o seu desenvolvimento, trago

ao conhecimento do leitor o modo como foi realizada a coleta de dados e quais critérios foram respeitados para a seleção dos docentes que compuseram esta pesquisa. Finalmente, apresento os procedimentos adotados para a análise dos dados.

2.1 TRAJETO DA PESQUISA

Durante o processo de desenvolvimento desta pesquisa, a proposta foi reelaborada algumas vezes até chegar à formatação que ora se apresenta. Inicialmente, devido à minha experiência e formação pessoal e profissional, foram-me suscitadas algumas questões relativas à importância da vivência do corpo e do movimento para o desenvolvimento infantil. Tais questões incidiram sob a figura do professor de Educação Infantil como profissional que potencialmente pode influenciar, marcar e mediar substancialmente a elaboração da corporeidade de seus alunos.

Isso porque ele é detentor de certa autoridade que se reflete em uma grande responsabilidade relacionada ao fato de possuir determinados conhecimentos e saberes, os quais serão explorados por esta pesquisa. É ele também que atua diretamente com as relações humanas no interior da escola, de modo que seu envolvimento pessoal se traduz em um conjunto de inter-relações e ações que podem ser determinantes para o processo educativo e formação das crianças. Nesse sentido, pode-se dizer que essa relação entre o profissional e aqueles que recebem o efeito de sua ação – os educandos – constitui grande parte do cuidar e educar proposto para essa etapa da educação.

É sabido que qualquer relação educacional, seja escolar ou não, é uma relação de mediação de um sujeito para com o outro, quer na transmissão quer na assimilação de um conhecimento, de um saber, de uma prática, de uma informação. Este sujeito mediador, por sua vez, só pode fazê-lo a partir de si, da sua forma de ver e ler a realidade, portanto, a partir de seu modo de ser, expresso por sua corporeidade. Desse modo, é possível constatar a importância desse fenômeno nas relações que se estabelecem entre educadores e educandos, principalmente quando este último é uma criança que ingressa na Educação Infantil.

Por esse motivo, visando qualificá-los, aperfeiçoá-los ou atualizá-los sobre a temática, a intenção inicial era, por meio de uma Pesquisa Formação¹⁵, oferecer uma intervenção que

¹⁵Pautada no conceito de *formação* e *pesquisa-formação* propostos, respectivamente, por Paulo Freire (1999), Nóvoa (1994) e Josso (2004), entendo *pesquisa-formação* como uma metodologia que contempla a possibilidade de mudança das práticas bem como dos sujeitos em formação. Assim, pode-se dizer que, neste tipo de abordagem, a pessoa é ao mesmo tempo objeto e sujeito da formação (NÓVOA, 1994).

propiciasse processos de formação corporal aos docentes atuantes nesta etapa educacional. Contudo, esses objetivos foram revistos e alterados tão logo ingressei no curso de Mestrado, pois o restrito tempo de execução de uma dissertação poderia tornar a formação fragmentada. Com isso, de modo a dar relevo à importância da compreensão acerca da não fragmentação do corpo, e objetivando que minha investigação pudesse contribuir com o campo de investigações da Educação Infantil bem como da formação de professores, percebi que anterior a qualquer processo de formação corporal que eu pudesse realizar junto aos docentes estava a necessidade de estudar qual concepção sobre corpo estes profissionais já possuem tendo em vista que a partir delas é possível compreender a construção de suas corporeidades, práticas e ações educativas.

Considerando que as concepções compõem o arcabouço cognitivo, motor, afetivo e social dos sujeitos (e são construídas ao longo da história de vida, nas relações das pessoas com o mundo, constituindo-se, desse modo, um elemento de sua matriz de percepção, organização e ação no mundo), a primeira vista cogitou-se empreender uma investigação que tomasse as narrativas de vida, conforme apregoa Josso (2004), como forma alternativa às perspectivas tradicionais de pesquisa. Isso porque esta forma alternativa não se limita a recolher e analisar dados, mas promove a formação dos sujeitos, instigando neles a reflexão sobre os dados levantados pelo pesquisador. Porém, apesar de em um primeiro momento a referida metodologia me parecer favorável à articulação entre pesquisa e formação, posteriormente optei por não utilizá-la, pois para a constituição desta pesquisa primo não só pelas histórias de vida dos docentes, mas também pelas possíveis inferências e relações. O interesse por essas inferências e relações docentes se deve ao fato de elas possibilitarem que acedamos ao desenvolvimento da historicidade apresentada por esses profissionais tanto em relação ao corpo quanto em relação à Educação Infantil, bem como a suas próprias maneiras de ser e estar: suas corporeidades.

Nesse sentido, nosso cenário constituiu-se a partir das narrativas das docentes que colaboraram com este estudo, mais especificamente no tocante ao estreito paralelo estabelecido entre sua vida pessoal e profissional: as experiências, percepções, concepções e ações docentes. Tais narrativas foram apreendidas por meio de entrevista semi-estruturada, uma vez que “suas características permitem tanto uma certa organização dos questionamentos quanto a possibilidade de ampliação destes conforme as informações vão sendo fornecidas”

(FUGISAWA¹⁶ apud VITALIANO, 2002, p.4). Para abarcar a complexidade e abrangência dos dados coletados, optei pela abordagem qualitativa, cujas características serão abordadas no tópico que segue.

2.2 A ABORDAGEM QUALITATIVA E SUAS RESPECTIVAS CONTRIBUIÇÕES AO TEMA E AOS DADOS

Considerando o método científico como o conjunto das normas básicas a serem seguidas para a produção de conhecimentos que têm o rigor da ciência e que sua escolha depende da natureza do fenômeno a ser observado, para um estudo cuja proposta é pesquisar e explorar as concepções de corpo e corporeidade dos docentes na Educação Infantil, buscando a partir delas compreender o papel pedagógico assumido pelo corpo nessa etapa escolar, a pesquisa de cunho qualitativo me parece ser a opção que melhor responde aos objetivos supracitados.

Designada por Bogdan e Biklen (1994, p.11) como “uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”, esse tipo de metodologia me permitirá buscar aprofundamentos nos significados das ações e das relações humanas uma vez que possibilita a compreensão de toda a complexidade e subjetividade relativas ao tema, de todas as significações que os docentes expressam e das inter-relações com os processos de formação tanto pessoal quanto profissional.

Isso porque a pesquisa qualitativa fundamenta-se em dados coletados em interações sociais ou interpessoais com o objetivo de compreender os significados que os sujeitos e/ou pesquisadores atribuem ao fato. Por esse motivo, esse tipo de abordagem busca responder questões particulares a partir de um nível de realidade que não pode ser quantificado, pois “[...] trabalha com o universo de significados, motivações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo de relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1994, p. 21-22).

Ainda com relação à abordagem qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) apresentam alguns elementos que configuram esse tipo de estudo e que demonstram sua produtividade no tocante a análise dos dados da presente pesquisa:

¹⁶ FUJISAWA, D. S. **Utilização de jogos e brincadeiras como recurso no atendimento fisioterapêutico de criança: implicações na formação do fisioterapeuta.** 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.

1. A pesquisa qualitativa tem ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
2. Nesse tipo de estudo, o pesquisador propõe-se a participar, compreender e interpretar as informações sem preocupação de generalização e, dada a complexidade e a riqueza de detalhes dos aspectos observados, a pesquisa pode restringir-se a uma amostra pequena e sem controle mensurável;
3. Os dados coletados são predominantemente descritivos porque o material obtido é ricamente descrito: as pessoas, as situações, os acontecimentos. Para a análise, o pesquisador leva em consideração todos os detalhes, que são extremamente significativos durante sua interpretação;
4. A preocupação com o processo é muito maior que com o produto;
5. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial nesta abordagem;
6. A análise de dados tende a seguir um “processo indutivo” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.11). As informações e conhecimentos são construídos durante o processo de pesquisa, sem definições apriorísticas. Inicialmente são estabelecidas orientações para coleta e análise de dados, mas estas são remodeladas ao longo do estudo.

Desta forma:

Revela-se, nesta abordagem, a importância em se desvendar as entrelinhas do fenômeno, buscando as percepções, os sentimentos, as interpretações, os valores, os ideais, os conhecimentos das pessoas que nele estejam envolvidas. Revela-se o subjetivo para interpretá-lo com objetividade; tornam-se importantes o agir e o pensar do sujeito, bem como as motivações e o contexto que o impulsionam a agir sob determinada perspectiva”. (ANGOTTI, 1998, p.22)

Assim como a autora citada, considero que a abordagem qualitativa oferece aporte à valorização da subjetividade. Nesse sentido, ao dar a palavra ao professor, convidando-o a expressar suas percepções e a falar de si, é possível explorar de modo mais aprofundado suas dimensões pessoal, profissional e social, as quais compõem suas ideias, crenças, percepções, seus modos de pensar e estar no mundo: sua corporeidade.

É importante ressaltar que esse estudo não se limita à apresentação e/ou descrição de dados, mas procura, a partir das falas docentes e subsidiado pelo referencial bibliográfico, imergir nos dados e explorar o campo de pesquisa de modo a fazer emergir as concepções subjacentes às falas, refletindo o âmbito da Educação Infantil, da prática docente, da corporeidade e relações decorrentes.

Portanto, com base nestas considerações, compreendo este estudo como uma discussão qualitativa, na qual o conhecimento deve ser entendido como produto de construção histórica, social, dada nas interações entre sujeito e objeto. Por essa razão é complexo, subjetivo, dinâmico e relativo a cada situação, sem determinismos, sem reducionismos ou verdades absolutas.

2.3 COLETA DOS DADOS

Para a coleta dos dados, inicialmente realizei pesquisa e seleção bibliográfica em teses, artigos e publicações a respeito do tema. Posteriormente, e tendo em vista o interesse em analisar as falas docentes, defini como única técnica de coleta de dados a entrevista semi-estruturada por ela possibilitar que se parta de um “esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.34).

O roteiro para entrevista foi elaborado seguindo recomendações de Bogdan e Biklen (1994), Ludke e André (1986), Triviños (1987) e Manzini (1990, 1991), bem como mediante orientações recebidas nas disciplinas “Produção da Pesquisa Científica” e “Pesquisa em Educação”, ambas cursadas durante o Mestrado. Para a entrevista semiestruturada foram estabelecidas treze questões abertas, haja vista serem mais flexíveis e possibilitarem a intervenção do entrevistador quando necessário. De modo a avaliar a adequação do roteiro, realizei entrevista-piloto com uma professora de Educação Infantil, na qual pude verificar se as perguntas estavam claras, a sequência adequada e se atendiam aos objetivos da pesquisa. É importante ressaltar que os dados da entrevista-piloto não foram utilizados na análise. Após a realização deste procedimento fiz as adequações necessárias no roteiro.

Para a constituição do *corpus* propus a participação de três professoras atuantes (em efetivo exercício) junto à Educação Infantil, etapa escolar que compreende a idade de 0 a 5 anos. Optei por entrevistar apenas três docentes pois acredito que um número menor de entrevistas possibilita análises mais detalhadas, permitindo maior reflexão e compreensão diante da complexidade do tema.

A seleção das colaboradoras respeitou os seguintes critérios:

- a) A acessibilidade aos sujeitos, ou seja, a viabilidade de contato e encontro, bem como a sua disposição e interesse em participar dessa investigação;
- b) Perfis diferenciados no que diz respeito às suas idades e atuação em instituições localizadas em pontos geograficamente distintos na cidade;

- c) Atuar com faixas etárias distintas e escolas de Educação Infantil com mantenedoras diferentes;
- d) Perfis diferenciados no tocante à formação, tempo de atuação e ciclos de vida profissional docente;
- e) Atuar no município de São Carlos/SP. A escolha por essa localidade se deve ao fato de ser onde vivi minha vida escolar e atualmente exerço atividade profissional. Sinto-me influenciada, portanto, a escolhê-la como local de desenvolvimento da pesquisa pelo interesse em perceber a movimentação do processo educacional na prática, de modo a identificar as possíveis transformações e/ou estagnações do mesmo, tomando meu processo educacional e minha inserção como docente como parâmetros de análise.

O processo de coleta de dados aconteceu entre os meses de junho e novembro de 2014, em data e local escolhidos pelas docentes de acordo com sua disponibilidade. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas somente após os sujeitos tomarem conhecimento da pesquisa e assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo).

Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Tendo em vista que a Resolução 466/12 deste Conselho considera, em seu capítulo V, que “toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados” e que “devem ser analisadas possibilidades de danos imediatos ou posteriores, no plano individual ou coletivo”, todas as etapas descritas neste estudo foram cuidadosamente cumpridas a fim de minimizar algum tipo de prejuízo e desconforto aos colaboradores da pesquisa. Considero os riscos da dissertação intitulada *Concepções e corporeidades docentes na Educação Infantil* potencialmente baixos uma vez que a identificação do participante é totalmente preservada tanto na coleta de dados quanto no tratamento e divulgação dos mesmos.

Segundo as orientações de Ludke e André (1986, p.35):

a postura do entrevistador deve ser sempre de respeito pelo entrevistado, pela sua cultura e valores; deve ser capaz de ouvi-lo atenta e pacientemente bem como estimular o seu fluxo material de informações; garantir um clima de confiabilidade para deixá-lo à vontade, com boa capacidade de comunicação verbal e estar atento não somente às respostas, mas também a toda comunicação não verbal: os gestos, expressões, entonações.

Por esse motivo, a fim de registrar as imagens e expressões decorrentes da entrevista, foi proposta às participantes a sua vídeo-gravação. No entanto, todas recusaram este tipo de registro, aceitando participar e sentindo-se à vontade somente com a gravação sonora (item a

ser explorado na análise dos dados). Assim, fiz uso do gravador para registrar o conteúdo verbal e de anotações para as expressões não-verbais.

Com vistas a traçar o perfil das professoras participantes da pesquisa, a entrevista continha um roteiro estruturado inicial que nos permitiu uma descrição clara e objetiva de suas características no tocante à sua formação acadêmica, profissional e pessoal.

Entre as diversas formas possíveis de se compreender as concepções e saberes das docentes da Educação Infantil, minha opção, como já exposto, foi buscar apreendê-las por meio de suas narrativas e expressões. Também me preocupei em propiciar às colaboradoras da pesquisa um momento de reflexão e questionamento acerca do que pode ser preservado, aperfeiçoado ou modificado em suas práticas pedagógicas. Assim, o intuito foi remetê-las a situações de suas práticas pessoais e profissionais, fazendo-as reviver acontecimentos de seu cotidiano e de sua sala de aula ou mesmo outros fatos que façam parte do seu contexto, sua vida.

Assumidamente, uma das possibilidades almejadas por esta pesquisa é apresentar-se aos docentes da Educação Infantil, sobretudo às colaboradoras deste estudo, como uma tentativa de dar acesso a um percurso interior que evolui correlativamente para um percurso exterior caracterizado, por sua vez, por acontecimentos, atividades, experiências, relações, encontros, pertencas. Foi nesta exposição que se exprimiu, implícita ou explicitamente, o olhar lançado sobre elas mesmas, sobre os educandos e sobre dimensões sensíveis como a corporeidade.

Desse modo, o diálogo estabelecido com as entrevistadas foi flexível e respeitou o tempo de verbalização e reflexão de cada uma. Durante a entrevista foram discutidas questões referentes à problemática da pesquisa, em especial questões relacionadas à Educação Infantil e a prática pedagógica direcionada ao corpo, de modo a buscar um entendimento sobre a percepção que possuem de sua própria corporeidade.

O uso do anonimato bem como o fato de os locais para a realização das entrevistas terem sido escolhidos pelas próprias docentes deixaram-nas bastante à vontade. Isso porque entrevistei duas das docentes em suas respectivas residências e uma na Instituição em que leciona. Este contato direto com as docentes *in loco* também me proporcionou observar suas comunicações não-verbais que por vezes eram conflitantes com as verbalizações, por vezes reafirmavam-nas e por vezes indiciavam a busca por alguma resposta mais bem elaborada e respaldada nos dizeres de autores do campo da pedagogia ou da mídia.

É preciso ressaltar que esta pesquisa investiga as concepções docentes por meio do que profissionais da Educação Infantil têm a dizer acerca da prática construída e efetivada ao

longo dos anos, sua corporeidade e a formação constituída pessoal e profissionalmente. Dessa forma, a pesquisa destaca a fala da pessoa docente, não analisando as instituições às quais esses professores estão vinculados.

Após a realização das entrevistas e suas conseqüentes transcrições, imergi na leitura dos dados coletados buscando, no contato com os documentos, deixar-me invadir por impressões, explorações e compreensões, as quais, por sua vez, derivam tanto do referencial teórico que aporta o desenvolvimento desse estudo quanto do meu conhecimento empírico.

Entendo que as informações e diálogos interseccionados assim como a apreensão dos dados pessoais, profissionais, sociais e contextuais das docentes são importantes para a compreensão da “situação” investigada e de suas articulações.

Portanto, o trabalho de campo foi uma porta de entrada para o novo, sem, contudo, apresentar-me essa novidade claramente. Segundo Minayo (1994), são as *perguntas que fazemos para a realidade* a partir da teoria que apresentam os conceitos transformados em tópicos de pesquisa, os quais nos fornecerão a grade ou a perspectiva de observação e de compreensão.

2.4 PROCEDIMENTOS ADOTADOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS

A fim de empreender a análise dos dados, inicialmente realizei a leitura compreensiva e exploratória do material coletado durante as entrevistas com as docentes participantes da pesquisa, por meio do qual tive uma maior percepção da complexidade de elementos que circundam essas profissionais.

Isso porque o fato de a seleção das colaboradoras ter obedecido à série de critérios já expostos, em especial o de possuírem distintos tempos de atuação profissional, possibilitou a cada uma delas trazer informações que representam uma dinâmica da realidade em torno do processo da educação na infância e das crianças. Tais informações, por sua vez, indicam suas compreensões em relação aos alunos, à função da educação infantil e principalmente sobre práticas e concepções subjacentes ao corpo.

A análise dos resultados se deu tanto a partir da reflexão sobre o diálogo com as colaboradoras quanto pelas observações complementares ou contraditórias efetuadas durante a entrevista, e com as quais pude reconhecer as muitas dimensões da corporeidade. Dentre elas, destaco: os sentimentos, a expressão, a comunicação, a criação e os significados subjetivos adotados pelas colaboradoras para a construção de uma perspectiva de trabalho docente e

educativo, tendo em vista que o corpo do professor é um referencial para o aluno e um meio de comunicação entre eles.

Com vistas a apresentar a análise de forma inter-relacionada às discussões empreendidas ao longo do trabalho, descrevi as opiniões das colaboradoras da maneira mais fiel possível, como se os dados falassem por si próprios. Contudo, cumprindo o papel da pesquisa, também foi realizada na análise a exploração das concepções subjacentes às respostas das entrevistadas. A interpretação atribuída às suas falas se deu no paralelo estabelecido entre as questões da pesquisa, os resultados obtidos a partir da análise dos dados coletados, as inferências realizadas e as perspectivas teóricas adotadas.

De modo a sistematizar os dados coletados, foram elaborados blocos temáticos a partir dos objetivos delineados e centrados em quatro pontos. São eles:

- Olhar sobre a concepção de criança e a finalidade da educação a elas destinada;
- Olhar sobre a concepção de corpo;
- Olhar sobre as práticas da educadora infantil no tocante ao lugar que atribui ao corpo a partir da concepção que tem dele;
- Olhar sobre o que as concepções e corporeidade revelam acerca dos modos de ser e estar no mundo e na escola.

Cada um dos blocos temáticos analisa de forma aprofundada um aspecto importante envolvido no estudo. Em seu interior também são trazidas algumas situações relatadas e vivenciadas pelas docentes e que contribuíram (ou ainda contribuem) para o modo como concebem os temas destacados na entrevista.

Dada a relevância de determinados trechos das entrevistas para a compreensão das questões levantadas por essa pesquisa, optei por transcrevê-los no corpo do texto. Algumas palavras desses excertos foram grafadas em **negrito** por opção desta pesquisadora de modo a dar destaque a informações importantes que merecem maior aprofundamento na discussão. Já as palavras grafadas em letra MAIÚSCULA são ênfases das próprias docentes evidenciadas pela mudança na entonação da voz durante as entrevistas. É importante ressaltar ainda que, a fim de garantir o anonimato das colaboradoras deste trabalho de pesquisa, as mesmas estão identificadas respectivamente como P1, P2, P3:

P1:

P1, 55 anos de idade. Sua formação para o magistério contempla o Curso Normal Superior realizado no município de São Carlos e concluído no ano de 1988, Licenciatura em Pedagogia concluída no ano de 1998 e Especialização em Educação Infantil no ano de 2005, todos cursados em períodos diferentes e instituições particulares de ensino. É professora concursada na Rede Estadual de Ensino de São Paulo onde atua nas séries iniciais do Ensino Fundamental há aproximadamente 25 anos. É também professora concursada na Rede Municipal de Ensino da cidade de São Carlos, onde trabalha há 22 anos com Educação Infantil. Aproxima-se da aposentadoria. No presente ano, leciona com crianças nas faixas etárias de 5 anos na Educação Infantil e jovens de 13 anos no quinto ano do Ensino Fundamental, ambos em instituições localizadas na zona leste da cidade.

P2

P2, 29 anos de idade. Possui formação em Curso Normal Superior realizado e concluído na cidade de São Carlos no ano de 2004 e Licenciatura em Pedagogia por uma Universidade Estadual de São Paulo localizada na cidade de Araraquara-SP, no ano de 2012. Iniciou a carreira docente concomitantemente à Licenciatura e seu tempo de trabalho é de aproximadamente 10 anos, trabalhando, desde o início, com Educação Infantil. Atualmente leciona na Rede Municipal de São Carlos e também em escola particular deste mesmo município. Em ambas as instituições atua com crianças de 2 a 3 anos.

P3

P3, 27 anos de idade. Obteve sua formação em Curso Normal Superior no ano de 2003 na cidade Rio de Janeiro. No ano de 2009, licenciou-se em Pedagogia pela Universidade Federal do município de São Carlos no Estado de São Paulo. É professora em fase inicial de carreira, haja vista que atua há aproximadamente 4 anos. Inicialmente trabalhou na Rede Municipal de Ensino do município de Itirapina-SP lecionando para o primeiro ano do Ensino Fundamental; há três anos atua como professora I na Educação Infantil da cidade de São Carlos-SP. No presente ano tem como função ser professora apoio, revezando-se entre as faixas etárias de 4 a 6 anos atendidas por CEMEI localizado na zona oeste da cidade.

Sendo assim, no limiar desta trajetória abordo questões relativas às relações educativas estabelecidas na Educação Infantil, às concepções de corpo, de criança e de educação a elas

destinada e, sobretudo, sobre como estes modos de ser e estar das profissionais revelam suas corporeidades e atuam sobre e sob o corpo das crianças.

Espera-se que este estudo possa contribuir para o campo de estudos da corporeidade, para a reflexão das docentes participantes da pesquisa acerca da própria prática, para sua (re)elaboração sobre corporeidade assim como para o campo da Educação Infantil e formação de professores.

3. ANÁLISES

Nesta seção, apresento a análise dos dados coletados em situação de entrevista. Com vistas a responder as questões norteadoras desta pesquisa, estabeleço um paralelo entre as verbalizações das três professoras com as concepções teóricas referentes à Educação Infantil e ao corpo. Ressalto que a análise dos resultados primou tanto pela reflexão sobre o diálogo com as colaboradoras quanto pelas observações complementares ou contraditórias efetuadas durante a entrevista, e com as quais pude reconhecer as muitas dimensões da corporeidade.

Como já exposto, os dados coletados foram organizados em blocos temáticos centrados em quatro pontos, de modo a viabilizar uma melhor compreensão de suas nuances.

São eles:

- Olhar sobre a concepção de criança, relações e a finalidade da educação a elas destinada;
- Olhar sobre a concepção de corpo;
- Olhar sobre as práticas da educadora infantil no tocante ao lugar que atribui ao corpo a partir da concepção que tem dele;
- Olhar sobre o que as concepções e corporeidade revelam acerca dos modos de ser e estar no mundo e na escola.

Dada a relevância de algumas definições para um maior entendimento das concepções e elaborações tecidas pelas professoras nas entrevistas, destaco que a palavra *concepção* é compreendida pelo presente estudo tal como se encontra disposta no dicionário Aurélio, (1988, p.166), a saber: “4. Noção, ideia, conceito, compreensão. 5. Modo de ver, ponto de vista; opinião, conceito”; por sua vez, a palavra *conceito*, segundo o mesmo dicionário, é definida como: “2. Ação de formular uma ideia por meio de palavras; definição, caracterização. 3. Pensamento, ideia, opinião. 4. Noção, ideia, concepção. 5. Apreciação, julgamento, avaliação, opinião”.

Nesse sentido, as análises que seguem advém dos exames sobre as imagens que cada docente expressou sobre crianças bem como mediante o entendimento destas profissionais acerca de seu fazer docente, evidenciando o tipo de educação e relação que elas destinam aos menores de cinco anos.

3.1 OLHAR SOBRE A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA, RELAÇÕES E A FINALIDADE DA EDUCAÇÃO A ELAS DESTINADA

Como procurei demonstrar na seção destinada ao campo teórico que subsidia esta pesquisa, mais especificamente no tópico dedicado ao “corpo na escola”, minha concepção como professora e subsequente ótica de análise como pesquisadora é a de buscar promover e assegurar o lugar da criança como elemento central de perspectivas que devem ser educativas. Tal postura, por sua vez, é inspirada e constituída pelo estudo das DCNEIs como documento legal de âmbito nacional e caráter mandatário que postula os direitos da criança e o caráter específico da etapa da Educação Infantil, assim como pelas produções técnicas e bibliográficas publicadas e defendidas pela autora Maristela Angotti no tocante a essa etapa educativa.

Assim, logo de início é interessante dizer que, de um modo geral, as três professoras pontuaram a Educação Infantil, conforme reproduzido nos excertos abaixo, como uma fase muito importante para as crianças, pois as mesmas são seres em processo de desenvolvimento e formação:

Entrevistada: A criança, ela **vai construindo**, ela está sempre construindo; eu costumo dizer que o **3, o 4, o 5 e o 6 é um ser em formação**, tá? E aí você vai **transmitindo** os seus conhecimentos e **recebendo** também deles, porque eles também passam conhecimento, não é? [...]. E a Educação Infantil é muito importante, **a socialização, o lúdico, o começo do formato...** você vai, através de brincadeiras, você vai mostrando pra eles o **certo e o errado**, o que **pode** e o que **não pode**, o permitido e o não permitido, as regras da nossa sociedade [...]. (P1)

Entrevistada: Eu acho que a Educação Infantil é a **parte** mais... eu acho que é a primordial na Educação, sabe? Eu acho que esses **primeiros passos, esse primeiro olhar, essa percepção sobre tudo de variadas formas...** eu acho que a Educação Infantil é a **principal formação**, sabe? De todo o conhecimento que vai vir do Ensino Fundamental, Ensino Médio, da faculdade, eu acho que essa é a principal formação. Porque **ser criança** é a principal parte da nossa formação. Eu acredito muito nisso. (P2)

Entrevistada: Eu analiso a Educação Infantil como um **espaço** importante de **aprendizado, de relações entre as crianças**, não é? Vejo de forma muito qualitativa uma **criança que passou** pela Educação Infantil, porque durante muito tempo não foi obrigatória, então muitos pais levavam já na fase da criança estar alfabetizando e muitas vezes as crianças **entravam imaturas, não preparadas**, não é? Então eu vejo a Educação Infantil como um espaço bom de interação, da criança estar começando a entrar nesse **mundo escolar**, mas eu vejo, eu vejo não, eu acredito que **deveria ser** um espaço onde essa aprendizagem fosse colocada de forma mais **lúdica** que **infelizmente não é** o que a gente vê, às vezes, na prática; a gente já vê uma imposição muito grande da **escolarização** já na Educação Infantil, e uma **cobrança** conosco e com as crianças para que elas **deem conta**. Então isso eu acho um pouco **negativo** na Educação Infantil. [...]

E eu acho também, um pouco, que a Educação Infantil começa a se voltar para a **escolarização**, então se você pensa: “vamos brincar com as crianças, eles estão

querendo brincar, vamos brincar”. Mas, você às vezes é **criticado pelos companheiros de trabalho** que acham que você tem que estar passando **ensinamento formalizado**, conhecimentos que vão estar influenciando para a **criança se alfabetizar**, quanto antes melhor. Então é como se você estivesse **perdendo tempo** fazendo aquilo. Eu me vejo **angustiado** porque ao mesmo tempo que eu **queria estar livre** para, de repente, fazer determinadas coisas com as crianças (estar brincando mais, explorando mais), eu vejo que tem a crítica por parte dos colegas de trabalho, **aí eu mesma me cobro e dou tarefa**, “**será que eu estou fazendo o certo?** Mas o certo não é estar já passando esse conhecimento formal já pra criança?”(P3)

Contudo, se por um lado os depoimentos das docentes atestam a importância da Educação Infantil, por outro é possível perceber que agregadas a estes discursos estão representações, em certa medida, distantes da concepção legal vigente, uma vez que duas das professoras entendem essa etapa sob outra ótica, que se distancia de sua finalidade, considerando-a preparatória por associá-la a um modelo de educação infantil escolarizante¹⁷.

Com relação à forma de conceber a criança e a educação nesta etapa educativa, há semelhanças entre as elaborações das docentes. A P1 se refere à criança como um ser em formação que vai construindo seus conhecimentos por meio da “*transmissão*” e “*recepção*” de conhecimentos.

Desse modo, a docente remete-se a uma perspectiva de ensino centrada no professor, perspectiva da qual este trabalho discorda, haja vista que o objetivo fundamental dessa etapa educacional não pode ser o ensino das diferentes áreas, como acontece nos níveis de ensino posteriores, mas sim a preocupação com as relações educativas que ocorrem durante a permanência das crianças neste espaço. Afinal, a “ênfase da Educação Infantil deve ser a educação e não o ensino” (CERISARA, 2004, p. 349).

A docente afirma que essa etapa é o começo do “*formato*” e atribui às brincadeiras apenas a função de mostrar regras de comportamento e condutas, demonstrando o modo como seu fazer docente possivelmente manifesta sua concepção de educação, a qual pode, dessa forma, inscrever regras e modos de conduta para suas crianças.

Ao citar algumas idades, a P1 ainda nos remete a questionar se, para ela, somente as crianças nas faixas etárias indicadas correspondem ao período de formação e da infância, tal como é possível verificar no excerto abaixo:

Entrevistada: [...] é gostoso você ver o desabrochar de uma criança, principalmente quando você está participando desse dia a dia dela, desse **ensinamento** dela. Lógico

¹⁷O termo escolarizante se refere aqui às práticas que priorizam o ensino da leitura, da escrita, do cálculo e do cognitivo com o objetivo primeiro da alfabetização, classificação, regulação e normalização da criança. É caracterizado como prática unilateral centrada no professor, com processos não protagonizados pela criança e preparo para o Ensino Fundamental, ou seja, é esse processo de copiar o Ensino Fundamental para a Educação Infantil.

que no **formal [o Ensino Fundamental das séries iniciais]** é diferente, apesar de que agora nós estamos recebendo 6 anos, que é o primeiro ano, tá? A estrutura já mudou; muitas escolas fizeram um **parquinho** com brinquedos para poder receber o infantil, por que, até então, **não eram mais infantis, já eram mini adultos**, vamos dizer assim, não é? Estavam só lá na carteira, tal... Não, agora nós estamos recebendo 6 anos, **a gente está recebendo Educação Infantil e tem um parque para eles**. Por quê? Por que eles ainda estão em desenvolvimento, eles ainda estão desabrochando, se formando entendeu? (P1)

Nesta fala, temos a ilustração de uma ideia equivocada da Educação Infantil como educação não formal; como tempo e espaço de formação na qual há uma idade limite ao “ser criança” que rouba suas possibilidades de expressividade quando chega à etapa seguinte. O que significa dizer que, para P1, a partir do momento em que a criança chega ao Ensino Fundamental termina a infância. Também se evidencia pela fala da docente que para seu desenvolvimento e atendimento adequado, as crianças necessitam de “*ensinamentos*” e apenas “*um parquinho com brinquedos*”.

Desta forma, a concepção da P1 mostra-se bastante divergente da proposta educacional presente em documentos legais de âmbito nacional, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹⁸ que define a Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica e tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade (conforme discutimos no Campo Teórico, no tópico “O corpo na escola”).

A P1 ainda se mostra um pouco destoante do que preconiza o art. 11 das DCNEIs¹⁹, cuja disposição é relativa às práticas pedagógicas quando da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, de modo a garantir a continuidade de seu aprendizado e desenvolvimento apropriado, sem sobrepor as etapas uma a outra:

Art.11: Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2009)

Já nas narrativas da P2, há uma outra visão referente às crianças e à educação na infância, mais próxima do promulgado pelos documentos legais como as DCNEIs. A P2 ressalta a importância dessa etapa educativa bem como das variadas formas de percepção que devem constar nessa formação, evidenciando sua crença na relevância do “*ser criança*”. Ainda segundo a docente, é o encantamento das crianças com o mundo que a motiva a trabalhar nesta etapa.

¹⁸LDB – Lei 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.

¹⁹DCNEI – Diretrizes Curriculares nacionais da Educação Infantil. Parecer CNE/CEB n. 20/09 e Resolução CNE/CEB n. 05/09. 2009

Entrevistada: Então, poder colaborar para esse **encantamento**, para esse **desenvolvimento**, para essa **criatividade** que surge, para esse **conhecimento** e esse **olhar inicial** sobre a **experiência do mundo** me faz querer trabalhar na Educação Infantil. Eu acho que também quando... não é o mesmo espanto que a gente tem sobre algo novo. Quando uma criança se sente espantada sobre algo novo, curiosa sobre aquilo, ela quer aprender cada vez mais e a criança tem isso muito vivo, assim, ela quer **experimentar**, ela quer fazer e é isso que me move a trabalhar na Educação Infantil. E acho que a XXX também proporciona essa experiência mais... tátil, essa **experiência mais humana de estar não só em contato com outra criança ou com outro adulto, que é o professor, mas estar em contato com outro ser humano** que faz parte de um ambiente natural, que pode se desenvolver, que colabora com o mundo, com essa experiência do mundo. (P2)

Essa visão da P2 vai ao encontro do estabelecido no art. 8 das DCNEIs, por se aproximar de uma concepção de criança a quem é dado o direito de viver o seu tempo como uma etapa da vida a ser **vivida** e não tomando a infância como preparação para outras etapas ou para a vida adulta.

Art. 8: A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2009)

Apesar disso, o aspecto de preparação da criança para outras etapas fica bastante perceptível nas considerações feitas logo no início da fala da P3. Ela destaca que comumente a Educação Infantil é entendida como preparação para alfabetização e escolarização, percepção da qual, de certo modo, discorda, porém, ainda que angustiada, convencionou-se a tal situação de características propedêuticas, ou seja, de *preparo para*.

A professora aponta que o que a desmotiva em sua prática pedagógica advém tanto das representações sociais quanto de seus próprios pares. É o mesmo que dizer que sua motivação para um fazer pedagógico escolarizante provém dessas representações sociais e dos saberes adquiridos por meio de seus próprios pares.

[...] pode-se constatar que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de certo modo exteriores ao ofício de ensinar, pois provem de lugares sociais anteriores a carreira, propriamente dita, ou fora do trabalho cotidiano. Por exemplo, alguns provém da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades; outros são decorrentes da instituição ou estabelecimento de ensino (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades, etc.); outros, ainda provém dos pares, cursos de reciclagem, etc. Nesse sentido, o saber profissional está de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc. (TARDIF, 2002, p.64)

Acredito que esse seja o motivo de a docente sentir-se angustiada, pois diante da pluralidade da origem social dos saberes envolvidos em sua própria prática pedagógica, é pequeno o papel desempenhado por aqueles provenientes de sua formação profissional para o magistério; porém, é grande a contribuição do saber de suas colegas de trabalho que são notoriamente presas a concepções tradicionais de ensino e distantes das promulgações legais destinadas à Educação Infantil.

Tal constatação leva-me a rememorar, como explorado na seção teórica sobre “Corporeidade e o corpo na condição docente”, as diferentes fontes de aquisição de conhecimentos profissionais docentes, e considerar necessário atentar a esta vertente formativa por influenciar fortemente as práticas da P3, demonstrando sua inadequada perspectiva atual da educação na infância. É possível observar que a P3 expressa uma concepção “confusa”, distanciando-se das promulgações trazidas na DCNEIs que legitimam com bastante clareza uma concepção diferenciada sobre a criança, na qual se contemplam todas as necessidades infantis bem como as especificidades e singularidades do processo educativo. Isso porque o trabalho junto às crianças de zero a cinco anos deve garantir o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil, sem promover práticas pedagógicas que antecipem os conteúdos trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2009).

Para reorganizar seu fazer docente, seria importante que a P3 refletisse sobre a fase de desenvolvimento em que as crianças se encontram, respeitando seus direitos e identidades, pois o currículo da Educação Infantil deve contemplar não somente conteúdos e/ou conhecimentos, mas as múltiplas linguagens e múltiplas formas do “ser criança”, de modo a colocá-la como um sujeito ativo no seu processo de aprendizagem.

A ação específica do profissional docente nesta etapa educacional, a sua profissionalidade, revela-se na ação junto à criança em seu momento presente, na otimização exploratória de suas experiências e vivências, no trabalhar de suas potencialidades, de sua elaboração intelectual, de seus valores éticos e morais, de sua capacidade de comunicação e expressão utilizando-se a gama de linguagens passíveis de serem desenvolvidas em clima de ludicidade e paixão, de sedução pelo conhecimento favorecendo os processos de expressão. (ANGOTTI, 2009, p.137)

Sustentada nesta concepção, afirmo que para ser educativo, o trabalho pedagógico deve buscar respeitar, além dos princípios éticos, estéticos e políticos definidos pelas DCNEI, as diversas linguagens passíveis de serem desenvolvidas junto às crianças, articulando, assim, experiências, saberes e conhecimentos a fim de promover o desenvolvimento infantil.

Tomando por base a fala inicial da entrevistada número três (P3) no tocante à forma como relata o modo de se relacionar na Educação Infantil, observo que a docente considera

essa etapa educacional um importante espaço de aprendizado e relações entre as crianças; contudo, chama a atenção para o fato de ela mesma não se incluir nestas mencionadas relações, fazendo-se relevante a reflexão sobre o que essa profissional pensa que o seu trabalho educativo requer.

É praticamente impossível realizar todas as funções, que publicamente são reconhecidas como necessárias para o bom desempenho do trabalho educativo, se não se dispõe da capacidade de decidir de modo responsável a adequação entre o propósito educativo e a realidade concreta na qual ele tenta se realizar. A educação requer responsabilidade e não se pode ser responsável se não se é capaz de decidir, seja por impedimentos legais ou por falta de capacidades intelectuais e morais. Autonomia, responsabilidade, capacitação são características tradicionalmente associadas a valores profissionais que deveriam ser indiscutíveis na profissão de docente. (CONTRERAS, 2012, p.80-81)

Imbuída de valores considerados indiscutíveis na profissão docente, acredito que essas exigências são condições básicas ao seu exercício em todas as etapas educacionais, mas características imprescindíveis aos educadores da Educação Infantil, tendo em vista se caracterizarem por uma profissionalidade muito peculiar que requer processos educativos indissociáveis: cuidar e educar. A especificidade da profissionalidade das professoras de Educação Infantil se vincula ao fato de atuarem com crianças pequenas, as quais estão em pleno processo de desenvolvimento afetivo, cognitivo, motor e social e, por essa razão, possuem certa dependência e necessidades específicas. Estes fatores que remetem à dependência da criança pequena à sua educadora influenciam fortemente o fazer pedagógico da profissional (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002).

Devido a isso, as características pessoais da educadora e a relação que estabelece com as crianças pequenas possui relevância significativa, pois nesta etapa educacional:

O componente das relações é muito forte. A relação constitui, provavelmente, o recurso fundamental na hora de trabalhar com crianças pequenas. Qualquer possibilidade de educação passa pelo estabelecimento de vínculos de relação [...] positivos. E da mesma maneira, a maior parte dos problemas que tem início nesta etapa [...] são concomitantes com relações criança-adulto mal estabelecidas. (ZABALZA, 1998, p.27)

A este respeito, quando questionada sobre a importância das relações entre alunos-alunos e aluno-professor ou das relações sociais e afetivas no ambiente educacional, a P3 afirma:

Entrevistada: Acho importante, embora eu tenha **essa minha rigidez** – que eu **tento mudar, mas é muito difícil** – eu, antes dessa experiência que eu estou tendo esse ano, tinha uma **relação muito complicada com os meus alunos**, muitas vezes de **rejeição** por parte das crianças, por que eu não conseguia, às vezes, dar um carinho maior. Se a criança chegasse chorando por que estava me estranhando, eu não

conseguia passar essa segurança da criança, do afeto. Eu sou um pouco travada. E também, assim, da rigidez: por **impor**, às vezes, que a criança se comporte de uma determinada maneira; para controlar a turma, às vezes a criança não me via muito como a professora legal, que eles gostavam.

Já esse ano, como eu estou vivenciando outra experiência, como professora Apoio, eu passo pelas salas, conto história e **brinco** com eles, eu já estou vendo que eles **me veem de outra forma** por que eles me encontram no corredor e mandam beijo, me abraçam, falam que eu sou linda. Então esse ano eu falei que eu não estou sendo a professora **bruxa**, estou podendo me **divertir mais, brincar mais com eles, está sendo mais divertido**. Melhor. (P3)

A P3 diz ter uma postura bastante rígida e que, talvez por conta das restrições impostas às crianças, nos anos anteriores de docência teve dificuldades em se relacionar bem com elas. Entendo que educar com afetividade é fator determinante no processo educativo; no entanto, a professora relata ter dificuldades para interagir com os alunos e suas práticas sinalizam um caráter normativo da ação pedagógica ali desenvolvida, cujos efeitos permanecem nas relações cotidianas entre eles. Tais relações, por conseguinte, parecem indicar que este não tem sido tão somente um lugar acolhedor que propicia às crianças possibilidades de expressividade e desenvolvimento global.

Contudo, ao experienciar uma nova prática pedagógica, na qual fez um maior uso de brincadeiras e histórias e de uma maior aproximação física e afetiva, pôde reconhecer a relevância das inter-relações afetivas para o bem-estar entre educandos e educadora; com isso, a professora sentiu-se melhor e motivada a desenvolver um trabalho educativo mais atrativo. De forma que a educação é sem dúvida um ato emocional, corporal e psicomotor, que envolve a relação com o outro sendo um equívoco não considerar estes aspectos como parte da intervenção docente.

Na fala da P1 também é possível apreender outro indício relativo ao modo como as relações afetivas entre professora e alunos podem interferir na construção da personalidade dessa criança.

Entrevistada: São de grande importância as relações. Nossa, você pode... assim, por exemplo, para um... para uma boa convivência, para um bom relacionamento, se não houver essa interação professor-aluno, aluno-aluno, 50% já está comprometido, você não consegue avançar com mais nada. Se um aluno for destoante do resto, acabou. Acabou. [movimento e sons de negação] Você vai ter que lidar com muitos conflitos, com muitos conflitos por que um é diferente do outro, mas você tem que trazê-los todos se achegando e dizendo que ali vocês são amigos, que vocês estão ali aquele período de tempo um ajudando o outro, e é como eu disse para você, criança pequena é uma realidade, criança do Ensino Fundamental é outra completamente diferente. Então, eu vivo duas realidades, então eu consigo... é como se fossem dois mundos paralelos, eu transito nos dois. Hoje eu estava conversando com a diretora, a minha postura é sempre a mesma só que aqui é uma dose e aqui é outra dose, entendeu? Mas a postura é sempre a mesma: é de exemplo, é de exemplo. Eu dou o exemplo, eu sou o exemplo. (P1)

É possível constatar que alguns juízos de valor da referida docente são usados no convívio com as crianças. Isso porque ela diz que se houver alunos destoantes, o trabalho e a relação dar-se-ão de forma atrapalhada e conflituosa. Chega a ser enfática ao dizer que está “*acabada*” qualquer relação, mostrando-nos uma concepção que, de certo modo, desqualifica e estigmatiza as crianças, sem consciência da importância da professora para constituir a personalidade de seus educandos.

A fala da P1, que trabalha com crianças tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, também indica a ideia de que toda turma deve ser homogênea. Para tanto, há que se deixar de lado as diferenças que os educandos naturalmente trazem e reprimir a diversidade de culturas e comportamentos que constitui uma sala de aula, de modo que todos se “acheguem e nenhum aluno seja “destoante” dos demais.

Ainda reforçando a concepção estereotipada sobre a formação da criança:

Entrevistada: Eu não tenho problema com criança, eu não tenho problema, assim, de dificuldade, tal, às vezes quando eu preciso chamar a atenção eu chamo a atenção sim, porque criança gosta de ter limites e ela gosta de quem impõe “olha, isso aqui é certo, isso aqui é errado”, ela gosta disso, tá? Mas a gente está sempre conversando. O único problema é que às vezes a pessoa me escuta falando e eu tenho o timbre de voz alta, eu sou neta de espanhol e calabrês, então não tem jeito. Falo alto mesmo. Mas é sempre com conversa, sempre. (P1)

A entrevistada afirma falar em tom bem alto com as crianças, pois, segundo ela, “*criança gosta que impõe*”, deixando claro que trabalha de forma a imprimir neles uma ideia de limites e de adesão as regras da docente, e não a fim de garantir uma relação dialógica (permeada pelo diálogo) que propicie a proximidade, a afetividade e a amizade.

Entrevistada: Eu costumo fazer um comparativo, assim: quem trabalha para a indústria de forro de peças de carros, está fabricando peças para vender. Se a peça não for bem fabricada, o que vai acontecer? O carro pode sofrer uma pane, causar um acidente, matar uma pessoa. A mesma coisa é na formação de pessoas, por quê? Quando a gente pega no CEMEI, na Educação Infantil, desde o pequenininho lá, de 3, 4 anos, você vai moldando. Então você vai lidando com ser humano... se você não souber dar o suporte, o limite que às vezes não tem na casa, você... essa personalidade vai ser, de uma forma ou de outra, trabalhada, até por você. As crianças já não tem disciplina em casa, e você não tem na escola. Então, quer dizer, é complicado isso. (P1)

Valendo-se de estereótipos e daquela forma de *poder*, apresentada no tópico teórico “Sobre o corpo”, capaz de moldar e domesticar a vontade do outro, **a docente estabelece um comparativo entre a fabricação de peças e a “fabricação de crianças”**; desse modo, marca seu lugar *desumanizador* (FREIRE, 1999) junto à formação de pessoas e indica às crianças a posição que, a seu ver, elas têm de ocupar: a da disciplina. Neste relato, também fica perceptível que a professora, em certa medida, possui consciência sobre seu papel de

referência para o educando, inclusive na formação de sua personalidade, porém a concepção e possível condicionamento sociopolítico de contexto formativo pessoal e profissional aos quais a docente esteve e/ou está inserida, fazem-na, por vezes, implicar práticas opressoras às crianças.

Entrevistada: E normalmente eu costumo dizer, assim: quando você forma seres humanos, você está plantando uma semente para o resto da vida porque um pouquinho de você vai com esse ser humano e ele vai esparramar para os filhos, para os netos. (P1)

O homem é um ser social, construído. Ele não nasce com as suas características individuais, potencialidades, inteligência, deficiências e limitações, pois antes mesmo de construir sua subjetividade, ele já se encontra em um contexto coletivo no qual necessita apropriar-se da cultura humana. Nesse sentido, são suas experiências e os sentidos atribuídos à cultura que formarão a sua maneira de ser, ou seja, sua subjetividade determinada pelo meio e pelos sentidos que o sujeito, pertencente a um contexto político, econômico e historicamente construído, lança mão no seu modo de ser e viver.

Assim, interessa-me alertar sobre o fazer da referida docente que, em certa medida, se vale de julgamentos de valor e estereótipos que possivelmente incorporou em convívio como ser social. Por isso, é necessário que a professora tenha maior consciência que sua subjetividade, a de seus educandos, assim como a de qualquer outro ser humano será formada nas suas inter-relações, sendo importante a reflexão sobre sua subjetividade tendo em vista a construção da subjetividade da criança como sujeito em processo de desenvolvimento, por vezes vulnerável a aderir os mesmos modos de ser. Afinal, é através das experiências cotidianas, dos sentidos que cada um lhes confere que formarão cada individualidade.

Expondo tal fato, objetivo promover à P1 maior reflexão e conscientização sobre sua forma de agir e seu imaginário acerca das crianças. É fundamental que se lembre sobre seu dever de humanizar e volte-se ao educando de forma a enxergá-lo como sujeito de direitos, pois, conforme sustenta Angotti (2006), é necessária a observância de nossas DCNEIs na organização de todas as propostas pedagógicas de Educação Infantil, e, de acordo com os princípios lá dispostos, **a criança deve ser respeitada na sua individualidade e singularidade, na identidade, como um ser social, político, cidadão de direitos, produto e produtor de uma cultura.** Desse modo, as práticas pedagógicas devem contemplar tais princípios na elaboração das atividades educativas com vistas a promover o desenvolvimento integral da criança.

A educação na infância, além do cuidado, deve propiciar um fazer intencional, organizado em função de relações humanas *humanizadoras*, com uma convivência estimulante, participativa, com situações desafiadoras e cooperativas que garantam o acesso a experiências, conhecimentos, formas de expressão e relações diversificadas. Para tanto, deve contar com profissionais crítico-conscientes, perceptivos, libertos, afetivos e qualificados para acompanhar as crianças nesse processo de descoberta e conhecimento do mundo, de modo a proporcionar uma base sólida para o desenvolvimento dos pequenos, formando crianças que consigam desenvolver-se para aprender a aprender, a pensar, a refletir e a ter autonomia, tornando-as, assim, participantes ativas em seus processos de construção do conhecimento.

Posicionamento interessante relativo às relações entre educador e educandos dá-se na fala da P2, demonstrando que, para ela, a afetividade é um dos princípios nos quais alicerça seu trabalho:

Entrevistada: Na XXX um dos princípios básicos da pedagogia Freinet é a **afetividade** porque é a partir desse afeto onde a criança consegue se encontrar com outra pessoa, que faz com que ela consiga **aprender também outros aspectos que não só o cognitivo**. Então eu acho que o desenvolvimento afetivo é um dos aspectos que eu encontro em outras instituições muito **ausente** e eu acho que **é essencial para a formação do ser humano, para a formação da criança**. (P2)

Estabelecer uma relação de afeto com os alunos é fundamental para o processo educativo global. Contudo, este tipo de relacionamento se apresenta como um desafio para nós educadores, pois, além de o convívio entre professor e aluno dever ser de “amizade, de troca de solidariedade, de respeito mútuo” (SILVA, 2002, p.60), é necessário agir de forma motivadora e expressiva para com o crescimento dos alunos, respeitando suas individualidades, criando um ambiente mais agradável e propício para a aprendizagem. “Enfim, não se concebe desenvolver qualquer tipo de aprendizagem em um ambiente hostil” (SILVA, 2002, p. 60-61).

Porém, segundo Rangel²⁰ apud Roza M. S. Silva (2002, p. 61) não se deve esquecer que “o respeito que a criança tem pelo adulto é unilateral, dando origem a dois sentimentos distintos: afeto e o medo, simultaneamente sentidos quando envolvida em situações decorrentes de suas desobediências”. É da existência desses dois sentimentos que surge o respeito unilateral. É por isso que a afetividade é o caminho para pôr em prática o respeito mútuo tão necessário ao desenvolvimento das relações pessoais, seja qual for o meio humano e, por meio delas, a aprendizagem flui com mais facilidade. Afinal, a escola hoje, mais do que em qualquer outro tempo, é um espaço onde se constroem relações humanas.

²⁰RANGEL. A. C. S. **Educação Matemática e a construção do número pela criança, uma experiência em diferentes contextos sócio-econômicos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

Assim, a relação de proximidade entre professora e criança constitui elemento fundamental na Educação Infantil. O vínculo afetivo é essencial para a docente conquistar a confiança da criança pequena, pois, quando ela estabelece uma relação de confiança com sua educadora e com o ambiente pedagógico na qual está inserida, sente-se segura para aprender, interagir, descobrir. É a partir deste processo educativo e dessas experiências de trocas entre os sujeitos presentes no ambiente educacional que construímos as bases para as aprendizagens e desenvolvimento infantil.

Desse modo, voltar nosso olhar às necessidades do universo da Educação Infantil no que diz respeito ao desenvolvimento integral da criança significa uma visualização vinculada à educação e ao afeto, uma vez que o ato de educar não pode ser visto apenas como um repassar de informações e de conhecimentos. Pelo contrário, o ato de cuidar e educar se complementa com afeto, de maneira que o desenvolvimento humano não acontece somente relacionado aos aspectos cognitivos, mas também, e principalmente, aos aspectos afetivos (AMORIM; NAVARRO, 2012).

A este respeito, a P2 afirma:

Entrevistada: O desenvolvimento integral da criança é a criança como um todo. A criança como um ser humano que se desenvolve em diversos aspectos e não só no aspecto cognitivo. Porque estar na escola não significa apenas saber, não significa apenas conhecer. Eu acho que são habilidades que a gente procura colaborar que a criança desenvolva. Que desenvolva outras habilidades, mas que não seja só conhecimento. Então o desenvolvimento motor, o desenvolvimento afetivo também são importantes. (P2)

Segundo Wallon²¹ apud Dantas (1992, p.87):

A afetividade é um domínio funcional, cujo desenvolvimento é dependente da ação de dois fatores: o orgânico e o social. Entre esses dois fatores existe uma relação recíproca que impede qualquer tipo de determinação no desenvolvimento humano, tanto que a constituição biológica da criança ao nascer não será a lei única do seu futuro destino. Os seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais da sua existência onde a escolha individual não está ausente.

Mediante o exposto:

afetividade constitui um domínio funcional tão importante para a vida social e emocional de um indivíduo que mostra a revelação de carinho ou cuidado que se pode se ter com alguém íntimo e querido, permitindo assim ao ser humano demonstrar os seus sentimentos e emoções a outro ser, sendo um laço criado entre os seres humanos para representar a amizade mais aprofundada. (AMORIM; NAVARRO, 2012, p.2)

²¹WALLON, H. Les milieux, les groupes et la psychogenèse de l'enfant. **Enfance**, Paris, (3-4), 287-296, mai-oct., 1959 (1^a ed. 1954).

E, por entender que diante de afeto, atenção, carinho, respeito e amor o indivíduo vive e se constitui um ser humano capaz de enfrentar os problemas da vida, mais solidário e mais centrado, este estudo defende, a todo tempo, que o educador pode contribuir procurando a percepção de si e o equilíbrio emocional, de modo a intervir e adquirir um bom relacionamento nesta importante relação educativa.

Na análise tecida no presente bloco temático, busquei entender quais os pressupostos de sustentação das concepções destas docentes no tocante aos saberes e à Educação Infantil, a criança e as relações que ocorrem nessa etapa por considerá-las um aspecto muito importante, haja vista que sua ação pedagógica está permeada pelas subjetividades oriundas desta construção.

As considerações da P1 parecem estar pautadas em uma postura tradicional e por vezes escolarizante. Dado seu longo tempo de atuação profissional, pouco tem implementado o direito das crianças de viverem a infância (viverem o tempo da infância), de serem crianças (serem respeitadas em suas especificidades) e de serem educadas para o seu desenvolvimento integral de forma afetiva.

Na fala da P2, por sua vez, constatei uma concepção que respeita o desenvolvimento infantil, que oportuniza a sociabilidade, a afetividade, a expressão e o contato com diferentes linguagens expressivas, dando à criança a oportunidade de viver seus próprios direitos. Já no relato da P3, encontrei uma profissional iniciante com pouca clareza sobre quais objetivos deve perseguir na formação de crianças. Confusa, por vezes angustiada e receosa com as relações afetivas, constitui um fazer docente temporário aparentemente influenciado por seus pares, pela escolarização e por processos de disciplinamento. Contudo, ainda é uma profissional que procura se questionar sobre sua profissionalidade, de forma a buscar maior clareza e processos educativos mais humanos, adequados à educação na infância.

Conforme visto, alguns conceitos anteriormente explorados no campo teórico foram identificados nas considerações das docentes. Assim, resgatei a defesa dos direitos das crianças, a afirmação das DCNEIs e de uma educação que se firme na ideia da criança como sujeito detentor do direito de ser criança e de viver essa fase. Reitero a importância dos processos de conscientização e humanização e compreendo as relações e a afetividade estabelecidas no cotidiano da Educação Infantil como essenciais ao processo educativo e ao combate do poder e da alienação.

3.2 OLHAR SOBRE A CONCEPÇÃO DE CORPO

Dado o fato de a concepção que permeia a presente pesquisa estar fundamentada nos preceitos da corporeidade e defender a educação integral do sujeito, o foco deste bloco temático recai sobre o modo como as professoras entendem o corpo. Isso porque é ele quem nos permite ser e estar no mundo, criar, brincar, sentir, pensar e humanizar-nos. Nesse sentido, as concepções das professoras sobre o corpo também estão relacionadas às suas vivências e experiências corporais e, por esse motivo, para elaborar o conhecimento pedagógico, é comum em um primeiro momento lançarem mão de conhecimentos que já possuem, a exemplo daqueles que fazem parte de suas histórias de vida, ainda que sejam destituídos de maior reflexão.

Assim, na sequência analiso as respostas das docentes entrevistadas no tocante à questão acerca de qual significado atribuem ao corpo.

A este respeito, a P1 afirma:

Entrevistada: Corpo? Olha, é uma **coisa** meio assim... Eu **sou uma pessoa fora do meu...** [silêncio]. As pessoas dizem que eu sou muito assim... Eu sou uma pessoa... que eu tenho 1,80m e peso 120 kg. Então, às vezes as pessoas falam assim: “nossa, 120kg? Não parece”. “Não gente, mas é 120, se quiser põe a balança aqui”. Então, mas eu não tenho problema do meu tamanho, eu nasci grande, eu sempre fui grande, então, pra mim, eu não me lembro, nesses meus 53 anos, de ter sofrido bullying por ser gorda. Eu sempre me amei, sempre gostei de mim, eu me olho no espelho e gosto do que eu vejo, sabe? Eu sou uma pessoa, como eu falei no começo, eu sou muito bem resolvida tanto no profissional como no pessoal. Então, corpo pra mim é assim, tudo bem, eu como tenho hipertensão e problema cardíaco, que é hereditário, eu tenho que caminhar. Todo dia de manhã eu tenho que caminhar pelo menos meia hora, é o que eu posso: meia hora por causa do problema cardíaco. Então, eu me permito, assim, comer um chocolate porque amanhã eu vou caminhar, então, tudo bem. Eu adoro comer, eu como, mas tudo moderadamente. Mas **corpo pra mim é uma coisa assim, sei lá**, é que nem eu falo pros meus alunos: “nós temos que cuidar do nosso corpo, ele é um cristal. Quando ele machuca ou quebra, ele trinca, e às vezes o trinco não conserta mais”. Então **nosso corpo é importante, porque é através dele** que a gente consegue ir e vir, abraçar, deitar, descansar, andar, correr, pular, brincar, quer dizer, é o nosso corpo. Então, o corpo é muito importante e eu me amo, acabou, sou linda. (P1)

Ainda questiono a docente sobre a forma como se relaciona com o próprio corpo, obtendo a seguinte resposta:

Entrevistada: Muito bem. Muito bem. Eu não tenho essa neura “ai, regime, ai, regime”. Não. Eu vou te contar que eu trabalhei muito tempo na Cidade Aracy, o que eu vi de criança passando fome, que só tinha a escola para comer, eu não tenho o direito de não comer por conta de ficar bonita, eu já sou bonita. Eu como, eu como moderadamente, educadamente, meu prato é muito colorido, minha mãe sempre fez o nosso prato sempre muito colorido, meu prato é muito colorido, sabe? Por exemplo, eu não misturo muitos carboidratos, assim, se eu estou comendo batata eu não vou comer arroz, entendeu? Então, eu prefiro o arroz e feijão e eu deixo a batata,

e assim, batata frita eu não como, eu como purê, eu como uma batata, assim, dorê, mas batata frita eu não como exatamente por conta do problema da hipertensão, não me faz bem. Então é assim, são cuidados que a gente tem que ter. Quem que mantém a gente? **Se meu corpo estiver doente eu não vou conseguir trabalhar, eu não vou conseguir viver.**

Entrevistadora: Então como você se relaciona com o seu corpo?

Entrevistada: **Otimamente bem.** [risos] (P1)

Logo no início da explanação sobre seu entendimento de corpo, a P1 se mostra pensativa. Durante o relato, as expressões utilizadas pela docente, tais como “sei lá” (que seria equivalente a dizer “não sei”) e “coisa assim sei lá”, aparentam uma compreensão desprovida de significação humana e imbuída de certa desconsideração. Afinal, tomando por base a definição trazida pelo dicionário Aurélio (1988, p.159) para a palavra coisa, a saber: 1. Objeto ou ser inanimado. 2. O que existe ou pode existir. 3. Negócio, fato. 4. Acontecimento. 5. Mistério. 6. Causa. 7. Espécie. 8. Bens, é possível inferir que a profissional atribui ao corpo o significado de objeto e/ou ser inanimado.

No decorrer de sua fala, a P1 demonstra um distanciamento de seu próprio corpo, como se estivesse fora dele. A justificativa para “estar fora de seu corpo” toma como referência uma valoração estética de culto ao corpo, pois enxerga-se como uma pessoa “gorda” e julga que deveria se sentir mal por isso. Porém, contrariando sua própria lógica, diz sentir-se bem, o que, por sua vez, demonstra certa negação sobre seu corpo. Mediante o exposto, aclara-se que a P1 concebe o corpo em suas dimensões orgânicas e estéticas, pois, quando questionada sobre seu entendimento e relacionamento com ele, repetidas vezes fez menção aos âmbitos supracitados. Após tê-lo assim definido, a professora também ilustra quais conceitos transmite às crianças. É o caso, por exemplo, do excerto: “*Quando ele machuca ou quebra, ele trinca, e às vezes o trinco não conserta mais. Então nosso corpo é importante, porque é através dele que a gente consegue ir e vir, abraçar, deitar, descansar, andar, correr, pular, brincar (...)*”, no qual mostra que o valoriza por sua funcionalidade e atribui-lhe valor instrumental.

Já a P2, ao elaborar sobre seu entendimento de corpo, afirma:

Entrevistada: O corpo? **O corpo fala, você me fala...** [risos]. O nosso **corpo demonstra o que nós somos.** Eu acho que ele **nos auxilia** nas nossas atividades cotidianas, mas ele também **demonstra o que nós pensamos, o que nós sentimos.** Tudo isso está no corpo. Tudo isso reflete no corpo e o corpo também reflete o que a gente pensa. Eu acho que o corpo faz parte do desenvolvimento enquanto ser humano. É tão bom que a criança se desenvolva e desenvolva suas habilidades físicas e motoras utilizando o próprio corpo. Acho que é isso. O que a gente consegue abstrair enquanto adulto e enquanto criança faz parte muito desse concreto e **a gente precisa do corpo para fazer parte desse concreto.** (P2)

Em sua fala, a P2 atribui ao corpo função de auxílio em atividades cotidianas bem como destaca sua relevância no tocante ao aprimoramento motor, apontando a importância do incremento de habilidades físicas e motoras no processo de desenvolvimento global das crianças. Também expressa uma percepção do corpo como elemento de comunicação, a exemplo de quando diz que “o corpo fala”. É considerável o fato de a docente visualizar o corpo como meio de percepção e expressão de sentimentos e pensamentos, pois permite que, à vista da presente análise, a P2 seja percebida com uma concepção de corpo que não se limita à dimensão motora (apesar de fazer menção a ela), mas que entende o corpo de uma forma mais ampla, mencionando os âmbitos existencial, de percepção, ação e expressão do corpo, conforme apresentado na seção teórica “Sobre o corpo”, na qual tais conceitos são abordados tendo como referência os autores Ponty e Laban.

Quando questionada sobre como se relaciona com seu corpo, a P2 tece a seguinte resposta:

Entrevistada: Dentro das atividades educacionais eu acho que eu utilizo o **corpo o tempo todo**: o corpo para falar, o corpo para pedir, o corpo para mostrar, o corpo para brincar, para fazer junto. Eu acho que essa relação com o corpo também não é só uma relação de ser professor, é uma relação que a gente tem diária conosco. **Eu acho que a gente precisa estar bem com o corpo para estar bem com a nossa própria vida.**

Entrevistadora retomando a pergunta: Você se relaciona bem?

Entrevistada: Eu acho que bem... Muitas das atividades que eu realizo fora do ambiente escolar – e dentro do ambiente escolar também – são com o corpo. Eu gosto muito da dança, do teatro, das artes e essas artes também fazem parte do meu trabalho na escola. Procuro trabalhar e compartilhar delas dentro da escola e fazer junto. Eu acho que muito do que a criança mostra também com o próprio corpo, além do que ela já conhece, também demonstra o que ela está sentindo ou necessidades que ela não consegue demonstrar com a fala, por exemplo. **A criança mostra com o corpo.** Então além dessa parte que a criança demonstra em ações corporais o que ela sente, o que ela pensa, a gente também tenta trabalhar e buscar desenvolver esse corpo dentro das atividades que a gente faz na escola. Então brincar de tal forma ou as regras da brincadeira ou a brincadeira livre. O que esse corpo faz na brincadeira livre. Ou o que esse corpo faz no meio de um espaço fechado ou no meio de um espaço aberto? No meio de um grupo ou no meio do que a gente propõe? Ou quando toca uma música? O que esse corpo faz? Então **todas essas atividades envolvem o nosso corpo.** Ou quando nosso corpo pára, por que ele pára em determinado momento para fazer tal coisa? Ou por que ele se movimenta para fazer tal coisa? Então é o tempo inteiro, não é? Dentro da rotina e dentro da brincadeira. (P2)

Nestes relatos, a professora reafirma uma compreensão positiva do corpo existencial, exaltando-o como elemento de comunicação. Além disso, ela ainda menciona gostar do uso da expressão corporal nas artes como a dança e o teatro, e afirma que em suas práticas como docente da Educação Infantil busca essa relação e brincadeira dada “no” e “pelo” corpo. Dessa forma, a docente parece entender, assim como compreende Galvão (1999) baseada em

Wallon, que “são diversas as significações que a psicogenética walloniana atribui ao ato motor. Além do seu papel na relação com o mundo físico (motricidade de realização), o movimento tem um papel fundamental na afetividade e também na cognição” (GALVÃO, 1999, p.69). Isso porque o movimento não se constitui apenas do meio que dispomos para nos locomover no espaço ou para complementar a nossa comunicação com o outro. O movimento do corpo representa muito mais que isso no desenvolvimento humano:

Muitas vezes, para tornar presente uma ideia, a criança precisa construir, por meio de seus gestos e posturas, um cenário corporal – o gesto precede a palavra [...], o ato mental projeta-se em atos motores.

No faz de conta das crianças é possível compreender com mais clareza a origem corporal da representação. Por exemplo, a criança que arruma os braços como se estivesse carregando uma boneca e balança-o como se a estivesse ninando. Ou a criança que faz o gesto de pegar o sabão, de abrir a torneira, de esfregar e enxugar, como se estivesse dando banho em seu bichinho de estimação. Nessas situações o movimento é capaz de tornar presente o objeto e substituí-lo. Esses gestos simbólicos, chamados de simulacro, estão na origem da representação. (GALVÃO, 1999, p.72-73)

Assim, entendo haver função cognitiva e afetiva no movimento, que começa a se estabelecer quando a criança consegue reter percepções e sensações. Nesse sentido, o movimento desempenha um papel muito importante para a “detenção da percepção a partir da qual a criança vai tomando consciência do mundo, pois através dele dá vida ao processo ideativo e avigora as atividades cognitivas” (NETO, 2013, p.67).

Ainda:

A criança utiliza seu corpo enquanto instrumento de ludicidade, seu primeiro e mais presente brinquedo que lhe permite pelos órgãos dos sentidos, bem como pelos movimentos naturais do corpo, apreender elementos sobre seu mundo, seu entorno, sobre si mesma, estruturando germes conceituais de uma base de conhecimentos, fundamental para seu desenvolvimento integral. (ANGOTTI, 2009, p. 137-138)

A P3, por sua vez, declara seu entendimento do corpo de forma bastante rápida e objetiva:

Entrevistada: Corpo eu vejo como a **parte física do ser humano**, a parte física... como eu vou explicar? [silêncio]... é a parte física mesmo [tocou seu próprio braço].

Entrevistadora: Tudo bem! E, como que você lida com o seu corpo?

Entrevistada: Com o meu corpo? Eu acho que eu sou um pouco **envergonhada**, então se eu chego num espaço eu sou um pouco... fico um pouco **fechada**, não sou muito de falar mexendo os braços, sou **bem contida**; e se propõe, às vezes, alguma dinâmica, eu fico sem graça, eu participo meio travada.

Entrevistadora: E como que você se relaciona com o seu corpo?

Entrevistada: **Me relaciono bem desde que eu não esteja num espaço em público ou até na sala.** Se eu estou com os meus familiares, meus amigos, eu fico mais à vontade pra, de repente, estar falando ou estar dançando ou fazendo alguma coisa que eu não faria no meio de pessoas que eu não conheço. (P3)

A P3 se mostra pensativa e explica que, a seu ver, o corpo diz respeito à “*parte*” física. Ao fazê-lo, a professora ainda toca seu próprio braço, indicando-o como representante desta parte física a que se refere e atribuindo-lhe valor carnal. Significa dizer que, para ela, o corpo é uma 1.fração; 2.parcela, porção, quinhão, seção e segmento do ser humano, conforme os sinônimos encontrados no dicionário Aurélio (1988, p.484) para o termo utilizado pela docente.

Quando questionada sobre a forma como se relaciona com o próprio corpo, a docente declara ser bastante “*envergonhada*” e “*fechada*”. Também exemplifica sua pouca expressão corporal dizendo não ter o costume de conversar movimentando os braços, e sobretudo que não aprecia momentos de maior exposição tanto em locais públicos quanto na escola. Diante deste excerto, destaco a necessidade de se atentar ao fato de que a docente diz se relacionar bem com seu corpo apenas quando em família, não se relacionando bem na escola. Isso porque a condição imposta pela docente para uma boa relação corporal depende de sua inserção em um grupo específico: sua família. No espaço escolar, por sua vez, essa relação parece não se dar, pois a profissional se fecha, aparentando ter assim sua condição comunicativa sequestrada por seu sentimento de introversão.

Tendo em vista que, segundo as DCNEIs, cabe a esta profissional da educação garantir a ampliação de experiências sensoriais, expressivas e corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade, respeito pelos ritmos e desejos da criança bem como a incorporação de diferentes linguagens, questiono-me sobre qual ou quais outras formas de relação, senão a corporal, a docente disponibiliza quando em sua prática pedagógica com crianças pequenas.

Isso porque diante deste princípio preconizado pelas Diretrizes, posso afirmar que existe uma exigência corporal no trabalho docente, principalmente com crianças pequenas, haja vista que “toda educação é, também, educação do corpo mesmo que seja a de negação deste, pelo não movimento” (STRAZZACAPPA, 2001, p.1). Assim, interessa-me compreender de que forma a docente entrevistada corresponde a essa definição expressa nas DCNEIs, se essa mesma profissional nega sua relação com o corpo.

Esse relato vem reafirmar, conforme já apontado na análise do bloco temático 1, que a P3 caracteriza-se com receio das inter-relações e, considerando que no espaço educativo escolar não é somente o conteúdo que motiva e propicia desenvolvimento às crianças, mas sobretudo o modo **como** o professor o trabalha, seja ele da escrita, artes ou ciências, destaco que o profissional da Educação Infantil precisa disponibilizar-se corporalmente como um ser

uno para as crianças, pois é pela movimentação, expressão do corpo, olhar, toque e entonação da voz que a comunicação entre as crianças e os adultos se estabelece.

No universo infantil, essas formas de interação são permeadas pela brincadeira [...] potencializando formas de expressão e comunicação. Por meio dela, a criança comunica seu estado afetivo, sua forma de perceber o outro, seus sonhos e expectativas. Nesse jogo de corpo, palavras, ações e sentimentos, a criança vai construindo uma dimensão do que é viver neste mundo repleto de significados simbólicos. (GOULART, 2008, p.25)

Nesse sentido:

o professor tem papel preponderante. É quem acolhe, ampara, apoia a criança estimulando a compreensão de si e do mundo. Por meio de sua ação junto à criança e ao ambiente, o professor abre oportunidades de aprendizagem que não se esgotam no ambiente escolar. O seu carisma e a confiança que deposita na criança estimulam a construção da identidade de cada um do grupo, fazendo dos momentos de encontro, momentos de formação da personalidade e do caráter. Representante da cultura e mediador por excelência, o professor das crianças pequenas tem o papel não só de apresentar a vastidão do mundo cultural no qual a criança está inserida, como também de construir pontes para que as experiências e vivências infantis possam se consolidar. Portanto, conhecimento, perspicácia e afetividade são condições essenciais a um bom professor de educação infantil.

Ademais, é na tensão entre a apropriação dos conhecimentos sobre a infância e o encontro mesmo com as crianças que mora o trabalho do professor. Não podemos negar o conhecimento já sistematizado que a humanidade produziu, mas temos que reservar um lugar para que possamos encontrar com esse novo que nos desarma e rompe com o que já sabemos. Escutar as crianças, observá-las, deixar-se invadir pelo que elas trazem de novidade, de peculiaridade é o convite maior que fazemos aos professores. (GOULART, 2008, p.29-30)

Dessa forma, além de promover o desenvolvimento integral do aluno, na inter-relação que estabelece com ele, o professor também estará agregando experiências ricas e valiosas ao aprimoramento de sua profissionalidade, visto que “a formação dos professores não fique limitada aos livros, mas que tenha respaldo nas experiências práticas que realizam” (ALMEIDA, 2004, p. 129).

No entendimento do presente estudo, a aprendizagem passa pelas relações corporais, pelo contato que temos uns com os outros. Assim, educar na Educação Infantil significa proporcionar situações de interação professora-criança e criança-criança, seja pelo cuidado, seja pela brincadeira em atividades orientadas ou livres, propiciando ao educando possibilidades de se auto-conhecer, perceber suas potencialidades e desenvolvê-las por inteiro, sem haver a dicotomia corpo e mente, de forma que o docente e a criança sejam capazes de se perceberem como sujeitos.

Para tanto, é fundamental que o professor seja o mediador dessa aprendizagem, estimulando a criança nos processos de exploração e percepção do próprio movimento, de seu corpo, sua imagem, do espaço que ocupa e desloca, do movimento do outro, de sua inter-

relação com ele, da construção dos significados; enfim, da sua corporeidade. Além disso, o docente pode contextualizar essas percepções com conteúdos pedagógicos, mas nos quais os sentidos e significados sejam atribuídos pela criança, de modo a enriquecer a prática pedagógica. A partir de então, a criança se percebe como um ser no mundo.

3.2.1 SOBRE O TERMO CORPOREIDADE

Como já explicitado, o entendimento de corpo que permeia a pesquisa ora apresentada corresponde a considerar a totalidade do ser humano, no qual todas as dimensões: física, intelectual, psicológica, ética, afetiva, moral, social e cultural se complementam em um único ser. Nesse sentido, a corporeidade é a nossa presença no mundo. É a maneira como as relações e interações que estabelecemos com o outro e com o mundo influenciam e contribuem para nossa formação como seres humanos. É, ainda, compreender o modo como a experiência vivencial com o corpo vem orientar nossa atuação na sociedade; enfim, é o olhar sobre o nosso ser e estar no mundo.

Quando questionadas sobre o termo corporeidade, as três docentes teceram considerações sobre seu significado. A P1 afirma já ter ouvido essa terminologia anteriormente, porém, declara não saber seu significado, fazendo menção mais uma vez às dimensões estética e instrumental do corpo, como é possível verificar no excerto abaixo:

Entrevistada: Já ouvi, agora se você me perguntar o que significa, eu vou falar pra você: não sei.

Entrevistadora: é justamente essa a questão: se as pessoas conhecem essa terminologia, esse nome. Como você compreende esse termo?

Entrevistada: **Olha, deve ser a idade do corpo** ou... [risos] corpo/idade. Ou alguma coisa relacionada assim, não é? Se for isso, o meu corpo deve ter uns 18... 15, 18 anos, não é? [risos].

Entrevistadora: [risos].

Entrevistada: Por que se eu estou com 53 e estou trabalhando em dois períodos, então, quer dizer, e desse tamanho todo que eu sou, minha filha, ah... (P1)

A P2 diz não ter muita certeza sobre o termo, mas o relacionou a uma concepção de corpo como elemento de comunicação e desenvolvimento:

Entrevistada: Conheço, mas eu... **não sei bem**. Já ouvi falar, mas não sei se é exatamente a terminologia que... Não sei se é exatamente isso que eu estou pensando.

Entrevistadora: Não, tudo bem! De que modo você compreende?

Entrevistada: Eu compreendo corporeidade como parte da nossa vida, desse trabalho com o corpo para **desenvolver habilidades** ou corporeidade para **estar em contato com o nosso corpo e com outros corpos** o tempo todo. (P2)

Esta concepção da P2 se aproxima do modo como o conceito de corporeidade é definido por esta pesquisa, mais especificamente quando a docente afirma que é “*para estar em contato com o nosso corpo e com outros corpos*”.

A P3, por sua vez, não soube explicar seu entendimento relativo ao termo:

Entrevistada: Eu já ouvi falar na faculdade, mas **eu não lembro certinho o significado**

Entrevistadora: Tá, tudo bem! Uma das perguntas era justamente essa: se você já ouviu falar nessa terminologia: corporeidade. Então você já ouviu falar alguma coisa durante a faculdade?

Entrevistada: Sim, na disciplina de Corpo e Movimento, mas eu não lembro do significado, assim, certinho.

Entrevistadora: Tá! E como você compreende esse termo...

Entrevistada: Ai, não sei. [silêncio] **não sei mesmo.** (P3)

Sei que o termo corporeidade ainda é, de fato, desconhecido no meio educacional. Tal constatação pode ser observada nas respostas das professoras durante as entrevistas, pois na maioria dos casos parece que a conceituação do termo se deu mais por analogia com a sonoridade da palavra que propriamente pelo seu significado, o que as levou a restringir sua definição e basearem-se apenas pela concepção de corpo que já possuem. Especialmente nos relatos das docentes 1e 3, não houve nenhum paralelo entre a corporeidade e a formação integral da criança; não foram feitas menções à integralidade humana na relação da criança com o outro, com a natureza e consigo mesmo. Mesmo a P3 que mencionou já ter tido contato com esse olhar sobre o corpo em seu processo formativo acadêmico não apresentou consistência em seu discurso.

Diante de todas as análises que vem sendo tratadas, pode-se inferir que, “a começar pelo desconhecimento da profundidade de sentido da corporeidade pelos profissionais da educação, o processo de formação escolar se mostra ineficiente no desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Além de pouco sensível ao diálogo, a sensibilidade, a experiência e a expressividade” (NETO, 2013, p.127).

Porém, são essas professoras que atuam na Educação Infantil justamente com função educativa de promover o desenvolvimento integral das crianças, haja vista serem as profissionais com as quais a criança se relaciona interdependentemente para compreender seu mundo e a si mesma. Por este motivo, e dada sua posição extremamente importante para que a escola alcance excelência em sua função de formação integral das crianças é necessária a afirmação do conceito de corporeidade e sua relação com a educação.

3.2.2 SOBRE A CONCEPÇÃO DE CORPO DA CRIANÇA

A este respeito, a P1 afirma:

Entrevistada: Então, **o corpo da criança é uma coisa complicada**, ele está em desenvolvimento, ele está se desenvolvendo, os ossinhos estão crescendo, todos os órgãos estão ainda se desenvolvendo, a cartilagem é muito molinha, então, por isso, tem que tomar um **cuidado muito grande**. Você tem que **refrear aquela vontade que eles têm de sair pulando, sabe, que nem uns bichinhos soltos no mato**. Então você tem que tomar esse cuidado. Por exemplo, eu tive uma aluna, na outra CEMEI que eu trabalhava, ela abriu a torneira, ela quebrou o braço de fraqueza, os ossos eram fracos, sabe? Então é tudo isso, o corpo da criança está em desenvolvimento, é uma coisa, assim, muito preciosa, então, além de tudo você tem que **tomar muito cuidado e ensiná-los a cuidar desse corpo**, entendeu? Não é só você cuidar, é ensiná-los a cuidar, que é o mais importante. (P1)

Como já o fez anteriormente, a docente novamente denomina o corpo como “*coisa*”, adjetivando-o como “*coisa complicada*” por estar em desenvolvimento e ser, segundo a ótica da professora, muito frágil. Por isso, explica que na sua função docente é necessário frear, interromper as manifestações corporais e de movimento das crianças, às quais ela chama de “*bichinhos soltos no mato*”.

Nestes relatos, a profissional mostra que sua forma de agir colabora de maneira diminuta para o processo de desenvolvimento das crianças pequenas. Isso porque, ao ensinar os cuidados com o corpo, a docente se vale de uma coerção sutil e de uma orientação que tolhe o desenvolvimento criativo, a espontaneidade e a criança em sua totalidade.

Entrevistadora: O que você ensina e/ou orienta a eles em relação ao corpo?

Entrevistada: Todos os **cuidados com o corpo: não corra, não pule, não suba na árvore, no trepa-trepa cuidado com você, não pule, se você cair de mal jeito você pode se machucar; então, são coisas, assim, que a gente vai incutindo, sei lá, dizendo pra eles até repetitivamente, porque criança, ele só entende quando acontece, não é?** Então a gente tem que tomar muito cuidado... e ensiná-los a cuidar desse corpo de uma forma assim... de uma linguagem que eles entendam, se eles fizerem tal coisa, há consequência. Um aluno meu, hoje, brincando de olho fechado no parquinho trombou com a árvore, bateu o rosto, ele bateu esse osso, deve ter doído muito, não é? E ele veio chorando e eu falei:

- Mas por que você está chorando?

- Por que está doendo muito!

E eu falei:

- Eu sei! **Eu te avisei!**

Aí eu trouxe, passei uma agulhinha, um sorinho fisiológico, não é? E, não é, coloquei um gelinho pra não...[formar galo] Então, quer dizer, é toda uma coisa que você tem... todo um cuidado que você tem que ter e, além disso, ensiná-los também “olha, você não pode andar de olho fechado, você não está em um lugar que você pode ficar de olho fechado e nós temos os nossos olhos para poder olhar, pra poder enxergar, pra poder nos conduzir, podia ser mais grave, entendeu?”

Entrevistadora: Você trabalha **com** [ênfase] o corpo da criança?

Entrevistada: [silêncio]...ahh, trabalho com Música. Com a música, tá? Por que **eu deixo essa parte de corpo, essa parte de movimento, assim, mais com a professora de Educação Física**, essas atividades são para a Educação Física, porque eu tenho uma preocupação muito grande de fazer qualquer tipo de exercício,

eu não sou especialista da área, então, eu respondo àquilo que eu entendo, então, assim, **o especialista da área é a Educação Física, não é? Então todo esse movimento de corpo eu deixo a cargo dela. Eu acho que é cada um cuidando da sua área**, eu acho que é mais fácil; e ela já sabe como fazer um alongamento, como dobrar cotovelo, dobrar perna, essas coisas, e a gente pode até saber, mas entre saber e conhecer a diferença é grande. **Então eu não faço.** (P1)

Outra questão que se destaca na fala da P1 vêm da afirmação de que ela não trabalha com o corpo da criança, como se o mesmo não estivesse presente ali a todo tempo; afinal, a criança é um ser corpóreo, um ser-no-mundo. Questionada sobre seus ensinamentos, ela enfatiza a negação de movimentos ditada às crianças; há ainda certo diretivismo presente na sua fala, o qual parece servir para práticas de contenção tanto dos movimentos quanto das expressões corporais das crianças como um todo.

Fica evidente que a docente usa métodos de ensino que colocam as crianças em um mundo diferente daquele onde deveriam viver e pensar com seu corpo e, neste contexto, possivelmente o conhecimento se dê de forma fragmentada, abstrata e com pouca significação para o aluno. Isso porque, de acordo com Maria Augusta Gonçalves (1994), a aprendizagem dos **conteúdos** é uma aprendizagem sem corpo não somente pela exigência de o aluno ficar sem se movimentar em cadeiras enfileiradas, mas, sobretudo, pelas características dos conteúdos e dos métodos de ensino.

A entrevistada diz deixar “*essa parte de corpo e movimento*” a cargo da professora de Educação Física porque, segundo ela, cada especialista deve cuidar de sua área. Diante disso, pergunto intrigada sobre qual seria, por sua vez, a área e a especialidade da professora de Educação Infantil senão as crianças e seus processos de desenvolvimento ensino e aprendizagem, nos quais o corpo necessariamente está incluído?

O estudo de Sayao (1996), que discute os tempos e espaços do corpo e movimento na Educação Infantil, aponta que a “hora de” fazer Educação Física é entendida por muitos professores como o momento no qual o movimento é trabalhado mais efetivamente, evidenciando dicotomias como sala x pátio, corpo x mente, atividade corporal x atividade intelectual. Interessante perceber que, mais de dezoito anos depois do estudo da autora, essa concepção segue, em certa medida, presente nas práticas cotidianas da P1.

Analisando as respostas anteriores da P1, nas quais toma o corpo como instrumento, objeto ou coisa, relacionando-o ao físico, é evidenciado o porquê transfere à professora de Educação Física a responsabilidade acerca da tomada de consciência dos alunos sobre o corpo, não considerando ser também seu papel fazer a criança se compreender como um sujeito que se movimenta, apreende, expressa e desenvolve assim. Na concepção da P1, o corpo das crianças aparece como um conteúdo ou componente curricular, elemento a ser

“tratado”, vinculando-o, desse modo, apenas à disciplina da Educação Física e colocando o trabalho com o corpo e com a movimentação como função dos docentes da área.

Observo ainda que a docente, possivelmente evidenciando certa fragilidade também em sua formação, declara não se sentir preparada para promover desenvolvimento às crianças, pois traz uma “concepção propedêutica, na qual o brincar livremente no parquinho, por exemplo, não se caracteriza como atividade na qual o movimento possa ser efetivamente trabalhado” (OLIVEIRA, 2010, p.105-106). Ademais, essa concepção é fragmentada do ponto de vista do desenvolvimento da criança.

Contudo, embora presente esta fragilidade em relação ao seu processo formativo, tal como demonstrado no excerto anterior, a P1 afirma ter participado de cursos:

Entrevistadora: Você teve algum momento de aprendizado, de formação, enfim, você teve algum momento que trabalhasse atividades corporais?

Entrevistada: Tive curso de música... É... 2000 e... deixa eu ver... e 2013, a administração anterior dava esses cursos de formações no início do ano e eu fiz os dois por que eu gosto muito de música, sabe? **Eu fiz os dois cursos, um era de música e o outro de recreação**, e eu fiz, eu gosto, eu gosto.

Entrevistadora: Legal. E nesse curso, que você está se referindo, teve algum direcionamento, assim, como trabalhar, explorar essas atividades nas crianças?

Entrevistada: Sim, com certeza, inclusive músicas... nos foi dado um CD com músicas e foi gravado um vídeo com apresentações de, assim, como exemplos de como você poderia trabalhar com as crianças com a música, na música, com a música, usando a música.

Entrevistadora: Tá. Quando você fala “trabalhando o corpo pela música” é mais..., você se refere a?

Entrevistada: a fazer coreografia, fazer gestos, mais gestuais mesmo.

Entrevistadora: Ahã... E nestes cursos teve algum direcionamento de como explorar esses aspectos corporais, tal, em você?

Entrevistada: Teve. Nós tivemos que... nós, professores que estávamos fazendo o curso, tínhamos que fazer todos os movimentos da professora, e assim, eram movimentos, assim, que você fala “a criança faz com o pé nas costas”. Nós? Nossa, que dificuldade!

Eu tenho, por conta da hipertensão, eu tenho um problema sério de giro, se eu rodo muito me dá tontura e eu falava assim: “Olha, se eu cair, com esse tamanho todo, não vai ser fácil me levantar”, e ela ria, sabe? Muito gracinha a professora.

Entrevistadora: Legal. E o que você achou disso?

Entrevistada: Achei bom. (P1)

Apesar de ter recebido esta formação, ela aparenta ser de caráter instrumental, na qual a docente transpõe a experiência do curso, valendo-se dele na reaplicação da coreografia lá aprendida, conforme menciona no trecho abaixo:

Entrevistada: [...] você já ouviu aquela música do Bem, [a noite do meu bem] do Milton Nascimento? Eu **dancei com eles no ano passado, no meu complementar, porque precisava fazer apresentação no final do ano**. Ficou lindo, e é uma música que não é do cotidiano deles, não é do dia a dia igual “Atirei o pau no gato”, da “Cirandinha”, e eles gostaram.

Entrevistadora: Como que você desenvolveu essa atividade?

Entrevistada: Foi deste curso, eu aprendi nesse curso a coreografia, trouxe para a escola e fiz com os meus alunos. Ela foi uma apresentação no final do ano e no final o beija-flor pega a rosa e entrega pras mães. Foi lindo. (P1)

Nesse sentido, há necessidade de superar o reducionismo e a instrumentalidade atribuídos à formação docente, os quais ainda são bastante comuns possivelmente ainda pela expectativa advinda dos próprios professores em cursar formações que ofereçam receitas prontas de como fazer para reaplicá-las. Mediante a necessária superação de uma visão que pode ser chamada de instrumental, teremos certamente melhor contribuição para a formação de um docente que não apenas transmitirá conteúdos de forma mecânica, como de certo modo fez a P1, mas que se preocupará com o desenvolvimento, a interiorização e a formação de cidadãos plenos, críticos e conscientes. Portanto, é preciso que se construa uma nova concepção da prática docente, a qual eleja a dimensão reflexiva como um dos componentes fundamentais da atividade do professor (RODRIGUES, 1998).

Assim, espera-se do educador que também esteja, segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN 9.394/96), em permanente formação para o seu aprimoramento profissional, pois “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente ligada àquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” (NÓVOA, 1994, p.17). E as opções que cada um de nós faz como professor cruzam a nossa maneira de ensinar e nossa maneira de ser: nossa corporeidade.

Em outras palavras, [...] “eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos nós. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de se fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal” (NÓVOA, 1994, p.17).

Divergindo da P1, na fala da P2 verificamos uma concepção que entende o corpo da criança como:

Entrevistada: Eu acho que o corpo da criança é um corpo [risos] em uma **busca profunda em desenvolvimento**. Uma busca diária. Uma busca... **O corpo da criança mostra como a criança se desenvolve**. Desde bebezinho, assim, o fato de pegar um brinquedo, olhar um brinquedo. Então o corpo mostra essas **percepções** da nossa mente e o corpo colabora para esse desenvolvimento. No engatinhar do bebê, sabe? Quando ele começa a rolar de um lado para o outro, quando ele começa a pegar... Então tudo isso vai mostrando para ele **como é viver nesse mundo, como é ter contato com objetos, como é ter contato com outros sujeitos. Então esse corpo demonstra, esse corpo pratica, ele experimenta. Essa experimentação do próprio corpo e do corpo do outro** faz parte do afeto, faz parte de toda essa filosofia que a gente trabalha na escola. A gente procura deixar isso bem naturalmente, bem natural para deixar que isso se desenvolva, mas a gente também procura estimular. Estimular de que forma? Estimular com o movimento diferente, com movimentos que não se conhece... Porque o corpo da criança tem o momento

de querer correr, de querer pular... porque o corpo da criança não consegue ficar parado o tempo todo. **É um corpo que precisa** agir, que precisa sentir para saber, que precisa estar em movimento para poder conhecer. Então a partir do corpo que a criança começa a conhecer, a partir do concreto que se consegue a abstração. Eu acho que é isso.

Entrevistadora: Você trabalha **com** o corpo então?

Entrevistada: Ah, bastante. Muito. E eu gosto e acho muito bom. [risos]

Entrevistadora: Com o seu e com o das crianças, não é?

Entrevistada: É, e faz muito bem! Quando a gente começa a trabalhar com esse **corpo e perceber que nós não estamos ali só para olhar ou só para falar, quando a criança percebe que a gente também está brincando junto, fazendo junto, se mexendo junto** a prática sai muito melhor. A nossa prática se torna muito mais rica, mais viva e a gente consegue trabalhar naturalmente com a criança. (P2)

A P2 nos mostra que, dada a exploração e percepção das crianças em relação aos objetos, movimentos e a si mesmos, o processo educativo será tanto mais efetivo quanto mais se possibilitar à criança a vivência plena da sua corporeidade. É possível perceber também que a concepção sobre corpo e movimento da referida docente é construída a partir do seu olhar voltado à criança e ao modo como a mesma se expressa no cotidiano da instituição, o que reflete uma preocupação em respeitar as características do desenvolvimento infantil e dar abertura para que sejam visualizados como corpos-sujeitos.

“Há uma relação de meu corpo consigo mesmo que o transforma no *vinculum* do Eu com as coisas”. Há nessa experiência, uma ambiguidade que reside no fato de meu corpo ser, ao mesmo tempo, visível e vidente, sensível e ‘sentiente’. Quando a mão direita toca a esquerda e esta de tocada torna-se tocante, é como se “uma potência exploradora pousasse sobre ela ou a habitasse” (MERLEAU-PONTY²² apud GONÇALVES, 1994, p. 67-68).

Já a P3, afirma a respeito do corpo da criança:

Entrevistada: Eu vejo como um **corpo em desenvolvimento**, que **não está completo**, vejo como **dinâmico**, porque ainda **não é um corpo regrado**, então eles são mais **livres** para estarem se **movimentando, brincando, eles conhecem muitas coisas através do corpo também**.

Entrevistadora: Ele está em desenvolvimento?

Entrevistada: Isso. [silêncio]

Entrevistadora: Tá! Você trabalha com o corpo da criança?

Entrevistada: Trabalho, com os **menorezinhos eu até trabalho** mais, assim, quando é creche. Com os da Educação Infantil é mais eles estarem reconhecendo as **partes do corpo**, como eles estarem cuidando desse corpo em termos de **higiene, de cuidados pessoais, de proteção, que o corpo é seu então o outro não pode tocar no seu corpo**. Eu gosto muito de trabalhar com a questão de gênero, da parte do que **diferencia menino e menina**, mas que não necessariamente isso vai ter diferenças que eles acreditam, muitas vezes, que são ligadas ao biológico (eles não definem dessa forma mas eles veem dessa forma) e eu mostro pra eles que não, que não é por que é menino que não vai poder, de repente, gostar de cozinhar, de um balé, não é? Poder ter essa liberdade de brincar e não se preocupar se é menino ou se é menina,

²²MERLEAU-PONTY, M. O filósofo e sua sombra. In: **Os pensadores**: Merleau-Ponty. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

ou a menina poder brincar de bola, não ter problema nenhum nisso. Eu trabalho mais voltado pra isso. (P3)

Em relação às suas orientações no tocante ao corpo, descreve apenas o direcionamento de um trabalho para reconhecimento de esquema corporal e a não estereotipia de gêneros. Concebe o corpo da criança como incompleto e em desenvolvimento e a justificativa para entendê-lo como inacabado e/ou inconcluso se deve ao fato de ser ainda livre e sem regras. De outro modo, significaria dizer que para a referida docente, um corpo completo e concluso deve ser, por sua vez, um corpo regrado. De certa forma, o lugar do corpo fica minimizado, reduzido a partes e devendo seguir prescrições de modos de ser, como se existissem etapas pelas quais passará até chegar a vida adulta e conter-se. Essa constatação pode indicar que a docente, assim como todos nós em algum momento, está fortemente envolvida por condicionantes que cerceiam a ação humana (GONÇALVES, 1994).

O homem – como ser corpóreo e espiritual – possui a possibilidade inerente de transcendência. Na trama de condicionamentos que cerceiam a ação humana, há no homem sempre um mínimo de subjetividade, um mínimo de consciência para lhe permitir ver além dos limites, examinar criticamente as circunstâncias e orientar sua ação de forma reacional (GONÇALVES, 1994, p.89).

Assim, a título de concluir o presente bloco temático, gostaria de ressaltar que achei relevante para nossa análise registrar o que foi dito pelas professoras sobre a concepção de corpo da criança, pois permite perceber que a mesma inadequação declarada pelas docentes P1 e P3 no tópico anterior sobre a concepção do próprio corpo **permanece** ao se referirem ao corpo dos pequenos; ou seja, as profissionais concebem o corpo das crianças de forma bastante semelhante aos delas. No caso da docente P2, também se verifica essa mesma identificação entre seu corpo e o de seus educandos, contudo, sob uma perspectiva de entendimento munida de maior disponibilidade e compreensão corporal.

Tais constatações nos possibilitam inferir que se as docentes não se relacionam bem, não tem uma boa construção de suas imagens corporais, sobretudo sobre seus modos de ser e estar no mundo, elas imediatamente justapõem tudo isso quando nas práticas com as crianças; o mesmo ocorre no caso de possuírem uma boa relação, ou seja, esta boa relação é transferida às suas práticas. Isso porque, tendo em vista que nesse caso é a pessoa adulta, ou melhor dizendo, a docente que se interpõe entre a criança e a cultura e ensina-lhe um modo de ser, pensar e agir, é ela também quem pode inaugurar na criança a sensação de separação entre o *eu* que vive dentro do corpo e o mundo *externo* ou pode contribuir consideravelmente na percepção e desenvolvimento de seu educando em totalidade.

3.3 OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS DA EDUCADORA INFANTIL NO TOCANTE AO LUGAR QUE ATRIBUI AO CORPO A PARTIR DA CONCEPÇÃO QUE TEM DELE

As concepções e ideias que têm sustentado o trabalho das docentes para com as crianças da Educação Infantil reservaram, de forma explícita ou implícita, um lugar para o corpo e ajudaram a defini-lo no interior da prática pedagógica. Por essa razão, tendo em vista que a ação pedagógica não se resume a ações docentes, e considerando as professoras elementos essenciais no processo de formação e humanização das crianças, neste tópico de análise procuro evidenciar como estas profissionais falam dos contextos e estratégias que mais frequentemente utilizam para educação da corporeidade da criança.

Questionada sobre a importância do trabalho com a dimensão corporal na Educação Infantil, a P1 afirma a relevância do mesmo:

Entrevistada: Muito. Eu acho. Eu acho que você trabalhar o corpo é uma coisa muito importante por que você faz com que a criança comece a gostar do seu corpo e a gostar, sabe, do seu jeito, principalmente se você tiver um espelho na sala como nós temos na sala da brinquedoteca, que ela está se vendo fazendo o movimento. Nossa, você não tem noção o que é, você não tem ideia do que é uma criança dançando e se movimentando na frente do espelho. Você já viu? É lindo! E aquelas pitúicas, bem pequeninhas, começam a descobrir o corpo, começam a perceber que tipo de movimento elas conseguem fazer. É muito legal, muito, muito legal! (P1)

Contudo, ao ser arguida sobre a efetivação desse trabalho na sala de aula, a docente mostra que a relevância mencionada anteriormente não tem muito destaque em suas práticas, pois segundo ela, tais atividades, além de ter dia e horário estabelecidos, dão-se apenas uma vez na semana.

Entrevistadora: Você acha que esse trabalho, então, tem que ser desenvolvido, no dia a dia na sala de aula?

Entrevistada: Eu não digo pra você no dia a dia, mas pelo menos uma vez por semana você tem que contemplar atividades que trabalhem o corpo, de uma forma ou de outra. Ou numa ginástica, assim, deitados no chão, fazendo movimentos leves ao som de música ou numa coreografia de final de ano ou ouvir música. Uma vez por semana, tanto que na minha rotina tem, na minha rotina tem, uma vez por semana tem a hora da música, entendeu? Tem a hora da música.

Entrevistadora: [nome da entrevistada], você gosta de atividades corporais?

Entrevistada: Eu gosto, gosto sim.

Entrevistadora: Gosta? Tem no seu planejamento?

Entrevistada: É, costuma ter as músicas.

Entrevistadora: Tá! E como que você desenvolve? Como que você faz? Dá um exemplo, assim, de como você faz.

Entrevistada: Olha, por exemplo, que nem eu te falei do Bem, do Milton Nascimento, eu faço muita coreografia com músicas, assim, adoro montar coreografias para eles.

Entrevistadora: E você quem monta?

Entrevistada: Sou eu que monto, sim, sou eu que monto.

Entrevistadora: Ahã.

Entrevistada: E além de eu montar a coreografia, eu faço os fantoches. Então a gente tem a música “Piaba” que tem o fantoche da Piaba, a gente tem a música do trem onde eles levam o trenzinho preso na cabeça, então, além da coreografia a gente tem sempre uma alegoria eu costume dizer...

Entrevistadora: [risos] Alegoria?

Entrevistada: Eu ia ser uma ótima carnavalesca. [risos]

Entrevistadora: Que legal!

Entrevistada: É verdade, eu gosto muito dessa parte de coisas artísticas, é por isso que eu pego sempre o complementar, não é? No CEMEI eu pego sempre o complementar porque me dá a oportunidade de fazer isso estes trabalhos artesanais, eu gosto. (P1)

Contrariando as possibilidades das crianças de experienciarem seus próprios corpos e perceberem-se como corpos sujeitos e conscientes, a docente parece solicitar a elas a adoção de suas orientações. Exemplo disso é que a P1, partindo de um entendimento aparentemente mecânico sobre a dança, costuma trabalhar com esta arte do movimento somente em data comemorativa elaborando apresentação pontual sob a forma de reprodução de determinada coreografia pronta, como mencionou por mais de uma vez, o que indica ser esta uma das poucas atividades artísticas expressivas das quais lança mão junto às crianças.

Todavia, se a dança estiver restrita apenas a técnicas e/ou passos predeterminados, torna-se uma prática alheia na Educação Infantil. Ao invés de só pedir que reproduzam gestos, poderia ser interessante que a docente estimulasse processos de criação e desenvolvimento dessa arte junto às crianças, entendendo que para criá-la na Educação Infantil há que se tomar como ponto de partida atividades de exploração de movimentos em conjunto com os pequenos. Dessa forma é possível levá-los a conhecer, explorar e experimentar diferentes maneiras de se deslocar pelo espaço bem como interagir com os colegas, percebendo e acompanhando ritmos e melodias (e fugindo de coreografias estereotipadas), desenvolvendo junto a eles uma construção pedagógica de ampliação dos conhecimentos e percepções sobre o corpo em movimento e, por conseguinte, sobre si. É importante ressaltar que para o estímulo e desenvolvimento da dimensão corporal, como também para construção de uma dança para crianças faz-se pertinente que o professor investigue e conheça seus próprios movimentos, conheça a si e saiba quais finalidades permeiam seu fazer-docente; afinal, ele é uma referência importante para as crianças.

Assim, por também ser o professor quem organiza e oferece propostas de atividades às quais as crianças se dedicam no dia-a-dia escolar, questiono, ainda, a P1 sobre suas práticas relacionadas ao desenvolvimento de atividades corporais:

Entrevistadora: Tem algum lugar que você faz mais atividades corporais?

Entrevistada: No pátio eles têm a educação física e no parque eles brincam.

Entrevistadora: Dentro da sala de aula há algo?

Entrevistada: É complicado por causa das mesas, não é? Eu não tenho muito espaço.

Entrevistadora: Você disse que seus alunos dormem aqui nesse espaço, como faz então?

Entrevistada: ahhh, mas na hora do sono empilham as mesas.

Entrevistadora: Tá. E o que você costuma fazer, em sala, com eles?

Entrevistada: Em sala nós costumamos fazer atividade de pintura, desenho, recorte e colagem, massa de modelagem, essas coisas assim.

[interrupção]

Entrevistada: Desculpe, já voltei. O que eu falava?

Entrevistadora: Eu estava perguntando, dos lugares e das atividades dentro da sala, e como que você participa de atividades corporais?

Entrevistada: Eu dou as atividades e participo junto com eles, faço um modelo de atividade e faço como modelo se for ensaio da coreografia.

Entrevistadora: Ahã.

Entrevistada: Depois que todos pegaram, aí dança junto com a música. (P1)

A P1 evidencia a ideia de uma associação entre o brincar infantil, o movimento e as atividades realizadas fora da sala de aula, como referenciado por Sayao (1996) em sua dissertação de mestrado, na qual conclui que nas representações de professoras unidocentes atuantes na Educação Infantil, a dicotomia sala/pátio lhes permite considerar que sua ação educativa dirige-se tão somente à dimensão cognitiva; por esse motivo, justificam que esta prática deve ocorrer no espaço da sala de aula, tomado como lugar da teoria, visto como sério e produtivo.

Quanto à organização espacial da sala de aula, corroboro com Galvão (1996) na afirmativa de ser um campo privilegiado para a ação das professoras sobre a corporeidade infantil. Todavia, segundo a autora, o que ainda hoje predomina nos ambientes de atendimento educacional à criança é uma ocupação tradicional do espaço da sala de aula com carteiras em fila ou com mesinhas coletivas muito próximas umas das outras, nos quais a movimentação corporal dos educandos e até da professora é dificultada e/ou impedida. Além disso, Galvão (1996) ainda caracteriza a presença de rigidez em relação as solicitações posturais e de tratamento dado as diversas manifestações do movimento. Neste sentido, visto que o contexto é organizado espacialmente para estratégia de controle, é inevitável a lembrança da estrutura prisional (FOUCAULT, 2005).

Desse modo, as dificuldades ou impossibilidades colocadas para a movimentação nesse modelo de organização do espaço, o qual também pode ser observado na sala de aula da P1, acabam por impor formas mais restritivas para o relacionamento corporal entre as crianças e entre elas e a professora. Mas, apesar de as condições físicas e estruturais não serem de responsabilidade direta da professora, é interessante observar que conforme os *Parâmetros Nacionais de Infra-Estrutura Para as Instituições de Educação Infantil*, nos quais constam as concepções, reforma e adaptação dos espaços onde se realiza a Educação Infantil:

A definição da ambientação interna vai envolver uma estreita relação com a proposta pedagógica e com o conhecimento dos processos de desenvolvimento da criança. A organização dos arranjos internos será feita em função da atividade realizada e da interação desejada. (BRASIL, 2008, p. 28)

Assim, “os espaços não são apenas lugares aleatórios onde as crianças permanecem, eles são planejados e estruturados para exercerem funções específicas, assim eles também nos educam” (UCHOGA; PRODOCIMO, 2008, p. 224). Porém, por tender à reprodução dos valores presentes no contexto mais amplo da vida social, a escola e as práticas escolares também são socialmente sustentadas pela valorização das operações intelectuais e pelo progressivo distanciamento da experiência corporal (GONÇALVES, 1994), ainda que no interior dessa instituição a educação do corpo não seja relegada, pois mesmo quando desprovida de consciência, toda educação passa pelo corpo. Neste sentido:

Entrevistadora: E o que você acredita que você possa, com o seu trabalho, desenvolver na corporeidade da criança?

Entrevistada: Olha, o que eu posso desenvolver eu não sei, mas o que eu tento passar é esse mesmo gostar do corpo que eu tenho, a importância de gostar do corpo, do meu corpo, o meu corpo é muito importante pra mim. Isso eu procuro passar. (P1)

Noto que a docente intenciona transmitir às crianças as mesmas concepções que possui, haja vista todos os momentos que, em sua fala, ela menciona ser o “modelo” (ser a referência para as crianças); também verifico o investimento que realiza sobre o corpo das crianças em seus ritmos, posturas e gestos a fim agirem conforme suas prescrições. Paradoxalmente, é a educação escolar que, em boa medida, assume a tarefa de educar e cuidar do corpo.

Já a P2 fala sobre a relevância da elaboração dos espaços de forma distinta:

Entrevistada: Lá na XXX a gente tem um espaço bem amplo e com bastante contato com a natureza. A maior parte da organização da escola tem o intuito de deixar com que os alunos fiquem bem à vontade, mas no sentido de que eles possam entrar em contato com todo tipo de material e com todos os espaços: tanto com os espaços da sala quanto com os espaços do parque. Tem a rotina diária. Tem os horários para usar cada espaço, mas dentro da sala de aula a gente tem um espaço amplo que tem o local de trabalho, que tem as mesas para as crianças fazerem os ateliês. E os espaços de brincar são bem organizados, sabe? Eles são na altura onde as crianças possam manusear, possam ter contato, possam eles mesmos organizar. Então a organização também faz parte do trabalho, juntamente com as crianças, não é? Tanto que faz parte dos princípios da escola, não é? A autonomia, a cooperação são princípios da pedagogia Freinet, além da documentação e além da filosofia da escola que é esse trabalho em conjunto: um trabalho onde a criança tem o contato com o professor, se identifica com o professor afetivamente e se identifica com o grupo. Então cada criança consegue, trabalhando junto com outra criança, se identificar e consegue trabalhar em grupo, consegue cooperar com o outro. Então é uma formação bem humana. São os espaços que colaboram para essa formação. (P2)

Nesta ótica, a construção do espaço é intencionalmente elaborado para estimular a aproximação, contato e experiências entre todos aqueles que participam da cena educativa, de forma que a organização do espaço da sala de aula apresenta-se como um dos elementos com os quais as professoras vão contribuindo (ou não) para a formação das crianças.

Segundo Freyberger²³ apud Nara Oliveira (2010), o espaço também educa (ou deseduca) porque é político, está relacionado à didática e, direta ou indiretamente, ao projeto pedagógico da instituição, além de interferir nas relações sociais entre professores, alunos e comunidade, e no processo de aprendizagem do educando. Compreendo, assim, que o espaço constitui-se por dimensões culturais, históricas e sociais e participa da formação das pessoas.

Por isso, tomando o espaço (que também pode ser considerado meio social) como um elemento fundamental para o ser humano, especialmente para as descobertas e aprendizagens infantis, o mesmo precisa igualmente ser foco de reflexão na Educação Infantil por meio do questionamento sobre até que ponto contribui para a liberdade do corpo das crianças. E, dado o papel fundamental da corporeidade nas primeiras fases do processo de humanização, cabe atenção ao fato de que as crianças precisam das relações, que nesta fase são essencialmente corporais tanto em relação à exploração dos espaços via corpo quanto nas inter-relações pessoais, para constituírem-se como pessoas, aprendendo comportamentos, afetos e consciência, os quais as tornam de fato humanizadas, como bem observado pela P2:

Entrevistada: eu acho de extrema importância a gente fazer junto com as crianças, mostrar para a criança como esse corpo faz, como o corpo dela também pode fazer e do que esse corpo mostra para a gente poder conhecer. Então é a partir do corpo... o corpo existe para poder fazer com que a criança conheça. Não é só o olhar ou a escuta. Eu acho que o corpo é o mediador desse concreto, dessa relação com o mundo, com o outro. (P2)

Adiante, quando questionada acerca da relevância do desenvolvimento de um fazer docente relacionado à dimensão corporal, a P2 afirma ser muito importante:

Entrevistada: Muito! Se eu pudesse teria aula de expressão corporal todos os dias. [risos]. Gostaria, viu. Eu faço um trabalho porque tenho em mim o paralelo com outras áreas, então eu procuro fazer isso o tempo todo. Eu acho importante que na formação dos professores também seja trabalhado isso, não só dentro da escola com uma aula ou outra... acho que na formação do professor também tanto universitária como na formação continuada deveria ser muito mais presente.

Entrevistadora: E de que maneira, então, você pensa que esse trabalho deve ser oferecido, assim, na Educação Infantil?

²³FREYBERGER, A. **A construção do ambiente educativo:** uma pesquisa-ação colaborativa em um centro de educação infantil. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

Entrevistada: Não precisa ser oferecido só em uma determinada aula. Eu acho que tem que acontecer o tempo todo. Tem que ser cotidiano, de minuto a minuto.

Entrevistadora: Você disse um pouquinho de uma formação paralela. Qual seria sua formação em relação à dimensão corporal, expressão corporal? Tem alguma coisa? Como você mencionou...

Entrevistada: Tenho. Eu fiz dança. Eu não sou bailarina, mas eu sou dançarina porque eu já fui bailarina e depois optei por fazer só sapateado e continuar... E gosto muito de dança, de assistir dança. Não gosto só de fazer, gosto de ver, gosto de fazer parte dos projetos de dança para criança, hoje levar meus filhos não é? Por que a criança também precisa dançar. Às vezes a gente acha que uma determinada dança é importante para a criança se desenvolver, mas na verdade a dança não é pré-determinada. A criança já... a criança dança sozinha quando ela percebe o ritmo, a música. Existem alguns projetos de dança para a criança se expressar de forma livre também, não só pré-determinada.

Entrevistadora: Você relacionou bem à sua prática - você relaciona a sua formação em dança, essa vivência que você teve também com a sua prática como professora?

Entrevistada: Muito! Porque eu deixo as crianças se mexerem mais, eu permito. Eu entendo elas. [risos]

Entrevistadora: [risos]. Sim.

Entrevistada: Depois que eu optei por fazer só o sapateado eu comecei a fazer uns workshops com outras dimensões. Então eu fazia de expressão corporal, de massagem ou workshops bem diferenciados, que trabalham a nossa relação com o corpo. Então eu gosto muito dessa área. Eu lembro quando eu fiz um de dança com o Ivaldo Bertazzo que ele colocava muito essa coisa da nossa relação com o nosso corpo e de como isso às vezes fica esquecido dependendo da forma como você lida com o corpo ou dessa educação que a gente recebe na escola ou... Isso fica meio fechado se você não trabalha isso em outras áreas ou se você não conhece. Isso acaba ficando esquecido. Repreendido. (P2)

Compreendo, em especial, a atuação aqui descrita pela P2 como elemento articulador de uma intervenção educativa positiva sobre a corporeidade infantil porque ao definir os modos como organiza e efetiva sua própria prática pedagógica, na qual há a valorização da dimensão corporal, a professora explicita as formas e meios que utiliza para educar o corpo das crianças.

Valendo-se do entendimento de que a dimensão corporal permeia seu trabalho, a docente relaciona sua prática pessoal com sua atuação profissional. Sua fala também demonstra o reconhecimento de que os cursos de formação não estão voltados a enxergar o homem na sua complexidade e que para as professoras reconhecerem-se corporalmente precisam desenvolver essa questão em si também.

Nesse sentido, acredito que a universidade deveria estar mais aberta a novas possibilidades de construção de saberes pedagógicos, e não apenas voltada a incorporação dos já existentes, pois entendo (tomando como exemplo, sobretudo, minha própria formação para o magistério em Pedagogia) que a incorporação de importantes referenciais teóricos que não conte com a devida profundidade e contextualização, assim como o conhecimento de informações metodológicas que não tenha a devida integração à prática não garantem êxito na atuação para o magistério. Por isso, de modo a valer-se das possibilidades formativas que

podem se basear nas inter-relações, as construções de saberes pedagógicos advindos das instituições de ensino superior não devem mais sustentar o magistério da metodologia de ensino pronta. Isso porque, como já indicado por Catani (1997), a universidade é uma instituição da sociedade com função educativa tão responsável quanto uma escola na construção do ser humano. Por essa razão, tem que participar da construção de novas gerações, do novo profissional em sua totalidade, pois detém uma função socializadora do conhecimento, o qual precisa ser sistemático e organizado. Ou seja, ela é uma instituição construtora de novos conhecimentos.

Assim, é preciso formar um docente que se questione sobre seu papel e quem está relacionado a ele; é preciso um conhecimento de si mesmo, das pessoas envolvidas no processo bem como do contexto onde isso ocorre. Para tanto, reafirmo minha crença pessoal na possibilidade ou busca por uma formação sustentada na corporeidade que exigisse do profissional um conhecimento mais aprofundado dos contextos e das relações que o ser humano estabelece. Afinal, a formação carece de uma dimensão humana.

A P2 ainda deixa claro que, diante da dimensão corporal que reconhecidamente permeia seu trabalho, não há um espaço específico destinado ao estímulo e desenvolvimento junto às crianças:

Entrevistadora: E nessas atividades, enfim, nessa sua participação elas têm algum tipo de espaço, assim, mais destinado, dedicado para isso? Como que funciona?

Entrevistada: Às vezes a gente acha que não é possível se relacionar com o corpo em qualquer espaço. Eu acho que qualquer espaço: espaços pequenos, espaços grandes. E a gente pode modificar o espaço para trabalhar com o corpo, sabe? Deitar no chão, levantar a perna, mexer, brincar de bicicleta. Qualquer coisa serve, qualquer coisa estimula. Se o espaço está muito apertado, a gente pode modificar o espaço ou sair desse espaço. Não precisa ser um espaço aberto, determinado como só o parque, só a área livre ou só a área da natureza. Mas eu acho que em qualquer espaço isso acontece. Sair de um espaço e modificar esse espaço para uma certa atividade estimula demais a criança. A criança se sente mais livre para aprender, se sente mais livre para fazer e se sente bem porque essa interatividade e essas mudanças são muito importantes para a criança. Então se a gente sai para contar a história no jardim e não conta a história todo dia no mesmo lugar, aquilo é de uma riqueza tão profunda para a criança, que colabora para o pensamento, sabe? Colabora para a nossa própria atividade porque sai daquela disciplina rígida e autoritária que muitas vezes acontece na outra escola e que não é o que a gente procura trabalhar na XXX.

Entrevistadora: Acontece?

Entrevistada: Acontece... muito [lamenta]. Mas aí a gente procura fazer tudo de uma forma diferente. E eu acho que eu procuro muito fazer atividades diferenciadas para estimular mesmo, para ensinar como pode ser feito de outro modo. (P2)

A docente leva em conta que os espaços podem ser elaborados para se configurarem como construções sociais, relacionando-os às práticas pedagógicas e à concepção de infância e educação que possui. Talvez sua formação artística dote-a de uma corporeidade mais

adequadamente desenvolvida e de maior sensibilidade, o que lhe possibilita oportunizar momentos de aprendizagem prazerosa às crianças. A P2 ainda testemunha e lamenta a forte carga de controle e disciplinarização encontrada em instituições de Educação Infantil, as quais ela inclusive integra o quadro docente. Porém, mostra particular empenho em construir um contexto educacional diferente desta lógica procurando estimular a aproximação, o contato e as experiências corporais.

Entrevistadora: Como você acha que pode desenvolver, estimular ou marcar na corporeidade da criança?

Entrevistada: Marcar? pode..eu acho que sim. Mas eu acho que a gente colabora modificando esses espaços, modificando essas atividades. Estimulando essa relação com o corpo, faz com que o próprio indivíduo se perceba enquanto ser e enquanto parte de alguma coisa. Então eu consigo me reconhecer enquanto ser humano, eu sou parte de um outro grupo que também tem outros corpos e outros pensamentos e assim tudo se desenvolve, sabe? Então eu acho que a gente... estimulando o corpo, fazendo com que ele seja mediador desse pensamento, dessa situação, desse desenvolvimento, a gente está estimulando o desenvolvimento da criança [de uma forma] natural, porque é natural. A gente só está ampliando esse leque de habilidades e de percepções sobre o mundo e sobre as coisas.

Entrevistadora: O que você acredita que faz, então, quando os educa? Com a corporeidade dessas crianças?

Entrevistada: O que eu faço? O que eu faço para elas?

Entrevistadora: O que você acha que educa neles?

Entrevistada: Eu não educo só o corpo. A partir do corpo nós educamos o pensamento, educamos a mente, educamos a relação da criança com o mundo. Eu acho que é isso. (P2)

Diante do repetido questionamento desta pesquisadora, a P2 compreende que não educa somente o corpo, aproximando-se, desse modo, da compreensão de que somos corpos-sujeitos (conforme discutimos na seção teórica).

Outro posicionamento no tocante à pertinência dos trabalhos com a dimensão corporal na Educação Infantil é verificado ao analisarmos a fala da P3, que demonstrou desafogo e desabafo em relação ao que sente e percebe sobre seu fazer docente:

Entrevistadora: Você considera importante serem oferecidos trabalhos com a dimensão corporal na Educação Infantil?

Entrevistada: Sim, acho muito, por que a gente se vê um pouco despreparada. E, além do despreparo você acaba esbarrando com a falta que existe de tudo, então você desanima, porque você já não tem muito conhecimento sobre aquilo, e não tem infra-estrutura que te permita, de repente, estar criando em cima daquilo. Então você acaba cruzando os braços um pouco, acomodando e trabalhando de outras formas - e já iniciando um pouco do controle em cima do corpo da criança, infelizmente né?!(P3)

Em sua fala, a P3 diz sentir-se um pouco despreparada para o trabalho com a dimensão corporal, apesar de afirmar sua importância. Justifica não realizá-lo por motivos de acomodação e desestímulos em relação à sua prática profissional, à formação insuficiente,

além da inadequação e/ou escassez de materiais e infra-estrutura, questão esta também reforçada em um outro excerto:

Entrevistada: Eu me sinto insegura pra estar fazendo porque não tenho muitas ideias do como fazer, não tenho muito conhecimento sobre isso do como estar explorando e fazendo, e também, como eu falei, não é cobrado, tem os limites de espaço e da quantidade de crianças. Tudo que eu me proponho a fazer eu vejo que eles acabam se batendo entre eles, começa um dar tapa no outro, alguns dentro da sala de aula... isso me angustia e eu já falo: “vamos parar, vamos parar”; então eu me sinto insegura para estar trabalhando mais, assim, de forma constante, dinâmica, com isso. (P3)

A aparente insegurança da P3 tem parte no desconhecimento de processos educativos nos quais o corpo participe, e a própria intervenção formativa como docente pode estar indicando lacunas no processo de sua formação profissional. Contudo, em ambos os excertos ela relata que, mediante sua sensação de despreparo e a falta de condições estruturais e organizacionais consideradas adequadas no espaço escolar, acaba por se acomodar a um fazer geral predominante na instituição de Educação Infantil que ela integra, cujas práticas pedagógicas, em certa medida repressoras, incidem diretamente na corporeidade das crianças.

Entrevistadora: O que seria esse controle do corpo que você disse?

Entrevistada: Mostrar pra criança... Por exemplo, para ela **aguentar muitas horas ficar sentada**, de repente, desenvolvendo alguma atividade. Se a criança levanta, já incomoda o professor, o professor já pede pra sentar; se o professor vai se locomover de um lugar para o outro, por exemplo, para o café, ele quer que as crianças andem em fila, é sempre aquela regra, o tempo todo o espaço é regrado né? Mesmo numa aula de Educação Física, quando eu observo, as crianças estão sempre sentadas, se a criança levanta, já tenta manifestar um movimento diferente do que o professor quer que ela manifeste, a criança já é repreendida; então eu acho que a criança já começa a entrar nesse esquema, nesse controle que o adulto tem do corpo e que, por exemplo, quando eu falei, no começo da entrevista, que eu me vejo como um corpo muito fechado, se eu tenho dificuldade, eu também vou estar passando essa dificuldade pra criança, porque eu vou querer que ela esteja controlada, porque depois todo lugar que ela for, toda a sociedade espera esse controle, e começa desde muito cedo. As crianças precisam saber já.

Entrevistadora: Você sente isso no seu dia a dia, assim, que você controla as crianças?

Entrevistada: Eu sinto, sinto muito, e às vezes eu faço e reflito sobre isso, eu penso: “ah, o que eu estou fazendo? O que seria o certo a fazer?” Por que eu tenho muitos alunos, eles começam a levantar, a se manifestar que eles não querem estar ali com aquele corpo controlado, sentado, estático, mas ao mesmo tempo são muitas crianças e, se eles levantam, começa a virar aquela **bagunça, eu perco o controle** da situação. **Odeio** perder o controle da situação. (P3)

A P3 evidencia que em sua ação pedagógica requer prioritariamente a obediência, a ordem, os hábitos, rotina e o cumprimento dos comportamentos solicitados por ela. Intrigantemente, a meu ver fica perceptível que apesar de declarar seu despreparo para o trabalho com a dimensão corporal, a docente consegue fazer leituras corporais das expressões e comportamentos das crianças, inclusive identificando que elas se manifestam contrárias à

contenção e requerem a movimentação. Mas, mesmo provida dessa percepção e leitura adequada da expressão das crianças, a docente abafa o pedido delas e lhes impõe o controle que acredita ser importante para a sala não se tornar uma bagunça, e sobretudo para que ela não perca o domínio da situação.

Segundo Galvão (1996), no contexto da educação da criança pré-escolar, a permissão para o movimento aparece limitada aos deslocamentos operacionais como levantar para beber água ou mostrar a lição para a professora. Em qualquer outra situação, no entanto, o movimento da criança é sempre considerado agente de transgressão potencialmente provocador de turbulências na dinâmica da sala de aula, o que, segundo a autora, “exige” da professora uma atitude fortemente diretiva e controladora das condutas infantis.

Assim, a imobilidade corporal é vista como garantia de eficiência e manutenção da ordem; em contrapartida, o movimento, com ou sem deslocamento do corpo no espaço, é entendido como elemento gerador de confusão e improdutividade (GALVÃO, 1996). O suposto potencial desagregador do movimento pode ser verificado na fala da professora entrevistada, sustentada na ideia amplamente difundida em nossa cultura de que a atenção, concentração e capacidade de reflexão exigem sempre e tão somente posturas de imobilidade e contenção (PINTO, 2002).

No entanto, impedir a participação e interação ampla da criança com seus pares e com o meio, aliado, por sua vez, à pouca diversidade de posturas corporais que parecem constar nas propostas da escola e da professora quase sempre acabam por promover a fuga dos pequenos para o faz de conta com brincadeiras, uso de brinquedos ou conflitos entre os educandos. Ainda assim, essas fugas são contidas pela docente.

O depoimento da P3 também levanta a questão da organização em fila como forma utilizada pelas professoras para o transitar das crianças no interior da escola, indicando uma rotina na escola, de certo modo militarizada, e revelando a disciplinarização dos educandos através de seus corpos. Digo isto com base na leitura do autor Foucault (1997, 2005) que assegura que as colunas são formas sutis de controle dos corpos, sendo uma prática comumente utilizada para a organização da rotina das atividades na escola para a manutenção da disciplina. O autor ainda assevera que a disposição em filas representa uma estratégia de vigília e um modo de conformar o corpo a um espaço e movimentos restritos. Desse ponto de vista:

a fila é expressiva da ação da disciplina como técnica de exercício de poder que se efetiva no corpo porque permite a um único adulto controlar a atividade de várias crianças através prioritariamente do olhar, ao mesmo tempo provocar naqueles que

são controlados a lenta adesão ao tipo de comportamento contido e racional do indivíduo civilizado. A contenção e a formação em fila realizam de forma eficiente a educação não somente do corpo dos alunos mas também da corporalidade das professoras, uma vez que elas também são controladas corporal e perceptivamente em função da vigília constante que devem efetivar para as crianças manterem-se na fila. (PINTO, 2002, p.117)

Mediante esta compreensão, a escola torna-se local privilegiado para a concretização da função social e pedagógica da professora, sendo aparentemente a estratégia usada para tal a contenção da corporeidade infantil. Fica claro que no caso da P3, ela coloca como sua função pedagógica preparar a criança para as fases posteriores da escolarização e ensinar limites ao comportamento infantil, o que realiza por meio da inibição dos movimentos corporais do educando. É esta ação disciplinar da docente que possivelmente gerou um clima de tensão entre ela e as crianças, conforme mencionou na análise do bloco temático 1, quando afirma que não se relacionava muito bem com os pequenos e, de acordo com suas próprias palavras, era “professora bruxa”. Tal embate reforça o entendimento do distanciamento por parte da professora das dinâmicas onde a corporeidade se expressa integralmente:

Entrevistadora: Você diz que acha importante que seja oferecido. E de que maneira você acha que deveria ser oferecido?

Entrevistada: Para as crianças? Como eu acho que deveria ser trabalhado com as crianças?

Entrevistadora: É.

Entrevistada: Ah, eu acho que o professor teria que ter mais **liberdade**, não ser cobrado tanto pra estar dando **tarefinha**, por que os professores e os próprios pais vem e cobram isso: “Você está dando trefinha?”; e poder estar explorando mais esse lado da criança querer **brincar, se movimentar sem ficar** se cobrando tanto do que não está dando conta. E também ter mais **espaço** pra poder estar desenvolvendo isso. Se a gente tivesse mais espaço talvez seria melhor... eu lembro que uma das escolas que eu trabalhei tinha uma varandinha, então, nesse ano, eu consegui trabalhar até que bastante com eles, eu fazia brincadeira de roda, a gente brincava de corre-cotia, eles brincavam bastante nesse espaço, por que tinha. Era um espaço bacana, que dava pra desenvolver atividades dinâmicas com eles: músicas para eles estarem reconhecendo as partes do corpo, então eles dançavam, músicas pra eles estarem dançando junto com outro colega, às vezes amarrava o pé de duas crianças pra eles estarem brincando juntos, estarem desenvolvendo alguma atividade; agora, não é todo lugar que tem isso, a maioria dos lugares não tem espaço bom para isso, então, se a gente vai fazer alguma coisa, não tem como fazer eu fico com receio que eles vão trombar, vai machucar e virar bagunça.

Entrevistadora: Você gosta de atividades corporais?

Entrevistada: [silêncio]...aaa, **até gosto**, mas eu não me sinto preparada. Como eu falei, eu não tenho um leque de ideias pra como trabalhar isso e como desenvolver. Eu sou leiga, entendeu? Eu faria assim... como eu falei, eu trabalho, assim, com danças com eles, mas eu nunca fiz dança...

Entrevistadora: Como seria essa dança?

Entrevistada: É... **musiquinhas** que eles conhecem mesmo, as cantigas populares pra eles estarem cantando, dançando...

Entrevistadora: Mas aí você ensina uma dança? Como que é?

Entrevistada: Não, eu coloco, canto e eles dançam do jeito que eles gostam, ou se eu faço alguma brincadeira como “Seu mestre mandou”, aí eu falo pra eles estarem imitando um bicho, aí eles imitam um bicho, mas do jeito deles.

Entrevistadora: Entendi, tudo bem. Tem no seu planejamento?

Entrevistada: Às vezes sim, dependendo do planejamento do projeto que eu esteja fazendo. Como esse projeto que eu estou fazendo é de contação, eu estou trabalhando mais a parte de as crianças criarem em cima de objetos, criarem histórias ou pensarem sobre a história, conseguirem fazer ligação de uma história com a outra, então não tem muito a parte do corpo, do movimento; mas às vezes, assim, **se é um espaço quebrado, aí eu coloco. Está no planejamento que esse espaço eu vou utilizar para estar cantando uma música com eles, dançando, ou fazendo alguma brincadeira.**

Entrevistadora: Tá! E como que você participa?

Entrevistada: Eu participo, às vezes, dançando junto com eles, mas um pouco travada. Não me sinto muito à vontade (aquela professora que pula, que faz um monte de brincadeira), não me sinto tão à vontade assim, não, mas gosto de ver eles brincando, acho bonitinho.

Entrevistadora: Você participa como?

Entrevistada: É, [silêncio], incentivando com a música, seria desse jeito que te falei.

Entrevistadora: Como você incentiva?

Entrevistada: Mas não me sinto muito à vontade, por exemplo, imitando sapo (eu imitando sapo). Eu falo pra eles imitarem, acho uma graça, mas eu não vou imitar.

Entrevistadora: Tudo bem, mas aí eles tiram a referência de imitar o sapo?

Entrevistada: Ah, os que sabem, fazem, porque já viram em algum lugar, e o amiguinho do lado copia o que sabe.

Entrevistadora: [risos]. E o que você acredita que você possa, com o seu trabalho, desenvolver na corporeidade da criança?

Entrevistada: Com o meu trabalho?

Entrevistadora: O que você pode desenvolver na corporeidade da criança?

Entrevistada: Esse ano, propriamente, ainda não fiz nada nesse sentido. Como eu falei, eu estou mais na parte da contação; o que eu trabalhei, dentro da contação, foi mais a parte de higiene, de cuidados básicos com o corpo, eles estarem conhecendo o próprio corpo também, no sentido de ter uma cabeça, dois braços... “aí, o meu amiguinho também tem uma cabeça, dois braços”, “ah, e meu amiguinho que tem um braço só?” Ele não é pior por que ele tem um braço só. Eu trabalho mais desse jeito esse ano. Agora, quando eu peguei criança menor, eu estimulava. Eu me sinto até mais à vontade quando eu estou na creche porque eles são menores, então aí eu mexo neles, faço, de repente, uma brincadeira, porque aí eles são menores.

Entrevistadora: Por que você acha que você se sente mais à vontade com os menores?

Entrevistada: Ah, não sei... é por que lá eu fico mais à vontade por ver que não tem essa cobrança de “ah, estou deixando de dar conteúdo para brincar”. Lá não, lá eu estou brincando e eu sei que eu estou desenvolvendo eles em cima das brincadeiras, do estímulo ao corpo. Se eu coloco, por exemplo, um bebê de bruços pra poder estar levantando o pescoço e balanço um chocalho ou um bichinho pra ele estar vendo, eu não estou pensando “ah, eu estou perdendo tempo fazendo isso” porque não tem uma cobrança nesse aspecto e eu vejo que eu estou ajudando no desenvolvimento. Então eu fico mais tranquila quando eu estou com os menores por isso. (P3)

A professora acredita que parte de sua própria atuação para a contenção dá-se por cobrança social da função docente, dizendo que se a questão da escolarização não fosse tão cobrada, já na Educação Infantil, ela poderia desfrutar de um fazer mais lúdico. Contudo, nesse caso cabe também à P3 atentar-se e refletir sobre sua profissionalidade, sobre os significados de sua prática e sobre os documentos legais que embasam a etapa educativa a qual pertence, a fim de atendê-los.

Questionada sobre a inclusão de trabalhos com a dimensão corporal em seu planejamento, a docente afirma não ser tão frequente assim, dando uma ideia de que só inclui algo nessa perspectiva quando, conforme sua própria concepção, quer desenvolver essa

“parte” do corpo. Chama-me a atenção a verificação do que a docente diz sobre inserir trabalhos corporais: “*quando é um espaço quebrado aí eu coloco*”, pois evidencia certo desprezo em relação a essa dimensão.

Contudo, distancio-me de culpabilizar de forma reducionista a docente no processo de educação do corpo, uma vez que suas próprias condições formativas de vida, formação acadêmica e trabalho docente certamente impõem a criação de estratégias que facilitem o desenvolvimento de sua profissionalidade. Conforme a entrevistada relatou, são problemas vivenciados por ela e também por outros professores os espaços precários e superlotados, escassez de material didático-pedagógico, ideário escolar, baixos salários e desvalorização social e que, com certeza, condicionam a prática docente.

Segundo Tardif (2002, p. 49):

[...] num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor. [...] lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver o ‘habitus’ (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão.

Entretanto, embora as professoras por vezes não procedam intencionalmente de forma negativa, sabemos ser sua intervenção que contribuirá na formação da criança. Daí a necessidade de que o professor reflita sobre sua prática e tenha clareza a respeito de suas concepções, pois seu fazer profissional assim como sua postura política assumida expõem suas maneiras de pensar e formar, mesmo que não seja consciente. Conforme Paulo Freire (1999), em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, educar um aluno é mais que treinar e depositar conhecimento; precisamos da ética e coerência presente em nossa prática educativa.

Por efeito disso, é importante registrar nesse estudo o levante e a defesa da Educação Infantil, considerando o direito legítimo das crianças em suas formas de ver o mundo, de construir, expressar o conhecimento e dele se apropriar, como também as formas de se relacionar com adultos que devem entendê-las para além dos conhecimentos escolares, propiciando-lhes o conhecimento da arte, o conhecimento ético e o conhecimento da vida (KRAMER, 2008).

3.4 OLHAR SOBRE O QUE AS CONCEPÇÕES E CORPOREIDADE REVELAM ACERCA DOS MODOS DE SER E ESTAR NO MUNDO E NA ESCOLA

Pensar sobre o homem é difícil também, porque sendo o homem, ao mesmo tempo, sujeito e objeto da reflexão, essa tarefa significa um desvelar do nosso próprio ser, uma compreensão das nossas crenças e uma busca de desmistificação de ideologias que, ao longo de nossa vida, sedimentaram-se em nossa forma de ver e pensar o mundo. Essa tarefa exige, portanto, uma reestruturação na forma de perceber as coisas – um distanciamento e, ao mesmo tempo, uma aproximação –, que não ocorre só no plano racional, mas envolve nosso ser em profundidade. Apesar desse esforço, no entanto a realidade do homem é complexa e nunca atingimos uma compreensão total que abarque essa complexidade.

(...) diferentes concepções de homem e de mundo estão ligadas às experiências dos homens em diferentes épocas históricas e radicam-se no movimento concreto da vida material de uma sociedade, onde o homem vive e pensa sua realidade. O pensar está implícito em viver, que é uma forma de ser, pois abrange o homem em sua totalidade existencial – sentir, pensar e agir – e em relação com o mundo. Sendo assim, o pensamento do homem sobre a realidade apresenta diferentes formas, diferenças essas oriundas da individualidade do pensador, mas que não podem ser compreendidas dissociadas. (GONÇALVES, 1994, p. 74).

Por meio das palavras da autora supracitada, levanto o fato de que o homem tem em si aspectos que o envolvem e, conseqüentemente, farão parte do exercício da profissão docente. Isso porque o magistério exige das professoras a mobilização e elaboração de conhecimentos (saberes docentes) para suas ações pedagógicas, que são construções pessoais e/ou individuais mediante a influência do meio em que estão inseridas. Desse modo, essas profissionais se caracterizam por um condicionamento do qual talvez dificilmente se apercebam.

Significa dizer que na vida profissional, as professoras se defrontam com múltiplas situações para as quais não encontram respostas pré-elaboradas, precisando buscar novos conhecimentos e novas possibilidades a fim de responder questões relacionadas às práticas sociais, aos processos educativos, à sua vida, seus sentimentos, sua profissão, suas experiências e relacionamentos. Assim “[...] não podemos pensar o homem sem o mundo no qual ele se projeta e nem o mundo sem o homem que o constitui e lhe dá consistência de ser” (GONÇALVES, 1994, p. 75). Nesse sentido, ser professor é ser indivíduo pertencente a um mundo que reflete sua condição de sujeito que por vezes sofre, tem limitações, alegrias, angústias e receios, sentimentos estes que também são transferidos aos contextos nos quais está inserido.

Tais contextos estão estreitamente relacionados aos modos deste profissional ser e estar no mundo, pois se dão de acordo com as perspectivas segundo as quais atua na realidade, ou seja, “em todas as nossas experiências individuais estão presentes hábitos, costumes, ideias, formas de sentir, crenças, valores de uma sociedade, em uma determinada época, que, em cada caso concreto e particular, são vivenciados e expressos de forma

singular” (GONÇALVES, 1994, p. 78). Por essa razão, argui as docentes sobre a possível relação entre suas práticas docentes e os processos formativos escolares anteriores e também sobre aqueles relacionados às suas formações pessoal e profissional.

A P1 tece a seguinte resposta:

Entrevistadora: Você acha que tem alguma relação, alguma coesão, enfim, entre as experiências que você viveu na sua época de aluna e a prática pedagógica que você desenvolve hoje?

Entrevistada: Com certeza, com certeza. Eu tive professores ótimos, eu tive professores excelentes, eu tive professores que fizeram comigo isso que eu faço com os meus alunos [...]. Assim, professores que realmente eram muito preocupados com a gente. Eu tive a sorte e a graça tanto e quando aluna no meu colegial, magistério, faculdade, não posso me queixar. Professores comprometidos, comprometidos com a educação mesmo, comprometidos com a formação. Que levavam a sério, a risca.

Entrevistadora: Você vê em você algumas características semelhantes a eles?

Entrevistada: Muito, muito, muito, muito, muito. [movimentos de afirmação com a cabeça]. De professores assim... tanto de professores homens como professoras mulheres. Eu tinha uma professora de matemática que era excelente, o meu professor de história, então, nem se fala. Eu busco, às vezes, passar a história pros meus alunos, tanto aqui, contando a história, vivenciando a história, como lá no Ensino Fundamental, a nossa História, porque agora a gente está vendo a história do Estado de São Paulo, eu procuro contar, não ler o livro, não é uma coisa mecânica, é contar a história, é narrar com entonação uma história. (P1)

P1 afiança que há relação entre as experiências vividas como aluna e sua atuação como docente. Afirma, ainda, que busca lecionar de forma bastante semelhante aos professores que teve por considerá-los ótimos, ressaltando positivamente a característica de que foram profissionais comprometidos com a formação e que levavam o ensino a sério, a rigor.

Contudo, a docente não faz nenhuma menção mais aprofundada sobre como era a relação com o corpo. Nesse momento da entrevista fica apenas a inferência da seriedade e/ou rigorosidade que foi seu processo de formação escolar e, por esse motivo, interessada em compreender ainda mais o significado das falas e do perfil da P1, questionei-a:

Entrevistadora: E as experiências com o corpo vividas na sua época de aluna, você acha que tem alguma relação com a sua prática de hoje?

Entrevistada: A gente usava muito, a gente trabalhava muito o corpo nas aulas de Educação Física, de Música, a gente tinha tudo isso. Na nossa época, na minha época tinha tudo isso. Eu tinha uma professora de música que ela tocava piano, então ela dava aula com o piano por que ela queria que dançasse no ritmo, ela queria que se movimentasse e a professora de Educação Física também não era só jogos, então eu acho que foi tudo um... eu tenho a sorte de ter tido uma boa formação e eu procuro passar isso pros meus alunos. (P1)

P1 relata os momentos em que havia ênfase no corpo como sendo aqueles de aula de Educação Física ou de Música. Ressalta que esse processo formativo ainda hoje é referência para o desenvolvimento de seu fazer docente, reforçando, para esta análise, que o processo de

incorporação de saberes provenientes dessa formação escolar, ocorrida no contexto sociopolítico dos anos 70, é tido por ela como positivo, o que a faz identificar-se e reproduzi-lo mesmo diante das inúmeras transformações pelas quais passou a Educação Infantil, inclusive de conceito e amparo legal, conforme visto na seção teórica deste trabalho sobre “O corpo na escola.

Já na elaboração da P2:

Entrevistadora: Você acha que existe alguma coesão, alguma relação, alguma semelhança [entre] as práticas que você viveu na escola enquanto aluna e as práticas que você observa ou até mesmo desenvolve hoje na escola?

Entrevistada: Nossa... [concordância e pausa dramática]. Eu acho que eu vivi algumas práticas não muito agradáveis na escola, foram fortes para mim e isso me fez ir em busca de práticas diferentes também, não é? Mas como... eu acho... a educação que eu tive na escola não foi uma educação para o corpo, foi uma educação para disciplinar o corpo e eu só fui aprender isso algum tempo depois. Depois, eu fiz parte de alguns projetos diferentes no período contrário da escola, tive a oportunidade de conhecer outras áreas. Nem todo mundo tem. Eu acho que isso já deveria acontecer dentro da escola, não é? Essa marca que eu tenho de corpo disciplinado é uma marca muito triste. Então eu acho que enquanto professora eu não gostaria que isso acontecesse com os meus alunos.

Entrevistadora: Foi bastante forte a questão da disciplina enquanto aluna?

Entrevistada: Sim. Essa disciplina autoritária, não a disciplina que a gente conhece hoje, que busca só organizar ou...

Entrevistadora: De adequação você diz?

Entrevistada: É. Disciplina é uma palavra forte, mas é uma palavra que tem outras concepções atuais, ainda bem. É lógico que o nosso planejamento, a nossa rotina, a nossa organização da escola, todas essas questões que você colocou pra mim precisam de certa disciplina, mas a prática disciplinar autoritária não deveria existir porque faz parte de comandos que a criança tem que seguir ou que ela tem que... e que ficam cristalizados se ela não tem a oportunidade de se expressar corporalmente. Eles ficam fechados, entende?

Entrevistadora: Sim. [afirmação] Então, [nome da professora], em relação à sua postura hoje em sala de aula, ela é bastante contrária ao que você viveu enquanto aluna, não é?

Entrevistada: [som de concordância] eu quero que seja sempre diferente. Era horrível.

Entrevistadora: Você teve essa possibilidade de mudança, como você mencionou.

Entrevistada: Tanto essa possibilidade em outras áreas como a possibilidade na minha formação e na formação que eu busco também.

Entrevistadora: Então a sua fonte de saber ou fontes de saberes hoje para ser a profissional que você se constituiu você acha que advém de onde? Ou de vários lugares?

Entrevistada: Eu acho que de vários lugares e de encontros com pessoas que também pensam da mesma forma. Acho que a filosofia da XXX me proporcionou muito esse pensamento em colaboração com o que eu estudei teoricamente na Universidade e as escolhas que eu fiz também para poder estudar na Universidade. As nossas escolhas diárias, eu acredito, porque muito do que a gente faz na XXX faz parte do que a gente é enquanto ser humano. Então ser um profissional parte da pedagogia Freinet não é ser um profissional só de uma instituição, você precisa ser aquilo. Proporcionar esse afeto, proporcionar essa cooperação diária que não é diária só com outra criança, mas com o outro profissional que está do seu lado, que faz junto com você. Isso é muito importante. (P2)

Quando arguida sobre a possível relação entre seu processo escolar e sua prática docente, a P2 rememora sua etapa escolar anterior e expressa-se com muito pesar devido ao fato de ter vivido práticas autoritárias disciplinares que deixaram nela uma triste marca. Todavia, a professora narra que, posteriormente, houve possibilidade de mudança por ter iniciado a participação em outros espaços educativos, mas alerta a infelicidade de muitos outros discentes não terem a mesma oportunidade e acabarem por incorporar as marcas de um processo disciplinar.

P2 conta que devido à sua vivência com a questão disciplinar repudia esse comportamento e, por isso, atenta-se em buscar em seu fazer docente práticas educativas bastante diferentes dos moldes escolarizantes, nas quais valoriza uma postura profissional consciente, relacional e liberta, embasada pela pedagogia Freinet, por sua formação acadêmica bem como pelos saberes provenientes de sua própria experiência na sala de aula e na escola.

Outra concepção é expressa pela P3:

Entrevistadora: Você acha que sua prática e postura de hoje tem alguma relação com as experiências com o corpo que você viveu na sua época de aluna?

Entrevistada: aa... eu ia te falar isso, eu acho que influenciou um pouco, sim. Eu estudei a minha escolaridade toda numa escola católica, de irmãs, de freiras, então os espaços todos da escola eram muito regradados; no pátio da escola, se tinha alguma brincadeira maior, já vinha alguém e repreendia, então o espaço que a gente via como “ah, o espaço da movimentação, da brincadeira” era o de Educação Física, onde a gente podia fazer mais isso e mesmo assim era muito dividido: eles dividiam meninos e meninas o tempo todo. Eram raras as aulas que tinha essa união dos dois. Então como eu acho que eu cresci brincando no meio de meninas eu fico mais à vontade quando eu estou num ambiente que tem mais mulheres, assim, pra estar falando, brincando; se já é um ambiente que tem homens eu já fico mais envergonhada, de repente eu não tenho coragem de fazer alguma coisa, mas eu acho que isso também foi influência da escolarização que eu tive. (P3)

Afirmando uma relação entre sua ação docente e seu processo anterior de escolarização, a P3 alega terem sido penetrantes os esquemas de pensamento, o modelo de organização e regras da instituição educativa onde concluiu seus estudos, a saber, um colégio de freiras. A docente evidencia, ainda, que a permissão para o movimento era dada apenas nas aulas de Educação Física, mas nos demais momentos imperava o espaço regrado onde a convivência era definida por questões de gênero masculino e feminino. Nesse sentido, resgato a menção da referida docente em momento anterior da entrevista no qual disse ter interesse especial em estudar e contemplar a temática dos gêneros, pois ainda lhe é algo inquietante:

Entrevistadora: Mais alguma formação ou cursos?

Entrevistada: Eu estou fazendo um curso de capacitação que é voltado para Gênero e Diversidade na escola.

Entrevistadora: É uma especialização?

Entrevistada: Não, é uma capacitação.

Entrevistadora: Tá! Você que buscou esse curso?

Entrevistada: Eu que busquei. [...] as coisas que eu também não consigo fazer eu atribuo, às vezes, a uma falta de não ter visto isso na formação inicial, mas penso em, quando isso acontece, buscar aprender sobre aquilo, que foi o caso do curso que eu estou fazendo agora devido a coisas que eu via e que me intrigava no contexto, na prática, e que eu quis buscar mais informação, mais conhecimento sobre aquilo. (P3)

Com isso, posso inferir que esse caminho possivelmente tenha sido despertado justamente pela vivência anterior da docente, e também por certo descontentamento em relação à permanência de práticas inadequadas como aquelas de divisão de gêneros. Contudo, apesar de a questão da seriação de gêneros aparentemente inquietar a docente, fazendo com que não a reproduza em sua atuação, o mesmo não ocorre em relação às práticas da contenção corporal, pois conforme já analisado, a P3, por vezes, atua de forma a restringir as expressões infantis, como reforçado no excerto abaixo:

Entrevistada: Eu acho que eu deixo um pouco a desejar na parte de... seria da movimentação? E da afetividade também [...] Então, é um pouco no aspecto físico. Eu acho que eu sou um pouco insegura nesse aspecto, e também por eu cobrar muito em relação à disciplina. Eu vejo que às vezes eu proponho alguma atividade de movimento e eles ficam muito agitados, e por as turmas serem muito cheias (a quantidade de crianças), acaba que não fica uma atividade bem organizada e que dê para estar atendendo; vira bagunça e aí eu fico incomodada. Então não me vejo muito preparada e acho que o que prejudica é a quantidade de alunos nessas horas mesmo. A gente vê assim, numa turma de 25 crianças, um dia que falte 6 crianças já faz toda a diferença, já dá para trabalhar melhor, desenvolver mais alguma atividade. (P3)

P3 assume que esta é uma dificuldade advinda de seu processo de escolarização anterior bem como da formação profissional para o magistério; diz, ainda, que a mesma é agravada por condições práticas do trabalho como o número de alunos em sala. Enfim, é interessante observar que há na profissional uma reflexão, mesmo que inicial, sobre seus próprios processos formativos e o quanto eles a acompanham. Contudo, ela ainda sinaliza receios e acomodação frente à necessidade de enfrentamento para modificação das práticas que visualiza não estar desenvolvendo junto às crianças.

As pesquisas de Tardif (2002) demonstram que os conhecimentos prévios são de grande importância para as experiências de formação e podem orientar seus resultados. Segundo esse autor, os alunos possuem filtros cognitivos, sociais e afetivos por meio dos quais são recebidas e processadas as informações adquiridas em sua formação inicial. Todavia, como estes filtros provêm da própria história de vida do indivíduo e de sua trajetória escolar, permanecem fortes e estáveis ao longo do tempo, sofrendo pouco impacto durante a

graduação, pois o processo formativo para a docência acaba tendo pouca influência sobre o que pensam, creem, sentem as alunas.

É necessário observar, portanto, que cada professor recebe os conhecimentos adquiridos na formação inicial e os filtra de acordo com outros tipos de saberes que possui, como experiências de vida, crenças e valores. Isso explica, em parte, porque diversos docentes acabam ensinando como foram ensinados, ou seja, “o homem pensa a partir de sua facticidade, como um ser que vive no mundo, que possui necessidades fundamentais, crenças e valores, os quais compartilha com outros homens” (GONÇALVES, 1994, p. 75).

Diante do exposto, é relevante olharmos para um professor que carrega consigo uma bagagem histórica e social a qual perpassa todas as suas ações. Assim, mais do que conteúdos, os professores comunicam a seus alunos sua história de vida e seus modos de ser. Corroborando Nóvoa (1994), afirmo que a formação do professor é dada num contexto de relações pessoais, profissionais e institucionais, o que consiste em concebê-la para além da dimensão técnica; implica em reconhecer tanto um percurso pessoal de formação quanto o entrecruzar de histórias e pluralidades. Tais pluralidades podem ser verificadas nos discursos das entrevistadas quando apresentam os conceitos mobilizados em suas funções como docentes:

Entrevistadora: E como você definiria o papel, a função do professor de Educação Infantil?

Entrevistada: Olha, é complicado isso, porque, ao mesmo tempo que você é a profissional, você é a mãe, você é a tia (eles vão te chamar de tia)... é muito importante isso, sabe por quê? Por que é assim: quando a criança chega pra você, principalmente no meu caso que elas ficam o dia todo, elas ficam fora da família e você é o porto seguro, você é a figura conhecida dela na escola. De repente você diz pra ela assim: “Eu não sou sua tia, eu sou a professora”. Eu só queria saber no que o seu papel enquanto educador diminui em ser chamado de tia ou de professora. São pequenas coisas que você tem que tomar um cuidado muito grande porque a criança precisa de amor, carinho, afeto, atenção, ela precisa dos seus ensinamentos, sabe? Por que não te chamar de tia? Eu sou chamada de tia há 22 anos, nunca tive problema nenhum. No Estado eu sou chamada de professora, de professora [nome da entrevistada], aqui eu estou sentindo, assim, alguns alunos, que já estão com 6 anos e tal, deixando de ser tia e começando a ser professora, mas os pequenos ainda gostam de te chamar de tia. Por quê? Por que ser tia pra eles é um... é como, assim, “ela me protege, ela é...” é como se você acolhesse, entendeu? Então, o papel do professor na Educação Infantil é muito além do que aquilo que você, assim, (referindo-se a pesquisadora) viu lá nos bancos da faculdade, é muito além. É muito, assim, de alma, vai muito coração. De você bater o olho em um aluno e falar: “Nossa, ele não está legal, ele não está participando das atividades, ele não quer ir pra Educação Física, ele não quer comer”. É esse olhar diferenciado que você tem quando você é efetivo, entendeu? Eu não sei explicar [risos]. (P1)

Entrevistadora: E como você definiria o papel do educador, do professor de Educação Infantil?

Entrevistada: Que o professor não é só um mero depositador [sic] de conhecimento, sabe? O professor não é só uma pessoa que passa na vida dessa criança para mostrar

alguma coisa ou para ensinar como tem que fazer... Que faz parte da formação de seres humanos. Então eu acho que ser educador na Educação Infantil é ser humano junto com outros seres humanos, é se envolver junto, é fazer junto. Não é só transmitir a sabedoria ou o conhecimento. É uma série de valores que estão embutidos dentro da nossa formação de como nós somos que faz parte de todo o desenvolvimento da criança. Não é só estar dentro de uma instituição e repassar o conhecimento ou repassar o que está escrito em um livro ou o que está escrito em um planejamento. É muito mais, sabe? Vai além disso. Por isso eu acho essa fase a fase primordial. (P2)

Entrevistadora: Como você definiria o papel do educador, do professor de Educação Infantil?

Entrevistada: Eu vejo como um papel importante porque um professor que esteja bem preparado vai estar estimulando a criança a se desenvolver, a um melhor aprendizado. Por exemplo, uma criança que passa pela Educação Infantil e que tem estímulo para a coordenação motora fina, ela vai chegar bem melhor na hora de estar segurando um lápis, ou na forma como ela se movimenta, interage com as outras crianças; e o professor que está bem preparado para isso, ele vai estar fazendo um trabalho bom e fazendo com que aquela criança se desenvolva bastante. (P3)

Como é possível verificar, cada docente entende sua função educativa de forma distinta. Apesar de tal questão já ter sido explorada na análise do bloco temático número 1, menciono-a novamente para dar relevo a importância significativa das concepções que permeiam e orientam o trabalho docente destas professoras, pois entendo que, de certo modo, tais concepções, implicadas em seus modos de ser e agir, valem como recurso pedagógico ressoante nas experiências e/ou contensões ao educando. Afinal, a educação é um processo contínuo, é um sistema de formação do sujeito que tem efeitos de longa duração.

Para Maria Augusta Gonçalves (1994, p.86), a educação não é um fenômeno isolado. Ela se encontra estritamente vinculada a outros fenômenos e só pode ser compreendida “por meio do movimento de desvelamento de suas múltiplas interconexões”. Desse modo, é relevante pensar na imagem que as professoras fazem de sua profissão e como se percebem como profissionais porque isso norteia a atuação docente. Conforme vimos, permeada por um discurso de acolhimento, a fala da P1 evidencia que a mesma visualiza-se como profissional modelo, exemplo a ser seguido pelas crianças bem como por esta pesquisadora, porém, em outros momentos deixa transparecer práticas bem menos acolhedoras. P2 demonstra ser uma profissional que se envolve e se relaciona humanamente. Já P3 busca estimular as crianças para as aprendizagens escolares e escolarizantes.

Ainda perseverando na busca da compreensão sobre o modo de ser e estar das docentes, pergunto como se sentem e se veem como professoras:

Entrevistadora: Como você se sente como professora?

Entrevistada: Hoje... Olha, é muito gozado isso, porque [suspiro] eu me sinto uma pessoa realizada.

Entrevistadora: [sorriso].

Entrevistada: Eu me sinto uma pessoa satisfeita. Eu já estou quase terminando uma jornada de trabalho, não é?

Entrevistadora: A aposentadoria?

Entrevistada: Eu me aposento no final do ano. É meu último ano de Estado, permaneço algum ainda na Prefeitura, mas eu me sinto realizada. Por quê? Por que eu procurei sempre fazer da melhor forma possível, não é? [...] (P1)

Entrevistadora: Como você se vê como professora?

Entrevistada: Olha, eu tenho um jargão... eu costumo brincar... então eu não sou nem Piaget, nem Freinet, eu sou Pinochet. [risadas]... então eu sou um tipo de professora das antigas. Quando o aluno vai para a sala de aula é para estudar mesmo, é para aprender. Nós não estamos ali para perder tempo. Então, eu sou uma professora, assim, muito preocupada com o aprendizado porque, muitas vezes, eu tenho aluno que ele não tem em casa, por exemplo, um livro para uma leitura complementar. Então, aqueles minutos, aquelas horas que a gente tem em sala de aula eu procuro aproveitar ao máximo porque, às vezes, é só ali que o aluno tem para sua formação. Entendeu? (P1)

Inicialmente a docente estranha o fato de alguém lhe perguntar como se sente, o que faz com que eu tenha de insistir na questão por duas vezes. Talvez esse estranhamento possa ser decorrente da expectativa de que a entrevista contemplaria apenas conteúdos de trabalho nos quais a docente se embasa, porém cabe registrar que, no caso desta pesquisa, saber o modo como os profissionais se sentem também é significativo.

Finalmente, quando P1 responde, chama-me muito a atenção a fala em que faz menção aos pressupostos teóricos adotados em sua prática, dizendo que seu embasamento não advém de pesquisadores da educação, mas do cruel general e ditador Pinochet. De modo que essa analogia possa estar distante de ser apenas uma brincadeira, pois, apesar de rir, a professora prossegue dizendo que sua postura docente visa o ensino sem nenhuma perda de tempo, de modo a ser eficiente no comando da atividade. De forma diferente, a P2 diz sentir-se bem buscando a qualidade humana do ensino e relacionando-se com saberes plurais:

Entrevistadora: Como você se sente como professora?

Entrevistada: Eu me sinto bem. Eu me sinto parte da formação e do desenvolvimento de outras pessoas. Me sinto muito bem colaborando para o desenvolvimento deles.

Entrevistadora: Você se identifica com a sua profissão? Você gosta?

Entrevistada: Gosto, gosto muito.

Entrevistadora: Que bom! Você é uma professora...

Entrevistada: Humana. [risos]

Entrevistadora: Humana?

Entrevistadora: E como você, [nome da professora], se sente hoje?

Entrevistada: Hoje? Eu sinto... que aprendi bastante com a minha profissão e tenho aprendido ainda bastante. Tento não parar de aprender, não parar de buscar o novo. Tentar não parar com essa formação além do que tive na Universidade. Eu acho que, além da Universidade, a gente também aprende com a experiência do dia a dia, aprende com as pessoas que estão junto com a gente. E também a trabalhar com pequenas formações: fazer os workshops, os cursos. Ou a formação além da Universidade também faz parte da nossa formação como professora. Então a dança,

o teatro, enfim, as artes, que eu gosto muito, acabam fazendo parte. Acho que é isso, assim. (P2)

A P3 visualiza-se com autocrítica, considera-se exigente e, de certo modo, rígida. Já em relação a seu exercício profissional, revela, além da rigidez, certa frustração no tocante ao início da carreira docente, sobretudo no que se refere às colegas de trabalho e às condições estruturais.

Entrevistadora: Como você se vê como professora?

Entrevistada: Me vejo como uma professora que gosta de explorar a imaginação das crianças, gosto de trabalhar bastante com brincadeiras, mas sou um pouco rígida também.

Entrevistadora: Em que sentido você diz?

Entrevistada: Eu acho que eu cobro um pouco, assim, no comportamento, que eles fiquem quietos, que fiquem calmos, eu acho que um pouco nisso, assim, esse meu lado é forte.

Entrevistadora: Mas como que você costuma trabalhar ou direcionar pra esse tipo de comportamento?

Entrevistada: Ah, tento sempre estar combinando com eles regras de comportamento que tem que ser seguidas por eles.

Entrevistadora: É o comportamento no espaço escolar que você diz?

Entrevistada: Isso.

Entrevistadora: Tá, entendi! Tudo bem! Você é uma professora...

Entrevistada: [silêncio]. Eu sou uma professora...

Entrevistada: [silêncio]. Exigente!

Entrevistadora: Como você se sente hoje?

Entrevistada: Um pouco frustrada.

Entrevistadora: Frustrada?

Entrevistada: Por que eu não imaginei que iam ter tantas limitações ao longo da carreira docente, tantos impedimentos pra estar trabalhando com as crianças em termos de infra-estrutura e com os colegas de trabalhos.

Entrevistadora: As relações com os colegas de trabalho, você diz?

Entrevistada: É, as relações acho que é bem complicado.

Entrevistadora: E em relação às crianças?

Entrevistada: Em relação às crianças eu vejo que eu estou na profissão certa por elas, não é? Por que eu gosto de estar com elas, fico contente quando vejo que elas aprenderam alguma coisa que eu ensinei, que elas têm carinho por mim, que elas gostam de me ver. (P3)

Nesse sentido, Tardif (2000) contribui para a compreensão da questão do trabalho docente dizendo que no exercício profissional um professor se vale de “sua cultura pessoal”, “de sua história de vida” e, sobretudo, “da sua história de vida escolar”, uma vez que já esteve imerso em seu atual universo de trabalho durante longos anos, mesmo que na condição de aluno. Afirma que o professor também se apóia “em certos conhecimentos adquiridos na universidade”, conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional, nos conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares, em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de outros professores e em tradições peculiares ao ofício de professor” (TARDIF, 2000, p. 21). O autor acrescenta que,

mesmo assim, “ainda hoje, a maioria dos professores aprende, a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro” (TARDIF, 2000, p. 20).

Por essa razão, o olhar dos professores deveria estar direcionado à totalidade das relações que os sujeitos estabelecem no decorrer de sua existência, o que pode ser caracterizado como a unidade do homem. Isso acontece porque, “em todas as experiências, pensa-se, sente-se e age-se” [ou seja] ao mesmo tempo em que se instrui, essas três formas de ser emergem de uma única origem: o nosso eu” (GONÇALVES, 1994 p.99). Assim, para a referida autora, pensar no homem como uma unidade que pensa, sente e age significa exatamente compreendê-lo no seu contexto de relações.

Em nosso corpo estão presentes marcas de um passado, marcas de um presente e entendimento de um futuro. Somos aquilo que vivemos, aquilo que temos e aquilo que podemos apresentar aos outros (GONÇALVES, 1994). Contudo, a convivência do homem com seus semelhantes possibilita tanto a identificação quanto a diferenciação em relação a eles uma vez que, como sujeitos, não devemos ser meros reflexos da realidade, pois constantemente a interpretamos, valoramos e criamos significados para ela, ou seja, temos a condição para sua (re)elaboração (GONÇALVES, 1994).

Segundo Paulo Freire (1999), os educadores precisam de ética e coerência na prática educativa, haja vista que as mesmas fazem parte de suas responsabilidades como pedagogos, sendo de extrema necessidade assumir uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização e acomodação, pois somos seres condicionados, mas não determinados. Educar é como viver: exige a “consciência do inacabado, é um tempo de possibilidades e não de determinismo” (FREIRE, 1999, p.58).

Assim, de forma a encaminhar-me para a finalização deste bloco de análise, que buscou olhar para o quê as concepções e corporeidades das docentes revelam acerca de seus modos de ser e estar no mundo, e conseqüentemente na escola, trago a fala das colaboradoras da pesquisa, no sentido de elucidarem suas compreensões:

Entrevistadora: Esse momento, da nossa conversa, da nossa entrevista, permitiu a você pensar sobre a sua corporeidade em algum momento?

Entrevistada: Olha, pra ser sincera pra você, é uma coisa, pra mim, tão natural esse negócio de corpo, que eu não me prendo muito nisso. Sabe, assim, de ficar “nossa, não caminhei hoje... Sabe essas coisas assim de corpo? Não me é uma coisa, assim... É muito natural, é muito, muito natural.

Entrevistadora: Tá ok. Então, de modo geral, como essas questões relativas ao corpo têm feito parte ou não do seu fazer pedagógico?

Entrevistada: Olha, eu procuro sempre, assim... olha, é aquilo que eu já te falei, deixar mais essa parte para a Educação Física, mas o que eu mais trabalho é o respeito pelo seu corpo, é o respeito pelo meu corpo, é o respeito pelo seu corpo. Eu vou conseguir fazer o movimento? Vou. Mas será que você vai? Se você não

conseguir eu não vou te forçar. Sabe aquela coisa de respeito? É isso, tudo gira em torno do respeitar, tudo gira em torno do aceitar o que você pode e o que você não pode, tá? É o seu limite. Você, respeitando o seu limite, você vai longe. (P1)

P2:

Entrevistadora: Nossa entrevista esta se encerrando. Você acha que ela permitiu, em algum momento, que você pensasse um pouquinho mais em relação à corporeidade tanto a sua enquanto profissional, quanto de modo pessoal também?

Entrevistada: Sim. Eu acho que eu refleti não só sobre as formas como eu atuo. Enquanto eu fui respondendo as questões, fui pensando em coisas que eu já fiz ou que eu poderia fazer. E sempre ficar em uma posição de, não só por fazer parte de uma instituição, mas ficar em uma posição de sempre buscar aprender mais. Buscar aprender mais com as crianças, com o grupo do qual eu faço parte. Que cada ser é diferente. E, assim, nós vamos encontrar todos os anos pessoas diferentes, grupos diferentes e buscar aprender com cada grupo eu acho que é enriquecedor. Eu acho que é o que me move, é o que me faz estar na educação. E eu acho que buscar aprender mais de mim, desse corpo. Não esquecer que, mesmo na hora do cansaço, que ele precisa de atenção. Não só o meu corpo, mas o corpo de quem está do meu lado. Buscar aprender cada vez mais o que é o corpo.

Entrevistadora: Que legal! [risos] O que é o corpo?

Entrevistada: Quem é o corpo? O corpo somos nós. (P2)

P3:

Entrevistadora: A nossa entrevista, nosso bate-papo, ele permitiu em algum momento você pensar sobre a sua corporeidade?

Entrevistada: [silêncio]... Sim, acho que sim viu... [movimento repetido de afirmação com a cabeça]

Entrevistadora: enquanto pessoa e profissional que é...

Entrevistada: Sim, nos dois lados, não é? Pensei tanto no que pode ter motivado eu ser um pouco fechada (as minhas amigas às vezes falam: “nossa, vou te dar um abraço e você é toda travada”), mas é meu jeito. Não diria que é meu jeito, mas é a forma que eu me entendo enquanto [nome da entrevistada]; eu sempre fui desse jeito, acho que desde pequenininha sempre fui um pouco introvertida. Até gosto de estar no meio da bagunça, de ouvir a risada, mas sou meio fechada. E em relação ao meu trabalho também, o quanto é importante estar estimulando as crianças e dando mais liberdade pra elas estarem explorando mais e não serem tão presas como eu porque é ruim.

Entrevistadora: E de modo geral, como essas questões relativas ao corpo têm feito parte ou não do seu fazer pedagógico?

Entrevistada: Eu acho que tem feito pouca parte, como eu citei anteriormente, eu não trabalho muito e acho que é uma falha. Eu acho que por insegurança mesmo. (P3)

Embora “o cerceamento dos corpos, dos movimentos e das emoções ainda seja parte da realidade, muito me anima saber que os rituais escolares são processos históricos e, como tais, passíveis de mudança, de transformação” (BARONE), como é possível verificar no retorno das docentes ao nosso questionamento. Há que se ter clareza que o corpo do professor convive com os corpos das crianças no cotidiano educativo, e que são esses **corpos** que são docentes, que “ensinam” na Educação Infantil. Por esse motivo, posturas de controle têm sido constantemente questionadas pelas crianças, que utilizam seus corpos e suas linguagens para expressar a insatisfação, cabendo aos docentes significarem essas expressões e implicá-las em

seus modos de ser e estar. Assim, “o corpo é um texto que precisa ser lido, também como formação do professor” (OSTETTO; LEITE, 2004, p. 122).

Conceber a corporalidade integrada na unidade do homem significa resgatar o sentido do sensível e do corpóreo na vida humana. A práxis humana se efetiva porque o homem é um ser corpóreo, que possui necessidades materiais e espirituais. Sua relação com o mundo não é simplesmente a relação de uma consciência que o pensa o mundo, sem deixar-se tocar, mas é a relação de um ser engajado no mundo – que tem emoções, que ama, que odeia, que tem fome, que tem dor, que vive a solidão, a amizade, o desprezo etc. –, enfim, de um ser que sente, solo sobre o qual o pensamento se edifica. Da práxis humana e dos modos dela decorrentes de coexistência entre os homens criam-se formações ideológicas, que impregnam sua maneira de ser. Assim, podemos compreender as formas alienadas de o homem sentir e pensar, no mundo contemporâneo, são como que penetradas pelo tecido econômico que se tornou, no sistema capitalista, o prisma do qual as coisas mundanas fundam seu sentido. Essas formas estão in“corpo”radas em seu ser e encerram todas as distorções e os tipos de alienação que o homem contemporâneo, que se manifestam tanto nas relações inter-humanas, nas relações com a natureza e com a cultura, como nas formas de o homem lidar com sua corporalidade. (GONÇALVES, 1994, p. 176-177).

Dessa forma, pelas palavras de Maria Augusta Gonçalves (1994) fica claro que as formações ideológicas impregnadas socialmente tornam a cada um de nós parte alienada na sociedade, alguns mais outros menos. Nesse sentido, corroboro com a autora na indicação de que precisamos resgatar o sentido do sensível e do corpóreo na vida humana, pois “na relação Eu-Tu, há um verdadeiro encontro, em que o Outro é visto em sua identidade própria, como também um Eu que possui suas próprias aspirações, seus próprios objetivos, sentimentos e uma história pessoal que constitui sua maneira peculiar de ser-no-mundo” (GONÇALVES, 1994, p.92).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever “sobre as corporeidades docentes” é particularmente um desafio, pois faz necessário deixar claro aos leitores questões que, por vezes, nem sempre estiveram claras para mim. Na oportunidade do exame de qualificação, disse que gostaria de poder cantar, gritar, dançar, dramatizar ou ilustrar como forma de interpretar os significados deste trabalho, haja vista sua importância significativa para esta pesquisadora.

Durante o processo de desenvolvimento do presente estudo, muitos foram os encontros, contornos e desvios. Contudo, posta a necessidade de escrever, empreendi grande esforço nesta atividade visto que, por eu ser uma pessoa com características ideativas, tive dificuldades na limitação dos procedimentos, conceitos e discussões a serem desenvolvidos.

Assim, se nas páginas anteriores teve lugar a tentativa de situar, apresentar e analisar este estudo, este espaço é agora reservado para discorrer sobre algumas considerações relativas à pesquisa em conclusão, que não podem ser chamadas de finais, pois, por se tratar de um estudo que tem como especificidade pertencer ao âmbito da educação e da corporeidade, tais considerações são entendidas como *processos* passíveis de construção e re(elaboração) constante. Portanto, nunca fechadas e/ou finalizadas.

A pesquisa apresentada insere-se na linha Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar porque a formação do educador vem, notadamente, demandando novas formas de *ser* e de se *relacionar*. Desse modo, partindo do pressuposto que somos sujeitos corpos e entendendo que os docentes têm grandes influências no modo como os educandos desenvolver-se-ão, investiguei a relação estabelecida entre as concepções dos professores sobre corpo, criança e Educação Infantil e suas próprias corporeidades.

Para tanto, foram abordados aspectos relativos às concepções de corpo pautadas em diferentes perspectivas e autores. Também foi brevemente retomada a história do corpo como construção sócio-histórica, bem como tecidas considerações relativas à infância, à criança e à Educação Infantil, de modo a publicizar o reconhecimento dessa etapa educacional e, dado o entendimento de suas especificidades, relacioná-la ao conceito de corporeidade.

De modo a dar visibilidade aos aspectos relativos à temática da pesquisa, entrevistei três educadoras atuantes na etapa da Educação Infantil. Na análise, foram tecidas relações entre os pressupostos teóricos conceituais que sustentam esta pesquisa e as respostas das docentes, de forma a interpretar o significado das falas e compreender os seus fazeres.

Nesse sentido, elenco como alguns dos entendimentos advindos da pesquisa a necessidade de a Educação Infantil ser valorizada e reconhecida, sobretudo pelos profissionais que a integram, como etapa **educativa** consonante com as finalidades de desenvolvimento integral e o fato de a criança precisar ser apreendida em sua totalidade, viver sua infância e perceber-se, expressar-se e relacionar-se por meio das múltiplas linguagens e múltiplas formas de ser criança.

É importante destacar que no presente estudo temos defendido que as práticas pedagógicas devem se valer das definições dispostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, as quais visam a qualidade de atendimento das crianças de 0 a 5 anos na perspectiva de promoção do desenvolvimento integral.

Atualmente, temos um embate em se conseguir ter qualidade na educação, entretanto, a busca deve ser incessante, as diretrizes aqui apresentadas devem sair do papel e, serem entendidas e aplicadas a garantir o direito de uma educação de qualidade para todas as crianças de 0 a 5 anos da Educação Infantil. (FARIA;ANGOTTI, 2014, p. 229).

Assim, amparada pelo entendimento que a criança da Educação Infantil é um sujeito e cidadã de direitos, cabe atenção também ao fato que entre estes direitos está a educação de qualidade. Significa afirmar e solicitar o direito a uma formação humana integral que agregue as dimensões sociais, afetivas, cognitivas e motoras, e vislumbre o estabelecimento de uma prática pedagógica na perspectiva da totalidade do ser humano.

A presente pesquisa constatou que para propiciar esta formação humana há que se conhecer ainda mais as crianças, suas particularidades, suas formas de ver o mundo, de construir e expressar o conhecimento e dele se apropriar; há que se romper com visões que negam o corpo nos processos de aprendizagem e há que se repensar o desenvolvimento humano promovido pela escola. Por essa razão, também é necessário um processo formativo profissional em Pedagogia que contemple formações pessoais com as dimensões da corporeidade, possibilitando o conhecimento relacional como um caminho ao entendimento e respeito à corporeidade do outro.

Os processos formativos para docência precisariam cuidar teórica e vivencialmente das corporeidades que assumirão a função docente haja vista que seu desenvolvimento é condição importante para que o educador se relacione com as crianças. Isso porque é no corpo que as relações se dão, penetram nosso ser e constroem nossas formas de existir e estar no mundo. Dessa forma, o professor precisa refletir sobre seu papel influenciador em potencial, não apenas nas suas ações, mas no modo como se comporta, como lida com sua imagem

corporal e percepção de si próprio. E, devido à atuação do docente estar diretamente relacionada às crianças e às relações humanas, cabe o entendimento de que ele é um referencial para o aluno e meio de comunicação entre eles. É o professor, pela sua corporeidade, quem oferece subsídio para seus educandos constituírem-se.

Segundo Fatima Freire Dowbor (2007, p. 62), filha de Paulo Freire:

Existem dois tipos diferentes de educadores: o autoritário e o democrático. O primeiro tem como objetivo não permitir que o outro – nesse caso o educando – seja ele próprio, e para tal constrói um tipo de relação que impossibilita ao outro se diferenciar dele, mantendo-o numa dependência em relação a sua pessoa. Dessa forma, aquele que aprende com um modelo de educador autoritário não consegue sentir-se sujeito do próprio processo de aprendizagem e de construção de conhecimento.

O segundo tipo, o educador democrático, tem como desafio o permitir-se ser superado. O ser “superado”, aqui, significa ser capaz de ser modelo para que o outro possa encontrar o próprio caminho, a própria forma de ser, podendo diferenciar-se do educador e ser capaz de dizer a própria palavra.

Mediante o exposto, pode-se entender que as experiências que nos atravessam trazem um conteúdo social e uma aprendizagem por vezes condicionante às formas de ser e viver. Nesse sentido, em relação às práticas opressoras, é relevante atentar ao fato de que quando se costuma impor limites disciplinares, é no corpo que o docente os imprime, fazendo com que o outro viva seus limites como se fossem dele. Já as práticas democráticas de educação partem da construção do saber pela própria pessoa, possibilitando, dessa forma, sua autoria de pensamento e sua liberdade.

Assim, nas análises da pesquisa, pude verificar que as docentes carregam em si (TARDIF, 2002) suas histórias, vivências e experiências, por vezes se identificando e por outras se diferenciando dos condicionantes sociais e das relações de aprendizagem que viveram. Percebi também que as distintas durações de atuação no magistério e subsequentes tempos de formação ainda não foram fatores de grande diferenciação tanto em relação às concepções de corpo quanto para o estabelecimento de relações com a própria corporeidade, visto que a profissional experiente e a profissional iniciante aproximam-se em relação ao fazer pedagógico. No caso das docentes 1 e 3, o corpo, por vezes, não teve o espaço que necessita na Educação Infantil, tendo em vista a solicitação de apropriação de um modelo de corporeidade requerido tanto para o corpo das crianças quanto para o das professoras. Já nas práticas da docente 2, na medida em que o corpo não tem em si a delegação de tarefas a serem executadas, mas sim o respeito a seu desenvolvimento, tem-se a efetivação do papel pedagógico da Educação Infantil contemplado!

O corpo, mesmo sob diferentes óticas, tais como do corpo-submisso, do corpo escolarizado, corpo como consciência corporal, corpo histórico, corpo-estético, corpo como linguagem, corpo como movimento, corpo como totalidade, corpo como identidade, corpo biológico, corpo em desenvolvimento motor tem em si todas as dimensões, evidenciando que todas se constituem em um só corpo! Por isso, ao educar olhando para uma só dimensão, o professor compreende corpo de modo fragmentado e reduzido. Nossa compreensão, ao contrário, precisa ser ampla, da totalidade.

Assim, essa pesquisa, na qual assumi posições pessoais, políticas e profissionais, fez-se desejosa de que sua divulgação reclame melhores condições e possibilidades tanto para as crianças quanto para os profissionais da Educação Infantil. Tenho clareza de que o trabalho não deu conta de explorar toda subjetividade do campo da Educação Infantil e da corporeidade, visto que é um recorte. Contudo, certamente outras pesquisas já existentes bem como as que virão poderão contribuir. Também tenho clareza que a expectativa posta pela pesquisa sobre a tomada de consciência do educador, ou seja, a identificação dos condicionantes a partir dos quais as pessoas agem, permanece como fator importante para o processo de desenvolvimento dos sujeitos, uma vez que possibilita um redimensionamento a novas tomadas de decisão; porém, acredito que por si só, possivelmente, os sujeitos não consigam provocar mudanças interpessoais. Portanto, não basta refletir, no sentido só de reconhecer, mas é preciso adotar estratégias de ação que rompam com os hábitos incorporados, os quais antes eram desprovidos desta reflexão.

É importante dizer que para a compreensão e apreensão de toda proposta deste estudo, faz-se necessário que o leitor acompanhe seu percurso desde o início até o final, sem pular nenhuma das partes, pois, assim como expusemos sobre a corporeidade, as partes isoladas prejudicam a visão do todo. Só teremos o entendimento adequado se visualizarmos a totalidade da pesquisa, a qual demonstra que, apesar de por um lado nosso trabalho constar de análise crítica sobre as evidências factuais encontradas na investigação da temática, por outro tem-se o entendimento das relações e vivências estabelecidas pelos sujeitos no decorrer de suas existências, que compõem suas concepções e, sobretudo, seus modos de ser e estar. Desse modo, as proposições a processos formativos mais humanos e a perspectivas de entendimento da corporeidade que o trabalho abre tornam-se mais fortes que as críticas.

O que vejo, o que toco, o que ouço, saboreio ou cheiro são as coisas que entram em mim. E eu as devolvo para o mundo quando me expresso. Mas eu as devolvo transformadas. Ver é uma atitude de receber, receber o mundo, e é também uma atitude de dar. É pelo meu olhar que o mundo chega a mim, mas também tenho um olhar que penetra o mundo. Num momento, olho para receber, noutro, para dar.

Expresso-me também quando ouço, quando corro, quando sento, chuto uma bola ou danço. Também me expresso quando fico imóvel, quieto, quando nada faço; posso expressar meu não-fazer. (FREIRE, 1995, p. 38-39)

Assim, possibilitar aos docentes e discentes a percepção de suas próprias corporeidades pode significar uma forma de “devolver para o mundo” o entendimento do outro na perspectiva de sua totalidade. Porém, mais do que incluir disciplinas na formação do professor, o que proponho é alterar a forma de se relacionar, de ser e estar!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, A; MOLL, J. (orgs.). **Para além do fracasso escolar**. Campinas: Papirus, 1997.

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

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

ALMEIDA, L. R. Ser professor: um diálogo com Henri Wallon. In: MAHONEY, A.A.; ALMEIDA, L.R. (orgs.). **Henri Wallon, psicologia e educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 119-140.

AMORIN. M. C. S.; NAVARRO. E. C. Afetividade na educação infantil. **Interdisciplinar: Revista Eletrônica da Univar**. Barra do Garças, MT, v. 1 n. 7, p. 1 – 7, 2012. ISSN 1984-431X. Disponível em <<http://revista.univar.edu.br>>. Acesso em: nov. 2014.

ANGOTTI, M. **Aprendizagem profissional: os primeiros passos no magistério pré-escolar**. 1998. 191p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1998.

ANGOTTI, M. Educação Infantil: para que, para quem e por quê? In: _____. (Org.) **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?** Campinas: Alínea, 2006. p.15-32.

ANGOTTI, M. Desafios da educação infantil para atingir a condição de direito e de qualidade no atendimento. In: _____. (Org.) **Educação Infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento**. Campinas: Alínea, 2009. p.131-149.

ANTÉRIO, D.; GOMES-DA-SILVA, P.N. Corpo subjetivado: conceitos e significados para a educação. **Caderno de Educação Física** (ISSN 1676-2533 | e-ISSN 1983-8883), Marechal Cândido Rondon, v. 10, n. 18, p. 67-73, 1. sem. 2011.

AZEVEDO, I. B. de. **O prazer da produção científica: diretrizes para a elaboração de trabalhos acadêmicos**. 6 ed. Piracicaba: UNIMEP, 1998.

BANDEIRA, P. **Mais respeito, eu sou criança**. Ilustrações de Odilon Moraes. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, dez., 1996.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Resolução CNE/CEB Nº. 20/2009, Brasília/DF, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros básicos de Infra-Estrutura para as Instituições de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2008.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto, 1994.

BRAUSTEIN, F.; PEPIN, J. F. **O lugar do corpo na cultura ocidental**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

CAMPOS, L. F. de L. **Métodos e técnicas de pesquisa em psicologia**. Campinas: Alínea, 2000.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. **Creches e Pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortês, 1993.

CAMPOS, M. M. Ser Integral. São Paulo: Difusão de ideias – Fundação Carlos Chagas, Editora Segmento, v.2, p. 2-14, abril, 2009.

CATANI, D. B. A Formação de Professores e o Desempenho Pedagógico. In: FISCHMAN, Roseli. (Org.). **A Escola Brasileira: temas e estudos**. São Paulo: Atlas, 1987. p. 161-169.

CARMO JUNIOR, W. **Dimensões filosóficas da educação física**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

CERISARA, A. B. Por uma Pedagogia da Educação Infantil: desafios e perspectivas para as professoras. In: Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Caderno Temático de Formação II – Educação Infantil: Construindo a Pedagogia da Infância no município de São Paulo**. São Paulo: SME DOT/ATP/DOT, 2004.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORRAZE, J. **As comunicações não verbais**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

CRESPO, J. **A história do corpo**. Lisboa: Difel, 1990.

CORTESAO, L. **Ser professor: um ofício em risco de extinção?** Portugal: Edições Afrontamento, 2000.

CUNHA, M. I. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. In: PIMENTA, S.; ALMEIDA, M. I. (orgs.) **Pedagogia Universitária**. São Paulo: EDUSP, 2009. p. 211-236.

CURY, H. N. Concepções e crenças dos professores de matemática. **Bolema**, Rio Claro, v.12, n.13, p. 29-43, 1999.

DANTAS, H. Brincar e trabalhar. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.) **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.

DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y. de et al. **Piaget, Vygotski, Wallon. Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

DAOLIO, J. **Da Cultura do Corpo**. Campinas: Papirus, 2007.

DOWBOR, F. F. **Quem educa marca corpo do outro**. CARVALHO, S. L. de; LUPPI, D. A (Orgs.). 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FARIA, A. de C; ANGOTTI, M. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil: em busca de um trabalho pedagógico com qualidade. **Revista Zero-a-Seis**, Santa Catarina, v.16, n. 30, p. 217-230. 2014.

Disponível em: <http://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=DMI2keUAAAAJ&citation_for_view=DMI2keUAAAAJ:u5HHmVD_uO8C>

Acesso em: ago. 2014.

FIORENTIN, S.; LUSTOSA, N. P.; ROCHA, D. L. S. Resgatando o papel do corpo e da corporeidade nos processos de ensino e aprendizagem na educação especial. In: Congresso Internacional de Educação, 5, 2004, São Luiz do Maranhão. Anais do V Congresso Internacional de Educação. João Pessoa: UFPB, 2004. p. 336

FIGUEIREDO, M.X.B. **Educação: corporeidade nos caminhos da infância**. Pelotas, RS: Editora Universitaria/UFPEL, 2006.

FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autentica, 2000.

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

_____. Pensando a educação motora. In: DE MARCO, A. (org.). **Antes de falar em educação motora**. São Paulo: Papyrus, 1995. (Coleção Corpo e Motricidade).

_____. **Educação de corpo inteiro: teoria e pratica da educação física**. 4 ed. São Paulo: Scipione, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, G. G. **O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade**. Ijuí: Editora Unijuí, 1999. (Coleção Educação Física)

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 11a ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

GALVÃO, I. A Questão do Movimento no cotidiano de uma pré-escola. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 37-49, ago. 1996.

GALVÃO, I. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 1999.

GATTI, B. A. Formação de Professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, Cristalina, v. 1, n. 1, p. 90-102, mai. 2009.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar e agir**: corporeidade e educação. Campinas: Papirus, 1994.

GONÇALVES, L. G.. **A noção de corpo(s) consciente(s) na obra de Paulo Freire**. 2013 Disponível em: <<http://www.cppnac.org.br/wp-content/uploads/2012/09/Corpo-Consciente.pdf>> Acesso em: 09/05/2014.

GOULART, M. I. **Infância(s)**: crianças de 0 a 6 anos e suas especificidades. Belo Horizonte: UFMG/PROEX, 2008.

ISPE-GAE. *Instituto Superior de Psicomotricidade e Educação e Grupo de Atividades Especializadas*. Disponível em: <<http://www.ispegae-oipr.com.br>> Acesso em: 08 de julho de 2014.

JAEGER, W. **Paideia**: A Formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JOSSO, M.C. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

KISHIMOTO, T. M. escolarização e brincadeira na educação infantil. In: SOUSA, C. P. de (org.) **História da educação**: processos, práticas e saberes. São Paulo: escrituras, 1998, p.123-138.

KRAMER, S. Entrevista concedida à Márcia Buss-Simão e Moema Helena K. de Albuquerque-Kiehn. **Revista Eletrônica: Zero a Seis**, Florianópolis, v. 10, n. 17, 2008. Disponível em:<<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/issue/view/959>> Acesso em: jan. 2015.

KULLOK, M. G. B. **Relação professor-aluno**: contribuições à prática pedagógica. Maceió: Edufal, 2002.

LABAN, R. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

LOPES, M. R.C. Descompasso: da formação a prática. In: KRAMER, S. et. al. **Infância e Educação Infantil**. Campinas: Papirus, 1999. p. 101-130. (Coleção prática pedagógica)

LOMBARDI, L. M. S. S. **Jogo, brincadeira e prática reflexiva na formação de professores**. 2005. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

_____. **Formação Corporal de professoras de bebês: contribuições da pedagogia do teatro**. 2011. 253f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, dez. 2004.

MAHONEY, A.A. e ALMEIDA, L.R. (org). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MALAGOLI, L.S. **Corpos em movimento: conceitos e perspectivas na virada do século XXI**. 2006. 61p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Faculdade de Educação Física e Esporte, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2006.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v.26/27, p.149-158, 1990/1991.

MEDINA, J. P. S. **A educação física cuida do corpo e ... “Mente”**. Campinas: Papirus, 1987.

_____. **O brasileiro e seu corpo**. 8.ed. Campinas: Papirus, 2002.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MESQUIDA, P. O corpo negado: corpo, violência e educação à luz do pensamento libertário de Paulo Freire. **Revista Múltiplas Leituras**, PPGE – PUC/PR, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 224-236, jan/jun. 2010.

MINAYO, C. S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 20.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MIRANDA, R. **Corpo-espaço: aspectos de uma geofisiologia do corpo em movimento**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008.

MOLIN, A. P. B. S. D; OLIVEIRA, V. F. **O corpo no imaginário docente**. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/gepeis/ana6.htm>> Acesso em: 10 de julho 2014.

MOMMENSOHN, M; PETRELLA, P. (orgs). **Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento**. São Paulo: Summus, 2006.

MONTANO, V. R. R.. **Corporeidade, educação infantil e formação docente**. 2007. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007

MONTEIRO, A. A. **Corporeidade e educação física: histórias que não se contam na escola!** 2009. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2009.

MOREIRA, W. W; NÓBREGA, T. P. Fenomenologia, educação física, desporto e motricidade: convergências necessárias. **Revista Cronos**, Natal, v. 9, n. 2, p. 349-360, jul./dez. 2008.

NETO. M. C. **O corpo também aprende? O lugar da corporeidade na prática pedagógica do 2 período da Educação Infantil**. 2013161f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, processos socioeducativos e práticas escolares, Universidade Federal de São João Del-Rei, Minas Gerais, 2013.

NÓBREGA. T. P. da. **Corporeidade e Educação Física: do corpo objeto ao corpo-sujeito**. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2000.

NOVAES, A. (org.). **O homem-máquina: a ciência manipula o corpo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1994, p. 11-30.

NÓVOA, A. Prefácio. In: JOSSO, M. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras da infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Orgs.). **Formação em contexto: uma estratégia de formação**. São Paulo: Thomson, 2002.

OLIVEIRA, N. R. C. de. **Corpo e movimento na Educação Infantil: concepções e saberes docentes que permeiam as práticas cotidianas**. 2010. 125f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

OLIVEIRA, Z.M.R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OSTETTO, L. E.; LEITE, M. I. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. Campinas: Papirus, 2004.

PASCHOALINO, R. **Relações dialógicas entre professor e aluno na sala de aula a partir das contribuições de Paulo Freire**. 2009. 46f. Trabalho de Conclusão de Curso “Licenciatura em Pedagogia” - Centro de Educação e Ciências Humanas, Departamento de Metodologia de Ensino, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

PEREIRA, A. M. **Motricidade Humana: a complexidade e a práxis educativa**. 143p. Tese (doutorado em Ciências da motricidade Humana), Universidade da Beira do Interior, Covilhã, Portugal, 2006.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p.15-34.

PIMENTA, S.G; ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005

PINTO, R. N. A educação do corpo e o processo civilizatório: a formação de “estátuas pensantes”. **Revista Conexões**. Campinas, v. 2, n. 2, p. 18-41, 2004.

PINTO, R. N. **Os professores e a produção do corpo educado: o contexto da prática pedagógica**. 2002. 148p. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

PINTO, V.O. **O corpo em movimento: um estudo sobre uma experiência corporal lúdica no cotidiano de uma escola pública de Belo Horizonte**. 2010. 153p. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de São João Del-Rei, Minas Gerais, 2010.

PORTO. L. H. P. Corpo e psique: da dissociação a unificação. Algumas implicações na pratica pedagógica. In: **reunião anual da Anped**, Caxambu, Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED. 2006.

PROBST. M; KRAEMER. C. Sentado e quieto: o lugar do corpo na escola. **ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO**, PPGE/ME FURB, Blumenau, v. 7, n.2, p. 507-519, Maio/ago. 2012.

POLAK, Y. N. de S. **A corporeidade como resgate do humano na enfermagem**. 1997. Tese (Doutorado em Filosofia da Enfermagem) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1997.

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

REIS, A. C. dos. A Subjetividade como corporeidade: o corpo na fenomenologia de Merleau-Ponty. **Revista Vivência (Dossiê: O corpo)**, n. 37, p. 37-48, 2011. Disponível em <http://www.cchla.ufrn.br/Vivencia/sumarios/37/PDF%20para%20INTERNET_37/02_Alice%20Casanova%20dos%20Reis.pdf>. Acesso em: 3 de set. 2014

RODRIGUES. J. C. **O corpo na história**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1999.

RODRIGUES, A. T. A questão da formação de professores de educação física e a concepção de professor enquanto intelectual - reflexivo - transformador. **Pensar a Prática**, [S.l.], v. 1, p. 48-58, nov. 1998. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/11/2702>>. Acesso em: 29 Jun. 2014.

SAYÃO, D. T. Cabeças e corpos, adultos e crianças: cadê o movimento e quem separou tudo isso? São Carlos, SP: UFSCar, v.2, n. 2, p. 92-105, nov. 2008. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>Acesso em: Out. 2014.

SAYÃO, D. T. **Educação Física na Pré-escola**: da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado.1996. 207p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis ,1996.

SANT'ANNA, D. B. É possível realizar uma história do corpo? In: SOARES, C. (org.) **Corpo e História**. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 3-23. (Coleção Educação Contemporânea).

SÉRGIO, M. **Alguns olhares sobre o corpo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003. (Coleção Epistemologia e Sociedade)

_____. **Para um paradigma emergente**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994. (Coleção Epistemologia e Sociedade).

SILVA, A. M. Elementos para compreender a modernidade do corpo numa sociedade racional. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 07-29, ago. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132621999000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: out. 2014.

SILVA, R. M. S. **Relação professor/aluno**: contribuição à prática pedagógica. Maceió: Edufal, 2002.

SILVA, A.M. O corpo do mundo: algumas reflexões acerca da expectativa de corpo atual. In: GRANADO, J.C (Org.) **A desconstrução do corpo**. Blumenau: Edifurb, 2001, p. 11-34.

SILVA, A M. **Corpo, ciência e mercado**: reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo de felicidade. Campinas, SP: Autores Associados: Florianópolis: Editora da UFSC, 2001. (coleção educação física e esportes).

SOARES, C. “Corpo, conhecimento e educação”. In: SOARES, C. L. (org.). **Corpo e História**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, p. 110-129, 2001.

_____. **Imagens da educação do corpo**: estudos a partir da ginástica francesa no século XIX. Campinas: Papirus, 1998.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. *A psicomotricidade*. 2014. Disponível em: <<http://www.psicomotricidade.com.br/olds/shimgif>> acesso em: 06 /07/2014.

STRAZZACAPPA, M. **A educação e a fábrica de corpos**: a dança na escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, Centro de Estudos Educação e Sociedade, v.21, n. 53, p. 69-83, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, São Paulo, n. 13, jan./abr. 2000.

TRIVIÑOS, A. N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

UCHÔGA, L. A. R.; PRODÓCIMO, E. Corpo e movimento na educação infantil. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 14, n. 3, p. 222-232, 2008. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/1549/1771>>. Acesso em: abr. 2015.

VEIGA-NETO. A. **Foucault & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007 (Coleção Pensadores e Educação).

VITALIANO. C.R. **A entrevista como metodologia de pesquisa para investigar concepções de professores universitários e do ensino fundamental em relação à formação de professores para inclusão de alunos especiais no ensino regular**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho campus Marília, São Paulo, 2002.

WALLON, H. **A Evolução Psicológica da Criança**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)²⁴

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado “**Concepções e corporeidades docentes na Educação Infantil**”, de responsabilidade da pesquisadora Erica C. Romano, sob orientação da Profa. Dra. Maristela Angotti, cuja finalidade é investigar, a partir das concepções de corpo e corporeidades docentes, qual o papel pedagógico que o corpo assume na Educação Infantil. Para tanto, a pesquisa pretende, a partir dos relatos dos docentes atuantes na Educação Infantil, elucidar a compreensão que estes possuem em relação ao seu corpo, ao corpo da criança e suas inter- relações.

As entrevistas serão realizadas individualmente por meio de um roteiro previamente estruturado. As mesmas serão áudio-gravadas e filmadas, a depender da concordância dos participantes.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Sendo de nossa ciência que a Resolução 466/12 deste Conselho considera, em seu capítulo V, que “toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados” e que “devem ser analisadas possibilidades de danos imediatos ou posteriores, no plano individual ou coletivo”, todas as etapas descritas neste estudo foram cumpridas cuidadosamente a fim de eliminar e/ou minimizar algum tipo de prejuízo e desconforto aos colaboradores da pesquisa. Consideramos potencialmente baixos os riscos da dissertação intitulada *Concepções e corporeidades docentes na Educação Infantil*, uma vez que a identificação do participante é totalmente preservada tanto na coleta de dados quanto no tratamento e divulgação dos mesmos.

Ao participar deste estudo, o participante permitirá que a pesquisadora utilize e analise informações obtidas através de uma entrevista a ser realizada, tendo liberdade de se recusar a participar. Todavia, asseguramos que todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e sua orientadora terão conhecimento dos dados, que só serão publicados para fins de pesquisa, sem a identificação individual dos sujeitos.

²⁴No TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE) que foi entregue às docentes participantes da pesquisa constavam os dados pessoais da pesquisadora, da orientadora e do Comitê de Ética. Contudo estes dados foram retirados para publicação.

Ao participar desta pesquisa, o participante não terá nenhum benefício direto e imediato. Entretanto, esperamos que este estudo possa contribuir para o campo de estudos da corporeidade, para o processo de reflexão sobre a própria prática do docente participante assim como para o campo da Educação Infantil.

Você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa bem como nada será pago por sua participação.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo sanar quaisquer dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

**CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
TERMO DE CONCORDÂNCIA**

Eu, _____,
portador(a) do RG nº _____, após a leitura e compreensão destas informações, declaro por meio deste termo que concordei em ser entrevistado(a) e participar da pesquisa intitulada *Concepções e corporeidades docentes na Educação Infantil* desenvolvida por Erica C. Romano. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é orientada pela Prof. Dra. Maristela Angotti.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter ônus, e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo.

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista semi-estruturada a ser gravada a partir da assinatura desta autorização. O acesso e análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou todos os seus dados e contatos. Informou ainda que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara– UNESP.

Confirmando ainda, que recebi cópia deste termo de consentimento.

São Carlos, ____ de _____ de 2014.

Assinatura do (a) sujeito da pesquisa² _____

Assinatura do (a) pesquisadora _____

Assinatura do (a) Orientadora _____

Como você relaciona sua formação com seu trabalho?

EDUCAÇÃO INFANTIL

1. Como você entende e analisa a Educação Infantil?
2. Como você definiria o papel do educador/professor de Educação Infantil e quais seriam suas funções?
3. No art. 29 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), há importantes apontamentos acerca de finalidades e objetivos para a Educação Infantil. Dentre eles destaca-se o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social. A partir do exposto, como você compreende o desenvolvimento integral? Você o assegura a seus alunos?

CORPO / MOVIMENTO / CORPOREIDADE

1. O que significa corpo para você?
2. Como você se relaciona com seu corpo?
3. Você conhece o termo corporeidade? Já ouviu falar nessa terminologia? Como você o compreende? A partir deste entendimento, você acredita que tal aspecto é presente no seu dia a dia?
4. Como você entende o corpo da criança? Você trabalha com o corpo da criança?
5. Você teve algum momento (de aprendizagem e/ou formação) em que fossem trabalhadas atividades corporais e/ou aspectos da corporeidade? Nesses momentos, houve algum direcionamento e/ou orientação sobre como explorá-los em seus alunos na Educação Infantil? E sobre como explorá-los em você?
6. Você considera importante serem oferecidos trabalhos com a dimensão corporal na Educação Infantil? Por quê? De que maneira deve ser?

7. Você gosta de atividades corporais? Elas fazem parte do seu planejamento? Como você as desenvolve e em quais espaços do ambiente escolar? Qual a sua participação nessas atividades?
8. O que acredita que possa, com o seu trabalho, desenvolver/marcar na corporeidade da criança? O que faz quando os educa?
9. Você acha que há alguma coesão/relação/semelhança entre as experiências com o corpo vividas em sua época de aluna e a prática pedagógica que você desenvolve hoje? A que fontes de saberes você normalmente recorre no tocante à sua postura frente a sala de aula?
10. Para você, qual a importância das relações que se desenvolvem entre professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno?
11. A nossa entrevista permitiu que você pensasse sobre sua corporeidade tanto pessoal quanto profissionalmente? De modo geral, como as questões relativas ao corpo têm feito parte ou não do seu fazer pedagógico?

APÊNDICE C

Entrevista I

Entrevistadora: Boa Tarde professora [nome da professora], então agora vamos iniciar a gravação ok? Vou fazer algumas perguntas iniciais, para começar, tudo bem?

O seu nome você já preencheu lá na ficha, não é? Sua data de nascimento?

Entrevistada: 03/02/1961.

Entrevistadora: Sua idade? Se não se importar...

Entrevistada: Não, imagina, 53 anos de idade.

Entrevistadora: Seu tempo de atuação profissional?

Entrevistada: No Estado, 25 anos. Na Prefeitura, 22.

Entrevistadora: Com quais faixas etárias você já trabalhou?

Entrevistada: Todas.

Entrevistadora: Todas, você diz, desde o berçário?

Entrevistada: Olha, não. Na Educação Infantil (na pré-escola), no CMEI, você tem Fase 4, Fase 5 e Fase 6. Eu passei pelas três.

Entrevistadora: Tá! E no Estado?

Entrevistada: No Estado, 1º ano, 2º ano, 3º ano, 4º ano, 5º ano. Também passei por todos.

Entrevistadora: Todas?

Entrevistada: Todos.

Entrevistadora: São as séries iniciais. Ok. E como você se vê como professora?

Entrevistada: Olha, eu tenho um jargão... eu costumo brincar... então eu não sou nem Piaget, nem Freinet, eu sou Pinochet. [Risadas]... Então eu sou um tipo de professora das antigas. Quando o aluno vai para a sala de aula é para estudar mesmo, é para aprender. Nós não estamos ali para perder tempo. Então, eu sou uma professora, assim, muito preocupada com o aprendizado porque, muitas vezes, eu tenho aluno que ele não tem em casa, por exemplo, um livro para uma leitura complementar. Então, aqueles minutos, aquelas horas que a gente tem em sala de aula eu procuro aproveitar ao máximo porque, às vezes, é só ali que o aluno tem para a sua formação. Entendeu?

Nós temos, assim, eu digo, tanto lá como aqui (Educação Infantil), “n” famílias, das mais estruturadas às menos estruturadas, entendeu? E a gente tem aluno que fica sozinho, é aluno de 8, 9, 10 anos, que fica em casa sozinho. Às vezes, fazendo o quê? Com quem, não é? Por que a mãe está trabalhando, os irmãos mais velhos estão trabalhando. Então, assim, eu sou uma professora muito preocupada, tanto com o formal, que é aquilo que eu tenho que

trabalhar, como com o além da escola. O que eu posso oferecer também para o meu aluno além da escola. Então eu costumo dizer que eu sou uma professora à moda antiga, entendeu? Eu procuro saber da vida dele, entender o que está acontecendo, por que que hoje está diferente, eu vou assim observando, então, é bem coisa à moda antiga mesmo eles tem que falar para mim.

Eu sou assim muito... E outra, dentro da minha sala de aula sou a autoridade. Por exemplo, se o diretor, ou o coordenador, ou o que vier, vai entrar pela porta e perguntar se pode entrar. Se eu estiver durante uma explicação eu vou falar: “Olha, você pode voltar depois, por favor?” [voltando-se à entrevistadora] Entendeu? Então, é uma coisa chamada postura, não é? Muitas vezes as pessoas confundem isso com falta de educação. Não, é postura, não é? Dentro da sua sala de aula você tem a sua autoridade e a sua liberdade de (estar com eles), então eu procuro manter isso. Eu sempre procurei fazer... eu sempre procurei ter essa postura desde o começo, desde lá de 1989 quando eu iniciei minha carreira.

Entrevistadora: Isso nas séries iniciais e na Educação Infantil também? Essa sua postura como professora?

Entrevistada: Tanto. Minha postura, diante tanto da Educação Infantil como das séries iniciais do Fundamental, a postura é a mesma. Não é que a [nome da entrevistada] da Prefeitura é uma e a [nome da entrevistada] do Estado é outra. Não, é a mesma pessoa. Lógico que lá, com o meu 5º ano, eu tenho uma dose. Aqui, com a minha Fase 6, é outra dose. Mas existem regras, limites, existem condutas que eu exijo. Da mesma forma que eu me posto com os alunos...eu tenho as minhas regras, eu quero as minhas regras, eu coloco pra eles as minhas regras: do não brigar, do não bater, do respeitar o amigo, do respeitar o material, entendeu? Então é uma postura, assim... lógico que aqui é uma dose, assim... a gente... eu costumo dizer que aqui é uma dose, no Estado é outra, mesmo por causa das idades.

Entrevistadora: Da diferença das idades?

Entrevistada: Das diferenças das idades. É.

Entrevistadora: *ok.* E como você se sente hoje?

Entrevistada: Como assim?

Entrevistadora: Você. Como você se sente hoje?

Entrevistada: Hoje... Olha, é muito gozado isso, porque [suspiro] eu me sinto uma pessoa realizada.

Entrevistadora: [sorriso].

Entrevistada: Eu me sinto uma pessoa satisfeita. Eu já estou quase terminando uma jornada de trabalho, não é?

Entrevistadora: A aposentadoria?

Entrevistada: Eu me aposento no final do ano. É meu último ano de Estado, permaneço algum ainda na Prefeitura, mas eu me sinto realizada. Por quê? Por que eu procurei sempre fazer da melhor forma possível, não é? Então... eu tive uma fase, quando eu estava estudando - me formei fazendo Pedagogia -, que eu trabalhava de manhã, trabalhava à tarde e estudava a noite, e eu sempre procurei manter o mesmo ritmo, a mesma qualidade, preparando as aulas nos finais de semana, estudando nos finais de semana, e eu continuo trabalhando.

Então eu acho assim... É... Quando você... porque é fácil quando você tem qualquer tipo de carreira, não é... qualquer tipo de carreira você tem que se dedicar. Por exemplo, eu costumo fazer um comparativo, assim: quem trabalha para a indústria de ferro de peças de carros, está fabricando peças para vender. Se a peça não for bem fabricada, o que vai acontecer? O carro pode sofrer uma pane, causar um acidente, matar uma pessoa. A mesma coisa é na formação de pessoas, por quê? Quando a gente pega no CMEI, na Educação Infantil, desde o pequenininho lá, de 3, 4 anos, você vai moldando. Então você vai lidando com ser humano... se você não souber dar o suporte, o limite que às vezes não tem na casa, você... essa personalidade vai ser, de uma forma ou de outra, trabalhada, até por você. As crianças já não tem em casa, e você não tem na escola. Então, quer dizer, é complicado isso, você está trabalhando com ser humano. E normalmente eu costumo dizer, assim: quando você forma seres humanos, você está plantando uma semente para o resto da vida porque um pouquinho de você vai com esse ser humano e ele vai esparramar para os filhos, para os netos.

A gente costuma dizer que os primeiros professores a gente nunca esquece, não é? E eu hoje, depois desses meus 22 anos, eu tenho alunos que já são veterinários, eu tenho alunos que são engenheiros. Tem também os que não são nada né?! Mas... Eu tenho uma aluna que é veterinária, eu encontrei na clínica outro dia e ela veio toda feliz - foi minha aluna de 5 anos, foi minha primeira turma em 1993-, então ela falou assim: “Olha, professora, eu tenho em você um exemplo”.

[voltando-se para a entrevistadora] É gostoso ouvir isso. É muito bom ouvir isso. É muito bom. Então eu me sinto realizada, eu me sinto uma pessoa plena, sabe? Tanto no profissional como no pessoal, não é? Não tenho por que me queixar.

Entrevistadora: ok professora, isso é bom para você... [sorriso].

Entrevistada: Eu sou feliz! [risos] Eu sou uma pessoa feliz!

Entrevistadora: seu local de atuação profissional?

Entrevistada: O CMEI xxx, e o Professor xxx

Entrevistadora: E as turmas que você está lecionando atualmente?

Entrevistada: No CMEI eu estou com uma Fase 6.

Entrevistadora: Fase 6.

Entrevistada: Aliás, não seria Fase 6, seria nível 1, porque é complementar. Seria aquela criança que de manhã está na Fase 6 e a tarde está no complementar que seria nível 1. E de manhã, no xxx, eu tenho um 5º ano.

Entrevistadora: Eles têm qual idade mais ou menos?

Entrevistada: Lá?

Entrevistadora: É, no xxx.

Entrevistada: Entre 9 e 10 anos. Tem uns 33 alunos.

Entrevistada: aqui eu tenho 23.

Entrevistadora: Professora [nome da professora] nós podemos falar um pouquinho, assim, tentando focar, nesse caso, na Educação Infantil? Mas fique à vontade sempre para estar falando um pouquinho da sua atuação, enfim, da sua organização na escola xxx também ok?!. Como que é sua organização, assim, sua rotina, desde o momento que você chega até a hora de ir embora?

Entrevistada: Olha, é assim: quando eu chego (eu entro ao meio-dia, às 12 horas), então eles estão dormindo. Então eles dormem das 12h até mais ou menos quinze para as duas, dez para as duas. Mas segunda... e terça são dois dias atípicos para mim. Na segunda, dez para as duas, eu tenho meu horário de Educação Física, então eles têm que acordar, fazer a higienização e já ir para a Educação Física. Terça é depois, mas terça, quarta, quinta e sexta é assim: eles acordam entre quinze e dez para as duas, nós guardamos os nossos travesseiros, nossas almofadas e eles vão para a higienização (lavar a mão, ir ao banheiro, arrumar o cabelo). Aí nós aguardamos até as duas horas, que é a hora da nossa merenda. Então isso é uma constante. É todo dia.

Terminamos a nossa merenda a gente volta para a sala, tem a escovação; terminou a escovação a gente vem para a sala para alguma atividade. Aí terminamos a atividade no máximo até as 3 horas; vamos para o parque, vamos para a areia, tá? Vamos para a areia, ficamos na areia até umas dez para as quatro, quinze para as quatro nós lavamos a mão e a gente vai para o lanche; saímos do lanche e voltamos para a sala. Aí a gente faz alguma coisa diversificada, por exemplo, dependendo do dia da semana tem a “roda da leitura”, a “hora do gibi”, a “hora da música”.

Entrevistadora: Essas atividades são feitas em sala?

Entrevistada: Em sala. Então eu procuro fazer em sala. Então a gente tem atividades, assim, é uma rotina fechada onde o meu horário de sala de aula são dois: no segundo horário eu tenho

rotinas já... atividades já preestabelecidas; no primeiro horário são atividades conforme o projeto que eu estou trabalhando, por exemplo, essa primeira etapa de ano nós estamos fazendo releituras de artistas famosos. Então nós começamos com Romero Britto. Mas o que que eu estou fazendo antes de dar a obra? Estudando cores. Então nós estamos trabalhando cores primárias e cores secundárias e daí a gente vai começar a fazer as releituras das obras. Então, dependendo do projeto, o primeiro horário da sala vai ser de acordo com o projeto, o segundo horário, que é quando a gente volta do lanche, é sempre fechado, a gente tem as atividades já estabelecidas dentro...

Entrevistadora: De acordo com o dia, é isso?

Entrevistada: De acordo com o dia, de acordo com o dia.

Entrevistadora: Ahã.

Entrevistada: Então, os alunos, eles vão se organizando, eles já sabem que aquele horário é para sentar que tem atividade, depois tem que tirar o sapato, tem horário disso, horário daquilo, então eles já se organizam. Por quê? Por que tudo nessa vida a gente tem uma organização, não é?

Entrevistadora: E essa rotina, você comentou que ela é preestabelecida... Por você?

Entrevistada: Por mim. Sim, por mim. Não, a direção da escola a única coisa que me deu foi só um horário de Educação Física.

Entrevistadora: Ah, *ok*.

Entrevistada: O resto fui eu que montei. Lá tem o meu quadro, os meus horários, ela só me deu os meus horários de Educação Física. Aí em cima desses horários eu montei o resto da minha rotina.

Entrevistadora: Você organiza o seu dia.

Entrevistada: É.

Entrevistadora: E como você utiliza, assim, os espaços da escola para fazer alguma coisa?

Entrevistada: Depende. Nós temos a brinquedoteca... como aqui os meus alunos é um complementar, então, o que acontece? A gente procura diversificar atividade no período da tarde. Então nós temos brinquedoteca, nós temos areia, nós temos pátio; muitas vezes eu estou trabalhando com tinta lá na mesa no espaço de fora... então, a gente ocupa os espaços. Agora, quando eu preciso, assim, por exemplo, e lá fora está tendo Educação Física e eu vou fazer uma atividade de dança, eu uso a brinquedoteca, se ela não estiver sendo ocupada. Eu uso a brinquedoteca porque ela tem um espaço onde dá para fazer uma coreografia, porque eles olham no espelho.

Entrevistadora: [Nome da entrevistada], me fale um pouquinho sobre a sua formação?

Entrevistada: Olha, eu fiz o magistério. Bom, vamos começar, assim, eu fiz o colegial primeiro, terminei o colegial e fui para o magistério; eu terminei o magistério, eu comecei a trabalhar já como professora, aí 4 anos depois eu ingressei na faculdade para fazer Pedagogia, e terminei a Pedagogia.

Entrevistadora: o magistério você fez aqui em São Carlos mesmo?

Entrevistada: Aqui em São Carlos, em Escola Pública. Lá no A.G.

Entrevistada: Aí, eu terminei o magistério, eu estava morando em uma fazenda - meu pai era gerente de uma fazenda - e eu trabalhava na escola da fazenda, eu quase não vinha para a cidade. Aí quando foi em 90 eu entrei na Pedagogia (aí eu já estava morando de volta na cidade).

Entrevistadora: Aqui também?

Entrevistada: Aqui também. Eu entrei na Unicep, que era a antiga ASSER. Aí terminei. Quando eu terminei o magistério, em 88, eu prestei concurso no Estado e Prefeitura. Passei nos dois. Fui chamada em 93 para o Estado e 96 para a Prefeitura.

Entrevistadora: sim...

Entrevistada: Em 93 eu fui chamada para a Prefeitura (fui efetivada) e em 96 fui efetivada no Estado. Bom, aí em 96 eu comecei Pedagogia, em 96 eu comecei Pedagogia. Quando eu terminei Pedagogia eu prestei para direção, concurso de diretor. Passei. Só que aí, o que acontece? Pesou, não é? Sala de aula ou direção? Para diretora eu tinha que ir para fora. Aí pesou a sala de aula. Legal, tudo bem. E aí, agora em 2005, por aí, eu fiz especialização em Educação Infantil, além de cursos que a gente vai fazendo, vão aparecendo os cursos e a gente vai fazendo, agora o Estado ofereceu um - e os cursos do Estado são *on-lines*, você não tem presencial, você faz na sua casa - e foi um de alfabetização.

Entrevistadora: E é como se fosse uma formação continuada a que você se refere estes do estado?

Entrevistada: Isso, uma formação continuada. Exatamente.

Entrevistadora: são esses cursos ofertados pelo Estado que você costuma fazer?

Entrevistada: Isso, do estado, alguns eu faço. Outros não, por que eu não tenho a disponibilidade, a Prefeitura não me dá. Por exemplo, se a Prefeitura coloca cursos de terças-feiras, às terças-feiras eu tenho HTPC no Estado, então, entendeu? Não faço. Não dá;

Entrevistadora: Há outros cursos e/ou atividades que você faz?

Entrevistada: Olha, cursos, cursos, não, tá? Mas, assim, eu estou sempre lendo, estou sempre, assim, pesquisando, querendo conhecer um pouco além, entende? Então eu vou sempre

buscando, sempre através de leituras, seja *internet*, seja revista, eu sempre vou lendo, sempre estou lendo.

Entrevistadora: E, como você relaciona sua formação com o seu trabalho?

Entrevistada: Eu trago para a prática... Eu trago da teoria coisas que eu posso usar na prática, tá? Quando você tem a teoria, você estudou... eu costumo dizer, assim, que para você ser professor, não basta você ter feito magistério e Pedagogia, você tem que estar na sala de aula. Só que para você estar em sala de aula, você precisa conhecer como que é todo o mecanismo do ser professor: a didática, a metodologia, a estrutura, o funcionamento; então, isso quem te dá são os cursos, por exemplo, tanto o magistério como a Pedagogia. Agora, para você fazer isso funcionar, você tem que estar aqui, porque não adianta você ter na folha, no papel, é na prática que você vai saber o que nessa turma dá certo, o que precisa ser ajustado, então, é assim: você traz a prática... você traz a teoria para dentro da sua prática e aí você vai ajustando. É como um vestido. Você vai na loja e compra um vestido, tá? Você vai vesti-lo, o que vai acontecer? Sempre algum ajuste você tem que dar. É exatamente isso: é trazer a teoria aqui para a prática e fazer os ajustes. A teoria que você aprendeu aqui, ela não cabe todinha aqui na prática, você vai encontrar muitas coisas que não encaixam e você vai aparando para fazer esse encaixe.

Uma coisa que é muito importante nos cursos são os estágios, e é dentro dos estágios que você consegue enxergar: “olha, o que a professora falou aquele dia na classe, na escola, na faculdade, é o que está acontecendo aqui em sala de aula”, entendeu? Então você faz esse paralelo, assim... Eles têm que andar juntos, mas acontece que a teoria aqui ela não cabe toda, como eu falei, você tem que fazer os seus ajustes, e é você que vai fazer, com aquela turma. Eu te garanto uma coisa... só do CMEI, de Educação Infantil, nesses meus 22 anos eu não tenho nenhuma turma igual a outra.

Você tem, por exemplo, você tem uma caixa com várias maçãs, elas são do mesmo pé, mas não são iguais. É a mesma coisa com as turmas de alunos. Cada turma... Portanto, se você for à minha casa, eu tenho, vários diários de bordo guardados, não dá para fazer sempre a mesma coisa com todas as turmas. Às vezes, uma atividade que você deu o ano passado para uma turma, essa turma não vai trabalhar bem com ela, você está entendendo? Então não dá para você fazer tudo igualzinho: “Ah, eu tenho um pronto, eu vou usar o ano que vem” [faz um som com a boca que indica negação]. Doce engano, doce engano. Não é assim que funciona. Tem horas que eles não dão conta. Você tem que ver, tem que construir, a primeira coisa é a avaliação diagnóstica (o que ele sabe, o que ele não sabe, até onde eles conseguem ir), então, e aí você vai montando o seu currículo, o seu plano de ensino, as suas ações, as suas metas e

não dá para trazer elas prontas. Lógico que existem algumas que você até consegue trazer, mas não todas, entendeu?

Entrevistadora: Sim! [nome da entrevistada], Compreendo.

E... como você entende e analisa a Educação Infantil?

Entrevistada: Silêncio... Olha... um exemplo: há algum tempo atrás... como eu vou dizer? Você lia, você escutava que a melhor idade pra uma criança aprender era com 3 anos, a partir dos 3 anos. Três anos ela está pronta até pra aprender outra língua, se você ensinar ela vai aprender. Não é isso. A criança, ela vai construindo, ela está sempre construindo; eu costumava dizer que o 4... o 3, o 4, o 5 e o 6 é um ser em formação, tá? E aí você vai transmitindo os seus conhecimentos e recebendo também deles, por que eles também passam conhecimento, não é? Então tem crianças que te surpreendem. E a Educação Infantil é muito importante, a socialização, o lúdico, o começo do formato... você vai, através de brincadeiras, você vai mostrando pra eles o certo e o errado, o que pode e o que não pode, o permitido e o não permitido, as regras da nossa sociedade. Por exemplo, para a criança pequena andar nu é normal, eles arrancarem a roupa na frente dos colegas é normal pra eles. Ela ainda não tem essa coisa que a sociedade impôs de andar vestido. Então, é gostoso você ver o desabrochar de uma criança, principalmente quando você está participando desse dia a dia dela, desse ensinamento dela. Lógico que o formal (o ensino fundamental das séries iniciais) é diferente, apesar de que agora nós estamos recebendo 6 anos, que é o primeiro ano, tá? Já a estrutura mudou; muitas escolas fizeram um parquinho com brinquedos para poder receber o infantil, por que, até então, não eram mais infantis, já eram mini adultos, vamos dizer assim, não é? Estavam só lá na carteira, tal... Não, agora nós estamos recebendo 6 anos, a gente está recebendo Educação Infantil e tem um parque para eles. Por quê? Por que eles ainda estão em desenvolvimento, eles ainda estão desabrochando, se formando entendeu?

Entrevistadora: E como você definiria o papel, a função do professor de Educação Infantil?

Entrevistada: Olha, é complicado isso, porque, ao mesmo tempo que você é a profissional, você é a mãe, você é a tia (eles vão te chamar de tia)... é muito importante isso, sabe por quê? Por que é assim: quando a criança chega pra você, principalmente no meu caso que elas ficam o dia todo, elas ficam fora da família e você é o porto seguro, você é a figura conhecida dela na escola. De repente você diz pra ela assim: “Eu não sou sua tia, eu sou a professora”. Eu só queria saber no que o seu papel enquanto educador diminui em ser chamado de tia ou de professora. São pequenas coisas que você tem que tomar um cuidado muito grande porque a criança precisa de amor, carinho, afeto, atenção, ela precisa dos seus ensinamentos, sabe? Por que não te chamar de tia? Eu sou chamada de tia há 22 anos, nunca tive problema nenhum.

No Estado eu sou chamada de professora, de professora [nome da entrevistada], aqui eu estou sentindo, assim, alguns alunos, que já estão com 6 anos e tal, deixando de ser tia e começando a ser professora, mas os pequenos ainda gostam de te chamar de tia. Por quê? Por que ser tia pra eles é um... é como, assim, “ela me protege, ela é...” é como se você acolhesse, entendeu? Então, o papel do professor na Educação Infantil é muito além do que aquilo que você, assim, (referindo-se a pesquisadora) viu lá nos bancos da faculdade, é muito além. É muito, assim, de alma, vai muito coração. De você bater o olho em um aluno e falar: “Nossa, ele não está legal, ele não está participando das atividades, ele não quer ir pra Educação Física, ele não quer comer”. É esse olhar diferenciado que você tem quando você é efetivo, entendeu? Eu não sei explicar [risos].

Entrevistadora: [risos]

Entrevistada: Eu não sei explicar, eu sei sentir, mas eu te explicar, colocar isso em palavras... eu não sei te falar isso... é... eu só posso dizer... daqui a alguns anos você vai me encontrar, se Deus quiser, e falar: “Olha, [nome da entrevistada], eu sei do que você estava falando, viu?”, entendeu?

Entrevistadora: [Sorriso], sim [nome da entrevistada]. Outra questão, A LDB, Lei de Diretrizes e Bases, ela aponta lá no artigo 29, a questão do desenvolvimento integral, não é? ela destaca... o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social. Como você interpreta isso?

Entrevistada: Olha, o desenvolvimento integral... [silêncio]. A Educação Infantil é para o desenvolvimento integral. Se você pensar, a criança brinca, pensa, fala, interage, socializa... Então é isso assim, porque depois ela vai crescendo, o que vai acontecendo? [movimento de negação com a cabeça]. Já nos de 5 para 6 anos, vão aparecendo as barreiras e as vergonhas, aí quando fica adolescente é pior ainda por que apareceu espinha, por que o cabelo não sei o quê, por que “ai, a calça não ficou boa”, sabe? A criança, a Educação Infantil, ela traz assim, essa coisa assim, dá para ver esse desenvolvimento integral. Ele passa por tudo isso sem perceber.

Entrevistadora: Como você assegura, assim, esse desenvolvimento integral na Educação Infantil?

Entrevistada: Olha, é assim... na música “Atirei o pau no gato”, por exemplo, vamos pensar assim... Você tem o “Atirei o pau no gato”, eles adoram, amam cantar, aí, nessa música eles têm a mímica, eles estão entrando no mundo letrado porque a letra está ali escrita, eles estão vendo a letra da música, eles já sabem onde está “Ah, atirei o pau no gato”, eles já vão

percebendo onde está o gato pela terminação, e não se deve atirar pau no gato, um bichinho tão bonzinho, tão bonitinho, não é?

Entrevistadora: [risos]

Entrevistada: Vamos cantar a outra que é politicamente correta. Então, você está vendo onde que está... você vai passando pelas... você vai... é como se fosse uma trama; você não faz: “Bom, agora eu vou trabalhar o desenvolvimento intelectual, agora eu vou trabalhar o desenvolvimento motor, agora...”. Não, um é ligado no outro, um depende do outro e você não precisa pensar muito nisso, isso acontece naturalmente nas suas atividades. É um... eles vão mexer o corpinho, eles vão pensar: “ nós não devemos atirar o pau no gato, o gatinho, o bichinho é nosso amiguinho”, você percebe isso? Você já está criando a criticidade deles, então não tem que pensar muito. Você tem... é o que eu te falei, você tem que conhecer a tua teoria, traz ela aqui pra dentro e vai ajustando ela. Sem perceber você já deu... a tua teoria está aqui, uma junto da outra, a prática e a teoria juntas.

É tudo integral, na nossa vida é tudo integral. Quando você escuta funk, não sei se você gosta ou não, você escuta um funk, você começa assim: “Nossa, que letra é essa?”, entendeu? Mas você vai prestar atenção na letra, o seu intelecto está lá, você está prestando atenção, você está mexendo com o seu intelecto; às vezes você fala assim: “é, o ritmo até que é legal, mas essa letra...”. Você está vendo como uma coisa mexe com a outra? É ligada? Não é assim: “olha, agora é só isso, agora é só isso”. Não, é um conjunto, entendeu?

Entrevistadora: Sim. O que significa corpo para você?

Entrevistada: Corpo? Olha, é uma coisa meio assim... Eu sou uma pessoa fora do meu... [silêncio]. As pessoas dizem que eu sou muito assim... Eu sou uma pessoa... que eu tenho 1,80m e peso 120 kg. Então, às vezes as pessoas falam assim: “nossa, 120kg? Não parece”. “Não gente, mas é 120, se quiser põe a balança aqui”. Então, mas eu não tenho problema do meu tamanho, eu nasci grande, eu sempre fui grande, então, pra mim, eu não me lembro, nesses meus 53 anos, de ter sofrido bullying por ser gorda. Eu sempre me amei, sempre gostei de mim, eu me olho no espelho e gosto do que eu vejo, sabe? Eu sou uma pessoa, como eu falei no começo, eu sou muito bem resolvida tanto no profissional como no pessoal.

Então, corpo pra mim é assim, tudo bem, eu como tenho hipertensão e problema cardíaco, que é hereditário, eu tenho que caminhar, todo dia de manhã eu tenho que caminhar pelo menos meia hora, é o que eu posso: meia hora por causa do problema cardíaco. Então, eu me permito, assim, comer um chocolate por que amanhã eu vou caminhar, então, tudo bem. Eu adoro comer, eu como, mas tudo moderadamente. Mas corpo pra mim é uma coisa assim, sei lá, é que nem eu falo pros meus alunos: “nós temos que cuidar do nosso corpo, ele é um

crystal. Quando ele machuca ou quebra, ele trinca, e às vezes o trinco não conserta mais”. Então nosso corpo é importante, porque é através dele que a gente consegue ir e vir, abraçar, deitar, descansar, andar, correr, pular, brincar, quer dizer, é o nosso corpo. Então, o corpo é muito importante e eu me amo, acabou, sou linda.

Entrevistadora: [risos]

Entrevistada: E é verdade.

Entrevistadora: Muito bom, é importante você se sentir bem. A segunda pergunta seria exatamente isso, como você lida com o seu corpo, não é? Como você se relaciona? Acho que você já falou um pouco sobre isso...

Entrevistada: Muito bem. Muito bem. Eu não tenho essa *neura* “ai, regime, ai, regime”. Não. Eu vou te contar que eu trabalhei muito tempo na Cidade Aracy, o que eu vi de criança passando fome, que só tinha a escola para comer, eu não tenho o direito de não comer por conta de ficar bonita, eu já sou bonita. Eu como, eu como moderadamente, educadamente, meu prato é muito colorido, minha mãe sempre fez o nosso prato sempre muito colorido, meu prato é muito colorido, sabe? Por exemplo, eu não misturo muitos carboidratos, assim, se eu estou comendo batata eu não vou comer arroz, entendeu? Então, eu prefiro o arroz e feijão e eu deixo a batata, e assim, batata frita eu não como, eu como purê, eu como uma batata, assim, dorê, mas batata frita eu não como exatamente por conta do problema da hipertensão, não me faz bem. Então é assim, são cuidados que a gente tem que ter. Quem que mantém a gente? Se meu corpo estiver doente eu não vou conseguir trabalhar, eu não vou conseguir viver.

Entrevistadora: Então como você se relaciona com o seu corpo?

Entrevistada: Otimamente bem. [risos]

Entrevistadora: Tá ok [risos]. Vamos lá, você conhece o termo corporeidade? Já ouviu falar dessa terminologia alguma coisa?

Entrevistada: Já, agora se você me perguntar o que significa, eu vou falar pra você: não sei.

Entrevistadora: é justamente essa a questão - se as pessoas conhecem essa terminologia, esse nome. Como você compreende esse termo?

Entrevistada: Olha, deve ser a idade do corpo ou... [risos] corpo/idade. Ou alguma coisa relacionada assim, não é? Se for isso, o meu corpo deve ter uns 18... 15, 18 anos, não é? [risos].

Entrevistadora: [risos].

Entrevistada: Por que se eu estou com 53 e estou trabalhando em dois períodos, então, quer dizer, e desse tamanho todo que eu sou, minha filha, ah...

Entrevistadora: Tá. E como você entende o corpo da criança?

Entrevistada: Então, o corpo da criança é uma coisa complicada, ele está em desenvolvimento, ele está se desenvolvendo, os ossinhos estão crescendo, todos os órgãos estão ainda se desenvolvendo, a cartilagem é muito molinha, então, por isso, tem que tomar um cuidado muito grande. Você tem que refrear aquela vontade que eles têm de sair pulando, sabe, que nem uns bichinhos soltos no mato. Então você tem que tomar esse cuidado. Por exemplo, eu tive uma aluna, na outra CMEI que eu trabalhava, ela abriu a torneira, ela quebrou o braço de fraqueza, os ossos eram fracos, sabe? Então é tudo isso, o corpo da criança está em desenvolvimento, é uma coisa, assim, muito preciosa, então, além de tudo você tem que tomar muito cuidado e ensiná-los a cuidar desse corpo, entendeu? Não é só você cuidar, é ensiná-los a cuidar, que é o mais importante.

Entrevistadora: O que você ensina/orienta a eles em relação ao corpo?

Entrevistada: Todos os cuidados com o corpo: não corra, não pule, não suba na árvore, no trepa-trepa cuidado com você, não pule, se você cair de mal jeito você pode se machucar; então, são coisas, assim, que a gente vai incutindo, sei lá, dizendo pra eles até repetitivamente, porque criança, ele só entende quando acontece, não é? Então a gente tem que tomar muito cuidado... e ensiná-los a cuidar desse corpo de uma forma assim... de uma linguagem que eles entendam, se eles fizerem tal coisa, há consequência. Um aluno meu, hoje, brincando de olho fechado no parquinho trombou com a árvore, bateu o rosto, ele bateu esse osso, deve ter doído muito, não é? E ele veio chorando e eu falei:

- Mas por que você está chorando?

- Por que está doendo, muito!

E eu falei:

- Eu sei! Eu te avisei!

Aí eu trouxe, passei uma agulhinha, um sorinho fisiológico, não é? E, não é, coloquei um gelinho pra não...[formar galo].. Então, quer dizer, é toda uma coisa que você tem... todo um cuidado que você tem que ter e, além disso, ensiná-los também “olha, você não pode andar de olho fechado, você não está em um lugar que você pode ficar de olho fechado e nós temos os nossos olhos para poder olhar, pra poder enxergar, pra poder nos conduzir, podia ser mais grave, entendeu?

Entrevistadora: Você trabalha **com**[ênfase] o corpo da criança?

Entrevistada: [silêncio]... ahh, trabalho com Música. Com a música, tá? Por que eu deixo essa parte de corpo, essa parte de movimento, assim, mais com a professora de Educação Física, essas atividades são para a educação física, porque eu tenho uma preocupação muito

grande de fazer qualquer tipo de exercício, eu não sou especialista da área, então, eu respondo àquilo que eu entendo, então, assim, o especialista da área é a Educação Física, não é? Então todo esse movimento de corpo eu deixo a cargo dela. Eu acho que é cada um cuidando da sua área, eu acho que é mais fácil; e ela já sabe como fazer um alongamento, como dobrar cotovelo, dobrar perna, essas coisas, e a gente pode até saber, mas entre saber e conhecer a diferença é grande.

Entrevistadora: Você teve algum momento de aprendizado, de formação, enfim, você teve algum momento que trabalhasse atividades corporais?

Entrevistada: Tive curso de música... É... 2000 e... deixa eu ver... e 2013, a administração anterior dava esses cursos de formações no início do ano e eu fiz os dois por que eu gosto muito de música, sabe? Eu fiz os dois cursos, um era de música e o outro de recreação, e eu fiz, eu gosto, eu gosto.

Entrevistadora: Legal. E nesse curso, que você está se referindo, teve algum direcionamento, assim, como trabalhar, explorar essas atividades nas crianças?

Entrevistada: Sim, com certeza, inclusive músicas... nos foi dado um CD com músicas e foi gravado um vídeo com apresentações de, assim, como exemplos de como você poderia trabalhar com as crianças com a música, na música, com a música, usando a música.

Entrevistadora: Tá. Quando você fala “trabalhando o corpo pela música” é mais, você se refere a?

Entrevistada: a fazer coreografia, fazer gestos, mais gestuais mesmo.

Entrevistadora: Ahã... E nestes cursos teve algum direcionamento de como explorar esses aspectos corporais, tal, em você?

Entrevistada: Teve. Nós tivemos que... nós, professores que estávamos fazendo o curso, tínhamos que fazer todos os movimentos da professora, e assim, eram movimentos, assim, que você fala “a criança faz com o pé nas costas”. Nós? Nossa, que dificuldade!

Eu tenho, por conta da hipertensão, eu tenho um problema sério de giro, se eu rodo muito me dá tontura e eu falava assim: “Olha, se eu cair, com esse tamanho todo, não vai ser fácil me levantar”, e ela ria, sabe? Muito gracinha a professora.

Entrevistadora: Legal. E o que você achou disso?

Entrevistada: Achei bom.

Entrevistadora: ok. Você considera importante serem oferecidos trabalhos com a dimensão corporal na Educação Infantil?

Entrevistada: Muito. Eu acho. Eu acho que você trabalhar o corpo é uma coisa muito importante por que você faz com que a criança comece a gostar do seu corpo e a gostar, sabe,

do seu jeito, principalmente se você tiver um espelho na sala como nós temos na sala da brinquedoteca, que ela está se vendo fazendo o movimento. Nossa, você não tem noção o que é, você não tem ideia do que é uma criança dançando e se movimentando na frente do espelho. Você já viu? É lindo! E aquelas pititicas, bem pequenininhas, começam a descobrir o corpo, começam a perceber que tipo de movimento elas conseguem fazer. É muito legal, muito, muito legal!

Entrevistadora: E de que maneira, assim, você acha que tem que ser oferecidas essas atividades?

Entrevistada: Olha, eu acredito assim, que você tem que ter uma rotina que você contemple todas as áreas: desde o conhecimento linguístico, matemático, da expressão corporal, do conhecimento de mundo, sabe? Eu acho, assim, você tem que permear todos os assuntos, todos, por isso que eu falo que quando você traz a tua teoria, que é o conteúdo, a metodologia, a estrutura, ela tem que casar com a tua prática, entendeu? Você tem que permear, você tem que deixar acontecer, e através do quê? Por exemplo, você já ouviu aquela música do Bem, (a noite do meu bem) do Milton Nascimento? Eu dancei com eles no ano passado, no meu complementar, porque precisava fazer apresentação no final do ano. Ficou lindo, e é uma música que não é do cotidiano deles, não é do dia a dia igual “Atirei o pau no gato”, da “Cirandinha”, e eles gostaram.

Entrevistadora: Como que você desenvolveu essa atividade?

Entrevistada: Foi deste curso, eu aprendi nesse curso a coreografia, trouxe para a escola e fiz com os meus alunos. Amaram, ela foi uma apresentação no final do ano e no final o beija-flor pega a rosa e entrega pras mães. Foi lindo.

Entrevistadora: Você acha que esse trabalho, então, tem que ser desenvolvido, no dia a dia na sala de aula?

Entrevistada: Eu não digo pra você no dia a dia, mas pelo menos uma vez por semana você tem que contemplar atividades que trabalhem o corpo, de uma forma ou de outra. Ou numa ginástica, assim, deitados no chão, fazendo movimentos leves ao som de música, ou numa coreografia de final de ano, ou ouvir música. Uma vez por semana, tanto que na minha rotina tem, na minha rotina tem, uma vez por semana, tem a hora da música, entendeu? Tem a hora da música.

Entrevistadora: [nome da entrevistada], você gosta de atividades corporais?

Entrevistada: Eu gosto, gosto sim.

Entrevistadora: Gosta? Tem no seu planejamento?

Entrevistada: Costuma ter as músicas.

Entrevistadora: Tá! E como que você desenvolve? Como que você faz? Dá um exemplo, assim, de como você faz.

Entrevistada: Olha, por exemplo, que nem eu te falei do Bem, do Milton Nascimento, eu faço muita coreografia com músicas, assim, adoro montar coreografias para eles.

Entrevistadora: E você quem monta?

Entrevistada: Sou eu que monto, sim, sou eu que monto.

Entrevistadora: Ahã.

Entrevistada: E além de eu montar a coreografia, eu faço os fantoches. Então a gente tem a música “Piaba” que tem o fantoche da Piaba, a gente tem a música do trem onde eles levam o trenzinho preso na cabeça, então, além da coreografia a gente tem sempre uma alegoria eu costumo dizer...

Entrevistadora: [risos] Alegoria?

Entrevistada: Eu ia ser uma ótima carnavalesca. [risos]

Entrevistadora: Que legal!

Entrevistada: É verdade, eu gosto muito dessa parte de coisas artísticas, é por isso que eu pego sempre o complementar, não é? No CMEI eu pego sempre o complementar porque me dá a oportunidade de fazer isso estes trabalhos artesanais, eu gosto.

Entrevistadora: Tem algum lugar, que você faz mais atividades corporais?

Entrevistada: No pátio eles tem a educação física e no parque eles brincam.

Entrevistadora: dentro da sala de aula há algo?

Entrevistada: É complicado por causa das mesas, não é? Eu não tenho muito espaço.

Entrevistadora: Você disse que seus alunos dormem aqui nesse espaço, como faz então?

Entrevistada: ahhh, mas na hora do sono empilham as mesas.

Entrevistadora: Tá. E o que você costuma fazer, em sala, com eles?

Entrevistada: Em sala nós costumamos fazer atividade de pintura, desenho, recorte e colagem, massa de modelagem, essas coisas assim.

[interrupção]

Entrevistada: Desculpe, já voltei. O que eu falava?

Entrevistadora: eu estava perguntando, dos lugares e das atividades dentro da sala, e como que você participa de atividades corporais?

Entrevistada: eu dou as atividades e participo junto com eles, faço um modelo de atividade e faço como modelo se for ensaio da coreografia.

Entrevistadora: Ahã.

Entrevistada: Depois que todos pegaram, aí dança junto com a música.

Entrevistadora: E o que você acredita que você possa, com o seu trabalho, desenvolver na corporeidade da criança?

Entrevistada: Olha, o que eu posso desenvolver eu não sei, mas o que eu tento passar é esse mesmo gostar do corpo que eu tenho, a importância de gostar do corpo, do meu corpo, o meu corpo é muito importante pra mim. Isso eu procuro passar.

Entrevistadora: Você acha que tem alguma relação, alguma coesão, enfim, entre as experiências que você viveu na sua época de aluna e a prática pedagógica que você desenvolve hoje?

Entrevistada: Com certeza, com certeza. Eu tive professores ótimos, eu tive professores excelentes, eu tive professores que fizeram comigo isso que eu faço com os meus alunos. Assim, professores que realmente eram muito preocupados com a gente. Eu tive a sorte e a graça tanto e quando aluna no meu colegial, magistério, faculdade, não posso me queixar. Professores comprometidos, comprometidos com a educação mesmo, comprometidos com a formação. Que levavam a sério, a risca.

Entrevistadora: Você vê em você algumas características semelhantes a eles?

Entrevistada: Muito, muito, muito, muito, muito. [movimentos de afirmação com a cabeça] De professores assim... tanto de professores homens como professoras mulheres. Eu tinha uma professora de matemática que era excelente, o meu professor de história, então, nem se fala. Eu busco, às vezes, passar a história pros meus alunos, tanto aqui, contando a história, vivenciando a história, como lá no Ensino Fundamental, a nossa História, porque agora a gente está vendo a história do Estado de São Paulo, eu procuro contar, não ler o livro, não é uma coisa mecânica, é contar a história, é narrar com entonação uma história.

Entrevistadora: A que fontes de saberes, você utiliza para desenvolver as suas atividades, esse seu jeito de professora, essa sua postura?

Entrevistada: Olha, tenho tantas fontes... Começa assim: eu sou o que sou hoje graças à minha família. Eu tenho uma família, assim, meu pai... eu perdi meu pai muito cedo mas a minha mãe e meus irmãos, nós somos muito coesos, muito unidos, é um por todos e todos por um. Depois da minha família eu tenho as escolas por onde eu passei, a formação que eu tive; depois da minha formação, os ambientes de trabalho, eu sempre tive amigos que se apóiam, que se ajudam, então, além disso eu busco nos livros alguma coisa que... vou te dar um exemplo, nós recebemos agora o currículo de História, Geografia e Ciências do Estado de São Paulo que está lá: conteúdo tal, mas sem metodologia, sem material, então você vai ter buscar, e eu não tenho livro didático onde está aquilo, eu vou ter que criar, eu vou ter que construir, buscando aonde? Livros, *internet*, pesquisas e vamos lá! Então, quer dizer, não é por que eu

estou no meu último ano, faltam poucos meses (é outubro que eu me aposento), você vê, falta pouco tempo, que eu vou falar “não, você me deixa um pouco quieta”. Não, é o seu compromisso, então vamos procurar. Então, minha fonte de saber é tudo, eu pesquiso se precisar. Eu leio.

Entrevistadora: E as experiências com o corpo vividas na sua época de aluna, você acha que tem alguma relação com a sua prática de hoje?

Entrevistada: A gente usava muito, a gente trabalhava muito o corpo nas aulas de Educação Física, de Música, a gente tinha tudo isso. Na nossa época, na minha época tinha tudo isso. Eu tinha uma professora de música que ela tocava piano, então ela dava aula com o piano por que ela queria que dançasse no ritmo, ela queria que se movimentasse e a professora de Educação Física também não era só jogos, então eu acho que foi tudo um... eu tenho a sorte de ter tido uma boa formação e eu procuro passar isso pros meus alunos.

Entrevistadora: Qual é a importância das relações que se desenvolvem entre os alunos-alunos, alunos-professor, professor-aluno?

Entrevistada: Nossa, você pode... porque, assim, por exemplo, para um... para uma boa convivência, para um bom relacionamento, se não houver essa interação professor-aluno, aluno-aluno, 50% já está comprometido, você não consegue avançar com mais nada. Se um aluno for destoante do resto, acabou. Acabou. [movimento e sons de negação] Você vai ter que lidar com muitos conflitos, com muitos conflitos por que um é diferente do outro, mas você tem que trazê-los todos se achegando e dizendo que ali vocês são amigos, que vocês estão ali aquele período de tempo um ajudando o outro, e é como eu disse para você, criança pequena é uma realidade, criança do Ensino Fundamental é outra completamente diferente. Então, eu vivo duas realidades, então eu consigo... é como se fossem dois mundos paralelos, eu transito nos dois. Hoje eu estava conversando com a diretora, a minha postura é sempre a mesma só que aqui é uma dose e aqui é outra dose, entendeu? Mas a postura é sempre a mesma: é de exemplo, é de exemplo. Eu dou o exemplo, eu sou o exemplo tratando todo mundo bem, respeitando todo mundo, desde quem abre o portão até quem limpa o chão, até a diretora, então, respeitando, não é? Eu tenho uma peculiaridade que eu chego e abraço e beijo todo mundo pela manhã na escola. “Bom dia” desde o que está abrindo o portão até aquele lá... então eles veem isso, e isso é exemplo. Então não é só falar, você também tem que fazer. A partir do momento que você começa... aquilo que você fala (que eu passo pra eles) começa a ser o hábito...

Entrevistadora: Com relação às crianças, o seu relacionamento com as crianças...

Entrevistada: Eu não tenho problema com criança, eu não tenho problema, assim, de dificuldade, tal, às vezes quando eu preciso chamar a atenção eu chamo a atenção sim, porque criança gosta de ter limites e ela gosta de quem impõe “olha, isso aqui é certo, isso aqui é errado”, ela gosta disso, tá? Mas a gente está sempre conversando. O único problema é que às vezes a pessoa me escuta falando e eu tenho o timbre de voz alta, eu sou neta de espanhol e calabrês, então não tem jeito. Falo alto mesmo. Mas é sempre com conversa, sempre.

Entrevistadora: [nome da entrevistada], pra gente finalizar, eu queria te perguntar, assim, se esse momento, da nossa conversa, da nossa entrevista, permitiu você pensar sobre a sua corporeidade em algum momento

Entrevistada: Olha, pra ser sincera pra você, é uma coisa, pra mim, tão natural esse negócio de corpo, que eu não me prendo muito nisso. Sabe, assim, de ficar “nossa, não caminhei hoje... Sabe essas coisas assim de corpo? Não me é uma coisa, assim...

É muito natural, é muito, muito natural.

Entrevistadora: Tá ok. Então, de modo geral, como essas questões relativas ao corpo têm feito parte ou não do seu fazer pedagógico?

Entrevistada: Olha, eu procuro sempre, assim... olha, é aquilo que eu já te falei, deixar mais essa parte para a educação física, mas o que eu mais trabalho é o respeito pelo seu corpo, é o respeito pelo meu corpo, é o respeito pelo seu corpo. Eu vou conseguir fazer o movimento? Vou. Mas será que você vai? Se você não conseguir eu não vou te forçar. Sabe aquela coisa de respeito? É isso, tudo gira em torno do respeitar, tudo gira em torno do aceitar o que você pode e o que você não pode, tá? É o seu limite. Você, respeitando o seu limite, você vai longe.

Entrevistadora: Muito bem, [nome da entrevistada]. Encerramos nossas questões momentaneamente. Muito obrigada pela entrevista.

Entrevistada: Por nada! Eu quem agradeço.

Entrevistadora: Eu gostaria de te agradecer muito e mais adiante nós disponibilizaremos para você esse estudo.

Entrevistada: Sem problema, eu espero ter podido te ajudar e ensinar. Estou à disposição pro que você precisar.

Entrevista II

Entrevistadora: Professora, boa tarde!

Entrevistada: Boa tarde!

Entrevistadora: Professora [nome da professora], não é?

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: [nome da professora], o seu nome completo você já preencheu ali na ficha. Sua data de nascimento, por favor?

Entrevistada: 29/11/1985.

Entrevistadora: Sua idade, se você não se importar?

Entrevistada: 28.

Entrevistadora: 28. Tempo de atuação profissional como pedagoga?

Entrevistada: 10 anos.

Entrevistadora: 10 anos. E as faixas etárias que você já trabalhou?

Entrevistada: De 1 ano e meio até 6 anos.

Entrevistadora: De 1 ano e meio até 6 anos. Certo. Como você se sente como professora?

Entrevistada: Eu me sinto bem. Eu me sinto parte da formação e do desenvolvimento de outras pessoas. Me sinto muito bem colaborando para o desenvolvimento deles.

Entrevistadora: Você se identifica com a sua profissão? Você gosta?

Entrevistada: Gosto, gosto muito.

Entrevistadora: Que bom! Você é uma professora...

Entrevistada: Humana.

Entrevistadora: Humana?

[risos]

Entrevistadora: E como você, [nome da professora], se sente hoje?

Entrevistada: Hoje? Eu sinto que aprendi bastante com a minha profissão e tenho aprendido ainda bastante. Tento não parar de aprender, não parar de buscar o novo. Tentar não parar com essa formação além da Universidade. Eu acho que, além da Universidade, a gente também aprende com a experiência do dia a dia, aprende com as pessoas que estão junto com a gente. E também fazer um trabalho com pequenas formações: fazer os workshops, os cursos. Ou a formação além da Universidade também faz parte da nossa formação como professora. Então a dança, o teatro, enfim, as artes, que eu gosto muito. Acho que é isso, assim.

Entrevistadora: Tudo bem!

Entrevistada: Tem muita coisa.

Entrevistadora: [risos] Não tem problema. E o seu local de atuação profissional nesse ano no caso?

Entrevistada: Atual, não é? Na Prefeitura Municipal de São Carlos e na Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental xxx.

Entrevistadora: Essa seria uma organização particular?

Entrevistada: Isso, particular.

Entrevistadora: Então é no município e em uma escola particular, não é? E que faixas etárias essa escola particular atende?

Entrevistada: No total ou a faixa etária que eu atuo?

Entrevistadora: Eu vou precisar saber das duas informações na verdade. A escola atende...

Entrevistada: A xxx atende do berçário até o 9º ano.

Entrevistadora: Até o 9º ano.

Entrevistada: É o ultimo ano do Ensino Fundamental.

Entrevistadora: E a sua atuação nela?

Entrevistada: Eu atuo na pré-escola, que é onde as crianças completam 4 anos.

Entrevistadora: E no município?

Entrevistada: No município, eu estou atuando na Fase II. A Prefeitura faz essa escala e a gente... são crianças que vão completar 2 anos.

Entrevistadora: No município seria Educação Infantil também, não é?

Entrevistada: Isso, Educação Infantil. A creche. No caso, a Educação Infantil.

Entrevistadora: Tá. Educadora da Educação Infantil. Ambas aqui no município de São Carlos, correto?

Entrevistada: Isso.

Entrevistadora: O número de alunos tem diferença nos locais onde você atua?

Entrevistada: Nas salas em que eu estou dando aula, é isso?

Entrevistadora: Isso.

Entrevistada: Tem. Na Prefeitura é uma Fase II. Só eu atuo nessa sala, sozinha. Tem 8...

Entrevistadora: Quantos alunos?

Entrevistada: São 8 alunos, mas no momento tem 7 matriculados.

Entrevistadora: 7 na Fase II.

Entrevistada: Na xxx são 15 alunos.

Entrevistadora: Qual idade?

Entrevistada: Em 2 professoras.

Entrevistadora: Tá. Em 2 professoras vocês têm 15 alunos.

Entrevistada: Isso. Eles têm entre 3 e 4 anos. Nem todos tem 4 anos.

Entrevistadora: Entre 3 e 4 anos. Certo. Não, tudo bem. [Nome da professora], vamos pensar um pouquinho em relação à sua atuação na escola de Educação Infantil, que é, no caso, a perspectiva, o foco da nossa entrevista falar realmente da faixa etária das crianças que estão na Educação Infantil. Nessa etapa da Educação Infantil.

Entrevistada: Tá.

Entrevistadora: Como que se dá sua organização na escola no tocante às atividades desenvolvidas, à duração de cada atividade, à utilização dos espaços, os materiais? Como que se dá essa organização?

Entrevistada: Eu posso falar...

Entrevistadora: De ambas, se você preferir...

Entrevistada: De ambas ou só da...

Entrevistadora: É, se você puder focar um pouquinho mais...

Entrevistada: Na XXX, não é?

Entrevistadora: Acredito que sim.

Entrevistada: Por conta da perspectiva.

Entrevistadora: [som de concordância]

Entrevistada: Então... Lá na XXX a gente tem um espaço bem amplo e com bastante contato com a natureza. A maior parte da organização da escola tem o intuito de deixar com que os alunos fiquem bem à vontade, mas no sentido de que eles possam entrar em contato com todo tipo de material e com todos os espaços: tanto com os espaços da sala quanto com os espaços do parque. Tem a rotina diária. Tem os horários para usar cada espaço, mas dentro da sala de aula a gente tem um espaço amplo que tem o local de trabalho, que tem as mesas para as crianças fazerem os ateliês. E os espaços de brincar são bem organizados, sabe? Eles são na altura onde as crianças possam manusear, possam ter contato, possam eles mesmos organizar. Então a organização também faz parte do trabalho, juntamente com as crianças, não é? Tanto que faz parte dos princípios da escola, não é? A autonomia, a cooperação são princípios da pedagogia Freinet, além da documentação e além da filosofia da escola que é esse trabalho em conjunto: um trabalho onde a criança tem o contato com o professor, se identifica com o professor afetivamente e se identifica com o grupo. Então cada criança consegue, trabalhando junto com outra criança, se identificar e consegue trabalhar em grupo, consegue cooperar com o outro. Então é uma formação bem humana. São os espaços que colaboram para essa formação.

Entrevistadora: Os espaços, no caso, como você diz, são pensados...

Entrevistada: São pensados...

Entrevistadora: São intencionalmente elaborados para permitir a criança.

Entrevistada: Isso.

Entrevistadora: Seria isso?

Entrevistada: É isso.

Entrevistadora: E você falou um pouquinho da questão dos princípios da escola. Seria uma relação a Freinet.

Entrevistada: Isso. Além da... nessa faixa etária que eu trabalho a gente procura, não só através dos espaços ou da organização de como eles funcionam, mas a gente procura promover a educação através da experimentação. A experimentação é muito importante nessa faixa etária porque a criança precisa sentir, precisa tocar, precisa fazer parte desse espaço, não é? Então é uma escola onde a criança precisa estar em contato com o outro, estar em contato com a natureza, estar em contato com esses brinquedos. Então tudo é pensado para que ela consiga desenvolver suas habilidades naturais (da própria criança). E a pedagogia, que a gente chama pedagogia Freinet (que não é só uma pedagogia, é uma filosofia para a escola), procura fazer com que a criança se sinta naturalmente esse espaço, sinta que naturalmente isso acontece com ela e a gente vai mediando essas situações: vai mediando o trabalho, mediando os momentos da roda, os momentos do brincar. Mas todo esse trabalho é feito em conjunto com a criança porque a partir do que a criança também demonstra a gente consegue elaborar o trabalho. Então é uma elaboração conjunta.

Entrevistadora: Interessante! E no caso da rotina? Você comentou que há uma rotina. Ela é preestabelecida? Como funciona a rotina da escola?

Entrevistada: Ela é estabelecida de acordo com a faixa etária. No caso da Educação Infantil, a gente tem os momentos de roda inicial, de roda final ou... na verdade, não é uma roda fixa. A gente tem as rodas fixas, que são os momentos, mas quando há a necessidade de fazer uma roda de brincar ou uma roda de conversa ou uma roda de histórias, essas rodas também surgem durante o dia a dia ou conforme o andar de cada turma. Então depende muito de como o grupo trabalha ou de como o grupo se manifesta.

Entrevistadora: E quem elabora essa rotina? Ela é programada, organizada por quem?

Entrevistada: Ela é planejada. A gente tem o planejamento dentro da filosofia Freinet, dentro da pedagogia Freinet, onde a gente procura planejar todos os momentos junto com os eles. E aí, então, esses momentos são elaborados no planejamento também. Tem o planejamento, mas ele é flexível.

[interrupção]

Entrevistadora: Vamos lá então. Eu estava perguntando em relação à organização da escola, não é? Você disse sobre as questões da filosofia Freinet na escola e eu perguntava, no caso, quem estabelece a rotina. Você falou que a rotina é planejada. Por quem? Por vocês? Pela escola?

Entrevistada: É planejada pelos professores. Pelo conjunto, na verdade, por que todo ano existem algumas modificações com relação aos professores que vão assumir as salas. Então a gente procura fazer o planejamento geral com o diretor, coordenador, todos os professores. Então tem aquele planejamento geral e tem os específicos que são de cada turma. Então a gente se reúne (todos os profissionais de Educação Infantil) e faz o planejamento por turmas e dentro do planejamento consta a rotina.

Entrevistadora: Desenha a rotina?

Entrevistada: Isso...

Entrevistadora: Certo.

Entrevistada: De cada turma. Então a gente faz em conjunto.

Entrevistadora: Tá certo! E o que a rotina contempla de modo básico?

Entrevistada: De um modo geral, ela contempla a chegada dos alunos, a roda inicial, o horário do lanche, o horário do trabalho (onde a gente faz, dependendo da faixa etária tem a divisão dos ateliês), o horário de brincar, o horário do parque (que é um momento de brincadeira livre ou um momento de brincadeira dirigida) e tem a roda final: aquela despedida e a conversa de como foi o dia, enfim.

Entrevistadora: Ok. Tudo bem. Deu pra entender bem. Tranquilo.

Em relação à sua formação, [nome da professora], tanto a inicial quanto a continuada. Quais instituições? Que tipo de formação você teve?

Entrevistada: Eu fiz o magistério (o extinto magistério) no Cefan aqui em São Carlos (que também não existe mais) e fiz a Pedagogia na Unesp em Araraquara.

Entrevistadora: Certo.

Entrevistada: Depois da Pedagogia eu fiz alguns cursos menores, mas nada tão ligado à educação – curso de línguas, de artes (de teatro, de dança). Coisas que já faziam parte da minha vida e que eu dei continuidade. Alguns cursos com a Prefeitura, que são cursos que eles propõem; a xxx também traz alguns cursos para a nossa formação: fonoaudiólogo, curso de música, curso de ludicidade. Ah, vários outros cursos que as próprias instituições propõem e então a gente acaba participando.

Entrevistadora: E você busca outros cursos?

Entrevistada: Busco, busco. Eu tenho... eu gostaria muito de fazer alguma coisa na área da Pedagogia ou da Filosofia então eu tenho lido bastante coisa sobre isso, mas não tem nada formalmente.

Entrevistadora: [som de concordância]

Entrevistada: Não tem nada formal ainda. Ah, eu tenho buscado alguma coisa que me interesse dentro dessa área porque, como já faz muito tempo que eu trabalho na XXX e também me identifico muito com a proposta, então eu tento buscar algo que seja complementar, que colabore para essa formação que eu já tenho, para essa experiência que eu já tenho.

Entrevistadora: E algum outro curso além do específico da sua área profissional?

Entrevistada: Não, atualmente não.

Entrevistadora: Tudo bem! E como você relaciona a sua formação, de modo geral, com o seu trabalho?

Entrevistada: Eu acho que a formação, para mim, foi muito interessante porque quando eu saí do magistério eu fui prestar o curso pré-vestibular, depois no ano seguinte fui prestar vestibular e, como eu já tinha feito magistério, eu já comecei a me identificar com a Pedagogia no magistério. Porque não é todo mundo que se identifica ou nem todo mundo que continua, que dá continuidade à profissão e eu já me identificava muito. Então eu procurava fazer... participar muito de tudo o que tinha do magistério porque a gente estudava o dia todo e fazia os estágios. Então nos estágios a gente já consegue ter, mesmo que uma percepção pequena sobre o que é ser professor, mas a gente já consegue ter um pouquinho dessa percepção. E quando eu entrei na Unesp eu comecei a trabalhar em uma outra escola, não na xxx, em uma outra instituição particular e eu não me identifiquei muito, acabei saindo e logo surgiu a proposta de trabalhar na xxx. Eu comecei como uma auxiliar, na verdade, e depois me tornei professora. Eu fiz a Universidade trabalhando, então tudo o que eu fiz... foi uma experiência muito rica porque a teoria e a prática caminharam juntas. Eu acho que foi um privilégio, apesar de eu não ter participado tanto da vida universitária pelo fato de trabalhar o dia todo. A Universidade contribuiu muito para a minha formação teórica assim como a prática também me trouxe essas reflexões que eu já vivia na faculdade. Então essa vida acadêmica e experimental...

Entrevistadora: Sempre estiveram bem atreladas.

Entrevistada: Ficaram muito. Eu acho que [foi] um desenvolvimento importante para minha reflexão sobre ser professora.

Entrevistadora: Certo. Então a questão da formação com o seu trabalho. [nome da professora], como você entende e analisa a Educação Infantil?

Entrevistada: O que me moveu a trabalhar na Educação Infantil - por que eu tive poucas experiências no Ensino Fundamental, foram algumas experiências em estágio, algumas pouquíssimas experiências, eu não cheguei a atuar no Ensino Fundamental - e o que me identifica muito na Educação Infantil é o fato das crianças apresentarem um encantamento com o mundo. Colaborar para esse desenvolvimento, para essa criatividade que surge, para esse conhecimento e esse olhar inicial sobre a experiência do mundo me faz querer trabalhar na Educação Infantil. Eu acho que também quando... não é o mesmo espanto que a gente tem sobre algo novo. Quando uma criança se sente espantada sobre algo novo, curiosa sobre aquilo, ela quer aprender cada vez mais e a criança tem isso muito vivo, assim, ela quer experimentar, ela quer fazer e é isso que me move a trabalhar na Educação Infantil. E acho que a xxx também proporciona essa experiência mais tátil, essa experiência mais humana de estar não só em contato com outra criança ou com outro adulto, que é o professor, mas estar em contato com outro ser humano que faz parte de um ambiente natural, que pode se desenvolver, que colabora com o mundo, com essa experiência do mundo.

Entrevistadora: Ok. Muito bom. Então você entende a Educação Infantil...

Entrevistada: Eu acho que a Educação Infantil é a parte mais... eu acho que é a primordial na Educação, sabe? Eu acho que esses primeiros passos, esse primeiro olhar, essa percepção sobre tudo de variadas formas... eu acho que a Educação Infantil é a principal formação, sabe? De todo o conhecimento que vai vir do Ensino Fundamental, Ensino Médio, da faculdade, eu acho que essa é a principal formação. Porque ser criança é a principal parte da nossa formação. Eu acredito muito nisso.

Entrevistadora: Interessante! E como você definiria o papel do educador, do professor de Educação Infantil?

Entrevistada: Que o professor não é só um mero depositador [sic] de conhecimento, sabe? O professor não é só uma pessoa que passa na vida dessa criança para mostrar alguma coisa ou para... Que faz parte da formação de seres humanos. Então eu acho que ser educador na Educação Infantil é ser humano junto com outros seres humanos, é se envolver junto, é fazer junto. Não é só transmitir a sabedoria ou o conhecimento. É uma série de valores que estão embutidos dentro da nossa formação de como nós somos que faz parte de todo o desenvolvimento da criança. Não é só estar dentro de uma instituição e repassar o conhecimento ou repassar o que está escrito em um livro ou o que está escrito em um

planejamento. É muito mais, sabe? Vai além disso. Por isso eu acho essa fase a fase primordial.

Entrevistadora: Sim. Você fala justamente sobre essa questão de estar junto, de fazer junto. Olha que interessante: no artigo 29 da LDB (da Lei de Diretrizes e Bases) tem o apontamento que fala da questão do desenvolvimento integral da criança, que seriam os aspectos físicos, psicológico, intelectual e social. Como você entende isso? Como você vê o desenvolvimento integral da criança?

Entrevistada: Justamente isso que eu acabei de falar: que o desenvolvimento integral da criança é a criança como um todo. A criança como um ser humano que se desenvolve em diversos aspectos e não só no aspecto cognitivo. Porque estar na escola não significa apenas saber, não significa apenas conhecer. Eu acho que são habilidades que a gente procura colaborar que a criança desenvolva. Que desenvolva outras habilidades, mas que não seja só conhecimento. Então o desenvolvimento motor, o desenvolvimento afetivo. Na XXX um dos princípios básicos da pedagogia Freinet é a afetividade porque a partir da afetividade, desse afeto onde a criança consegue se encontrar com outra pessoa faz com que ela consiga aprender também outros aspectos que não só o cognitivo. Então eu acho que o desenvolvimento afetivo é um dos aspectos que eu encontro em outras instituições muito ausente e eu acho que é essencial para a formação do ser humano, para a formação da criança.

Entrevistadora: Qual seria o modo de assegurar esse desenvolvimento integral?

Entrevistada: O modo de assegurar seria ter um olhar sobre a criança que não seja só esse olhar de depósito mesmo, como o Paulo Freire coloca. O Paulo Freire é um dos colaboradores dessa formação integral e é também um dos pensadores que caminham junto com Freinet e com tantos outros pensadores. E eu acho que a Lei de Diretrizes e Bases propõe isso... propõe de uma forma que isso realmente... porque é realmente importante para a formação da criança e a gente tenta assegurar isso dentro da escola buscando colaborar e estar nesses princípios. Não basta saber esses princípios ou planejar esses princípios se você não vive esses princípios. Precisa viver esses princípios para poder repassar isso para a criança. Então ser professor é ser também criança junto com a criança, sabe? É um pouco isso. E também...

Entrevistadora: Que lindo! Que bonito! E o que significa... Muito bem. Isso mesmo, [nome da professora]! Muito interessante! Estou me segurando aqui.

Entrevistada: Eu também, senão não consigo responder a próxima.

Entrevistadora: Então vamos entrar um pouquinho mais em relação a outras perguntas. Seria agora mais sobre o corpo. O que significa corpo para você?

Entrevistada: O corpo? O corpo fala, como já... [risos]. O nosso corpo demonstra o que nós somos. Eu acho que ele nos auxilia nas nossas atividades cotidianas, mas ele também demonstra o que nós pensamos, o que nós sentimos. Tudo isso está no corpo. Tudo isso reflete no corpo e o corpo também reflete o que a gente pensa. Eu acho que o corpo faz parte do desenvolvimento enquanto ser humano. É tão bom que a criança se desenvolva e desenvolva suas habilidades físicas e motoras utilizando o próprio corpo. Acho que é isso. O que a gente consegue abstrair enquanto adulto e enquanto criança faz parte muito desse concreto e a gente precisa do corpo para fazer parte desse concreto.

Entrevistadora: E como você se relaciona, no caso, com o seu corpo?

Entrevistada: Ai, não sei. Dentro das atividades educacionais eu acho que eu utilizo o corpo o tempo todo: o corpo para falar, o corpo para pedir, o corpo para mostrar, o corpo para brincar, para fazer junto. Eu acho que essa relação com o corpo também não é só uma relação de ser professor, é uma relação que a gente tem diária. Eu acho que a gente precisa estar bem com o corpo para estar bem com a nossa própria vida.

Entrevistadora: Você se relaciona bem?

Entrevistada: Eu acho que bem, sim. Muitas das atividades que eu realizo fora do ambiente escolar – e dentro do ambiente escolar também – são com o corpo. Eu gosto muito da dança, do teatro, das artes e essas artes também fazem parte do meu trabalho na escola. Procuo trabalhar e compartilhar delas dentro da escola e fazer junto. Eu acho que muito do que a criança mostra também com o próprio corpo, além do que ela já conhece, também demonstra o que ela está sentindo ou necessidades que ela não consegue demonstrar com a fala, por exemplo. A criança mostra com o corpo. Então além dessa parte que a criança demonstra em ações corporais o que ela sente, o que ela pensa, a gente também tenta trabalhar e buscar desenvolver esse corpo dentro das atividades que a gente faz na escola. Então brincar [inaudível] ou as regras da brincadeira ou a brincadeira livre. O que esse corpo faz na brincadeira livre? Ou o que esse corpo faz no meio de um espaço fechado ou no meio de um espaço aberto? No meio de um grupo ou no meio do que a gente propõe? Ou quando toca uma música? O que esse corpo faz? Então todas essas atividades envolvem o nosso corpo. Ou quando nosso corpo pára, por que ele pára em determinado momento para fazer tal coisa? Ou por que ele se movimenta para fazer tal coisa? Então é o tempo inteiro, não é? Dentro da rotina e dentro da brincadeira.

Entrevistadora: Em relação a um termo... existe um termo chamado corporeidade. Você conhece o termo corporeidade?

Entrevistada: Conheço, mas eu...

Entrevistadora: Já ouviu falar nessa terminologia?

Entrevistada: Já. Já ouvi falar, mas não sei se é exatamente a terminologia que... Não sei se é exatamente isso que eu estou pensando.

Entrevistadora: Não, tudo bem! De que modo você compreende?

Entrevistada: Eu compreendo corporeidade como parte da nossa vida, desse trabalho com o corpo para desenvolver habilidades ou corporeidade para estar em contato com o nosso corpo e com outros corpos o tempo todo.

Entrevistadora: A partir desse entendimento que você tem sobre corporeidade como sendo trabalho para desenvolver habilidades, para estar com o seu corpo – foi isso que você colocou -, você acha importante esse aspecto no dia a dia?

Entrevistada: Muito! Eu acho. Eu acho que o tempo todo. Às vezes a gente esquece um pouco do nosso corpo, não é? Não só na questão... não fragmentando nosso corpo, mas pensando no foco da saúde a gente esquece um pouco o que o nosso corpo representa. Eu acho que o tempo também colabora um pouco para isso: o pouco tempo que a gente tem para estar só com o nosso corpo, pra pensar como ele... Porque quando a gente é criança a gente simplesmente faz. Faz o que propõe ou a gente corre porque nosso corpo é muito ativo. Na vida adulta eu acho que com os afazeres naturais da própria vida a gente esquece um pouco dele, embora eu, como pessoa, tente fazer atividades diferenciadas para trabalhar melhor com ele ou estar com ele. E eu acho que o corpo também colabora para o modo com a gente pensa, que estar bem com o corpo é também estar bem com a nossa própria mente. Essa reflexão também sobre o corpo traz um bem-estar psicológico. Essa atividade física que não é só atividade física, mas é brincar também, é mostrar que o corpo pode fazer coisas que você não faz todos os dias. Então sai um pouco dessa... Eu acho que o dia a dia é muito cansativo pra mim e a gente precisa, em determinados momentos, agir com o nosso corpo de uma forma ativa, mas a gente também precisa saber o momento de relaxar esse corpo, de fazer, enfim, atividades diferenciadas para que ele se desenvolva bem e consiga colaborar com as outras atividades.

Entrevistadora: E no caso do corpo da criança? Como você entende o corpo da criança?

Entrevistada: Eu acho que o corpo da criança é um corpo [risos] em uma busca profunda em desenvolvimento. Uma busca diária. Uma busca... O corpo da criança mostra como a criança se desenvolve. Desde bebezinho, assim, o fato de pegar um brinquedo, olhar um brinquedo. Então o corpo mostra essas percepções da nossa mente e o corpo colabora para esse desenvolvimento. No engatinhar do bebê, sabe? Quando ele começa a rolar de um lado para o outro, quando ele começa a pegar... Então tudo isso vai mostrando para ele como é viver nesse mundo, como é ter contato com objetos, como é ter contato com outros sujeitos. Então

esse corpo demonstra, esse corpo pratica, ele experimenta. Essa experimentação do próprio corpo e do corpo do outro faz parte do afeto, faz parte de toda essa filosofia que a gente trabalha na escola. A gente procura deixar isso bem naturalmente, bem natural para deixar que isso se desenvolva, mas a gente também procura estimular. Estimular de que forma? Estimular com o movimento diferente, com movimentos que não se conhece ou estimular... Porque o corpo da criança tem o momento de querer correr, de querer... porque o corpo da criança não consegue ficar parado o tempo todo. É um corpo que precisa agir, que precisa sentir para saber, que precisa estar em movimento para poder conhecer. Então a partir do corpo que a criança começa a conhecer, a partir do concreto que se consegue a abstração. Eu acho que é isso.

Entrevistadora: Você trabalha com o corpo então?

Entrevistada: Ah, bastante. Muito. E eu gosto e acho muito bom. [risos]

Entrevistadora: Com o seu e com o das crianças, não é?

Entrevistada: E faz muito bem! Quando a gente começa a trabalhar com esse corpo e perceber que nós não estamos ali só para olhar ou só para falar, quando a criança percebe que a gente também está brincando junto, fazendo junto, se mexendo junto a prática sai muito melhor. A nossa prática se torna muito mais rica, mais viva e a gente consegue trabalhar naturalmente com a criança.

Entrevistadora: Muito bom! Você considera importante serem oferecidos trabalhos, então, com a dimensão corporal na Educação Infantil?

Entrevistada: Muito! Se eu pudesse teria aula de expressão corporal todos os dias. [risos]

Entrevistadora: Interessante!

Entrevistada: Gostaria. A gente faz um trabalho. Como eu tenho um paralelo com outras áreas, então eu procuro fazer isso o tempo todo. Eu acho importante que na formação dos professores também seja trabalhado não só dentro da escola... acho que na formação do professor também tanto universitária como na formação continuada também.

Entrevistadora: E de que maneira, então, você pensa que esse trabalho deve ser oferecido, assim, na Educação Infantil?

Entrevistada: Não precisa ser oferecido só em uma determinada aula. Eu acho que tem que acontecer o tempo todo.

Entrevistadora: Muito bom!

Entrevistada: Tem que ser cotidiano, de minuto a minuto.

Entrevistadora: Você disse um pouquinho de uma formação paralela. Qual seria sua formação em relação à dimensão corporal, expressão corporal? Tem alguma coisa? Como você mencionou...

Entrevistada: Tenho. Eu faço dança desde pequenininha. Eu não sou bailarina, mas eu sou dançarina porque eu já fui bailarina e depois optei por fazer só sapateado e continuar... E gosto muito de dança, de assistir dança. Não gosto só de fazer, gosto de ver, gosto de fazer parte dos projetos de dança para criança, não é? Por que a criança também precisa dançar. Às vezes a gente acha que uma determinada dança é importante para a criança se desenvolver, mas na verdade a dança não é pré-determinada. A criança já... a criança dança sozinha quando ela percebe o ritmo, a música. Existem alguns projetos de dança para a criança se expressar de forma livre também, não só pré-determinada.

Entrevistadora: E assim como você mencionou na questão do magistério, da Pedagogia – você relacionou bem à sua prática -, você relaciona a sua formação em dança, essa vivência que você teve também com a sua prática como professora?

Entrevistada: Muito!

[interrupção]

Entrevistadora: Eu só estava perguntando... Como você mencionou essa questão que fez dança (algumas aulas desde pequena), você relaciona também essa formação com a sua prática?

Entrevistada: Muito!

Entrevistadora: Você comentou do magistério e da Pedagogia...

Entrevistada: Depois que eu optei por fazer só o sapateado eu comecei a fazer muitos workshops com outras dimensões. Então eu fazia muito de expressão corporal, de massagem ou workshops bem diferenciados, que trabalham a nossa relação com o corpo. Então eu gosto muito dessa área. Eu lembro quando eu fiz um de dança com o Ivaldo Bertazzo que ele colocava muito essa coisa da nossa relação com o nosso corpo e de como isso às vezes fica esquecido dependendo da forma como você lida com o corpo ou dessa educação que a gente recebe na escola ou... Isso fica meio fechado se você não trabalha isso em outras áreas ou se você não conhece. Isso acaba ficando esquecido.

Então... qual era a pergunta mesmo?

Entrevistadora: Se você relaciona essa formação com a sua prática.

Entrevistada: Eu relaciono muito.

Entrevistadora: Na sua prática isso é presente?

Entrevistada: É. Eu acho que sim porque... eu acho não, eu tenho certeza [risos] que sim porque eu acho de extrema importância a gente fazer junto com as crianças, mostrar para a criança como esse corpo faz, como o corpo dela também pode fazer e do que esse corpo mostra para a gente poder conhecer. Então é a partir do corpo... o corpo existe para poder fazer com que a criança conheça. Não é só o olhar ou a escuta. Eu acho que o corpo é o mediador desse concreto, dessa relação com o mundo, com o outro.

Entrevistadora: E nessas atividades, enfim, nessa sua participação elas têm algum tipo de espaço, assim, mais adequado, dedicado para isso? Como que funciona?

Entrevistada: Às vezes a gente acha que não é possível se relacionar com o corpo em qualquer espaço. Eu acho que qualquer espaço: espaços pequenos, espaços grandes. E a gente pode modificar o espaço para trabalhar com o corpo, sabe? Deitar no chão, levantar a perna, mexer, brincar de bicicleta. Qualquer coisa serve, qualquer coisa estimula. Se o espaço está muito apertado, a gente pode modificar o espaço e sair desse espaço. Não precisa ser um espaço aberto, determinado como só o parque, só a área livre ou só a área da natureza. Mas eu acho que em qualquer espaço isso acontece. Sair de um espaço e modificar esse espaço para uma certa atividade estimula demais a criança. A criança se sente mais livre para aprender, se sente mais livre para fazer e se sente bem porque essa interatividade e essas mudanças são muito importantes para a criança. Então se a gente sai para contar a história no jardim e não conta a história todo dia no mesmo lugar, aquilo é de uma riqueza tão profunda para a criança, que colabora para o pensamento, sabe? Colabora para a nossa própria atividade porque sai daquela disciplina rígida e autoritária que muitas vezes acontece e que não é o que a gente procura trabalhar na xxx.

Entrevistadora: E acontece?

Entrevistada: Não acontece. A gente procura fazer tudo de uma forma muito gostosa, de uma forma muito natural, em ambientes diferentes. E eu acho que eu procuro muito fazer atividades diferenciadas para estimular mesmo, para ensinar como pode ser feito.

Entrevistadora: Como você acha que você possa desenvolver, então, marcar na corporeidade da criança o seu trabalho?

Entrevistada: Marcar?

Entrevistadora: Ou não.

Entrevistada: Eu acho que sim. Eu acho que a gente colabora modificando esses espaços, modificando essas atividades. Estimulando essa relação com o corpo, faz com que o próprio indivíduo se perceba enquanto ser e enquanto parte de alguma coisa. Então eu consigo me

reconhecer enquanto ser humano, eu sou parte de um outro grupo que também tem outros corpos e outros pensamentos e assim tudo se desenvolve, sabe? Então eu acho que a gente... estimulando o corpo, fazendo com que ele seja mediador desse pensamento, dessa situação, desse desenvolvimento, a gente está estimulando o desenvolvimento da criança [de uma forma] natural, porque é natural. A gente só está ampliando esse leque de habilidades e de percepções sobre o mundo e sobre as coisas. Então a gente consegue ampliar, a gente consegue ser o mediador desse processo que não é um processo fechado, que não é um processo que não pode ser feito. Eu acho que a gente tem autonomia e poder mostrar que as crianças também têm autonomia sobre o próprio corpo. Acho que é isso.

Entrevistadora: O que você acredita que faz, então, quando os educa (do ponto de vista corporal)? Com a corporeidade dessas crianças.

Entrevistada: O que eu faço? O que eu faço para elas?

Entrevistadora: O que você acha que educa neles?

Entrevistada: Eu não educo só o corpo. A partir do corpo nós educamos o pensamento, educamos a mente, educamos a relação da criança com o mundo. Eu acho que é isso.

Entrevistadora: Muito bem! Nós já estamos caminhando para o final, mas antes eu queria te fazer uma pergunta. Você acha que existe alguma coesão, alguma relação, alguma semelhança [entre] as práticas que você viveu na escola enquanto aluna e as práticas que você observa ou até mesmo desenvolve hoje na escola?

Entrevistada: Eu acho que eu vivi algumas práticas não muito agradáveis na escola e isso me fez ir em busca de práticas diferentes também, não é? Mas como... eu acho... a educação que eu tive na escola não foi uma educação para o corpo, foi uma educação para disciplinar o corpo e eu só fui aprender isso algum tempo depois. Eu fiz parte de alguns projetos diferentes no período contrário da escola, tive a oportunidade de conhecer outras áreas. Nem todo mundo tem. Eu acho que isso já deveria acontecer dentro da escola, não é? Essa marca que eu tenho de corpo disciplinado é uma marca muito triste. Então eu acho que enquanto professora eu não gostaria que isso acontecesse com os meus alunos.

Entrevistadora: Foi bastante forte a questão da disciplina enquanto aluna?

Entrevistada: Sim. Essa disciplina autoritária, não a disciplina que a gente conhece hoje ou...

Entrevistadora: De adequação, não é?

Entrevistada: É. Disciplina é uma palavra forte, mas é uma palavra que tem outras concepções atuais. É lógico que o nosso planejamento, a nossa rotina, a nossa organização da escola, todas essas questões que você colocou pra mim precisam de certa disciplina, mas a prática disciplinar autoritária não deveria existir porque faz parte de comandos que a criança

tem que seguir ou que ela tem que... e que ficam cristalizados se ela não tem a oportunidade de se expressar corporalmente. Eles ficam fechados, entende?

Entrevistadora: Sim. [risos] Então, [nome da professora], em relação à sua postura hoje em sala de aula sendo bastante contrária ao que você viveu enquanto aluna, não é?

Entrevistada: [som de concordância]

Entrevistadora: Você teve essa possibilidade, como você mencionou.

Entrevistada: Tanto essa possibilidade em outras áreas como a possibilidade na minha formação e na formação que eu busco também.

Entrevistadora: Então a sua fonte de saber ou fontes de saberes hoje para ser a profissional que você se constituiu você acha que advém de onde? Ou de vários lugares?

Entrevistada: Eu acho que de vários lugares e de encontros com pessoas que também pensam da mesma forma. Acho que a filosofia da XXX me proporcionou muito esse pensamento em colaboração com o que eu estudei teoricamente na Universidade e as escolhas que eu fiz também para poder estudar na Universidade. As nossas escolhas diárias, eu acredito, porque muito do que a gente faz na xxx faz parte do que a gente é enquanto ser humano. Então ser um profissional parte da pedagogia Freinet não é ser um profissional só de uma instituição, você precisa ser aquilo. Proporcionar esse afeto, proporcionar essa cooperação diária que não é diária só com outra criança, mas com o outro profissional que está do seu lado, que faz junto com você. Isso é muito importante.

Entrevistadora: Muito bom! Tem mais alguma coisa em relação à pedagogia Freinet, sobre os princípios básicos que seria interessante você estar colocando? Até a ponto de um esclarecimento maior.

Entrevistada: Sim. A filosofia da XXX trabalha com a pedagogia Freinet. Como eu falei, não é um método, não é só um tipo de pedagogia, é uma pedagogia que procura trabalhar pela vida, para a vida. E que busca essa continuidade, esse encontro com o mundo de uma forma democrática, de uma forma onde a criança se desenvolva enquanto ser humano livre, cooperativo e distante desse autoritarismo. Tem dentro da pedagogia Freinet o que a gente chama “as invariantes pedagógicas” que são coisas que são... as invariantes que o Freinet colocou... que elas não variam – invariantes – que são coisas que não deveriam acontecer, mas não de forma negativa. Mas que fazem [sic] parte da escola uma formação natural e que o ser humano se desenvolva a partir desses princípios afetivos, desses princípios para a liberdade. E que não sejam disciplinares de forma autoritária. Não sei. São coisas que não deveriam acontecer com a formação para que o indivíduo tenha uma formação humana, para que o indivíduo se conheça enquanto ser humano parte de um mundo. Que seja democrático, que

seja uma vida...e que através do trabalho ele possa se desenvolver. A gente fala muito sobre essa questão do trabalho porque o trabalho propõe isso. O que é esse trabalho? É um trabalho que você pode escolher, que você tem autonomia de escolher, mas também é um trabalho que é planejado. É um trabalho que você pode e que a regra pode existir por que você percebe que ela é necessária. Você percebe... não é sem regra. São regras que são construídas por um grupo que vê a necessidade dessa regra e não por que ela é imposta ou ela... não é? Então essa liberdade para conhecer e para promover a educação dentro do grupo, mediada pelo professor e vivida pelo professor é fundamental para o desenvolvimento. Então a proposta da pedagogia Freinet é muito dentro dessa liberdade. Dessa liberdade que é regrada sim, mas que é uma liberdade em conjunto. Uma liberdade que você tem a sua liberdade individual para estar e para fazer, mas tem essa liberdade que é do grupo por que a gente vive em uma sociedade e a escola é o grupo que vai mostrar como se vive em sociedade.

Entrevistadora: Para as crianças. Claro!

Entrevistada: A escola é a instituição secundária que mostra com se vive em sociedade. Se a gente almeja uma sociedade melhor, então essa educação também precisa estar de certa forma. E a forma como ela acontece vai fazer com que o indivíduo aja dentro dessa sociedade da forma como ele viveu, da forma como ele foi educado.

Entrevistadora: [nome da professora], nossa décima pergunta na verdade fala um pouquinho do que você já trouxe. Ela pergunta justamente da importância das relações que se desenvolvem entre professor-aluno, aluno-aluno. Da importância disso. Você quer falar mais um pouco sobre isso?

Entrevistada: Eu acho que...

Entrevistadora: Você deixou bastante claro o quanto é importante, o quanto é relevante.

Entrevistada: É. Eu acho que é o que eu coloquei. Essencialmente esse princípio da afetividade. Dessa relação que a criança tem com o professor não como um indivíduo autoritário, mas como um ser humano. E onde a criança possa se identificar, aprender e a partir do reconhecimento dela enquanto ser, ela reconheça que ela faz parte de um grupo, que ela faz parte do outro e o outro também colabora com esse desenvolvimento dela. A gente precisa do outro para aprender, para conhecer. E o outro não é só o professor, não é? O outro é a outra criança que está do meu lado que precisa de... porque quer brincar junto e que eu preciso aprender a dividir o brinquedo ou essa outra criança que me mostra como isso funciona. Então eu acho que essa relação, não só com o professor, mas essa relação aluno-aluno é essencial. E essa forma como a gente media essas situações tanto como professor como na observação entre as relações dos alunos – porque a gente observa como eles vão agir

e a gente media essas situações – a forma como isso acontece faz com que o aluno pense de determinada forma ou ele aja de determinada forma. Não que precise ser determinada, mas essas formas precisam ser trabalhadas para que esse coletivo aconteça, para que essas relações sejam harmoniosas, para que essas relações sejam boas, para que elas se desenvolvam bem. Então são essas propostas e essas formas de acontecer que fazem diferente.

Entrevistadora: Muito bem! Nossa entrevista, você acha que ela permitiu, em algum momento, que você pensasse um pouquinho mais em relação à corporeidade tanto sua como profissional [nome da professora] quanto de modo pessoal também?

Entrevistada: Sim. Eu acho que eu refleti não só sobre as formas como eu atuo. Enquanto eu fui respondendo as questões, fui pensando em coisas que eu já fiz ou que eu poderia fazer. E sempre ficar em uma posição de, não só por fazer parte de uma instituição, mas ficar em uma posição de sempre buscar aprender mais. Buscar aprender mais com as crianças, com o grupo do qual eu faço parte. Que cada ser é diferente. E, assim, nós vamos encontrar todos os anos pessoas diferentes, grupos diferentes e buscar aprender com cada grupo eu acho que é enriquecedor. Eu acho que é o que me move, é o que me faz estar na educação. E eu acho que buscar aprender mais de mim, desse corpo. Não esquecer que, mesmo na hora do cansaço, que ele precisa de atenção. Não só o meu corpo, mas o corpo de quem está do meu lado. Buscar aprender cada vez mais o que é o corpo.

Entrevistadora: Isso mesmo! [risos] O que é o corpo?

Entrevistada: Quem é o corpo? O corpo somos nós.

Entrevistadora: [risos] Perfeito!

Entrevistada: O corpo nos faz, o corpo nos torna.

Entrevistadora: Muito bem, [nome da professora]! Eu queria te agradecer muito pela nossa entrevista, pelo nosso momento, aqui, de bate-papo. Eu, enquanto entrevistadora e na condição de educadora também, me contive muitas vezes...

Entrevistada: Eu também. [risos]

Entrevistadora: ...para não prosseguir a conversa porque eu acho que é muito rico isso.

Entrevistada: Eu agradeço muito poder colaborar

Entrevistadora: E poder te conhecer, assim, e ver em outras pessoas semelhanças a nós. Fico muito feliz e agradeço muito!

Entrevistada: Eu também.

Entrevistadora: E para finalizar a nossa entrevista me comprometo com você a estar - posterior a análise de dados, aos trâmites acadêmicos que pede a dissertação – ao final

compartilhar os dados. A gente pode estar discutindo, compartilhando. É sempre um momento de enriquecer um pouco mais mesmo. Agradeço muito a participação.

Entrevistada: Muito obrigada também.

Entrevista III

Entrevistadora: Então nós vamos começar a terceira entrevista, com a professora três. Tenho aqui algumas informações iniciais, tá, [nome da entrevistada]? Seu nome, que você já preencheu ali, sua data de nascimento?

Entrevistada: 15/05/1985.

Entrevistadora: Sua idade? Você não se importa?

Entrevistada: 28.

Entrevistadora: Tempo de atuação profissional?

Entrevistada: 4 anos.

Entrevistadora: E faixas etárias que você já trabalhou?

Entrevistada: Você fala idade ou fase?

Entrevistadora: Idade.

Entrevistada: 5, 6 anos...

Entrevistada: 3, 1

Entrevistadora: 5, 6, 3 e 1?

Entrevistada: 4, 5...

Entrevistadora: Isso seria por quê? Essas outras idades que você diz...

Entrevistada: Por que eu não peguei o ano inteiro a sala na escola, eu mudei, às vezes era licença.

Entrevistadora: Ah, tá! Você já trabalhou com outras idades também?

Entrevistada: quase todas no Plantão, durante 1 mês, ou como apoio...

Entrevistadora: Tá! Plantão de férias são as crianças de 0 a 2 que ficam no CEMEI, é isso?

Entrevistada: Isso.

Entrevistadora: Tá certo! Ok! [nome da entrevistada]. Como você se vê como professora?

Entrevistada: Me vejo como uma professora que gosta de explorar a imaginação das crianças, gosto de trabalhar bastante com brincadeiras, mas sou um pouco rígida também.

Entrevistadora: Em que sentido você diz?

Entrevistada: Eu acho que eu cobro um pouco, assim, no comportamento, que eles fiquem quietos, que fiquem calmos, eu acho que um pouco nisso, assim, esse meu lado é forte.

Entrevistadora: Mas como que você costuma trabalhar ou direcionar pra esse tipo de comportamento?

Entrevistada: Ah, tento sempre estar combinando com eles regras de comportamento que tem que ser seguidas por eles.

Entrevistadora: É o comportamento no espaço escolar que você diz?

Entrevistada: Isso.

Entrevistadora: Tá, entendi! Tudo bem! Você é uma professora...

Entrevistada: [silêncio]. Eu sou uma professora...

Entrevistada: [silêncio]. Exigente!

Entrevistadora: Como você se sente hoje?

Entrevistada: Um pouco frustrada.

Entrevistadora: Frustrada?

Entrevistada: Por que eu não imaginei que iam ter tantas limitações ao longo da carreira docente, tantos impedimentos: pra estar trabalhando com as crianças, em termos de infraestrutura e com os colegas de trabalhos.

Entrevistadora: As relações com os colegas de trabalho, você diz?

Entrevistada: É, as relações acho que é bem complicado.

Entrevistadora: E em relação às crianças?

Entrevistada: Em relação às crianças eu vejo que eu estou na profissão certa por elas, não é? Por que eu gosto de estar com elas, fico contente quando vejo que elas aprenderam alguma coisa que eu ensinei, que elas têm carinho por mim, que elas gostam de me ver.

Entrevistadora: sim.

Seu local de atuação profissional nesse ano?

Entrevistada: Esse ano... falo o nome da escola?

Entrevistadora: Pode falar.

Entrevistada: xxx, uma CEMEI. Atende 4 a 6 anos.

Entrevistadora: Em relação às informações, não são todas que eu vou escrever porque estamos gravando e posteriormente vou fazer a transcrição, tá?

Então é o município de São Carlos mesmo? E que turma você está esse ano?

Entrevistada: Eu estou como apoio esse ano, cobrindo HTPI, que são 3 horas que cada professor tem direito para estar planejando. Conforme a lei do 1/3 sabe?!

Entrevistadora: sim.

Entrevistada: Então eu fico responsável por essas 3 horas de cada um desses professores.

Entrevistadora: Tá!

Entrevistada: Eu comecei cobrindo HTPI de 5 professores, agora estou cobrindo de 3 professores e substituo eventualmente quando eu estou livre e algum professor falta na escola.

Entrevistadora: Então são 3 turmas, agora, que você tem um contato mais direto, que você trabalha...

Entrevistada: É, são 3 turmas, 3 turmas que eu tenho um contato maior.

Entrevistadora: E como que é sua organização lá na escola, assim, considerando desde o momento que você chega até a hora de ir embora?

Entrevistada: A minha ou da escola como um todo?

Entrevistadora: de maneira geral; as atividades que você tem, os horários que você tem estabelecido pra cada atividade...

Entrevistada: Tem horário para tudo. É tudo muito organizado nessa escola que eu estou esse ano, tudo muito previsto. As professoras, elas têm a rotina delas anotada também, então como eu passo por três salas eu acabo acompanhando a rotina delas, vendo o que elas têm naquele momento; e eu também tenho uma rotina, então eu chego naquele dia eu sei pra onde eu vou.

Entrevistadora: Seriam horários a serem cumpridos em cada turma?

Entrevistada: Sim. É tudo bem organizado nesse sentido de horários, de tarefas...

Entrevistadora: Quem organiza esses horários? É pré-estabelecido?

Entrevistada: A diretora e a assistente escolar.

Entrevistadora: Tá!

Entrevistada: Aí, se acontece de alguma professora estar insatisfeita ou ver que ocorreu algum problema, comunica pra que a diretora resolva: modifique, veja como fica melhor o horário.

Entrevistadora: Tá! E nos horários de atividades que você, no caso, está como professora da turma, como é sua organização?

Entrevistada: Então, depende da sala que eu estou naquele horário, porque tem sala que acaba batendo com entrada das crianças; então na entrada eu recebo as crianças, canto musiquinha, converso com elas... não dá para dar uma atividade mesmo porque tem criança chegando a todo tempo e aí depois eu já saio pra eles tomarem o café da manhã. Então esse é um horário que não dá pra estar explorando mais intensamente em tempo, mas, do jeito que a direção da escola organizou, pelo menos uma vez, uma hora, vai estar livre pra eu estar desenvolvendo uma atividade mesmo, planejada, orientada, com essa turma. Então nenhuma delas vai estar perdendo uma hora, mas todas vai acabar conciliando com alguma outra atividade, seja parque - foi conversado com as professoras se nesse horário de HTPI a professora de HTPI levaria para o parque ou não levaria - e aí foi decidido pelas professoras no geral que levaria, porque o parque é um direito das crianças, então a gente não pode tirar esse direito das crianças. Já que é um horário que a criança iria todos os dias ela não pode perder esse horário, então, se eu estou nesse horário, eu acompanho e vou pro parque com essa criança; mas é difícil acontecer, assim, às vezes é pedaço do parque que pega...

Entrevistadora: Certo. E o que seriam essas atividades que você se refere que às vezes não dá pra dar uma atividade completa em sala?

Entrevistada: É por que esse ano eu estou trabalhando de forma mais lúdica, evitando folhinha. Então, o projeto que eu e as outras apoios, nós montamos, é em cima de contação de histórias, então, a gente sempre pensa em uma atividade em cima disso. Então a gente faz a leitura do livrinho, ou com fantoche, aí dá fantoche para as crianças estarem brincando, estarem representando entre elas, ou faz alguma dinâmica, ou canta musiquinha, faz brincadeiras, nesse horário, de forma bastante lúdica. Eu optei por ir por uma parte mais, assim, do respeito às diferenças: de eles perceberem que eles são diferentes e que tem que respeitar. Eu acabei pegando... os livros que eu vou fazer a contação são sempre voltados pra isso, já as outras apoios pegaram em outras temáticas que elas queriam, mas a minha é essa.

Entrevistadora: e em relação ao espaço da escola, os mobiliários, como que você utiliza? O que você pensa desses materiais?

Entrevistada: Eu acredito que esse ano eu estou até em uma escola privilegiada em termos de infra-estrutura, porque eu já passei por escolas que tinham menos; tem sala de aula que possuem televisão, DVD, tem sala de vídeo, é tudo muito simples, mas tem; tem som na escola também, quase toda professora tem o seu som na sala de aula, elas tem bastante jogos, blocos lógicos, quebra-cabeças; o parque, ele é grande na escola, é um parque que tem árvore, então tem bastante sombra pras crianças estarem brincando, então é um lugar bem gostoso, tem quadra...

Entrevistadora: Como que as crianças usam o parque aqui? A quadra...

Entrevistada: Como assim?

Entrevistadora: Como que vocês utilizam o parque ou a quadra?

Entrevistada: A quadra geralmente são as crianças de projeto, assim, são crianças maiores, os adolescentes que estão utilizando, então a gente acaba por não utilizar esse espaço. Mas existem árvores espalhadas pela escola então as professoras têm muito costume de ir pra debaixo da árvore pra fazer uma leitura, ou pra fazer alguma brincadeira; o parque da escola tem brinquedos, tem diferentes tipos de balanço, escorrega, então eles brincam bastante nos brinquedos e interagem entre eles: correndo, cavando...

Entrevistadora: Tá! Me fala um pouco sobre a sua formação...

Entrevistada: Eu fiz magistério no Ensino Médio, mas não só o magistério: eu fiz o magistério como curso e o Ensino Médio ao mesmo tempo, separados; e posteriormente eu fiz a Pedagogia. Fiz um ano da Pedagogia na Universidade do Rio depois vim transferida pra UFSCar e fiz normalmente porque não consegui equivalência.

Entrevistadora: Mais alguma formação ou cursos?

Entrevistada: Eu estou fazendo um curso de capacitação que é voltado para Gênero e Diversidade na escola.

Entrevistadora: É uma especialização?

Entrevistada: Não, é uma capacitação.

Entrevistadora: Tá! Você que buscou esse curso?

Entrevistada: Eu que busquei.

Entrevistadora: Você busca outros cursos ou atividades que você faz que você gosta?

Entrevistada: No momento eu estou tentando passar no Mestrado então eu estou envolvida... Estive envolvida durante algum tempo montando projeto, estou estudando pra prova e conciliando com esse curso que eu ainda não finalizei.

Entrevistadora: Alguma outra atividade, alguma coisa que você gostaria de mencionar?

Alguma coisa que você faça mais direcionado para você?

Entrevistada: Nada

Entrevistadora: Como você relaciona a sua formação com o seu trabalho?

Entrevistada: Eu acho que relaciono muito. Eu relaciono muito porque minha formação me faz pensar o tempo todo a prática. Qualquer atividade, qualquer brincadeira ou qualquer intervenção que eu faça com as crianças, eu faço pensando no que eu aprendi na minha formação, nas coisas que ela me fez pensar; e as coisas que eu também não consigo fazer eu atribuo, às vezes, a uma falta de não ter visto isso na formação inicial, mas penso em, quando isso acontece, buscar aprender sobre aquilo, que foi o caso do curso que eu estou fazendo agora devido a coisas que eu via e que me intrigava no contexto, na prática, e que eu quis buscar mais informação, mais conhecimento sobre aquilo.

Entrevistadora: Interessante professora! Como você entende, analisa a Educação Infantil?

Entrevistada: Eu analiso como um espaço importante de aprendizado, de relações entre as crianças, não é? Vejo de forma muito qualitativa uma criança que passou pela Educação Infantil, porque durante muito tempo não foi obrigatória, então muitos pais levavam já na fase da criança estar alfabetizando e muitas vezes as crianças entravam imaturas, não preparadas, não é? Então eu vejo a Educação Infantil como um espaço bom de interação, da criança estar começando a entrar nesse mundo escolar, mas eu vejo, eu vejo não, eu acredito que deveria ser um espaço onde essa aprendizagem fosse colocada de forma lúdica que infelizmente não é o que a gente vê, às vezes, na prática; a gente já vê uma imposição muito grande da escolarização já na Educação Infantil, e uma cobrança com as crianças para que elas deem conta. Então isso eu acho um pouco negativo na Educação Infantil.

Entrevistadora: Como você definiria o papel do educador, do professor de Educação Infantil?

Entrevistada: Eu vejo como um papel importante porque um professor que esteja bem preparado vai estar estimulando a criança a se desenvolver, a um melhor aprendizado. Por exemplo, uma criança que passa pela Educação Infantil e que tem estímulo para a coordenação motora fina, ela vai chegar bem melhor na hora de estar segurando um lápis, ou na forma como ela se movimenta, interage com as outras crianças; e o professor que está bem preparado para isso, ele vai estar fazendo um trabalho bom e fazendo com que aquela criança se desenvolva bastante.

Entrevistadora: Então qual seria a função do professor de Educação Infantil?

Entrevistada: Função? Acho que é estar fazendo o possível para as crianças estarem se desenvolvendo.

Entrevistadora: Tá, tudo bem!

Falando justamente em desenvolvimento, na LDB, que é a Lei de Diretrizes e Bases, lá no artigo 29, aponta a questão do desenvolvimento integral; ela destaca o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, certo? Como você vê essa questão do desenvolvimento integral?

Entrevistada: Eu vejo como importante porque não dá para você focar só em uma coisa, tudo se complementa, por que a criança, ela aprende também, aprende brincando, se movimentando eu não consigo ver separado, eu acho que está tudo conectado porque uma coisa ajuda a outra.

Entrevistadora: Você assegura esse desenvolvimento integral no seu trabalho?

Entrevistada: silêncio. Eu acho que eu deixo um pouco a desejar na parte de... seria da movimentação? E da afetividade também (...).

Entrevistadora: Aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social.

Entrevistada: Então, é um pouco no aspecto físico. Eu acho que eu sou um pouco insegura nesse aspecto, e também por eu cobrar muito em relação à disciplina. Eu vejo que às vezes eu proponho alguma atividade de movimento e eles ficam muito agitados, e por as turmas serem muito cheias (a quantidade de crianças), acaba que não fica uma atividade bem organizada e que dê para estar atendendo; vira bagunça e aí eu fico incomodada. Então não me vejo muito preparada e acho que o que prejudica é a quantidade de alunos nessas horas mesmo. A gente vê assim, numa turma de 25 crianças, um dia que falte 6 crianças já faz toda a diferença, já dá para trabalhar melhor, desenvolver mais alguma atividade.

Entrevistadora: E você costuma fazer essas atividades?

Entrevistada: De movimento? Eu faço pouco, não faço muito, não.

Entrevistadora: Tem algum espaço que você direciona ou prefere?

Entrevistada: Quando eu estava na creche eu fazia mais, por que na sala de aula não tinha muita mesa, cadeira ocupando o espaço da sala de aula, então dava para estar criando, mesmo, brincadeiras, às vezes utilizando bambolê, utilizando cabo de vassoura para eles estarem andando, brincando, ou ligando mesmo o som para eles estarem dançando, eles tinham mais espaço; eu já vejo que numa sala de Educação Infantil, geralmente elas são ocupadas por mesas e cadeiras, não tem tanto espaço. E os espaços da escola também são limitados, às vezes o espaço que tem o educador físico está usando então você não pode estar saindo com a criança pra utilizar aquele espaço.

Entrevistadora: O educador físico utiliza o espaço em todos os horários?

Entrevistada: Mais ou menos, geralmente sim, por que, como a escola é grande, são 3 educadores físicos, então eles estão usando o espaço da quadra. Eles mesmos, na verdade, têm pouco espaço para estarem utilizando, porque a quadra é utilizada pelas crianças de projeto, então eles acabam ficando embaixo de alguma árvore, tendo que desenvolver alguma atividade ali mesmo.

Entrevistadora: *ok. Entendi.* E o que significa corpo pra você?

Entrevistada: Corpo eu vejo como a parte física do ser humano, a parte física... como eu vou explicar? [silêncio]..é a parte física mesmo (tocou seu próprio braço).

Entrevistadora: Tudo bem! Como que você lida com o seu corpo?

Entrevistada: Com o meu corpo? Eu acho que eu sou um pouco envergonhada, então se eu chego num espaço eu sou um pouco... fico um pouco fechada, não sou muito de falar mexendo os braços, sou bem contida; e se propõe, às vezes, alguma dinâmica, eu fico sem graça, eu participo meio travada.

Entrevistadora: E como que você se relaciona com o seu corpo?

Entrevistada: Me relaciono bem desde que eu não esteja num espaço em público ou até na sala. Se eu estou com os meus familiares, meus amigos, eu fico mais à vontade pra, de repente, estar falando ou estar dançando ou fazendo alguma coisa que eu não faria no meio de pessoas que eu não conheço.

Entrevistadora: Tudo bem! Você conhece o termo corporeidade?

Entrevistada: Eu já ouvi falar na faculdade, mas eu não lembro certinho o significado

Entrevistadora: *Tá,* tudo bem! Uma das perguntas era justamente essa: se você já ouviu falar nessa terminologia - corporeidade. Então você já ouviu falar alguma coisa durante a faculdade?

Entrevistada: Sim, na disciplina de Corpo e Movimento, mas eu não lembro do significado, assim, certinho.

Entrevistadora: *Tá!* E como você compreende esse termo...

Entrevistada: Ai, não sei. [silêncio] não sei mesmo.

Entrevistadora: Tudo bem, não tem problema. Em relação a essa aula que você citou... Na faculdade você teve uma aula, uma disciplina, foi isso?

Entrevistada: Foi uma disciplina de Corpo e Movimento, que ela trabalhava alguns conceitos, levou a gente pra ver algumas ideias de como a gente poderia estar aplicando com as crianças na Educação Infantil, não só na questão do corpo em movimento, mas sempre envolvendo a criatividade também, porque eu lembro que na faculdade elas pediram pra gente montar um projeto em cima de brinquedo de sucata; e era brinquedo de sucata, para as crianças estarem criando primeiro e depois... tinha que ser um brinquedo de sucata que as crianças pudessem estar fazendo depois em forma de brincadeira, para se movimentar. Então na época o que eu escolhi foi duas garrafas pets e as crianças fizeram uma bolinha de meia, então eles jogavam com a garrafa pet e o outro tinha que pegar, então foi um brinquedo que eles confeccionaram e que depois usaram para brincar...

Entrevistadora: Foi uma confecção de materiais para brincadeiras de movimento?

Entrevistada: Isso, exatamente. Então a disciplina era bem voltada pra isso.

Entrevistadora: *Tá!* Como você entende o corpo da criança?

Entrevistada: Eu vejo como um corpo em desenvolvimento, que não está completo, vejo como dinâmico, porque ainda não é um corpo regrado, então eles são mais livres para estarem se movimentando, brincando, eles conhecem muitas coisas através do corpo também.

Entrevistadora: Ele está em desenvolvimento?

Entrevistada: Isso. [silêncio]

Entrevistadora: *Tá!* Você trabalha com o corpo da criança?

Entrevistada: Trabalho, com os menorezinhos eu até trabalho mais, assim, quando é creche. Com os da Educação Infantil é mais eles estarem reconhecendo as partes do corpo, como eles estarem cuidando desse corpo em termos de higiene, de cuidados pessoais, de proteção, que o corpo é seu então o outro não pode tocar no seu corpo. Eu gosto muito de trabalhar com a questão de gênero, da parte do que diferencia menino e menina, mas que não necessariamente isso vai ter diferenças que eles acreditam, muitas vezes, que são ligadas ao biológico (eles não definem dessa forma mas eles vêm dessa forma) e eu mostro pra eles que não, que não é por que é menino que não vai poder, de repente, gostar de cozinhar, de um balé, não é? Poder ter

essa liberdade de brincar e não se preocupar se é menino ou se é menina, ou a menina poder brincar de bola, não ter problema nenhum nisso. Eu trabalho mais voltado pra isso.

Entrevistadora: Tá! Você teve algum momento de aprendizagem, de formação, que trabalhasse atividades corporais ou aspectos da corporeidade?

Entrevistada: Eu acho que foi só nessa disciplina mesmo, na UFSCar, que chamava Corpo e Movimento.

Entrevistadora: Nesses momentos, no caso nessa disciplina, teve algum direcionamento, alguma orientação de como explorar esses aspectos nas crianças?

Entrevistada: Então, eu lembro que na época eles deram materiais, assim, de referência da Educação Infantil pra gente ler sobre o que era esperado na creche, na Educação Infantil, no Fundamental, em relação mais ao desenvolvimento motor - a gente teve que ler sobre isso - e depois apresentaram algumas ideias, até um material de exemplo foi a linha-movimento (acho que é esse o nome?).

Entrevistadora: sim professora, existe a linha movimento.

Entrevistada: Então, a professora. mostrou como a gente poderia estar montando e explorando esse recurso, mas infelizmente as escolas que eu passei não tinham esse recurso, então é algo que eu vi, mas...[silêncio], mas nestes anos, nunca usei.

Entrevistadora: É um material no caso, da linha-movimento, que você chegou a buscá-lo? Você saberia utilizá-lo então?

Entrevistada: Sim, eu saberia por que na faculdade eles mostraram pra gente, na prática, como utilizar, e falou pra gente, em grupo, ir criando ideias em cima da linha-movimento, como a gente poderia estar explorando aquilo. Então diferentes grupos deram ideias diferentes pra aquela linha-movimento.

Entrevistadora: Tá! E nas escolas você chegou a buscar pra ver se tinha esse material ou não?

Entrevistada: Sim, já procurei na primeira escola que eu trabalhei, e que eu estava com um primeiro ano, e lá falaram que tinha, mas que depois umas peças desapareceu da escola. E na escola que eu estava ano passado eu nunca cheguei a perguntar se tinha, mas a gente também tinha pouco espaço na escola pra estar trabalhando com as crianças, o espacinho que tinha era perto de onde as crianças comiam e a professora de Educação Física utilizava lá - que já não era bem um espaço - então a gente acabava (eu e a outra professora que ficamos juntas) improvisando mesmo, uma vez pegamos bambolê, cabo de vassoura, e a gente criamos em cima disso. Tinha o minhocão na escola pras crianças estarem passando dentro, brincando, pegávamos colchonete pra elas virarem cambalhota. Mais essas coisas.

Entrevistadora: Tá, ok. Nesse caso dessa formação que você mencionou aqui, teve alguma orientação de como explorar esses aspectos da corporeidade em você?

Entrevistada: Não

Entrevistadora: Não?

Entrevistada: Não teve, nada mesmo.

Entrevistadora: Você considera importante serem oferecidos trabalhos com a dimensão corporal na Educação Infantil?

Entrevistada: Sim, acho, por que a gente se vê um pouco despreparada. Além do despreparo você acaba esbarrando com a falta que existe de tudo, então você desanima, porque você já não tem muito conhecimento sobre aquilo, e não tem infra-estrutura que te permita, de repente, estar criando em cima daquilo. Então você acaba cruzando os braços um pouco, acomodando e trabalhando de outras formas - e já iniciando um pouco do controle em cima do corpo da criança, infelizmente né?!

Entrevistadora: O que seria esse controle do corpo que você disse?

Entrevistada: Mostrar pra criança... Por exemplo, para ela aguentar muitas horas ficar sentada, de repente, desenvolvendo alguma atividade. Se a criança levanta, já incomoda o professor, o professor já pede pra sentar; se o professor vai se locomover de um lugar para o outro, por exemplo, para o café, ele quer que as crianças andem em fila, é sempre aquela regra, o tempo todo o espaço é regrado né? Mesmo numa aula de Educação Física, quando eu observo, as crianças estão sempre sentadas, se a criança levanta, já tenta manifestar um movimento diferente do que o professor quer que ela manifeste, a criança já é repreendida; então eu acho que a criança já começa a entrar nesse esquema, nesse controle que o adulto tem do corpo e que, por exemplo, quando eu falei, no começo da entrevista, que eu me vejo como um corpo muito fechado, se eu tenho dificuldade, eu também vou estar passando essa dificuldade pra criança, porque eu vou querer que ela esteja controlada, porque depois todo lugar que ela for, toda a sociedade espera esse controle, e começa desde muito cedo. As crianças precisam saber já.

Entrevistadora: Você sente isso no seu dia a dia, assim, que você controla as crianças?

Entrevistada: Eu sinto, sinto muito, e às vezes eu faço e reflito sobre isso, eu penso: “ah, o que eu estou fazendo? O que seria o certo a fazer?” Por que eu tenho muitos alunos, eles começam a levantar, a se manifestar que eles não querem estar ali com aquele corpo controlado, sentado, estático, mas ao mesmo tempo são muitas crianças e, se eles levantam, começa a virar aquela bagunça, eu perco o controle da situação. odeio perder o controle da situação. E eu acho também, um pouco, que a Educação Infantil começa a se voltar para a

escolarização, então se você pensa: “vamos brincar com as crianças, eles estão querendo brincar, vamos brincar”, Mas, você às vezes é criticado pelos companheiros de trabalho que acham que você tem que estar passando ensinamento formalizado, conhecimentos que vão estar influenciando para a criança se alfabetizar, quanto antes melhor. Então é como se você estivesse perdendo tempo fazendo aquilo. Eu me vejo angustiada porque ao mesmo tempo que eu queria estar livre para, de repente, fazer determinadas coisas com as crianças (estar brincando mais, explorando mais), eu vejo que tem a crítica por parte dos colegas de trabalho, ai eu mesma me cobro e dou tarefa, “será que eu estou fazendo o certo? Mas o certo não é estar já passando esse conhecimento formal já pra criança?”

Entrevistadora: Você diz que acha importante que seja oferecido. E de que maneira você acha que deveria ser oferecido?

Entrevistada: Para as crianças? Como eu acho que deveria ser trabalhado com as crianças?

Entrevistadora: É.

Entrevistada: Ah, eu acho que o professor teria que ter mais liberdade, não ser cobrado tanto pra estar dando tarefinha, por que os professores e os próprios pais vem e cobram isso: “Você está dando tarefinha?”; e poder estar explorando mais esse lado da criança querer brincar, se movimentar sem ficar se cobrando tanto do que não está dando conta. E também ter mais espaço pra poder estar desenvolvendo isso. Se a gente tivesse mais espaço talvez seria melhor... eu lembro que uma das escolas que eu trabalhei tinha uma varandinha, então, nesse ano, eu consegui trabalhar até que bastante com eles, eu fazia brincadeira de roda, a gente brincava de corre-cotia, eles brincavam bastante nesse espaço, por que tinha. Era um espaço bacana, que dava pra desenvolver atividades dinâmicas com eles: músicas para eles estarem reconhecendo as partes do corpo, então eles dançavam, músicas pra eles estarem dançando junto com outro colega, às vezes amarrava o pé de duas crianças pra eles estarem brincando juntos, estarem desenvolvendo alguma atividade; agora, não é todo lugar que tem isso, a maioria dos lugares não tem espaço bom para isso, então, se a gente vai fazer alguma coisa, não tem como fazer eu fico com receio que eles vão trombar, vai machucar e virar bagunça.

Entrevistadora: Você gosta de atividades corporais?

Entrevistada: [silêncio]...aaa, até gosto, mas eu não me sinto preparada. Como eu falei, eu não tenho um leque de ideias pra como trabalhar isso e como desenvolver, eu sou leiga, entendeu? Eu faria assim... como eu falei, eu trabalho, assim, com danças com eles, mas eu nunca fiz dança...

Entrevistadora: Como seria essa dança?

Entrevistada: É... musiquinhas que eles conhecem mesmo, as cantigas populares, pra eles estarem cantando, dançando...

Entrevistadora: Mas aí você ensina uma dança? Como que é?

Entrevistada: Não, eu coloco, canto e eles dançam do jeito que eles gostam, ou se eu faço alguma brincadeira como “Seu mestre mandou”, aí eu falo pra eles estarem imitando um bicho, aí eles imitam um bicho, mas do jeito deles.

Entrevistadora: Entendi, tudo bem. Tem no seu planejamento?

Entrevistada: Às vezes sim, dependendo do planejamento do projeto que eu esteja fazendo. Como esse projeto que eu estou fazendo é de contação, eu estou trabalhando mais a parte de as crianças criarem em cima de objetos, criarem histórias ou pensarem sobre a história, conseguirem fazer ligação de uma história com a outra, então não tem muito a parte do corpo, do movimento; mas às vezes, assim, se é um espaço quebrado, aí eu coloco. Está no planejamento que esse espaço eu vou utilizar para estar cantando uma música com eles, dançando, ou fazendo alguma brincadeira.

Entrevistadora: Tá! E como que você participa?

Entrevistada: Eu participo, às vezes, dançando junto com eles, mas um pouco travada. Não me sinto muito à vontade (aquela professora que pula, que faz um monte de brincadeira), não me sinto tão à vontade assim, não, mas gosto de ver eles brincando, acho bonitinho.

Entrevistadora: Você participa como?

Entrevistada: É, [silêncio], incentivando com a música, seria desse jeito que te falei.

Entrevistadora: Como você incentiva?

Entrevistada: Mas não me sinto muito à vontade, por exemplo, imitando sapo (eu imitando sapo. Eu falo pra eles imitarem, acho uma graça, mas eu não vou imitar.

Entrevistadora: Tudo bem, mas aí eles tiram a referência de imitar o sapo?

Entrevistada: Ah, os que sabem, fazem, porque já viram em algum lugar, e o amiguinho do lado copia o que sabe.

Entrevistadora: [risos]. E o que você acredita que você possa, com o seu trabalho, desenvolver na corporeidade da criança?

Entrevistada: Com o meu trabalho?

Entrevistadora: O que você pode desenvolver na corporeidade da criança?

Entrevistada: esse ano, propriamente, ainda não fiz nada nesse sentido. Como eu falei, eu estou mais na parte da contação; o que eu trabalhei, dentro da contação, foi mais a parte de higiene, de cuidados básicos com o corpo, eles estarem conhecendo o próprio corpo também, no sentido de ter uma cabeça, dois braços... “aí, o meu amiguinho também tem uma cabeça,

dois braços”, “ah, e meu amiguinho que tem um braço só?” Ele não é pior por que ele tem um braço só. Eu trabalho mais desse jeito esse ano. Agora, quando eu peguei criança menor, eu estimulava. Eu me sinto até mais à vontade quando eu estou na creche porque eles são menores, então aí eu mexo neles, faço, de repente, uma brincadeira, porque aí eles são menores.

Entrevistadora: Por que você acha que você se sente mais à vontade com os menores?

Entrevistada: Ah, não sei... é por que lá eu fico mais à vontade por ver que não tem essa cobrança de “ah, estou deixando de dar conteúdo para brincar”. Lá não, lá eu estou brincando e eu sei que eu estou desenvolvendo eles em cima das brincadeiras, do estímulo ao corpo. Se eu coloco, por exemplo, um bebê de bruços pra poder estar levantando o pescoço e balanço um chocalho ou um bichinho pra ele estar vendo, eu não estou pensando “ah, eu estou perdendo tempo fazendo isso” porque não tem uma cobrança nesse aspecto e eu vejo que eu estou ajudando no desenvolvimento. Então eu fico mais tranquila quando eu estou com os menores por isso.

Entrevistadora: Ok. Entendi. Você acha que sua prática e postura de hoje tem alguma relação com as experiências com o corpo que você viveu na sua época de aluna?

Entrevistada: aa...eu ia te falar isso, eu acho que influenciou um pouco, sim. Eu estudei a minha escolaridade toda numa escola católica, de irmãs, de freiras, então os espaços todos da escola eram muito regradados; no pátio da escola, se tinha alguma brincadeira maior, já vinha alguém e repreendia, então o espaço que a gente via como “ah, o espaço da movimentação, da brincadeira” era o de Educação Física, onde a gente podia fazer mais isso e mesmo assim era muito dividido: eles dividiam meninos e meninas o tempo todo. Eram raras as aulas que tinha essa união dos dois. Então como eu acho que eu cresci brincando no meio de meninas eu fico mais à vontade quando eu estou num ambiente que tem mais mulheres, assim, pra estar falando, brincando; se já é um ambiente que tem homens eu já fico mais envergonhada, de repente eu não tenho coragem de fazer alguma coisa, mas eu acho que isso também foi influência da escolarização que eu tive.

Entrevistadora: E que fontes de saberes você recorre pra desenvolver o seu trabalho?

Entrevistada: Fontes de saberes? [Silêncio]..são as coisas que eu estudei na faculdade, às vezes, quando eu tenho alguma dúvida, eu procuro na *internet*, mas eu tento sempre estar buscando, assim, dentro de artigos acadêmicos - de faculdades – como referência, não qualquer informação solta na *internet*, mas de lugares que eu acredito que passam credibilidade.

Entrevistadora: Tá! Mas no sentido, assim, de que fonte de saber você usa para ter essa sua postura, esse seu jeito, suas atividades...

Entrevistada: a não sei, eu acho que tem que ser assim, a criança tem que pensar. Eu tento... Como eu falei, eu trabalho muito tentando estimular ao máximo a criança a pensar sobre tudo, isso é um marco muito forte e eu acho que devido à faculdade mesmo. Então eu gosto muito de fazer a criança... não só leio a história e fechou na história, mas que relações ela pode levar daquela história pra vida dela? O que ela pode pensar sobre aquilo? Isso eu acho que foi muito forte na minha formação na graduação pra isso.

Entrevistadora: Para você, qual a importância das relações que se desenvolvem entre professor-aluno, aluno-professor, aluno-aluno?

Entrevistada: Acho importante, embora por essa minha rigidez – que eu tento mudar, mas é muito difícil – eu, antes dessa experiência que eu estou tendo esse ano, tinha uma relação muito complicada com os meus alunos, muitas vezes de rejeição por parte das crianças, por que eu não conseguia, às vezes, dar um carinho maior. Se a criança chegasse chorando por que estava me estranhando, eu não conseguia passar essa segurança da criança, do afeto. Eu sou um pouco travada. E também, assim, da rigidez: por impor, às vezes, que a criança se comporte de uma determinada maneira; às vezes a criança não me via muito como a professora legal, que eles gostavam.

Já esse ano, como eu estou vivenciando outra experiência, como apoio (eu passo pelas salas, conto história e brinco com eles), eu já estou vendo que eles me veem de outra forma, por que eles me encontram no corredor e mandam beijo, me abraçam, falam que eu sou linda. Então esse ano eu falei que eu não estou sendo a professora bruxa, estou podendo me divertir mais, brincar mais com eles, está sendo mais divertido. melhor.

Entrevistadora: Foi importante pra você as relações que você teve com os professores, com os alunos, na sua vida?

Entrevistada: Você está falando desde quando eu estudava? Sim, sempre fui uma aluna, na época da escola (que eu estudava), que gostava dos professores e ficava encantada com o trabalho deles, mas na época não imaginava que eu queria ser professora; mas vim de uma família de professores: meu pai adotivo era professor, minha irmã mais velha é professora, meu outro irmão é professor, meus tios professores, isso acabou influenciando na hora da escolha da profissão. E... qual era a pergunta mesmo?

Entrevistadora: essas relações, se foram importantes pra você também...

Entrevistada: Ao longo da graduação também me relacionava bem com os professores da graduação, mas sempre fui questionadora, então sempre estava questionando nas aulas. Eles

brincam até hoje quando me encontram que “ah, você continua daquele jeito que questiona tudo? que pergunta?”. Então eu sou uma pessoa muito questionadora.

Entrevistadora: Sim. [nome da entrevistada]. A nossa entrevista, nosso bate-papo, ele permitiu em algum momento você pensar sobre a sua corporeidade?

Entrevistada: [silêncio].. Sim, acho que sim viu...[movimento repetido de afirmação com a cabeça]

Entrevistadora: enquanto pessoa e profissional que é...

Entrevistada: Sim, nos dois lados, não é? Pensei tanto no que pode ter motivado eu ser um pouco fechada (as minhas amigas às vezes falam: “nossa, vou te dar um abraço e você é toda travada), mas é meu jeito. Não diria que é meu jeito, mas é a forma que eu me entendo enquanto [nome da entrevistada]; eu sempre fui desse jeito, acho que desde pequenininha sempre fui um pouco introvertida. Até gosto de estar no meio da bagunça, de ouvir a risada, mas sou meio fechada. E em relação ao meu trabalho também, o quanto é importante estar estimulando as crianças e dando mais liberdade pra elas estarem explorando mais e não serem tão presas, como eu, por que é ruim.

Entrevistadora: E de modo geral, como essas questões relativas ao corpo têm feito parte ou não do seu fazer pedagógico?

Entrevistada: Eu acho que tem feito pouca parte, como eu citei anteriormente, eu não trabalho muito e acho que é uma falha. Eu acho que por insegurança mesmo

Entrevistadora: Você não trabalha com isso?

Entrevistada: Eu me sinto insegura pra estar fazendo porque não tenho muitas ideias do como fazer, não tenho muito conhecimento sobre isso do como estar explorando e fazendo, e também, como eu falei não é cobrado, tem os limites de espaço e da quantidade de crianças. Tudo que eu me proponho a fazer eu vejo que eles acabam se batendo entre eles, começa um dar tapa no outro, alguns dentro da sala de aula... isso me angustia e eu já falo: “vamos parar, vamos parar”; então eu me sinto insegura para estar trabalhando mais, assim, de forma constante, dinâmica, com isso.

Entrevistadora: O que você costuma fazer na sala com eles?

Entrevistada: Como que eu trabalho com eles? Ah, tudo vai depender da Fase, não é? Se eu estou com os menores, eu brinco bastante, dou brinquedo pra eles brincarem, dou pecinhas pra eles estarem montando...

Entrevistadora: Isso na mesa?

Entrevistada: Na mesa (quando tem mesa, porque as vezes não tem mesa), no chão. Geralmente brinquedo é no chão mesmo. Então eles acabam interagindo entre eles, ou não

interagindo [risos], brigando pelo brinquedo, quando são menores. Com os maiores eu dou o brinquedo na mesa, eles desenvolvem a brincadeira na mesa e as vezes eles tentam mudar de grupo, eu fico brava, falo: “não, vai ficar no grupo que estava”; por que se eu deixo um mudar, já querem todos mudar e aí eles começam a brigar. Se eu vou cantar uma musiquinha com os menores, eles estão em pé e eu faço a dançinha com eles; se já é na Educação Infantil, que eles são maiores, já são sentados por que eu vejo que se eles levantam já ficam muito agitados, começam a pular no outro. É isso.

Entrevistadora: Tudo bem. Mas pra finalizar então eu vou fazer – acho que é repetida a pergunta – o que significa corpo pra você?

Entrevistada: Eu acho que eu já respondi mesmo, que eu falei que seria a parte física, não foi? É, seria a parte externa do ser humano, a parte que a gente sente que seria o tato... As sensações passam todas pelo corpo, na minha opinião.

Entrevistadora: Tudo bem! Professora [nome da entrevistada], muito obrigada! A sequência, agora, desta pesquisa, é fazer as transcrições, as análises; Temos um prazo aí até o final do ano para ser publicada. Me comprometo com você a dar uma devolutiva, quando pudermos publicar e que você pelo menos possa ler e ter acesso ao material.

Que esse material possa permitir um aprofundamento maior dessas questões da corporeidade mesmo, sua e de outros profissionais e das pessoas que lerem esse material. Agradeço muito e a gente fica à disposição também pra qualquer dúvida, qualquer ajuda. Eu agradeço.

Entrevistada: Imagina! Falei muita besteira?

Entrevistadora: Imagina professora (saudações). Obrigada por me receber e participar.