UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

SIMONE APARECIDA FERREIRA TULER XAVIER

POSSIBILIDADES E DESAFIOS DO ENSINO DA CULTURA CORPORAL EM CRECHES CONVENIADAS AO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE BAURU

BAURU
2022

SIMONE APARECIDA FERREIRA TULER XAVIER

POSSIBILIDADES E DESAFIOS DO ENSINO DA CULTURA CORPORAL EM CRECHES CONVENIADAS AO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE BAURU

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre junto ao Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Bauru.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Fernanda Rossi.

BAURU
2022

Xavier, Simone Aparecida Ferreira Tuler.
Possibilidades e Desafios do Ensino da Cultura Corporal em Creches Conveniadas ao Sistema Municipal de Ensino de Bauru / Simone Aparecida Ferreira Tuler Xavier, 2022
118f. il.

Orientadora: Fernanda Rossi.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista (Unesp). Faculdade de Ciências, Bauru, 2022

1. Educação física 2. Cultura corporal. 3.Educação infantil. 4.Creches conveniadas. 5. Formação Continuada. II. Título.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Bauru

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE SIMONE APARECIDA FERREIRA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 22 dias do mês de agosto do ano de 2022, às 18:00 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de SIMONE APARECIDA FERREIRA, intitulada **"POSSIBILIDADES E DESAFIOS DO ENSINO DA CULTURA CORPORAL EM CRECHES CONVENIADAS AO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE BAURU" E PRODUTO EDUCACIONAL "BRINCANDO NO PARQUE: UMA AVENTURA DIVERTIDA"**. A Comissão Examinadora foi constituida pelos seguintes membros: Prof.ª Dr.ª FERNANDA ROSSI (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Educacao / Faculdade de Ciencias UNESP Bauru, Profa. Dra. NILZA COQUEIRO PIRES DE SOUSA (Participação Virtual) do(a) Departamento de Ciências do Esporte / Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM, Prof(a). Dr(a). MARIA DO CARMO MONTEIRO KOBAYASHI (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Unesp, Faculdade de Ciências, Bauru. Após a exposição pela mestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: **APROVADA**. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Fernanda Rossi

Prof.ª Dr.ª FERNANDA ROSSI

Dedico este trabalho a todos os colaboradores das Creches Conveniadas do município de Bauru, pelo empenho e dedicação em buscar conhecimento para proporcionar a seus alunos um ensino de qualidade!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da vida, pela oportunidade de construir conhecimento e por meio dele fazer a diferença na vida de outras pessoas.

Ao meu esposo e grande companheiro Caio, por toda a ajuda, incentivo, estímulo, apoio, paciência e dedicação principalmente ao cuidado com nossos filhos amados Lucca e Lavínia durante este período de dedicação aos meus estudos. Amo vocês. Gratidão!

Aos meus filhos queridos Lucca e Lavínia, que, muitas vezes, mesmo sem o devido entendimento, compreendiam minha ausência e me davam forças para continuar, aliviando minhas angústias com um delicioso sorriso ou com um simples “Mamãe”. É tudo por vocês e para vocês. Eu os amo além da conta e para sempre.

À minha amada família, suporte e rede de apoio fundamental para que eu pudesse chegar até aqui. Minha gratidão eterna. Sem vocês, tornar esse sonho real não seria possível. Obrigada por me amarem, incentivarem, se orgulharem e torcerem por mim. Amo vocês.

À minha querida orientadora e amiga, Profª Drª Fernanda Rossi, por todo o suporte, auxílio, orientação, compreensão, incentivo, estímulo, força e paciência. Fer, você é fantástica, Gratidão por tudo!

Aos queridos professores e colegas de caminhada ao longo dos anos, durante todo o processo do Mestrado.

Às queridas da banca examinadora, Profª Drª Maria do Carmo Monteiro Kobayashi e Profª Drª Nilza Coqueiro Pires de Sousa, pela prontidão e carinho ao aceitarem fazer parte deste momento único.

À Cristiane Andreazza, amiga querida, com quem dividi muito, ou melhor, praticamente tudo desse processo de formação tão intenso. Amo você!

Aos amigos Rev. Marcelo e Rosi. Obrigada por cada palavra de incentivo e oração de vocês durante esse processo em minha vida. Não tenho palavras para agradecer todo o amor de vocês por mim. E aos nossos meninos Elias, Josué e Emanuel. Eu os amo como se fossem meus.

Aos amigos da vida e irmãos na fé, gratidão por caminharem comigo, torcendo, incentivando e fortalecendo em oração. Amo vocês.

Às coordenadoras e a todas as equipes das 28 (vinte e oito) creches conveniadas. Obrigada por me permitirem vivenciar com vocês cada dia da construção de um mundo melhor, por meio da formação continuada, tão importante e necessária para refletirmos sobre nossas ações no ensino nessas maravilhosas escolas.

Às queridas participantes da pesquisa por todo o conhecimento construído, pela troca de experiência e pelos momentos únicos que vivemos juntas. Vocês são parte ativa deste sonho. Gratidão!

Às amigas Angela e Sintia, companheiras da divisão de creches conveniadas e escolas particulares, por contribuírem significativamente para a elaboração desta pesquisa, cedendo documentos, histórias, experiências e vivências de todos esses anos de trabalho, acompanhando todo o processo de supervisão das nossas amadas creches conveniadas. Gratidão por tudo. Amo vocês.

À Secretaria Municipal de Educação, por meio do Departamento Pedagógico, pela oportunidade de organização do grupo de estudos e formação continuada em cultura corporal para as creches conveniadas, objeto desta pesquisa. Gratidão!

Às minhas lindas do Departamento Infantil da Secretaria Municipal de Educação. Obrigada por sonharem junto comigo. Vocês são parte disso. Gratidão!

Às crianças, motivo de toda a nossa dedicação. Gratidão por nos ensinarem tanto.

“Educar é semear com sabedoria e colher com paciência”.

Augusto Cury

RESUMO

A presente pesquisa tem como tema o desenvolvimento de atividades na área de cultura corporal nas 28 Organizações da Sociedade Civil popularmente conhecidas como creches conveniadas, parceiras do município de Bauru no atendimento em educação infantil que, por diversos motivos, tinham poucos espaços de formação continuada, pensando na cultura corporal como uma proposta de desenvolvimento integral do ser humano, e, diante dessa dificuldade em relação à formação de forma específica, surge nosso problema de pesquisa. A pergunta que fundamenta essa pesquisa é: De que forma os percursos de aprendizagem da cultura corporal podem contribuir para o desenvolvimento das crianças, nas creches conveniadas à Secretaria Municipal de Educação de Bauru? Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa consistiu, por meio do estudo e trocas de experiências com as profissionais das creches conveniadas, em analisar o processo de ensino e aprendizagem e elaborar percursos de aprendizagem na área de cultura corporal, voltados para crianças entre quatro e cinco anos de idade, atendidas nessas creches conveniadas. Os objetivos específicos foram: a) identificar os processos de ensino e aprendizagem da cultura corporal nas creches conveniadas à SME; b) refletir sobre o movimento corporal como linguagem da criança na educação infantil; c) elaborar um produto educacional, no formato de livro infantil eletrônico, no âmbito da cultura corporal e sua sequência didática. A pesquisa assume como abordagem a pesquisa-ação, numa perspectiva qualitativa e colaborativa. Foram realizados oito encontros com a diretora de divisão das creches conveniadas, duas coordenadoras, seis professoras e uma auxiliar para o estudo da área de cultura corporal da proposta pedagógica para educação infantil de Bauru e a reflexão sobre as práticas desta área realizadas em suas unidades escolares. As técnicas de coleta de dados foram: grupo focal, observação e registro em diário de campo e análise documental. Como procedimento de análise dos dados, utilizamos a pré-analise, exploração do material e tratamento dos dados, e para elaboração dos resultados foram elencadas três categorias: 1) concepções de corpo; 2) compreensão de cultura corporal; 3) processo de ensino e aprendizagem da cultura corporal. As participantes expressaram conhecimentos sobre a cultura corporal e relataram a realização de atividades relacionadas ao tema, porém a concepção de corpo estava relacionada principalmente ao movimento corporal associado ao desenvolvimento infantil e ao conhecimento das partes do corpo pelas crianças, conceitos ligados ao desenvolvimento biológico, revelando pensamentos sobre o corpo dicotomizado. Apresentaram, ainda, dificuldades em expressar sua relação com o próprio corpo, também associando essa relação ao aspecto biológico, enfatizando o corpo máquina (produtivo). Concluímos que esta pesquisa atendeu aos objetivos propostos e, dessa forma, acreditamos que os percursos de aprendizagem da cultura corporal podem contribuir significativamente para a formação de todas as crianças, sendo desenvolvidos de maneira intencional a fim de promover a construção de uma consciência corporal desde a infância, tema que ainda pode ser aprofundado em novas pesquisas.

Palavras-chave: Educação física. Educação infantil. Cultura corporal. Creches conveniadas. Formação continuada.

ABSTRACT

The present research has as its theme the development of activities in the area of body culture in the 28 Civil Society Organizations popularly known as conveniadas day care centers, partners of the municipality of Bauru in the service in early childhood education that, for various reasons, had few spaces for continuing education, thinking of body culture as a proposal for the integral development of the human being, and, in the face of this difficulty in relation to training in a specific way, our research problem arises. The question that underlies this research is: In what way can the learning paths of body culture contribute to the development of children, in day care centers affiliated to the Municipal Department of Education of Bauru? In this way, the general objective of this research consisted, through the study and exchange of experiences with the professionals of the affiliated day care centers, in analyzing the teaching and learning process and elaborating learning paths in the area of body culture, aimed at children between four and five-year-olds, attended in these affiliated day care centers. The specific objectives were: a) to identify the teaching and learning processes of body culture in day care centers associated with the SME; b) reflect on body movement as a child's language in early childhood education; c) develop an educational product, in the format of an electronic children's book, within the scope of body culture and its didactic sequence. The research takes action research as an approach, in a qualitative and collaborative perspective. Eight meetings were held with the division director of the affiliated day care centers, two coordinators, six teachers and an assistant to study the area of body culture of the pedagogical proposal for early childhood education in Bauru and the reflection on the practices of this area carried out in their school units. . The data collection techniques were: focus group, observation and recording in a field diary and document analysis. As a procedure for data analysis, we used pre-analysis, material exploration and data processing, and for the elaboration of the results, three categories were listed: 1) body conceptions; 2) understanding of body culture; 3) teaching and learning process of body culture. The participants expressed knowledge about body culture and reported carrying out activities related to the theme, but the body conception was mainly related to body movement associated with child development and knowledge of body parts by children, concepts related to biological development, revealing thoughts about the dichotomized body. They also presented difficulties in expressing their relationship with their own body, also associating this relationship with the biological aspect, emphasizing the machine (productive) body. We conclude that this research met the proposed objectives and, in this way, we believe that the learning paths of body culture can significantly contribute to the formation of all children, being developed intentionally in order to promote the construction of a body awareness from childhood. childhood, a topic that can still be explored in further research.

Keywords: Physical education. Child education. Body culture. Childcare facilities. Continuing Training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Participantes da pesquisa 64
Quadro 2 – Encontros Formação Continuada.....66
Quadro 3 – Eixo 1: Brincadeiras de situações opositivas.....102
Quadro 4 – Eixo 2: Brincadeiras de destreza e desafios corporais.....103
Quadro 5 – Eixo 3: Brincadeiras de criação e formas artísticas.....104

LISTA DE SIGLAS

ATPC	Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CC	Cultura Corporal
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DPPPE	Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
EMEII	Escolas Municipais de Educação Infantil Integral
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NAPEM	Núcleo de Aperfeiçoamento Profissional da Educação Municipal
OSC	Organizações da Sociedade Civil
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular para Educação Infantil
SEBES	Secretaria Municipal do Bem-Estar Social
SME	Secretaria Municipal de Educação
TC	Termo de Colaboração
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 13
1 INTRODUÇÃO 15
2 EDUCAÇÃO INFANTIL – UM MUNDO DE POSSIBILIDADES 22
2.1 MARCOS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL 22
2.2 MARCOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL 28
2.2.1 Educação Infantil no município de Bauru - SP 36
3 CULTURA CORPORAL – FORMAÇÃO GLOBAL DO SER HUMANO 42
3.1 CULTURA CORPORAL – CONCEITOS 42
3.2 CULTURA CORPORAL E A EDUCAÇÃO INFANTIL 52
4 PERCURSO METODOLÓGICO 61
4.1 DELINEAMENTO METODOLÓGICO 61
4.2 PESQUISA DE CAMPO E PARTICIPANTES 62
4.3 TÉCNICAS DE COLETA DOS DADOS 72
4.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS 73
5 CULTURA CORPORAL EM CRECHES CONVENIADAS: PROCESSO DE RESSIGNIFICAÇÃO 75
5.1 CONCEPÇÕES DE CORPO 75
5.2 COMPREENSÃO DA CULTURA CORPORAL 80
5.3 PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA CULTURA CORPORAL 87
6 PRODUTO EDUCACIONAL – PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E PROPOSTA DO MATERIAL 93
6.1 ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA O USO DO LIVRO INFANTIL "BRINCANDO NO PARQUE: UMA AVENTURA DIVERTIDA!" 100
6.1.1 Brincadeiras de situações opositivas 101
6.1.2 Brincadeiras de destreza e desafios corporais 102
6.1.3 Brincadeiras de criação e formas artísticas 104
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 106
REFERÊNCIAS 110
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) 116

APRESENTAÇÃO

Meu nome é Simone Aparecida Ferreira Tuler Xavier, nasci em 21 de setembro de 1986, dia da árvore e início da primavera, uma linda data, na cidade de Bauru, numa família pequena, a primeira filha de apenas duas irmãs, eu e Lais, filhas de um casal muito esforçado em proporcionar uma educação de qualidade para ambas. Barbara e Eduardo, nossos pais, sempre nos incentivaram a estudar e sempre tentaram nos proporcionar o melhor ensino que pudessem. Assim, desde muito pequena, tenho interesse pela leitura, por conhecimento, pelos estudos. Tenho 35 anos e, há 10 deles, divido minha vida com Caio Tuler, meu esposo querido que muito me apoia e auxilia, inclusive nos cuidados com nossos filhos Lucca, de 7 anos, e Lavínia, de 2 anos, para que eu possa me dedicar à vida acadêmica.

Desde muito cedo, tive interesse pelo trabalho com crianças, auxiliando nas atividades infantis da instituição religiosa que minha família frequentava, e, ao terminar o ensino médio, optei pelo curso de Pedagogia. Trabalho com a educação infantil há 15 anos. Formada em Pedagogia pela Unesp/Bauru, agora estou de volta como mestranda no Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica na Faculdade de Ciências da Unesp/Bauru.

A escolha pelo curso de Pedagogia se deu por esse interesse pelo trabalho com crianças, mas, ao ingressar na Universidade e iniciar os estudos sobre o desenvolvimento infantil e o papel do professor nesse processo enquanto mediador da aprendizagem, realmente me descobri. Durante o curso, realizei alguns estágios, primeiro no Centro Comunitário Assistencial e Educacional Aníbal Difrância – Creche São Paulo, uma das creches conveniadas, e na EMEII Irene Ferreira Chermont. Em 2007, iniciei no Colégio Criativo, trabalhando com as turmas da Educação Infantil, passando por todas as turmas dessa faixa etária, onde permaneci até junho de 2011. Em fevereiro daquele ano de 2011, recebi o convite para assumir a coordenação pedagógica da Creche Evangélica Bom Pastor, outra unidade conveniada ao município de Bauru, e, durante 6 meses, realizei este trabalho paralelo, sendo um período na creche e outro período na escola particular. Porém, em junho do mesmo ano, a diretoria da creche propôs que eu passasse a atender a unidade em período integral, e, assim, inicia-se de forma mais próxima minha história com as creches conveniadas.

O trabalho na coordenação pedagógica da Creche Evangélica Bom Pastor durou quase 5 anos, quando conheci de perto o excelente trabalho e também as dificuldades vividas por essas unidades escolares conveniadas ao município de Bauru. Em maio de 2015, despedi-me da creche, pois fui agraciada com a chamada do concurso público, assumindo como professora de educação infantil na EMEII Maria de Fátima Lima de Figueiredo, onde permaneci exercendo com muita dedicação a docência. As creches conveniadas, porém, voltaram a cruzar meu caminho. Em junho de 2018, recebi o convite para então fazer parte da equipe do Departamento Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Bauru, atuando na Divisão de Creches Conveniadas e Escolas Particulares, na qual realizamos o acompanhamento dos convênios e a supervisão dessas escolas. Em tal divisão permaneço até hoje.

Durante toda a minha trajetória de vida (pessoal, profissional e acadêmica), sempre tive muito interesse pela área do movimento, pela dança principalmente, pois ela me proporciona uma sensação prazerosa de bem-estar, de liberdade e de alegria. Gosto muito da ligação entre o movimento e as diversas formas de aprendizagem, assim, durante meu tempo lecionando e coordenando as escolas pelas quais passei, procurei buscar conhecimento e trabalhar com atividades principalmente da área de educação física que utilizassem esses conceitos e, ao longo do tempo, encontrei muitos colegas de trabalho com resistência para desenvolverem essa área de conhecimento com as crianças, muitos relatando dificuldades inclusive em sua formação universitária.

Desta forma, surgiu meu interesse em pesquisar, buscar compreender e encontrar algumas respostas para minhas inquietações que tanto afetam o ensino na educação infantil, pois as crianças, as pessoas são puro movimento. Durante essa trajetória, procurei participar diversas vezes da formação continuada da SME incentivando minhas colegas de trabalho a fazerem o mesmo. Com minha ida para a Divisão de Creches Conveniadas e Escolas Particulares, esses laços foram se fortalecendo, ocasião em que pude acompanhar melhor o espaço e o trabalho de cada uma delas. Senti, então, a necessidade de compartilhar com este público a importância do desenvolvimento de uma consciência corporal junto à equipe de educadores, a fim de que pudessem afetar seus alunos a terem essa consciência de forma intencional, proporcionando o trabalho com o corpo de forma integral.

1 INTRODUÇÃO

A cidade de Bauru, segundo o site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2022), conta com aproximadamente 381.706 habitantes, sendo que parte dessa população é constituída por crianças em idade escolar. O município possui 66 escolas de educação infantil e mais 28 Organizações da Sociedade Civil (OSC's)[1], popularmente conhecidas como creches conveniadas, para suprir a demanda de ensino desta população, prestando serviços ao público infantil de zero a cinco anos. "Essas creches atuam com verba pública, porém são consideradas filantrópicas, pois são mantidas por diretorias da sociedade civil, que sem fins, gerenciam a verba pública [...]" (SETTE; SILVA, 2007, p. 20).

A educação infantil atualmente é considerada um direito da criança. De acordo com a Constituição Brasileira (BRASIL, 1988, p. 18-19), "é um direito constituído por lei". Aos trabalhadores e aos seus filhos assegura-se, de forma gratuita, o atendimento em creches e pré-escolas. Para suprir as demandas do município, firma-se a parceria, por meio de um termo de colaboração, entre a SME e as creches conveniadas, para que estas atendam, aproximadamente, 3.500 crianças, com idades entre os quatro meses e cinco anos e onze meses, sendo responsáveis e autônomas em sua organização pedagógica e metodológica.

Portanto, esta é uma alternativa dada aos municípios no tocante ao suprimento da demanda relativa ao atendimento em educação infantil. São repassadas a essas escolas verbas públicas que são gerenciadas por uma diretoria composta de membros da sociedade civil, os quais também são responsáveis pela estrutura escolar, inclusive pedagógica. Sendo assim, essas creches têm autonomia para conduzir seus processos educativos, porém buscam inspiração nas unidades escolares do sistema municipal de ensino de Bauru para o qual elas prestam este serviço.

Paralelamente ao início deste processo, o interesse pela pesquisa surgiu a partir do meu primeiro contato com a realidade destas escolas e deste grupo de coordenadoras das creches conveniadas, quando assumi, em fevereiro de 2011, a coordenação de uma destas unidades escolares, localizada na região do parque São Geraldo. Durante aproximadamente cinco anos, participei ativamente da realidade das

[1] Informações obtidas em documentos da Divisão de Creches Conveniadas e do Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Bauru (SME).

mesmas, acompanhando os desafios e as dificuldades que a sua equipe gestora e os seus colaboradores enfrentam no processo de adequação de suas organizações.

Mais especificamente sobre as orientações pedagógicas, nosso primeiro desafio era o de reunir a equipe para reflexões e estudos sobre nossa prática, visto que, diferentemente das escolas municipais, não tínhamos semanalmente o horário de Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), sendo concentrado apenas em reuniões trimestrais nomeadas de reunião pedagógica. Em muitas delas, principalmente pela preocupação com os alunos de quatro e cinco anos na iminência da transição para o ensino fundamental, acabávamos focando os estudos nos conteúdos de língua portuguesa e matemática sobretudo.

Assim, o tema a ser desenvolvido nesta pesquisa surgiu da constatação da valorização de tais conteúdos, em detrimento de outras áreas, como a cultura corporal por exemplo, e da necessidade de apoio pedagógico, considerando que a SME possui uma proposta pedagógica norteadora dos conteúdos curriculares da educação infantil.

Desta forma, a proposta pedagógica para a educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru, publicada em 2016, busca orientar, por meio de fundamentação teórica e orientações didáticas, o trabalho das diversas áreas do conhecimento, como língua portuguesa, matemática, ciências da natureza, ciências da sociedade, cultura corporal, artes visuais, música e artes literárias. A proposta consiste em um documento que foi construído coletivamente por professores(as) das escolas de educação infantil do município em parceria com a Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho – UNESP/Bauru, como vemos:

> A construção dessa proposta teve início em março de 2011. A convite da então Diretora do Departamento de Educação Infantil, estabeleceu-se uma pareceria entre a Secretaria Municipal de Educação e a UNESP/Bauru, por meio do projeto de extensão universitária “Construção e implementação da proposta pedagógica da Rede Municipal de Educação Infantil de Bauru”, coordenado por docente vinculada ao Departamento de Psicologia. (BAURU, 2016, p. 12).

Estes estudos aconteciam principalmente nos espaços de formação continuada e grupos de estudos desses profissionais, dos quais os professores e demais funcionários e equipes gestoras das creches conveniadas, por se tratarem de organizações particulares e autônomas, no sentido de seu gerenciamento, não

participaram, ficando aquém desse processo tão significativo da construção de conhecimento e orientações didáticas para o trabalho na educação infantil.

Dentre as áreas de conhecimento contempladas pela referida proposta pedagógica, elegemos a área de cultura corporal como o foco da pesquisa, considerando que, no desenvolvimento infantil de forma integrada, “o professor não atua sobre o corpo de seu aluno ou mesmo com o movimento em si; ele atua com o ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento” (DAÓLIO, 2004). Desta forma, justifica-se a escolha da cultura corporal como área de conhecimento norteadora de nossos estudos, a fim de contribuir para o desenvolvimento pleno de nossas crianças, como afirma Hunger (2011): “o desenvolvimento da criança está relacionado ao movimento corporal, sendo este um elemento fundamental para o desenvolvimento infantil pleno”, do qual os professores devem ter conhecimento.

Assim como também é importante os profissionais que atuam na educação infantil terem conhecimento sobre a influência da cultura para a abordagem do corpo e do movimento humanos, como observamos na concepção de Bracht (2010):

> O corpo e suas práticas expressam a sociedade na qual estão inseridos, ou seja, são construções históricas, assim como, no extremo, a própria noção de natureza é uma construção histórica. Nesse entendimento, as diferentes práticas corporais (ou atividades físicas, como eram chamadas) foram construídas pelo homem em determinado contexto histórico-cultural e com sentidos próprios. Promove-se, então, uma “culturalização” do objeto/conteúdo da Educação Física. (BRACHT, 2010, p. 2).

De acordo com a fundamentação teórica da proposta pedagógica para a educação infantil do município, a apropriação de conteúdos historicamente construídos pela humanidade é um de seus objetivos, sendo assim o estudo da cultura corporal é de grande relevância para a construção de uma consciência corporal, norteando a realização de atividades relacionadas ao movimento que desenvolvam essa consciência.

Dada a importância desse movimento para o desenvolvimento dos seres humanos de forma plena, a apropriação desses conceitos na formação de profissionais diretamente ligados à educação infantil, atuando com crianças em plena fase de construção dessa consciência, faz-se necessária para que possam mediar

com intencionalidade ações significativas desse processo de humanização, como observamos na proposta para a educação infantil do município de Bauru:

> Uma coisa é tratarmos do “movimento corporal”, em sua generalidade; condição ineliminável da ação dos sujeitos em atividade; outra coisa é tratarmos da área da cultura corporal, como uma esfera particular da atividade humana, uma esfera que possui determinadas relações específicas do homem com o mundo, com os outros e consigo e que podem e devem ser apropriadas pelos sujeitos como parte de seu processo de humanização. (BAURU, 2016, p. 409-410).

Com base nesses pressupostos, é importante que os professores tenham e construam conhecimentos, além do domínio teórico e metodológico, para o trabalho com a cultura corporal com as crianças da educação infantil, ampliando as possibilidades formativas nessa área.

Diante destes apontamentos, surge nosso problema de pesquisa: De que forma os percursos de aprendizagem da cultura corporal podem contribuir para a formação das crianças nas creches conveniadas à SME de Bauru?

Abordamos a estreita relação entre o conceito de cultura corporal e as orientações apresentadas na proposta pedagógica para a educação infantil do município de Bauru, ambos valorizando essa construção histórica e cultural. De extrema relevância não somente para desenvolver habilidades como para refletir sobre questões históricas, sociais, culturais, entre outras ligadas ao corpo e ao movimento, como afirma Bracht (2010): “passa-se agora a entender a função da disciplina educação física como a de introduzir os alunos no universo da cultura corporal de movimento”.

A cultura corporal articula-se com base nos conhecimentos do componente curricular da educação física. Bracht (2010) enfatiza sua relevância não somente para desenvolver habilidades, mas para compreender questões históricas, sociais, culturais, entre outras, vinculadas ao corpo e ao movimento. Na educação infantil, a cultura corporal e as atividades relacionadas ao corpo e ao movimento estão indicadas na Base Nacional Curricular Comum – BNCC (Brasil, 2018) não somente na área a ser abordada exclusivamente pelo componente curricular educação física, mas como parte de um dos campos de experiência: Corpo, gestos e movimentos, não se tratando de uma área isolada, porém sendo desenvolvida de forma integrada aos demais

campos de experiência, assim como observamos o destaque na proposta pedagógica municipal de Bauru:

> O movimento corporal não é uma “disciplina à parte”, mas aparece e se realiza em TODAS as instâncias do trabalho pedagógico, à medida que, como vimos, o corpo e o movimento não são outra coisa senão o próprio sujeito em ação. (BAURU, 2016, p. 409).

Dessa forma, a Proposta Pedagógica apresenta como objetivo geral do ensino de cultura corporal: “Ampliar as possibilidades de domínio consciente e voluntário das ações corporais de natureza lúdica, artística e de destreza por meio da apropriação de atividades da cultura corporal” (BAURU, 2016, p. 410). Apresenta ainda a organização do trabalho pedagógico em três eixos de conteúdos norteadores destas atividades: 1) brincadeiras de situações opositivas; 2) brincadeiras de destrezas e desafios corporais; 3) brincadeiras de imitação e criação de formas artísticas (BAURU, 2016, p. 410).

A presente pesquisa buscou conhecer e analisar os processos de ensino da cultura corporal nas creches conveniadas onde as participantes lecionam, apresentar o estudo realizado sobre a cultura corporal da proposta pedagógica para a educação infantil do município de Bauru e relacionar as atividades já realizadas pelas professoras em suas escolas com a teoria da proposta, promovendo a reflexão de sua prática. Utilizamos não somente conhecimentos já adquiridos como também outros, fruto de pesquisa, estudo coletivo e discussão da prática social do grupo de professoras, visando à formação teórica delas a partir de atividades realizadas pelas mesmas nas creches conveniadas.

O objetivo geral da pesquisa consistiu, por meio do estudo e trocas de experiências com as profissionais das OSC’s, em analisar o processo de ensino e aprendizagem e elaborar percursos de aprendizagem na área de cultura corporal, voltados para crianças da educação infantil, entre quatro e cinco anos de idade, atendidas em creches conveniadas à SME de Bauru.

Por outro lado, os objetivos específicos foram: identificar os processos de ensino e aprendizagem da cultura corporal nas creches conveniadas à SME de Bauru, refletir sobre o movimento corporal da criança como linguagem na educação infantil e elaborar um produto educacional para crianças da educação infantil, no formato de livro infantil eletrônico.

O produto educacional acima citado e que integra esta dissertação foi organizado com um texto lúdico, contendo brincadeiras no âmbito da cultura corporal a fim de aguçar nas crianças a curiosidade e o desejo pelo movimento. Elaboramos, também, orientações didáticas, vinculadas à proposta pedagógica para a educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru, como forma de orientar e sugerir aos professores de educação infantil ideias para o trabalho e o desenvolvimento de ações corporais a partir da leitura do livro infantil, o qual intitulamos: “Brincando no parque: uma aventura divertida!”.

A metodologia da pesquisa e de elaboração do produto educacional foi fundamentada na pesquisa-ação e na pesquisa qualitativa e colaborativa. A pesquisa foi realizada com uma diretora de divisão das creches conveniadas, duas coordenadoras pedagógicas, seis professoras e uma auxiliar, compreendendo as turmas de Infantil IV e V (faixa etária entre quatro e cinco anos). O levantamento de dados foi realizado por meio de duas técnicas de coleta: observação e registro em diário de campo dos oito encontros de formação e o grupo focal realizado no primeiro encontro. Para análise dos resultados e fundamentação do produto educacional, foram elencadas três categorias: concepções de corpo; compreensão de cultura corporal e processo de ensino e aprendizagem da cultura corporal.

Em termos de estruturação, esta dissertação está organizada em cinco capítulos, sendo o primeiro deles a Introdução, seguida do Capítulo 2 Educação Infantil - um mundo de possibilidades, em que trataremos de marcos da história da educação infantil, inclusive no Brasil e em Bauru; da inserção da educação infantil como parte da educação básica pela legislação e do surgimento das creches conveniadas.

No Capítulo 3, intitulado Cultura Corporal – Formação global do ser humano, apresentaremos conceitos da cultura corporal, a relação da cultura corporal com a educação infantil e o movimento como linguagem infantil.

No Capítulo 4, denominado Percurso Metodológico, abordaremos o delineamento metodológico da pesquisa, as técnicas de coletas de dados, a descrição do perfil das participantes e o processo de análise dos dados.

No Capítulo 5 (Cultura Corporal em Creches Conveniadas: Processo de ressignificação), analisaremos como ocorre o desenvolvimento de atividades de cultura corporal nas creches conveniadas e qual a contribuição desta pesquisa para a

melhoria na qualidade do desenvolvimento dessas atividades. A partir do estudo da teoria da proposta pedagógica para a educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru, trataremos, ainda, da seleção das atividades que compõem o Livro Infantil – produto educacional parte desta pesquisa.

O levantamento das ações realizadas pelos profissionais das creches conveniadas indica que as professoras já realizavam algumas dessas atividades com as crianças em suas unidades escolares, porém não tinham conhecimento profundo sobre a teoria da proposta, principalmente no que tange à organização dos eixos de conteúdos da cultura corporal e à importância da construção de sua própria consciência corporal para mediar as atividades de movimento, proporcionando às crianças o desenvolvimento dessa mesma consciência. Conclui-se que a formação continuada dessas professoras torna-se de extrema importância para a realização de um trabalho efetivo com a cultura corporal por meio da intencionalidade dessas profissionais, oportunizando para as crianças um desenvolvimento amplo. A partir dos conhecimentos elaborados por meio desta formação continuada, as ações e planejamento realizados por estas profissionais colaboraram para a efetividade da construção de uma consciência corporal delas e das crianças.

Diante desses resultados, organizamos um livro infantil eletrônico contendo atividades de cultura corporal, trazidas pelo grupo de professoras. O mencionado livro foi elaborado como forma de apresentar às crianças algumas brincadeiras relacionadas aos eixos da proposta pedagógica para a educação infantil de maneira lúdica. Para os professores foram elaboradas orientações sobre como desenvolver atividades utilizando o livro infantil, parte desta pesquisa, contendo subsídios para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com a cultura corporal, objetivando propiciar às crianças vivências e experiências significativas por meio do movimento.

Encerrando a dissertação, apresentamos as Considerações finais a fim de responder aos objetivos propostos nesta pesquisa, divulgar o trabalho das OSC’s parceiras do município de Bauru e suscitar o interesse de novas pesquisas sobre o tema. Na sequência, constam as referências e apêndices.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL – UM MUNDO DE POSSIBILIDADES

Nesse capítulo, trataremos sobre alguns marcos no surgimento do conceito de educação infantil de forma geral e principalmente no Brasil, a educação básica como um direito da criança e o surgimento das escolas de educação infantil, o aumento da demanda nesse segmento e, consequentemente, a parceria das OSC's para auxiliar na supressão da necessidade de atendimento em educação infantil. Abordaremos ainda a transição da concepção de assistencialismo para a concepção de educação nas creches, destacando a relevância dessas instituições que tanto contribuem para a qualidade do ensino na cidade de Bauru.

2.1 MARCOS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A história da educação infantil perpassa por muitos movimentos até relativamente ser implementada como espaço formal de desenvolvimento. O olhar e os interesses sobre esses pequenos cidadãos nem sempre tiveram tanta atenção, dependendo do contexto e forma como surgiram podem nos remeter a diferentes conceitos sobre os termos criança e infância.

> Quando falamos de infância muitas vezes nos deparamos com concepções que desconsideram que os significados que damos a ela dependem do contexto no qual surge e se desenvolve e também das relações sociais nos seus aspectos econômico, histórico, cultural e político, entre outros, que colaboram para a constituição de tais significados e concepções. (CASTRO, 2010, p. 3).

Assim dizemos que essas concepções são construções histórico-sociais (OLIVEIRA, 2011), e que, a princípio, os cuidados com as crianças eram responsabilidade materna, por conta dos cuidados e dependência física e biológica das crianças em relação às mães.

Os estudos de Philippe Ariès (1986), que abordam o contexto da Idade Média, em que pese o contexto europeu de suas pesquisas, contribuem para refletirmos sobre os conceitos e pensamentos a respeito do papel social da criança representado na família, visto que, pela ausência de representação acerca das crianças, não se pensava em um mundo para elas, como vemos nos dias de hoje, com um nicho social totalmente voltado às características e necessidades da infância.

Logo, não tinham a oportunidade de vivenciar sua infância como crianças, como vemos em Andrade (2010, p. 48), “revelando uma criança que não possuía nenhuma singularidade e não se separava do mundo adulto, sendo, pois, considerada um adulto em miniatura”.

Nesse ínterim, as crianças eram preparadas para serem inseridas na vida cotidiana, e isso não demorava muito, era comum inseri-las no mundo do trabalho para que pudessem aprender o ofício da família. Desse modo, o ensino ficava a cargo do grupo social em que estavam inseridas. Elas aprendiam de acordo com a convivência com os adultos, e suas necessidades, interesses e desejos, na maioria das vezes, quando não em todas, não eram relevantes para a sociedade da forma como ela se apresentava.

De acordo com Andrade (2010, p. 49), “de modo geral, a transmissão de conhecimentos e a aprendizagem de valores e costumes eram garantidas pela participação da criança no trabalho, nos jogos e em outros momentos do cotidiano da vida dos adultos”. Porém, este foco era de determinado contexto social europeu enfatizado por Ariès (1986), que influenciou e divergiu de outros autores, assim como observamos nas considerações de Castro (2010):

> É importante lembrar que a infância à qual se refere Ariès (1978) é caracterizada a partir de referenciais sociais, econômicos e de classe determinados, não correspondendo à totalidade das experiências de infância vividas pelas crianças daquela época. (CASTRO, 2010, p.8).

A vida dos adultos era o foco, as crianças eram um complemento a ela, um acessório, não se levando então em consideração as suas especificidades e características. Mas, estavam por vir algumas mudanças. “O desenvolvimento cientifico, a expansão comercial e as atividades artísticas ocorridas no período do Renascimento estimularam o surgimento de novas visões sobre a criança e sobre como ela deveria ser educada”, como afirma Oliveira (2011, p. 59).

De acordo com Jacomé (2018, p.16), “a realidade mostra que sempre houve crianças, ao mesmo tempo em que nem sempre houve infância”. Neste momento, observamos o início desta percepção da diferença entre adultos e crianças, separando os conceitos de criança e infância, pois os mesmos caminham juntos, porém são distintos, de acordo com Castro (2010):

> A palavra infância evoca um período da vida humana. No limite da significação, o período da palavra inarticulada, o período que poderíamos chamar da construção/apropriação de um sistema pessoal de comunicação, de signos e sinais destinados a fazer-se ouvir. O vocábulo criança, por sua vez, indica uma realidade psicobiológica referenciada ao indivíduo (CASTRO, 2010, p. 4).

Ou seja, a infância é tida como um período ou fase da vida humana, e a criança é esse ser biopsicossocial em desenvolvimento. Como afirmam Ferreira e Sarat (2013), “por sua vez, a palavra criança diz respeito a uma função psicobiológica relacionada ao indivíduo da espécie humana na infância”. Essas transformações no conceito de criança e infância, ainda de acordo Ferreira e Sarat (2013), “são concepções que mudaram ao longo da história” e que foram sendo construídas à medida que a sociedade ia se transformando.

Dá-se início, então, aos primeiros interesses pela infância, aos primeiros olhares para esses pequenos seres humanos, dotados de capacidade de desenvolvimento. De acordo com Kramer (2003), a escola passaria a ser o local onde seriam trabalhadas essas capacidades por meio da intervenção de profissionais habilitados.

Os estudos e pesquisas sobre a infância seguiram avançando, buscando encontrar para esses pequenos cidadãos um lugar na sociedade que pudesse valorizá-los como seres sociais e interativos que são. Com isso, os estudos sobre a infância passam a tomar forma, “a ideia de infância aparece com a sociedade capitalista urbana industrial, à medida que mudam a inserção e o papel social da criança na sociedade” (KRAMER, 2003, p.19); esse movimento traz então um olhar mais voltado para a criança e para a infância também por interesse econômico e da medicina. Como afirma Kuhlmann Jr. (2003), “as propostas acerca das novas instituições infantis provinham da área medico-farmacêutica”, reafirmando a questão higienista da época.

Algumas mudanças surgiram apenas a partir de leis e das políticas públicas voltadas às crianças. Tais ações movimentaram a sociedade, valorizando direitos das crianças, como acesso a saúde e educação, por exemplo. Porém, o direito a educação surgiu principalmente pela necessidade dos pais trabalharem, como observamos na fala de Kuhlmann Jr. (2005, p. 182) “de acordo com os direitos sociais da Constituição de 1988, prevê-se educação infantil gratuita para pais e mães trabalhadores com filhos

de zero a seis anos de idade", inclusive pela inserção também das mulheres no mercado de trabalho.

Essas famílias passaram a precisar de um lugar para as crianças, a princípio mesmo que com o cunho assistencial (logo veremos mais sobre essa relação entre cuidar e educar). Essas crianças passaram a ter o direito a um lugar seguro para permanecerem enquanto seus genitores trabalhavam. Assim, a educação infantil atualmente é considerada um direito da criança, de acordo com a Constituição Brasileira:

> A escola de Educação Infantil é um direito da criança constituído por lei, garantido pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que de acordo com o artigo 7º estabelece que "São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: [...] XXV – assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade[2], em creches e pré-escolas". (BRASIL, 1988, p. 18-19).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a educação infantil tornou-se a primeira etapa da educação básica, atendendo crianças de zero a cinco anos, responsável por construir conhecimento, por meio da linguagem infantil, propiciando desenvolvimento a elas, deixando de ser apenas um espaço seguro para se deixar os filhos enquanto os pais trabalham para ser esse ambiente intencional de desenvolvimento.

A sociedade passa a refletir sobre a vida desses pequenos seres humanos, as crianças, e a respeito das características apresentadas por elas nesse período de infância, a qual passa a ser objeto de estudo. Dessa maneira e mesmo que ainda somente fosse ofertado o atendimento à burguesia, surgem então as primeiras escolas. "A escola confirma-se enquanto instituição responsável pela separação das crianças e jovens do mundo adulto [...]" (ANDRADE, 2010, p. 51).

Todo esse movimento teve início por conta das mudanças sociais que estavam acontecendo por volta do século XVIII, como a Revolução Industrial, a chegada do capitalismo, a urbanização das cidades e a saída do campo, fatores que mudaram as formas de vida de muitas famílias. Começou a se perceber então que as

[2] Constituição Brasileira – [...] XXV - assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

vivências das crianças também variavam de acordo com algumas características específicas.

> O termo infância apresenta um caráter genérico, cujo significado resulta das transformações sociais, o que demonstra que a vivência da infância modifica-se conforme os paradigmas do contexto histórico e outras variantes sociais como raça, etnia e condição social. (ANDRADE, 2010, p. 55).

As condições e oportunidades de desenvolvimento das crianças, de acordo com o contexto histórico e as variantes citadas anteriormente, demonstram que as diferenças sociais aparecem historicamente desde o início do conceito de infância. Dessa maneira, o conceito de creches ou escolas de período integral era caracterizado pelo atendimento às crianças dos pais trabalhadores que não tinham o auxílio de parentes próximos no cuidado de seus filhos, ou seja, o modelo assistencialista.

Nesse momento, então, o principal objetivo das escolas era o cuidado com as crianças, porém ainda sem a intencionalidade de educar. Após uma série de mudanças nos núcleos familiares e a saída das mulheres para o mercado de trabalho, a escola era considerada um lugar para as crianças ficarem durante a ausência de seus genitores. Algumas mudanças estruturais também passam a acontecer e com elas outras foram surgindo como vemos:

> Entretanto, não foi apenas a construção de novos espaços escolares que marcou o novo modelo de escola primária, mas também a organização de métodos de ensino, com noções de organização das atividades educativas, diversidade de materiais e divisão dos grupos de crianças. (FERREIRA e SARAT, 2013, p. 242).

Aos poucos e ao longo dos estudos, mudanças significativas ocorreram, dentre elas a intenção de promover o ensino educativo nas escolas e não somente atuar sobre os cuidados básicos de saúde e higiene das crianças.

> Aos poucos, e lentamente, as políticas públicas garantiram às crianças o direito à educação. As instituições, caracteristicamente designadas como lugar de guarda da criança pequena, deixaram de ter caráter fundamentalmente assistencialista para se tornarem ambiente educativo, com a finalidade não só de cuidar como também de educar. (ROSSI, 2020, p. 23).

A organização de leis como o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), LDB (BRASIL, 1990), as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) são os primeiros indicativos de políticas públicas voltadas às crianças.

Passamos ainda por uma forte tendência assistencialista voltada à educação primária e infantil, encabeçada pela área médica e por pessoas influentes na sociedade, como afirmam Ferreira e Sarat (2013), “aliada aos médicos, a figura das mães burguesas na propagação de novas condutas nas atividades maternas, e dos religiosos, que trabalham em creches e asilos”, o que proporcionou um impulso no início das ações de abertura e construções de creches. Ainda de acordo com Ferreira e Sarat (2013), “é no bojo da escola nova, entre as relações trabalhistas e de assistencialismo, que as propostas de atendimento, principalmente à criança pobre, começam a ser implantadas”.

Porém, a grande expansão dessas instituições deu-se com a inserção das mulheres mães no mercado de trabalho. De acordo com Ferreira e Sarat (2013), “a regulamentação do trabalho feminino obrigou os estabelecimentos industriais e comerciais, com no mínimo 30 mulheres, a dispor de creches para o atendimento da educação infantil”.

Diante dessa necessidade e da obrigatoriedade da legislação, cresce o número de escolas de educação infantil, em meio a muitas interferências sociais e a esse desenrolar histórico. Como afirma Kuhlmann Jr. (2005), “no final do século XX, a expansão das instituições se acelera geometricamente, para depois se estabilizar, e a legislação indica o vínculo de todas as instituições aos organismos educacionais”.

A educação infantil é hoje, portanto, espaço de desenvolvimento das crianças de zero a cinco anos. Dadas as especificidades e características inerentes a essa faixa etária, ela vem sendo ao longo do tempo objeto de estudo e pesquisa a respeito de sua finalidade, seus dilemas, seus desafios e os meios para proporcionar um ensino de qualidade e que contemple a formação humana de forma integral. Trataremos adiante de alguns marcos na educação infantil brasileira.

2.2 MARCOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

No Brasil, a educação infantil é considerada um direito da criança, dever do Estado e da família, de acordo com a Constituição Federal (BRASIL,1988), porém, as formas de organização desse atendimento vêm se adequando ao longo desses anos quanto a diversos fatores como: atendimento, conteúdo a ser trabalhado, formação de professores, idade obrigatória, sendo legitimada em diferentes documentos oficiais.

A garantia do direito à educação infantil vem se reafirmando em diferentes documentos, desde a Constituição Federal (BRASIL, 1988), o ECA (BRASIL, 1990), LDB (BRASIL, 1996), entre outros.

Assim, a atual situação da educação infantil no Brasil é recente, embora existissem iniciativas há mais de cem anos, de acordo com Barreto (1998), nas últimas décadas é que se avançou com o atendimento e os estudos em creches e pré-escolas.

O atendimento educacional a crianças na faixa etária de zero a cinco anos tem sido um desafio a ser superado a cada dia por meio da luta por um ensino de qualidade, preparando escolas e equipes escolares para esse atendimento, buscando políticas públicas para essa população e conscientizando as famílias da importância dessa etapa escolar para o desenvolvimento integral das crianças. Isso só será possível por meio de uma ressignificação e valorização desse nível de ensino, pois, de acordo com Kuhlmann Jr. (2005), “a incorporação das creches aos sistemas educacionais não necessariamente tem proporcionado a superação da concepção educacional assistencialista”.

Ainda de acordo com Barreto (1998), isso se dá devido à expansão da urbanização e da industrialização, à maior participação das mulheres no mercado de trabalho e às mudanças na estrutura familiar, que contribuíram significativamente para o aumento da demanda de instituições para o cuidado e educação das crianças.

> No Brasil, a partir do século XX, essas instituições de atendimento à infância receberam o nome de creches e pré-escolas e tinha marcadamente uma identidade assistencial nas creches para as crianças de classe social menos favorecida e outro modelo, pré-escola, com base nas práticas escolares para as crianças das classes mais abastadas. (BRASIL, 2013).

Essa diferenciação de classes no surgimento das creches e pré-escolas no Brasil ainda é enraizada em alguns aspectos, como a própria nomenclatura “creche” para crianças que são atendidas em escolas de período integral, a cultura de que as

creches ou escolas de educação infantil integral têm ainda caráter assistencialista, a falta de valorização dos(as) profissionais dessas escolas ao serem tratados(as) como “tio(a)” – representando a situação apenas de cuidador e não educador -, o conceito de que na educação infantil as crianças “só brincam”, a concepção que não considera a educação infantil uma importante etapa da educação básica, entre outros.

O interesse pela educação infantil e pela ampliação do conhecimento sobre essa importante fase de desenvolvimento e a regulamentação de leis e normativas como a LDB (BRASIL, 1996), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), as DCNEI (BRASIL, 2010), as DCNEB (BRASIL, 2013), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2015) e atualmente a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) por parte do poder público têm feito com que a garantia desse direito chegue a uma parcela da população, das famílias e da comunidade, considerando que nem todos têm ainda o acesso ao ensino obrigatório na educação infantil. Como afirma Kuhlmann Jr. (2005), “trata-se da falta de acesso às instituições educacionais. Esse aspecto é ainda mais marcante no que se refere às instituições de educação infantil”. Porém, ainda estamos caminhando para que a maior parte da população e a sociedade tenham um novo olhar para essa modalidade de ensino, para superar os desafios do surgimento das creches e pré-escolas ainda em meio a essa diferenciação de classes.

O reconhecimento deste direito em documentos oficiais, de acordo com Kramer (2016, p. 798), “tem consequências para a formação de professores e as políticas municipais e estaduais que, com maior ou menor ênfase, têm investido na educação infantil como nunca antes no Brasil”.

Seguindo essa linha de pensamento, aumentou de forma significativa o número de estudos de diversas áreas ligadas à educação infantil, ou melhor, às crianças pequenas e suas particularidades, tanto na esfera pedagógica, quanto a todo o universo relacionado a essa faixa etária. Podemos observar nos dias atuais um nicho de produtos e serviços voltados às crianças como nunca vimos. Esse interesse pelas crianças reflete também nas ações sociais voltadas a essa classe. Sendo assim, algumas políticas públicas passaram a ser pensadas também para elas.

> Assim, ao mesmo tempo em que começaram a ter sua especificidade respeitada, as crianças passaram a ser consideradas – ao longo destes 30 anos – cidadãs, parte de sua classe, grupo, cultura. Assistência, saúde e

> educação passaram a ser compreendidas como direito social de todas as crianças. (KRAMER, 2016, p. 800).

Muitos desses avanços surgiram das lutas dos movimentos sociais e das parcerias entre poder público e as universidades, sendo fundamentais no reconhecimento da importância dessa etapa da educação básica. Os estudos e pesquisas relacionados a esta área também contribuíram de forma significativa para comprovar cientificamente a necessidade desta modalidade de ensino, expandindo o acesso e lutando principalmente pelo aumento no número de vagas e qualidade no atendimento para crianças de zero a cinco anos. Ainda que atualmente o ensino obrigatório seja somente a partir dos 4 anos de idade.

> Nos últimos anos, movimentos sociais, redes públicas municipais e estaduais e universidades têm buscado expandir com qualidade a educação infantil. Pela primeira vez na história da educação brasileira foi formulada uma política nacional de Educação Infantil, processo desencadeado com a Constituição de 1988, e com a ação do MEC no breve período de 1994-1995. Nos últimos anos, mesmo no quadro nacional de desmobilização da Sociedade Civil, a luta pela educação da infância permanece, nos fóruns estaduais, na rede de creches e nos interfóruns, organizados para encaminhar de modo coletivo questões centrais da política de educação infantil. (KRAMER, 2006, p. 802).

O aumento dos estudos e as discussões de políticas públicas para as crianças e para a infância elevaram o tema a novas pesquisas e a abordagem do assunto em meios importantes como a política, educação e saúde das crianças. Porém, ainda não observamos uma crescente evolução no interesse e um maior envolvimento da população nessas questões e, consequentemente, cobranças mais pontuais ao poder público pela consolidação de leis que normatizem a educação infantil. Assim, são consideradas recentes as leis voltadas à infância no Brasil. A primeira delas foi a Constituição Federal, que, em seu artigo 208, indica a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade” (BRASIL, 1988).

Mas, nem sempre foi assim, quando foi promulgada a Constituição Federal (BRASIL, 1988), somente o ensino fundamental era obrigatório e gratuito, a redação do artigo 208 foi alterada no ano de 2009 pela Emenda Constitucional nº 59, mais de uma década após a publicação da LDB (BRASIL, 1996). Só então a educação infantil passou a ter o ensino obrigatório a partir dos quatro anos.

A Constituição é um importante documento que dá início a todo esse processo de evolução e construção de leis sólidas que garantem os direitos das crianças

preservados. Outra importante conquista elaborada para garantir os direitos e deveres de crianças e adolescentes é o ECA (BRASIL, 1990), no qual também é assegurado o direito à educação:

> Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes:
> V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. (BRASIL, 1990).

O direito à educação é ainda consolidado na LDB (BRASIL, 1996), uma importante diretriz direcionada ao atendimento e qualidade da educação básica, em que toda a estrutura educacional foi organizada detalhadamente, descrevendo as formas e normas de atendimento, organização das escolas e todas as etapas da educação brasileira, funções escolares e outros aspectos que dizem respeito à educação no Brasil.

Assim, como observamos no artigo 2º, “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando (...)”. (BRASIL, 1996). Uma grande conquista para a educação infantil sendo considerada a primeira etapa da educação básica, ou seja, de grande importância e relevância para a formação do ser humano, de maneira completa, integral.

> Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996).

Na atualidade, o ambiente de acolhimento e cuidado das crianças de zero a cinco anos passa a ser considerado como escola de educação infantil, deixando de ser somente assistencialista, mas relacionando o cuidar e o educar. Passando a ser lugar de formação e desenvolvimento humano, necessitando de profissionais com formação especifica em Pedagogia, ciência que estuda a educação e o processo de ensino-aprendizagem, para atuarem nessas escolas.

A LDB (BRASIL, 1996) passa a ser então de grande relevância; o marco regulatório principalmente para o atendimento das crianças de zero a cinco anos na educação infantil. Segundo Barreto (1998), “é a primeira vez que a expressão

‘educação infantil’ aparece na lei nacional de educação. Recebe um destaque inexistente nas legislações anteriores, sendo tratada numa seção especifica”.

Como um documento norteador das práticas a serem adotadas na educação infantil, a fim de socializar e ampliar os estudos dessa etapa da educação básica, em 1998 é publicado o Referencial Curricular para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998).

> Sua função é contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais. (BRASIL, 1998, p. 14).

A educação infantil então passa a ter um documento norteador de sua prática, no que diz respeito ao trabalho realizado com as crianças, a fim de conduzir os educadores a realizarem ações que pudessem promover desenvolvimento. Ao longo dos anos e paralelo à organização desses documentos, surgem novas tendências pedagógicas promovendo a discussão sobre a criança, o desenvolvimento infantil, o conteúdo, as metodologias, o que também reflete na reorganização desses documentos.

> O campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. (BRASIL, 2010, p. 7).

Dessa maneira, com o avanço dos estudos e pesquisas nessa área, algumas mudanças se tornaram necessárias. Assim, em 17 de dezembro de 2009, por meio da Resolução nº 5, são fixadas as DCNEI (Brasil, 2010), a fim de “serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil”. Sendo então um documento que direciona a construção de propostas pedagógicas ou projetos político-pedagógicos e normatiza algumas regras, conceitos e concepções do atendimento em educação infantil, levando em consideração a criança como sujeito de sua aprendizagem e a abordagem de temas como: a proteção contra qualquer forma de violência, combate ao racismo e a discriminação e a valorização das culturas indígena e africana.

Repensando uma educação de respeito mútuo e de desenvolvimento integral do ser humano, como observamos mais recentemente também nas DCNEB (BRASIL, 2013), reforçando o que diz na LDB (BRASIL, 1996) sobre a educação infantil.

> Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996 - Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Um ponto importante para refletirmos é sobre a democratização do acesso a esse desenvolvimento integral das crianças, direito adquirido e reafirmado nos documentos oficiais.

Mas, além da ampliação do acesso a essa educação pública, tão importante quanto oferecer uma educação pública de qualidade, surgem então, no decorrer dos anos, novos instrumentos de reflexão e planejamento de metas para a educação básica, dentre eles o PNE (BRASIL 2014-2024), elaborado em média a cada 10 anos. Sua última versão com vigência entre 2014-2024 traz aspectos relevantes sobre a oferta de acesso e qualidade da educação infantil para a população.

> A concretização do direito à educação, consagrado pela Constituição Federal de 1988 e por outros instrumentos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), perpassa pela garantia de que todos os cidadãos tenham oportunidades de acessar as instituições escolares e que encontrem nelas as condições propícias para concluir, na idade certa, suas etapas com níveis satisfatórios de aprendizagem. Em outras palavras, a garantia do direito à educação requer que ela seja significativa, isto é, dotada da qualidade que transforme a vida dos indivíduos e que esses, por sua vez, sejam capazes de modificar positivamente a sociedade. (BRASIL, 2015).

Para garantir esse direito de acesso e qualidade é necessária essa constante movimentação a respeito do planejamento, avaliação, currículo, formação continuada das equipes escolares, entre outros, em todas as etapas da educação básica. Em seu artigo 26, a LDB (BRASIL, 1996) dispõe que “os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar”.

A publicação das DCNEB (BRASIL, 2013) reafirma e orienta a organização de uma base nacional comum. São estas diretrizes que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras. Essas diretrizes buscam trazer diversos temas, possibilitando o aumento do acesso a diferentes populações, oportunidade de desenvolvimento pleno e uma educação de qualidade.

> É por isto que, além das Diretrizes Gerais para Educação Básica e das suas respectivas etapas, quais sejam, a Educação Infantil, Fundamental e Média, também integram a obra as diretrizes e respectivas resoluções para a Educação no Campo, a Educação Indígena, a Quilombola, para a Educação Especial, para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos estabelecimentos penais e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Além disso, aqui estão presentes as diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Ambiental, a Educação em Direitos Humanos e para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana. (BRASIL, 2013, p. 4).

Para atender a finalidade de garantir uma base curricular comum do ensino básico no Brasil, garantindo um currículo mínimo, após uma série de conferências realizadas para a discussão e análise de conteúdos fundamentais para todos os níveis de ensino, é homologada, em 2018, a versão final da BNCC (BRASIL, 2018).

> A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018).

Na BNCC (BRASIL, 2018), também está garantido o direito à educação e estão elencados critérios para a organização das redes e sistemas de ensino em toda a extensão do território brasileiro. A BNCC (BRASIL, 2018) contempla os três níveis da educação básica e reafirma a importância da educação infantil fazer parte deste grupo, visto que seu recente histórico de legitimação é uma conquista. No documento, declara-se como expectativa:

> A BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração

> de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2018).

A BNCC (BRASIL, 2018) é ainda um documento em processo de implantação. O município de Bauru, por exemplo, realizou algumas adequações em sua proposta pedagógica que foram necessárias frente às normativas da BNCC.[3]

Analisando as especificidades da educação infantil e considerando que este ambiente provavelmente é o primeiro local, posterior à família, onde as crianças serão inseridas socialmente, partimos do princípio de que todo este histórico deve ser levado em consideração ao pensarmos na ampliação das vivências e experiências vividas.

Refletindo ainda sobre a atividade central das crianças nessa faixa etária que é o brincar, sobre o quão importante é a atuação do professor ao mediar esse brincar com intencionalidade, potencializando o desenvolvimento integral desses pequenos cidadãos.

Neste sentido, o destaque da BNCC (BRASIL, 2018) para os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) e a organização curricular em campos de experiência (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações) a serem trabalhados na educação infantil, ofertando aos alunos a oportunidade de se desenvolverem de maneira integral, é um ponto interessante a ser observado.

> Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BRASIL, 2018).

Hoje, no Brasil, a educação infantil está fundamentada principalmente nos documentos levantados neste capítulo. Assim, estados e municípios devem adotar tais documentos e organizar suas redes ou sistemas a partir deles, podendo ampliar suas diretrizes. O município de Bauru é considerado uma referência na organização

[3] Informações obtidas junto ao Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais da Secretaria Municipal de Educação de Bauru.

de seu sistema municipal de ensino, principalmente em relação à educação infantil, por possuir uma proposta pedagógica para essa etapa, construída coletivamente em uma parceria entre seus colaboradores e alguns professores da Universidade Estadual Paulista- UNESP, articulando teoria e prática, a fim de contribuir para uma educação de qualidade, justa e igualitária.

Veremos a seguir alguns pontos importantes do surgimento das creches e escolas de educação infantil em Bauru e posteriormente das creches conveniadas; a transição do acompanhamento e supervisão das creches da Secretaria Municipal do Bem-Estar (SEBES) para a SME e o desenvolvimento dos serviços prestados pelas hoje OSC's no atendimento em educação infantil.

2.2.1 Educação Infantil no município de Bauru - SP

Assim como no Brasil, a educação infantil em Bauru é considerada um movimento recente na história do município. Em Bauru, "[...] a primeira referência histórica sobre a educação na municipalidade data de 1912, quando a Câmara Municipal aprovou a Lei sobre o ensino primário municipal [...]", de acordo com Ariosi (2012, p. 20), o qual compreendia o ensino fundamental.

Já a educação infantil dá os primeiros passos algumas décadas depois de maneira assistencial, principalmente para atender as crianças desfavorecidas economicamente. No ano de 1949, surgem em Bauru as primeiras instituições de educação infantil.

> Em Bauru, a rede de ensino infantil foi criada pela Lei n° 204, de 14 de fevereiro de 1949, estabelecendo a atenção a crianças de 03 a 12 anos e visando sua "formação integral", buscando atender crianças desfavorecidas economicamente. (BAURU, 2012, p. 51).

Assim, como forma de suprir as necessidades básicas dessa população, é instituída a lei que regulamenta a educação infantil no município, segundo Ariosi (2012, p.20), "com a finalidade de oferecer um atendimento assistencial aos filhos de mães trabalhadoras, na maioria das vezes de famílias empobrecidas [...] reafirmando o contexto de origem das creches no cenário mundial e nacional".

A responsabilidade de acompanhar e direcionar a gestão desses locais onde as crianças eram atendidas, as chamadas creches, durante o período de trabalho de

suas famílias era então dos órgãos de assistência social, sendo na cidade de Bauru a SEBES a responsável por essas instituições.

Somente por volta dos anos 1950, mais especificamente, “a primeira unidade escolar foi criada em 1956, denominada ‘Parque Infantil Stélio Machado Loureiro’. Localizada no centro da cidade” (ARIOSI, 2012, p. 20), em funcionamento até os dias atuais.

> A partir de 1970, os parques infantis passaram a assumir uma postura educacional, com planejamentos, relatórios diários e uma assistente pedagógica para auxiliar as professoras nos planejamentos e confecção de materiais. Começou a haver uma estrutura educacional municipal com Secretário e duas supervisoras, uma para pré-escola e outra para o 1º grau. (ARIOSI, 2012, p. 20).

Após o reconhecimento pela Constituição (BRASIL,1988) da educação infantil como um direito de todos e a publicação da LDB (BRASIL,1996), que trata, em seu artigo 89, da adequação ao sistema das creches e pré-escolas, a partir disso teve início uma movimentação para a realização dessa adequação. Porém, somente em meados de 2001, de acordo com Ariosi (2012, p. 22), “foi iniciado o processo de transferência das creches municipais da SEBES para a Secretaria Municipal de Educação. Até o final de 2004 as creches foram desvinculadas da área da Assistência Social, passando a compor os quadros da Educação” (BAURU, 2012, p. 51).

Apesar de toda essa trajetória no cenário nacional de mudanças no contexto histórico e social do atendimento em educação infantil, no município de Bauru as mudanças demoraram um pouco para acontecer.

Somente após a finalização da mudança das creches municipais teve início a transição das creches conveniadas, que, de acordo com Sette e Silva (2007), “apenas no ano de 2005 efetivamente as creches conveniadas saíram da assistência social, inclusive com seu financiamento, passando à Secretaria da Educação”, as quais passaram a ser monitoradas e supervisionadas pelos órgãos educacionais. Elas passaram então a ter seus convênios monitorados pela SME. Ressalta Ariosi (2012):

> [...] quando o texto da LDB menciona que a educação infantil compõe a educação escolar e a Constituição já definiu que a educação infantil atende crianças de zero a cinco anos de idade, este nível de educação passa a ser responsabilidade de supervisão e orientação dos órgãos de gestão dos sistemas ou redes de ensino. (ARIOSI, 2012, p. 19).

De acordo com documentos da SME, dá-se início, então, à equipe pedagógica da mesma responsável pelas escolas de educação infantil e ensino fundamental. Em meados do ano de 2005, com a transição das creches conveniadas para a Secretaria Municipal de Educação, foi necessária a formação de uma equipe também para acompanhar, supervisionar e monitorar essas escolas parceiras.

Na atualidade, a cidade de Bauru, além das 66 escolas municipais, conta com a parceria de 28 OSC's prestando o serviço de atendimento em educação infantil, distribuídas por diversas regiões da cidade que auxiliam no atendimento de aproximadamente 3.500 alunos na faixa etária de zero a cinco anos de idade. São instituições administradas por uma diretoria composta de membros da sociedade civil, muitas delas constituídas por frequentadores de clubes, instituições religiosas, Rotary, entre outras. Suas regras internas são elaboradas por meio de Estatuto aprovado em Assembleia e suas contratações são realizadas de forma particular, em regime CLT, por meio da análise de currículo e divulgação em grandes meios de comunicação, conforme observado em documentos oficiais da Divisão de creches conveniadas e do Departamento de Educação Infantil da SME/Bauru.

As creches conveniadas, hoje denominadas OSC's, surgiram em meados dos anos 1960, a princípio, com o objetivo de suprir as necessidades de mães trabalhadoras que não tinham onde abrigar seus filhos durante o período de sua ausência, num dado momento social no qual as mulheres passam a integrar o mercado de trabalho de forma mais efetiva e intensa.

Outras mulheres e famílias passam a se organizar para cuidar destas crianças, enquanto suas mães trabalham, sem objetivos pedagógicos, priorizando principalmente a higiene e cuidados elementares desses pequenos. Porém, assim que a educação infantil, por meio da Constituição (BRASIL,1988) e suas alterações, torna-se um direito da criança e com a efetivação da LDB (BRASIL,1996) reiterando o ensino em creches e pré-escolas, ou seja, a educação infantil como componente da educação básica, começam a surgir os grupos escolares desta faixa etária.

No município de Bauru, aos poucos surgem essas instituições, de iniciativa privada (igrejas, associações, clubes, entre outros), ainda com intenção apenas de abrigar essas crianças, auxiliando essas mães trabalhadoras, com trabalho voluntário, porém sem muitos recursos financeiros para manter as atividades.

> As creches conveniadas, oriundas da SEBES (Secretaria do Bem Estar Social) são mantidas por Entidades Filantrópicas, que em meados dos anos 60, tomaram para si a responsabilidade de “cuidar” das crianças da classe popular enquanto suas mães trabalhavam. Historicamente, essas Entidades eram compostas por uma Diretoria basicamente feminina, que tinha por ideário praticar caridade e desenvolver um trabalho social voltado a comunidade carente. (SETTE; SILVA, 2007, p. 21).

Essas instituições eram então submetidas a um convênio com a SEBES, tendo em vista o recebimento de auxílio financeiro para a manutenção do atendimento fornecido, mas, de acordo com Sette e Silva (2007), por determinação da Constituição (BRASIL, 1988), que torna a educação infantil parte da educação básica, e por força das contribuições da LDB (BRASIL, 1996) para as adequações previstas para o ensino nesta faixa etária, foram necessárias algumas mudanças.

> Diante de tal lei, as creches pertencentes aos municípios deveriam ser imediatamente passadas para a administração das Secretarias Municipais de Educação, saindo das Secretarias do Bem Estar Social, às quais pertenceram durante longos anos, visto que tinham por principal objetivo garantir os cuidados as crianças de zero a seis anos, da população de baixa renda, enquanto suas mães trabalhavam. (SETTE; SILVA, 2007, p. 19).

Após a adequação e apropriação da educação básica pelos municípios, a parceria destas creches passa a ser com a SME, deixando de ter um caráter assistencialista e firmando-se como um espaço educativo. Porém, na prática, essa transição passou por um longo processo. De acordo com a legislação vigente, essas creches passam a seguir normativas da LDB (BRASIL, 1996). Surgem, então, diversas mudanças, como a elaboração de um Projeto Político Pedagógico (PPP), a contratação de professores especialistas, formados em Pedagogia, e a necessidade de formação continuada.

As creches conveniadas têm autonomia parcial para adotar suas linhas teóricas e metodologia de trabalho, porém, por diversas dificuldades, havia poucos espaços de formação das profissionais que atuam nessas unidades escolares.

A Lei Federal n. 13.019, de 31 de julho de 2014, institui normas gerais para as parcerias entre administração pública e as organizações da sociedade civil, como a elaboração de um plano de trabalho, a formalização do termo de colaboração, a elaboração trimestral de prestação de contas entre outras.

> Art. 1º Esta Lei institui normas gerais para as parcerias entre a administração pública e organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação,

> para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação. (BRASIL, 2014).

Por conta de sua origem assistencial, para os cargos de coordenador(a) geralmente eram contratados profissionais da área da assistência social, porém, com a implantação da LDB (BRASIL, 1996), atualmente os coordenadores são coordenadores pedagógicos, com formação em Pedagogia.

Durante o acompanhamento e supervisão das OSC's, observamos que, além das atividades pedagógicas a serem desenvolvidas nas unidades escolares por esses gestores, muitos assumem de forma intensa atividades administrativas, prejudicando a dedicação de forma efetiva à formação continuada dos educadores dessas creches parceiras, embora os coordenadores se empenhem em buscar parcerias para a oferta de formação continuada a suas equipes e a SME ofereça algumas vagas (mesmo de maneira limitada) em seus cursos de formação continuada.

Em razão do atendimento nas creches conveniadas ser de período integral e da não obrigatoriedade de permanência nelas de professores nos dois períodos (no período contrário, as crianças ficam sob os cuidados de auxiliares de creche, ainda em processo de transição, adequação e formação para a realização de um trabalho educativo), as creches conveniadas passaram à SME com todos os problemas oriundos de um histórico de creche que "cuidava de crianças", descaracterizada de seu papel educativo e complementar entre cuidar e educar, conforme apontam Sette e Silva (2007).

Surgiu, então, mais um desafio para a SME quando foi criada a Divisão de acompanhamento e supervisão das creches conveniadas, responsável em dar suporte e orientações, inclusive pedagógica, ao novo grupo parceiro.

> Diante desse quadro, no começo do ano de 2005, o Departamento Infantil da Secretaria Municipal da Educação de Bauru iniciou um trabalho de formação continuada que já vinha acontecendo com as Unidades Públicas de Educação Infantil. (SETTE; SILVA, 2007, p. 22).

De acordo com os registros da Divisão de creches conveniadas, essas instruções foram um marco pontual para o processo de estudo e apropriação pedagógica na formação desses profissionais, alguns ainda da área da assistência,

para que essas creches conveniadas pudessem se tornar espaço de desenvolvimento pedagógico das crianças atendidas.

Porém, esses espaços de formação acabaram englobando também orientações burocráticas e importantes do convênio, paralelas às formações pedagógicas, por conta da necessidade de orientação sobre os documentos que passaram a regularizar a parceria de instituições privadas, as OSC's, com o poder público.

O conhecimento da Lei 13.019 (BRASIL, 2014) que regulamenta a parceria, por meio do termo de colaboração, acaba por tomar grande parte do tempo de orientação e atendimento da Divisão de creches conveniadas da Secretaria Municipal de Educação. Atualmente temos na própria divisão uma funcionária responsável pelas orientações pedagógicas, em parceria com o DPPPE da SME, que atende, além das escolas municipais de educação infantil, também as escolas de ensino fundamental (ciclos I e II).

Desta forma, na própria Divisão de creches conveniadas, observamos a necessidade de contribuir para a formação destes profissionais, organizando reuniões de formação continuada, oportunizando a construção e apropriação de conhecimentos por meio das necessidades das escolas e orientando durante as visitas de supervisão sobre o que era necessário.

A partir da observação realizada durante visitas de supervisão e conversas com as equipes gestoras, elencamos a cultura corporal na educação infantil como nosso objeto de estudo junto aos coordenadores(as), professores(as) e auxiliares de Infantil IV e V das creches conveniadas, como forma de contribuir para a formação destes profissionais por meio do estudo realizado, oportunizando a compreensão sobre a relação entre a teoria e a prática durante a realização de atividades de cultura corporal e a elaboração de planejamento dessas atividades, principalmente baseadas na proposta pedagógica para a educação infantil do município.

Pensando em aprofundar nosso estudo sobre a cultura corporal, a qual contribui significativamente para uma formação completa do ser humano, aprofundaremos a seguir os conceitos sobre a mesma e analisaremos como ela pode contribuir para o desenvolvimento global das crianças na educação infantil.

3 CULTURA CORPORAL – FORMAÇÃO GLOBAL DO SER HUMANO

Neste capítulo, trataremos sobre o conceito de cultura corporal e suas contribuições para o desenvolvimento infantil, considerando o movimento como linguagem na infância.

3.1 CULTURA CORPORAL – CONCEITOS

Para tratarmos do conceito de cultura corporal, precisamos observar historicamente o surgimento deste conceito e, para isso, faz-se necessário compreender como ele surge no contexto da área da educação física, envolto em todo um cenário político, social e cultural.

Em meados do século XVIII, temos as primeiras evidências do ensino sobre o corpo na escola, ainda como forma de controlar e conduzir o desenvolvimento desses corpos, muitas vezes utilizando as atividades físicas para isso. Esse primeiro modelo seria, de acordo com Goellner (2008, p. 37), “uma escola capaz de preparar os indivíduos moral e fisicamente tendo por base educação do corpo”.

De acordo com Gallardo (2010), a própria educação física surge no Brasil para suprir a demanda política, econômica e social do momento, quando passamos para uma formação social capitalista, na qual o objetivo era formar homens fortes principalmente para o trabalho, por meio de mudanças em hábitos de higiene, cuidados e fortalecimento da saúde e do corpo para que pudessem ser o mais produtivos possíveis.

> Para alcançar seus objetivos, os higienistas recorreram à Educação Física. Com base em critérios estabelecidos pelas Ciências Biológicas, encarregaram-se de implementar programas disciplinares e de exercitação corporal nas escolas, a fim de desenvolver e fortalecer física e moralmente os indivíduos, tornando-os aptos a construção de uma nova sociedade. (GALLARDO, 2010, p. 11).

Começava então um ciclo de regramentos para o corpo e para a conduta das pessoas, os quais eram intensificados nas aulas de educação física, partindo inclusive da formação dos profissionais da área, que eram habilitados para “disciplinar os corpos” e eleger os melhores, principalmente os homens aptos a combater em guerras ou a se tornar militares. “A Educação Física tornou-se então militarista, destacando-

se o adestramento físico como maneira de preparar o aluno para o cumprimento do seu dever" (GALLARDO, 2010, p. 12).

Mantendo uma sociedade homogênea e regrada conforme os padrões, para dar continuidade a esta forma de normatizar a sociedade em construção, os esportes passam a ser o conteúdo mais explorado nas aulas de educação física. "As competições esportivas estabelecem padrões de conduta muito parecidos com a estrutura social (autoritária) na qual estão inseridas". Tornam-se, assim, a forma ideal de "adaptação social", segundo Gallardo (2010), que destaca qual era o foco das aulas de educação física naquele momento histórico.

E várias foram as formas utilizadas no período para reforçar esses comportamentos moldados à luz de uma sociedade ideal, controlados pela própria "legislação educacional da época que tratava a Educação Física como componente curricular obrigatório com o objetivo de despertar, desenvolver e aprimorar as forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do aluno" (GALLARDO, 2010, p. 14).

Neste momento, "a forma de atividade física que, nas décadas de 1970 a 1990, se tornou hegemônica como conteúdo das aulas de Educação Física foi o esporte" (BRACHT, 2010). Tais aulas tornaram-se responsáveis pela promoção da iniciação esportiva dos alunos e pela identificação de possíveis talentos do esporte.

E essas ideias de disciplina e controle dos corpos a partir do biológico, em algumas situações, perduram até os dias de hoje. Porém, em meados dos anos de 1980, este predomínio biológico nas explicações do corpo começa a ser confrontado, assim, "passou a ser questionado, realçando a questão sociocultural na Educação Física" (DAÓLIO, 2004), confrontando a cultura esportiva criada na educação física, os modelos de atividades e conteúdos trabalhados nessas aulas.

> O entendimento de conteúdo em Educação Física foi marcado até recentemente (meados da década de 1980) pela ideia de atividade, no caso de uma atividade física. Enquanto em outras disciplinas escolares o conteúdo sempre foi entendido como um conhecimento de caráter conceitual, na Educação Física, ele era visto como uma atividade. Essa atividade, à qual os alunos deveriam ser submetidos, tinha como principal objetivo melhorar a aptidão física (com suas implicações para a saúde), além de influir no comportamento, moldando o caráter dos alunos. (BRACHT, 2010, p. 1).

Assim pensar o corpo e as manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humanos passa a ser não somente tarefa da área de educação física, mas também das ciências humanas e sociais. Pois, de acordo com Bracht (2010), o corpo

passa a ser entendido não somente como uma dimensão da natureza, mas, “principalmente, como uma construção cultural” e justamente ao fazer essa relação entre o indivíduo e as suas produções/manifestações culturais, a educação física então vem a ser a área que estuda, pesquisa e atua sobre a cultura corporal.

> [...] uma área que considera o ser humano eminentemente cultural, contínuo construtor de sua cultura relacionada aos aspectos corporais. Assim, a educação física pode, de fato, ser considerada a área que estuda e atua sobre a cultura corporal de movimento. (DAÓLIO, 2004, p. 12).

A partir desse movimento social, histórico e político, inclusive de democratização da sociedade brasileira, ainda segundo Bracht (2010), e após essa forte crítica ao modelo de currículo da educação física escolar, surgem “as expressões cultura corporal, cultura de movimento e cultura corporal de movimento para expressar o objeto/conteúdo de ensino da Educação Física”.

A nomenclatura cultura corporal surge em meados dos anos 1980, em meio a um cenário de mudanças políticas e como uma crítica ao modelo de ensino das aulas de educação física da época, voltado prioritariamente ao esporte, segundo Souza Junior (2011, p. 5), “num contexto específico de crítica à esportivização da Educação Física brasileira”.

Nesse contexto, surge a psicomotricidade no Brasil. A psicomotricidade, corrente que nasce no pós-Guerra com objetivo de recuperar a imagem dos mutilados nos combates e que se expandiu para outras áreas, foi um marco que descontruiu a visão de um corpo perfeito, abrangendo também nestes estudos as crianças com necessidades educacionais especiais. Segundo Gallardo (2010), o desenvolvimento psicomotor torna-se pré-requisito para a aquisição de conteúdos cognitivos, e a educação do movimento dá lugar à educação pelo movimento”, propiciando o desenvolvimento integral das crianças.

> É neste contexto que a Psicomotricidade começa a aparecer na área da Educação Física brasileira, procurando orientar o trabalho dos educadores. Buscando uma educação que não valorizasse somente o ser físico, mas o ser social, fisiológico, afetivo, cognitivo, espiritual... Ou seja, uma pessoa integral, e dessa forma, romper com o dualismo cartesiano corpo-mente. (CASTRO, 2009, p.1).

Dessa forma, pensar o corpo, científica e culturalmente, não é uma tarefa simples. Temos visto ao longo da história como esse processo tem evoluído de forma

significativa principalmente no âmbito das pesquisas voltadas ao desenvolvimento humano e das mudanças culturais relacionadas ao pensamento social e sobre o ideal de corpo, em que cada vez mais tem se falado de um desenvolvimento integral do corpo como um todo e não separado em partes ou subdividido em biológico, social, emocional, entre outros. Assim, percebemos a importância do desenvolvimento da consciência de uma cultura corporal de autoconhecimento e de significados com relação a esses corpos. Como enfatiza Goellner (2008),

> Um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos ... enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas e a serem descobertas. Não são, portanto as semelhanças biológicas que o definem mas, fundamentalmente, os significados culturais e sociais que a ele se atribuem. (GOELLNER, 2008, p. 29).

Historicamente existiu todo um movimento passando por diversas formas de enxergar o corpo desde o entendimento do corpo biológico, depois a supervalorização do corpo ideal, a influência e investimento da mídia e da indústria em produtos específicos para o corpo, o corpo como máquina ou corpo produtivo e a criação de hábitos de higiene como uma manifestação cultural. Nesse sentindo, as mudanças na concepção de corpo e desenvolvimento corporal passaram por um processo histórico e cultural. Pensar essas mudanças inclui pensar os espaços onde esse corpo se faz presente.

Ao longo do tempo, o controle do próprio corpo foi passado a cada indivíduo, ou seja, houve uma grande apelação para que cada pessoa assumisse o controle e a responsabilidade, os cuidados ou a falta deles com seu próprio corpo e assim culturalmente somos responsabilizados pelas escolhas que fazemos, principalmente com relação à imagem dos nossos corpos.

> A cultura de nosso tempo e a ciência por ela produzida e que também a produz, ao responsabilizar o indivíduo pelos cuidados de si, enfatiza, a todo momento, que somos o resultado de nossas opções. O que significa dizer que somos responsáveis por nós mesmos, pelo nosso corpo, pela saúde e pela beleza que temos ou deixamos de ter. (GOELLNER, 2008, p. 39).

Logo, reconhecemos que pensar o corpo, pensar essa cultura corporal se faz necessário para que possamos analisar criticamente essa construção, pensando no ambiente escolar e nas mudanças ao longo do tempo e que essa construção é cultural e histórica e que os indivíduos estão em constante desenvolvimento. A escola é um importante espaço de reflexão sobre isso, tanto individual como coletivamente, por meio de ações intencionais dos sujeitos que ali estão, professores, profissionais diversos e alunos. Pois “podemos pensar no corpo como algo que se produz historicamente, o que equivale dizer que o nosso corpo só pode ser produto do nosso tempo, seja do que dele conhecemos, seja do que ainda está por vir” (GOELLNER, p. 40).

O conceito de cultura corporal é um termo relativamente recente e tem sido estudado e debatido sobre sua importância e função no ambiente escolar. Ao longo da história, vimos o quanto a sociedade influenciou e influencia no modo de ver o corpo, pensar a relação desse corpo com o momento social em que estamos inseridos. Partindo do ponto em que o corpo era algo sagrado, “essa linguagem do corpo está circunscrita ao privado, ao íntimo, ao secreto, ao inconfessável” (NOBREGA, 2005, p. 601), a algo que deve ficar reservado, do qual nem se devia falar, muitas vezes ligado à religiosidade e ao profano, à impureza e à imoralidade, concepção pertencente a uma geração toda cheia de tabus e restrições relacionadas ao corpo.

Porém, após esse período de restrição, é chegado um momento em que o corpo passa a ser instrumento de manifestação da liberdade. A sua exposição passa a ter o poder de confrontar determinadas crenças. A indústria, ao perceber tais mudanças de paradigma, começa a investir na exploração deste corpo, criando uma infinidade de produtos, serviços e artigos para satisfazer suas necessidades.

Durante esse processo histórico surgem novos estudos e pesquisas, superando conhecimentos sobre a área de educação física relacionados somente ao corpo como componente biológico. De acordo com Daolio (2004, p. 9), “o corpo era visto somente como conjunto de ossos e músculos e não expressão da cultura; o esporte era apenas passatempo ou atividade que visava ao rendimento atlético e não fenômeno político”.

Passando a valorizar essas produções e a construção das culturas ao longo do tempo, os estudos contribuíram significativamente para que um novo conceito dentro

da área de educação física fosse criado e ampliasse a atuação dos conteúdos específicos desta área de forma pedagógica, envolvendo o ser humano de forma integrada, pois, como afirma ainda Daolio (2004, p. 27), “o ser humano que vive, percebe e sente, é o mesmo que também atua no mundo, interagindo com o meio e com os outros, podendo transformar seus sentidos e significados e transformar a sociedade”.

Esse novo olhar para o desenvolvimento humano abriu a visão e o campo de estudo dos profissionais da área de educação física, de modo que, “assim, a educação física pode, de fato, ser considerada a área que estuda e atua sobre a cultura corporal de movimento”, de acordo com Daolio (2004, p. 12). Possibilitando que novos pesquisadores aprofundassem seus estudos e definissem o conceito de cultura corporal:

> O corpo e suas práticas expressam a sociedade na qual estão inseridos, ou seja, são construções históricas, assim como, no extremo, a própria noção de natureza é uma construção histórica. Nesse entendimento, as diferentes práticas corporais (ou atividades físicas, como eram chamadas) foram construídas pelo homem em determinado contexto histórico-cultural e com sentidos próprios. Promove-se, então, uma “culturalização” do objeto/conteúdo da Educação Física. (BRACHT, 2010, p. 2).

Essa concepção passou a ser disseminada a partir do momento em que se começou a entender que o ser humano se desenvolve de forma integrada e não dicotomizada. Esse debate é relativamente recente, se observarmos o que diz Daolio (2004, p. 9): “somente a partir da década de 1980, com o incremento do debate acadêmico na educação física, o predomínio biológico passou a ser questionado, realçando a questão sociocultural na educação física”.

Ainda durante esse movimento vemos o surgimento de uma preocupação em relação à educação física na educação infantil, como afirma Rossi (2013):

> A preocupação da Educação Física com a educação infantil é recente, se pensarmos na prática pedagógica na perspectiva sócio-histórica-cultural. Os debates nessas perspectivas emergem na década de 1980 em superação às propostas desenvolvimentista, psicomotora e/ou recreacionista que historicamente vigoraram na Educação Física para a infância. (ROSSI, 2013, p. 14).

Através desse debate, passou a se questionar a atuação do profissional da área de educação física nos processos de desenvolvimento, pois este atua com as

manifestações culturais e com o movimento humano, como vemos em Daolio (2004, p. 9): “trata do ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humanos, historicamente definidas como jogo, esporte, dança, luta e ginástica”.

Nesse sentindo, ao relacionar a questão cultural com a ação do profissional da educação física a respeito da cultura corporal na escola, observamos que a educação física passa a ter um caráter pedagógico no desenvolvimento, por ser o movimento uma ação inerente ao ser humano. Assim, “nesse conceito, o movimentar-se humano é compreendido como forma de comunicação com o mundo. E uma linguagem que, portanto, se refere ao mundo simbólico”, como observamos em Daolio (2004).

Desse modo, a educação física passa a ser entendida como área atuante no desenvolvimento integral do ser humano, como forma de se comunicar com o mundo por meio das manifestações da cultura corporal, sendo trabalhada com intencionalidade. De acordo com o Coletivo de Autores (SOARES, *et al*., 1992, p. 62), a educação física como disciplina tem como objetivo “tratar pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal”.

Na tentativa da superação das abordagens desenvolvimentista, psicomotora e/ou recreacionista, emerge a perspectiva da cultura corporal ou cultura de movimento fundamentando a intervenção pedagógica, pois, como afirma então o Coletivo de Autores (SOARES, *et al*., 1992, p. 62), “os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade”.

A LDB (BRASIL, 1996), em seu artigo 26, trata da reorganização dos conteúdos curriculares em uma base nacional comum, trata ainda da obrigatoriedade da educação física em todos os níveis da educação básica. Em seu artigo 26 § 3º, define-se que “a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica” (BRASIL, 1996), reforçando a importância do trabalho efetivo e consciente com intencionalidade das práticas relativas a essa disciplina, inclusive na educação infantil por meio de ações relacionadas à cultura corporal.

Porém, a LDB (BRASIL, 1996) não detalha normativas para a educação física nas escolas de educação infantil. Desta forma, a política educacional para a maior parte das cidades brasileiras não possui um profissional com formação especifica para

desenvolver as atividades relacionadas ao conteúdo da cultura corporal, visto que ainda não é obrigatória a presença de um professor especifico da área nesta modalidade de ensino. Estas ações acabam ficando a cargo dos pedagogos, no sentido de possibilitar atividades que incluam no trabalho pedagógico o corpo e o movimento corporal, mesmo porque o movimento é inerente aos seres humanos. A partir do nascimento, assim como observamos no RCNEI (BRASIL,1998), “o movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana, as crianças se movimentam desde que nascem, adquirindo cada vez mais controle sobre seu próprio corpo”.

Além de fazer parte da natureza humana, o movimento possibilita às crianças uma linguagem, uma forma de comunicar e expressar inclusive sentimentos.

> Ao movimentar-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais. O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo. (BRASIL, 1998, p. 15).

É importante mesmo que, em sua maioria, os pedagogos não possuam formação específica para o desenvolvimento de alguns conteúdos específicos da área de educação física, considerando as características dos currículos de formação que pouco trazem conhecimentos dessa área, que estes busquem o conhecimento necessário por meio de formação continuada e realizem tais atividades, em prol de oportunizar a seus alunos a formação nesta área de conhecimento. Assim corrobora Ferreira (2010):

> De maneira a alcançar objetivos que beneficiem a formação dos alunos, principalmente na Educação Infantil onde ainda não existe a participação efetivas de licenciados das áreas de arte-educação, dança e educação física, ficando o pedagogo responsável por desenvolver as ações com as crianças nesta faixa etária. (FERREIRA, 2010, p. 27).

Para as crianças acima dos seis anos de idade, existem alguns documentos normativos da área de educação física, inclusive um dos documentos organizados para nortear os conteúdos a serem trabalhados nas escolas de ensino fundamental são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), mais especificamente o PCN da

área de educação física traz algumas reflexões importantes a respeito do trabalho com o corpo.

> A concepção de cultura corporal amplia a contribuição da Educação Física escolar para o pleno exercício da cidadania, na medida em que, tomando seus conteúdos e as capacidades que se propõe a desenvolver como produtos socioculturais, afirma como direito de todos o acesso a eles. Além disso adota uma perspectiva metodológica de ensino e aprendizagem que busca o desenvolvimento da autonomia, a cooperação, a participação social e a afirmação de valores e princípios democráticos. (BRASIL, 1997, p. 19).

Inicia-se uma concepção reflexiva a respeito das atividades desenvolvidas nesta área de conhecimento, voltadas para o desenvolvimento humano de forma integral, do corpo como um todo, o corpo que se desenvolve fisicamente, intelectualmente, emocionalmente e quem tem uma história construída a partir de suas vivências.

> É tarefa da Educação Física escolar, portanto, garantir o acesso dos alunos às práticas da cultura corporal, contribuir para a construção de um estilo pessoal de exercê-las e oferecer instrumentos para que sejam capazes de apreciá-las criticamente. (BRASIL, 1997, p. 19).

Como na educação infantil, na maioria das vezes, ainda não temos o profissional específico da área de educação física, entendemos a relevância dos estudos, pesquisas e intervenções para contribuir com a formação dos professores de educação infantil e suas práticas pedagógicas, oferecendo-lhes subsídios para trabalhar e desenvolver atividades relacionadas à cultura corporal.

Nesta perspectiva, refletimos sobre a estreita relação entre a cultura corporal e as orientações apresentadas na proposta pedagógica para a educação infantil do município de Bauru (PASQUALINI; TSUHAKO, 2016), ambas valorizando essa construção histórica e cultural.

Conteúdo fundamental não somente para desenvolver habilidades como para refletir sobre questões históricas, sociais, culturais entre outras ligadas ao corpo e ao movimento.

> Trata-se, portanto, não mais de apenas submeter os alunos a uma atividade física para “fortificar os corpos” ou, então, de desenvolver as habilidades esportivas incutindo os seus presumíveis valores positivos; passa-se agora a entender a função da disciplina Educação Física como a de introduzir os alunos no universo da cultura corporal de movimento. (BRACHT, 2010, p. 3).

A cultura corporal articula práticas corporais da disciplina educação física que envolve o trabalho com o corpo e o movimento, situações comuns a todas as atividades na educação infantil trabalhadas de forma interdisciplinar, pois “o movimento corporal não é uma “disciplina à parte”, mas aparece e se realiza em TODAS as instâncias do trabalho pedagógico, à medida que, como vimos, o corpo e o movimento não são outra coisa senão o próprio sujeito em ação”. (BAURU, 2016, p. 409).

Lembrando que o desenvolvimento cognitivo perpassa pela experiência corporal. Processos sensórios-motores, percepção e ação são essencialmente inseparáveis da cognição. Assim precisamos pensar qual o lugar do corpo na educação, como enfatiza Nóbrega (2005):

> Pensar o lugar do corpo na educação em geral e na escola em particular é inicialmente compreender que o corpo não é um instrumento das práticas educativas, portanto as produções humanas são possíveis pelo fato de sermos corpo. Ler, escrever, contar, narrar, dançar, jogar são produções do sujeito humano que é corpo. Desse modo, precisamos avançar para além do aspecto da instrumentalidade. O desafio está em considerar que o corpo não é instrumento para as aulas de educação física ou de artes, ou ainda um conjunto de órgãos, sistemas ou o objeto de programas de promoção da saúde ou lazer. (NÓBREGA, 2005, p. 610).

Para isso, é necessário pensar sobre a nossa própria consciência corporal, sobre a construção da nossa própria cultura corporal, precisamos olhar para nós e analisar nossa relação com o corpo, nossas vivências.

Como educadores, isso perpassa por nossas experiências a respeito do conceito de corpo, historicamente uma educação de ordem e disciplina, conhecimento do sujeito em si, a apropriação do mundo pelo corpo e aprender a partir do movimento, o corpo – sensações e percepções em relação a nós mesmos e ao outro. Quais momentos temos destinados ao corpo, qual enfoque está presente a todo momento? Como afirma Nóbrega, “nosso corpo traduz marcas sociais e históricas, portanto questões culturais, questões de gênero, de pertencimentos sociais podem ser lidas no corpo” (2005, p. 610). Por isso, a importância de buscar conhecimento para propiciar a nossos alunos condições igualitárias de desenvolvimento, neste caso, principalmente relacionado ao corpo, e “não se trata de incluir o corpo na educação. Pensar o lugar do corpo na educação significa evidenciar o desafio de nos percebermos como seres corporais”.

Para podermos pensar, elaborar e organizar ações e atividades intencionais, relacionadas aos conteúdos de cultura corporal, precisamos compreender a importância da relação entre ela e a educação infantil, como elas se entrelaçam e como contribuem para esse desenvolvimento amplo, global dos indivíduos. Isso só é possível por meio do estudo e construção do conhecimento, primeiramente dos educadores e depois com as crianças na educação infantil.

Para o desenvolvimento de uma consciência corporal efetiva das nossas crianças é preciso que elas vivenciem essas experiências corporais, o que veremos de maneira mais específica no próximo tópico.

3.2 CULTURA CORPORAL E A EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil, como vimos no capítulo anterior, surgiu de algumas necessidades sociais, as quais, a princípio, atendiam de forma assistencialista, e, nesse dado momento, o foco não era a preocupação com os conteúdos pedagógicos, porém, com a mudança do acompanhamento dessas instituições para a SME, na organização dessas escolas, começaram a ser inseridos conteúdos específicos da rotina e do contexto escolar.

As concepções de corpo e movimento na escola foram consideradas com o objetivo de educar para o trabalho. Desta forma, era como se as pessoas, principalmente as crianças, necessitassem ser domesticadas e preparadas para a boa execução de seus trabalhos. Como a educação infantil é relativamente um movimento recente na educação básica, ainda estamos caminhando e construindo essas questões metodológicas.

Os documentos oficiais e normativos, como a LDB (BRASIL, 1996), o RCNEI (BRASIL, 1998), a DCNEI (BRASIL, 2010) e a BNCC (BRASIL, 2018), por exemplo, como observamos nos capítulos anteriores, trazem algumas orientações referentes ao trabalho com o corpo e o movimento na educação infantil, relacionados ao brincar, às brincadeiras, às músicas e aos jogos como forma de vivenciar o movimento, práticas comuns nessas unidades escolares e tão presentes no universo infantil.

> Qualquer pessoa que circule pelo pátio, salas ou corredores de uma instituição de Educação Infantil provavelmente deparar-se-á com grupos de crianças envolvidos em danças, mímicas, brincadeiras ou cantigas. E por que isso acontece? Ora, essas práticas corporais são formas de expressão da

> vida e da realidade variada em que vivem as crianças. Como artefatos culturais, comunicam valores, expressam sentimentos, cultuam subjetividades e significados, ou seja, contribuem na constituição da identidade dos sujeitos. (MACEDO; NEIRA, 2013, p. 2).

Essas ações corporais fazem parte da rotina, do dia a dia das crianças, e, por meio desses documentos oficiais, que vêm ao longo do tempo orientando e direcionando o currículo na educação básica, essas orientações estão sendo aprimoradas. Pensando nas especificidades de cada segmento educacional e como tentativa de uma possível unificação dos currículos em uma base nacional, a fim de garantir alguns conteúdos para as escolas de todo o território nacional, a LDB (BRASIL, 1996) orienta:

> Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Porém, a base nacional, de acordo com a orientação acima, deve ser complementada, pois cada região do país tem suas características próprias e seus costumes culturais, visto que diversas mudanças ocorreram nos documentos até a publicação da BNCC (BRASIL, 2018). Podemos observar orientações didáticas a respeito do movimento desde o RCNEI (BRASIL, 1998) – vol. 3, no qual trata da presença do movimento. Tais documentos surgiram na educação infantil com objetivos, conteúdos e orientações para os professores, organizadas nas faixas etárias de zero a três anos e quatro e cinco anos.

Nesse momento, são as primeiras orientações para as escolas de educação infantil sobre “o movimento ser uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana” (BRASIL, 1998). Os profissionais dessas escolas passam então a ter de buscar conhecimento sobre como promover o desenvolvimento integral das crianças atendidas nessa faixa etária, conhecendo características do desenvolvimento aliadas ao movimento, principalmente como forma de linguagem, como observamos:

> Ao movimentar-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais. O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que

> permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo. (BRASIL, 1998, p. 16).

Em vista disso, um novo olhar surge para o desenvolvimento dessas crianças. O movimento corporal para a ser observado como manifestação da cultura e como forma de linguagem de expressão e comunicação, como afirma Rossi:

> O movimento corporal integra as diferentes formas de linguagens expressivas e comunicativas. Para a criança, especialmente nos primeiros anos de vida, o movimento constitui-se a primeira forma de expressão, sua principal linguagem. É a forma pela qual a criança conhece o mundo, explora o ambiente. Como ainda não possui a verbalização, expressa-se pelo movimento, revela seus sentimentos, emoções, alegrias, tristezas, prazeres, noções de aproximação ou distanciamento, enfim, revelando situações físicas, emocionais e mentais. (ROSSI, 2013, p. 165).

“O “corpo” e o “movimento”, tomados em si mesmos, são CONDIÇÃO do ensino na educação infantil e não diretamente um “conteúdo”, uma “área” à parte” (BAURU, 2016, grifo dos autores). Apesar do início de um novo conceito sobre o movimento corporal, ao observarmos os objetivos gerais da educação infantil no RCNEI (BRASIL,1998), percebemos ainda um resquício da educação higienista do corpo, relacionando os cuidados com higiene e saúde à educação corporal, mas também reconhecemos um avanço em relação a ações que envolvam a demonstração de sentimentos, emoções, pensamentos, desejos, necessidades e diferentes linguagens para expressar ideias.

Isso se deu devido ao processo de transição histórico, que já vimos a respeito da mudança nos conceitos sobre a relação entre a educação do corpo e as práticas corporais, bastante exploradas e vivenciadas na educação infantil, por conta das crianças estarem em pleno desenvolvimento, experimentando a todo momento situações de movimento. Por meio das explorações que faz, do contato físico com outras pessoas, da observação daqueles com quem convive, a criança aprende sobre o mundo, sobre si mesma e comunica-se pela linguagem corporal. (BRASIL, 1998).

Além disso, mais um avanço que podemos considerar é a indicação da apropriação da imagem corporal, envolvendo sensações, emoções e esse olhar voltado para a construção de uma identidade corporal, ou seja, da construção de uma cultura corporal. A aquisição da consciência dos limites do próprio corpo é um aspecto

importante do processo de diferenciação do eu e do outro e da construção da identidade. (BRASIL, 1998).

> Os conhecimentos sobre o corpo, seu processo de crescimento e desenvolvimento, que são construídos concomitantemente com o desenvolvimento de práticas corporais, ao mesmo tempo que dão subsídios para o cultivo de bons hábitos de alimentação, higiene e atividade corporal e para o desenvolvimento das potencialidades corporais do indivíduo, permitem compreendê-los como direitos humanos fundamentais. (BRASIL, 1998, p. 20).

Diante disso, compreendemos a importância de construir com as crianças na educação infantil esse desenvolvimento de suas potencialidades corporais e esse conhecimento do seu próprio corpo. Pois, de acordo com Garanhani e Naldony (2011), “o movimento corporal possibilita o conhecimento do mundo e expressa o pensamento da criança, suas ações e relações com pessoas e objetos”, desenvolvendo na criança habilidades para comunicação e expressão.

Por meio das ações corporais, a criança constrói suas próprias experiências de forma concreta e, a partir dessas experiências, apropria-se do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, desenvolvendo e organizando um repertório cultural utilizado para se expressar, comunicar-se e trocar experiências em sua relação com outros indivíduos. Assim, é importante pensar uma educação infantil que valorize o movimento da criança como processo de desenvolvimento integral do ser humano em suas várias dimensões (física, emocional, intelectual entre outras), como afirmam Garanhani e Naldony (2011).

> A criança utiliza a movimentação do seu corpo como linguagem para compreender, expressar e comunicar suas ideias, entendimentos, desejos etc e, este fato, nos faz re(pensar) uma concepção de Educação Infantil que valorize a movimentação da criança, não somente como uma necessidade físico-motora do desenvolvimento infantil, mas também como uma capacidade expressiva e intencional. (GARANHANY; NALDONY, 2011, p. 67).

Esse repensar a educação infantil também perpassa pela reelaboração e reestruturação dos documentos oficiais, assim, a BNCC (BRASIL, 2018), o mais recente documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas da educação básica, traz em relação à educação infantil uma nova forma de organizar os conteúdos a serem trabalhados nesta primeira etapa da vida escolar.

A BNCC (BRASIL, 2018) está organizada em seis Direitos de Aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se; e em cinco Campos de Experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Todos eles trabalham o corpo de alguma forma, porém, de forma mais específica, aqui trataremos do direito de aprendizagem: brincar e do campo de experiência: corpo, gestos e movimentos que norteiam a organização e a realização de atividades que trabalhem com os conteúdos relacionados à cultura corporal.

> Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. (BRASIL, 2018, p. 40).

É preciso então criar condições e situações de aprendizagem na educação infantil que estimulem as crianças a terem esta curiosidade e interesse em explorar o mundo, os espaços, os objetos, estabelecendo essa relação de vivências, troca de experiências e apropriação desses conhecimentos para que elas construam essa consciência corporal. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem (BRASIL, 2018).

> Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo. (BRASIL, 2018, p. 41).

Uma grande vantagem na educação infantil é a possibilidade de trabalhar interdisciplinarmente a todo momento, pois “o movimento corporal na escola não pode reduzir-se a uma disciplina, fragmentando as atividades escolares, pois é preciso considerar a criança como sujeito” (BAURU, 2016) de forma intencional e consciente, proporcionando aos alunos estes momentos de interação, brincadeira e movimento.

Pois, de acordo com Luckesi (2014), “ludicidade é compreendida como experiência interna de inteireza e plenitude por parte do sujeito”. O lúdico faz com que a apropriação destes conteúdos seja por meio de experiências significativas para as crianças, de maneira que elas aprendam brincando, desde que faça sentido para elas e que elas tenham prazer em realizá-las.

> A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BRASIL, 2018, p. 37).

Mais uma vez, a importância da mediação e do conhecimento desses conceitos pelo adulto mediador torna o planejamento e a intencionalidade das ações extremamente importantes para que ocorra uma aprendizagem significativa.

Brincando, as crianças expressam seus sentimentos e encenam situações vividas. “Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem” (BRASIL, 1998), assim, ao pensar em construir com elas uma consciência corporal, “o professor precisa estar bastante atento aos conhecimentos prévios das crianças acerca de si mesmas e de sua corporeidade” (BRASIL,1998) e propor de forma intencional ações que as desafiem, tornando mais efetiva nossa ação como educadores, mediando esse desenvolvimento a partir de nossas intervenções muitas vezes participando como sujeitos ativos dessas brincadeiras.

> A intervenção intencional baseada na observação das brincadeiras das crianças, oferecendo-lhes material adequado, assim como um espaço estruturado para brincar permite o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais infantis. Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou os jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais. (BRASIL, 1998, p. 29).

As brincadeiras, dança, músicas e jogos têm um papel fundamental como meio para a construção da consciência corporal das crianças na educação infantil, visto que, nesta primeira etapa da educação básica, brincar é a atividade principal desta faixa etária e por meio dela conseguimos desenvolver diversas ações que envolvem o movimento para proporcionar desenvolvimento. “O trabalho pedagógico nessa área

permite que formemos na criança uma consciência na execução de suas ações motoras” (BAURU, 2016), oportunizando às crianças o aprendizado consciente dos movimentos.

Por isso, a importância de planejar e refletir quais conteúdos e quais atividades compõem o trabalho com a cultura corporal, pensando em atividades que foram se constituindo historicamente, o jogo, a dança, a ginástica, a luta, o atletismo, o circo, a mímica, a capoeira, além de diversas formas de brincar (BAURU, 2016). Ainda de acordo com o texto da proposta pedagógica para a educação infantil, o objetivo geral do ensino de cultura corporal

> É ampliar as possibilidades de domínio consciente e voluntário das ações corporais de natureza lúdica, artística e de destreza por meio da apropriação de atividades da cultura corporal: as brincadeiras de jogo, de dança e de ginástica, entre outras. (BAURU, 2016, p. 410).

A escola de educação infantil é o ambiente em que várias dessas linguagens estão presentes e contribuem para a constituição da identidade de cada sujeito. É por meio dessas vivências e experiências que as crianças se apropriam dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Dá-se então sentido às ações pedagógicas, neste caso, por meio da intencionalidade das ações corporais, pois “não há desenvolvimento cognitivo ou afetivo-social fragmentado, seccionado do movimento corporal, tampouco há um desenvolvimento físico e motor fragmentado e apartado de um desenvolvimento cognitivo e afetivo” (BAURU, 2016, p. 405).

Mas, ainda há muito o que avançar no reconhecimento da linguagem corporal como modo de expressão e comunicação. Pois, ainda de acordo com Macedo e Neira (2013, p.2), “é também por meio da linguagem corporal que as pessoas estabelecem uma relação comunicativa com a sociedade”.

Porém, existem ainda em nossa sociedade resquícios de uma educação dicotômica, na qual “práticas corporais e intelectuais devem ocupar espaços e tempos diferentes nos ambientes educacionais”, como enfatiza Vaz (2002, p. 1), por isso compreendemos a importância da formação continuada e de pesquisas que proporcionem aos profissionais atuantes nas escolas a reflexão de sua prática e a possibilidade de se apropriar de novos conhecimentos, a fim de intervirem em sua realidade, de forma a promover mudanças significativas nas escolas onde atuam.

Assim, preparar bem o profissional que irá atuar com esses alunos é de suma importância para o desenvolvimento de um trabalho efetivo. Sabemos que os profissionais da área de educação necessitam de constante atualização de seus conhecimentos. Dá-se então destaque à questão da formação continuada, da qual temos tratado. É preciso oferecer espaços de formação continuada a esses profissionais, para que isto possa refletir na qualidade do atendimento em educação infantil.

> Além da formação em nível de graduação há de se considerar a necessidade da formação continuada que é uma maneira dos professores prosseguirem na construção do conhecimento e renovar seus saberes, e assim se manterem em constante processo de transformação e aprimoramento profissional. (FERREIRA, 2010, p. 26).

Portanto, é necessária a apropriação dos conteúdos da proposta pedagógica para a educação infantil municipal de Bauru pelos professores desta etapa da educação básica, visto que a mesma regulamenta os conteúdos a serem trabalhados nas escolas municipais e parceiras para o atendimento em educação infantil. Como vimos anteriormente, os corpos são participantes integralmente das ações pedagógicas na educação infantil, diante disso conhecer e “promover o desenvolvimento das crianças em todos os aspectos humanos (afetivo, motor, cognitivo, social, estético, criativo, expressivo etc)” (BAURU, 2016), a partir do estudo da área denominada cultura corporal, tende a contribuir para que essa ação se concretize nas unidades escolares.

A criança brinca independente da intenção de aprender, a intenção está na ação e na intervenção do outro, em nosso caso, do professor que deve propor situações que promovam o desenvolvimento dessa consciência corporal, porém, para isso, ele precisa ter claros seus objetivos de ensino e, além disso, conhecer com propriedade os conteúdos a serem trabalhados.

A matriz curricular de cultura corporal da proposta pedagógica para a educação infantil do município de Bauru vem justamente orientar a escolha e seleção de atividades que proporcionem um desenvolvimento efetivo de ações corporais que norteiem o trabalho dos professores de educação infantil a partir de três eixos de conteúdos da cultura corporal: brincadeiras de situações opositivas; brincadeiras de destrezas e desafios corporais e brincadeiras de imitação e criação de formas artísticas, os quais organizam os conteúdos a serem trabalhados com orientações

sobre jogos, brincadeiras, dança, ginástica, lutas e entre outros, de acordo com o objetivo de cada eixo.

A Divisão de creches conveniadas tem avançado na proposição de espaços de formação continuada para as escolas parceiras, pois, além dos nossos estudos sobre a cultura corporal e após levantamento realizado elencando outros possíveis interesses em formação, temos atualmente na própria divisão uma funcionária responsável pelas orientações pedagógicas, em parceria com o DPPPE da SME, que se dedica à formação continuada dessas instituições parceiras como forma de contribuir para o avanço da qualidade de ensino nestas escolas. Sinal que nossa experiência contribuiu significativamente para a ampliação dos conhecimentos desses profissionais, relacionados à cultura corporal.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, abordaremos os recursos metodológicos que utilizamos durante a pesquisa, o tipo de pesquisa, o tipo de coleta de dados e os instrumentos e procedimentos desta coleta, além de pontuarmos a forma da análise dos resultados gerados.

4.1 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

A abordagem do estudo foi fundamentada na pesquisa qualitativa que, segundo Ludke e André (1986), “supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada”.

Desta forma, o objetivo da pesquisa consistiu em investigar o processo de ensino relacionado à cultura corporal nas creches conveniadas, a fim de observar se eram realizadas ações voltadas ao desenvolvimento de atividades de cultura corporal e como eram realizadas tais atividades. Tal movimento só foi possível graças à colaboração das participantes envolvidas num movimento de ação-intervenção-ação, trazendo para a pesquisa as práticas desenvolvidas por elas em suas unidades escolares, uma vez que “a pesquisa colaborativa tem por objetivo criar, nas escolas, uma cultura de análise das práticas que realiza, a fim de possibilitar que os seus professores, auxiliados pelos professores da universidade, transformem suas práticas” (PIMENTA; GARRIDO; MOURA, 2001).

Portanto, nosso contato com as equipes das OSC’s, por meio da Divisão de creches conveniadas e escolas particulares, tornou essa relação próxima e exequível para o estudo que se sucede. A partir de uma pesquisa-ação, buscamos, com o envolvimento e a participação das profissionais das OSC’s, conceber que:

> A pesquisa-ação permite superar as lacunas existentes entre a pesquisa educativa e a prática docente, ou seja, entre a teoria e a prática, e os resultados ampliam as capacidades de compreensão dos professores e suas práticas, por isso favorecem amplamente as mudanças. (ELLIOTT, 1997, p. 15).

O intuito, portanto, consistiu em investir em uma transformação qualitativa na elaboração de possíveis propostas de ensino de cultura corporal para serem desenvolvidas com as crianças das OSC’s, de forma que as profissionais se apropriassem da construção de cada etapa do planejamento dessas atividades, pois,

de acordo com Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa qualitativa preocupa-se muito mais com o processo do que com o produto.

E, nesse sentido, buscamos essa parceria para que o grupo de professoras e auxiliares das OSC's colocassem em prática a teoria estudada em nossos encontros, envolvendo-se como participantes da pesquisa e atuando em suas unidades escolares. Assim, como afirma Prodanov e Freitas (2013), com a pesquisa-ação, os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados, sendo de fundamental importância o envolvimento e participação do grupo de professoras na pesquisa, para que ocorram mudanças positivas nas realidades vividas.

A pesquisa-ação é própria de uma intervenção na realidade social dos participantes. Assim, "a pesquisa-ação acontece quando há interesse coletivo na resolução de um problema ou suprimento de uma necessidade [...]" (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 65), neste caso, ampliar possibilidades de trabalho com a cultura corporal, além de buscar superar alguns desafios postos pela formação inicial relativos a esta área de conhecimento. Segundo Prodanov e Freitas (2013), nesse tipo de pesquisa, os investigadores desempenham um papel ativo na solução dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em razão dos problemas.

4.2 PESQUISA DE CAMPO E PARTICIPANTES

As creches conveniadas, hoje denominadas OSC's, constituem 28 instituições parceiras do município de Bauru, por meio de um termo de colaboração firmado com a SME para o atendimento de crianças em idade escolar de zero a cinco anos, ou seja, na educação infantil. Essas escolas atendem aproximadamente 3.500 alunos, complementando o atendimento em educação infantil do município.

Organizamos um grupo de estudos (curso de formação continuada) intitulado Cultura corporal nas creches conveniadas: da teoria à prática. Realizado no segundo semestre de 2019, com duração de três meses, iniciado no dia 12 de agosto de 2019 e encerrado no dia 21 de outubro daquele ano de 2019, os encontros foram realizados às segundas-feiras, das 17h30 às 19h30, no Núcleo de Aperfeiçoamento Profissional da Educação Municipal - NAPEM e com carga horária de 30 horas, sendo 16 horas de estudo presencial e 14 horas de vivências, com o desenvolvimento e registro das atividades realizadas com as crianças nas escolas.

A ementa do curso tratou de conteúdos e conceitos da cultura corporal firmados na proposta pedagógica para a educação infantil do município de Bauru, que tem a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural como teorias que a fundamentam. Compreende-se que “a psicologia histórico-cultural de Vigotski nos ensina que o desenvolvimento não é um processo natural nem espontâneo, mas um processo cultural e socialmente mediado” (BAURU, 2016, p. 32). Daí a importância de trabalhar com as professoras e auxiliares das OSC’s o planejamento e a intencionalidade das ações, oportunizando o desenvolvimento. Destacamos como principal objetivo destas teorias uma educação comprometida com o desenvolvimento humano, a transmissão de conhecimento às novas gerações e a formação de sujeitos autônomos capazes de intervir na transformação da sociedade.

> Esse é o compromisso ético-político que norteia as proposições teórico-metodológicas da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, expressões do marxismo respectivamente no campo da educação e da psicologia, que fundamentam as diretrizes para o trabalho pedagógico junto à criança pequena aqui apresentadas. (BAURU, 2016, p. 36).

Além de tratarmos da teoria da proposta pedagógica para o município, do conceito de cultura corporal e do movimento como linguagem na educação infantil, durante os encontros, abordamos também o desenvolvimento de percursos de aprendizagem na área de cultura corporal para as turmas de Infantil IV e V.

O convite a essas profissionais foi realizado via e-mail na primeira semana de agosto de 2019, quando foi enviada a ementa e a organização dos encontros, contendo os dias, horário e duração dos mesmos, período do curso e as informações para a realização das inscrições.

A composição do grupo se deu por meio do convite para professores das turmas de infantil IV e V das creches conveniadas, porém, tivemos interesse de coordenadoras, professoras e auxiliares de creche. Recebemos 13 inscrições, todavia, três delas desistiram ainda antes de iniciarmos os encontros. Ficamos então com uma equipe de dez pessoas.

Participaram do processo de pesquisa um grupo constituído por uma Diretora de divisão, duas coordenadoras pedagógicas, seis professoras e uma auxiliar, todas do sexo feminino, atuantes principalmente com as turmas de Infantil IV e V (faixa etária entre quatro e cinco anos de idade) das OSC’s parceiras do município de Bauru, as quais somaram consideravelmente ao desenvolvimento do grupo.

O Quadro 1, exibido logo abaixo, apresenta as participantes.

Quadro 1 – Participantes da pesquisa

Identificação	Idade	Gênero	Ocupação	Formação	C. H Trabalho	Tempo E.I.
Diretora de Divisão Creches Conveniadas						
D1	62	F	Diretora de Divisão de Creches Conveniadas e Escolas Particulares	Pedagogia; Pós-graduada em Educação Especial.	8h	30 anos
Coordenadoras Pedagógicas						
C1	48	F	Coordenadora Pedagógica	Pedagogia	8h	5 anos
C2	47	F	Coordenadora Pedagógica	Pedagogia - Licenciatura plena com Habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais; Pós-graduada em Gestão Educacional e Educação Infantil; Especialista em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva; Pós-graduanda em EJA; Mestre em Educação.	4h	30 anos
Professoras						
P1	31	F	Prof.ª Ed. Infantil	Pedagogia.	4h	8 anos
P2	43	F	Prof.ª Ed. Infantil	Pedagogia.	8h	21 anos
P3	34	F	Prof.ª Ed. Infantil	Magistério. Pedagogia.	4h	17 anos
P4	25	F	Prof.ª Ed. Infantil	Pedagogia.	8h	2 anos e 3 meses
P5	38	F	Prof.ª Ed. Infantil	Pedagogia; Pós-graduada em Psicopedagogia clínica e institucional ênfase em TEA.	8h	14 anos
P6	48	F	Prof.ª Ed. Infantil	Pedagogia	4h	12 anos
Auxiliar						
AUX1	27	F	Auxiliar de Des. Infantil	Pedagogia	6h	4 anos

Fonte: Elaborado pela Autora.

Ao observar o Quadro 1, vemos que a Diretora de Divisão das Creches Conveniadas tem 62 anos, formação em nível superior em Pedagogia e pós-graduação em Educação Especial. Possui, ainda, uma experiência de mais de 30 anos na educação infantil.

As duas coordenadoras pedagógicas têm idades entre 47 e 48 anos, ambas têm formação em nível superior em Pedagogia, porém, uma delas tem pós-graduação em Gestão Educacional, Educação Infantil, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e é Mestre em Educação. O tempo de atuação delas varia entre 5 e 30 anos na educação infantil, e a carga horária de trabalho diário de uma delas é meio período e da outra período integral.

O grupo de professoras varia na faixa etária entre 25 e 48 anos, todas possuem formação em nível superior em Pedagogia. Apenas uma delas possui, também, a formação no Magistério, e outra possui pós-graduação em Educação Especial; 50% delas trabalham diariamente em período parcial, e a outra metade em período integral. O tempo de atuação das professoras em educação infantil fica entre 2 e 21 anos.

A auxiliar de desenvolvimento infantil tem 27 anos, formação em nível superior em Pedagogia; atua na educação infantil há 4 anos e tem uma carga horária de 6 horas diárias.

Em relação aos termos éticos da pesquisa, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da UNESP Bauru e aprovado, de acordo com o parecer consubstanciado nº 3.634.507. Estão garantidos os direitos das participantes previstos nas Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, segundo o termo de consentimento livre esclarecido/TCLE (Apêndice A), estando permitido pelas participantes o uso de fotos e vídeos de atividades realizadas por elas, transcrições e publicações e a possibilidade de se ausentarem da pesquisa se assim desejarem.

O projeto durante 8 encontros promoveu o estudo da linha teórica da proposta pedagógica para a educação infantil do município, ampliando os conhecimentos e estimulando a construção de novas práticas, em um processo constante de reflexão e ação, ao alinhar a teoria às atividades práticas desenvolvidas por elas.

Organizamos os encontros de forma que fôssemos ao longo dos mesmos aliando a teoria da proposta municipal para a educação infantil às práticas realizadas

pelo grupo em suas escolas. No Quadro 2, podemos observar um resumo dos encontros e atividades realizadas:

Quadro 2 – Encontros Formação Continuada

Encontro	Data	Nº participantes	Objetivo	Atividades realizadas
1	12/08	9	Conhecer as práticas e dificuldades encontradas pelo grupo a respeito da cultura corporal e estudo inicial sobre a teoria da proposta municipal.	- Prática Corporal: “Eu tenho um tic”; - Apresentação das participantes; - Grupo Focal: experiências ou dificuldades com a cultura corporal; - Leitura do texto da proposta pedagógica: Parte I Fundamentos Teóricos: 1. Concepção de ser humano, educação e desenvolvimento (Págs. 41- 66).
2	26/08	7	Refletir sobre nossa concepção de corpo e movimento. Estudar o texto de cultura corporal da proposta pedagógica municipal.	- Resumo das principais ideias do texto da proposta pedagógica: Parte I: Fundamentos Teóricos; - Reflexão sobre o documentário: O que pode o corpo? Café filosófico,

				fazendo uma relação entre o vídeo, nossas vivências e as primeiras ideias do texto da proposta pedagógica. - Leitura inicial do texto de cultura corporal da proposta pedagógica (Págs. 399-405).
3	09/09	10	Estudar o conceito de cultura corporal, corpo e movimento dentro da proposta pedagógica municipal. Conhecer atividades de cultura corporal que as participantes realizam com seus alunos	- Leitura e discussão do texto: Matriz Curricular – 7 Cultura Corporal (Págs. 405-410); - Vivência com o grupo de atividades relacionadas à cultura corporal que as participantes realizam com seus alunos; - Registro do processo de desenvolvimento da atividade (Planejamento)
4	16/09	8	Conhecer e explorar a ação de planejar e	- Socialização com o grupo sobre o

			realizar atividades de cultura corporal com os alunos relacionando teoria e prática; Estudar o texto sobre cultura corporal da proposta pedagógica municipal – Eixo 1 – Brincadeiras de situações opositivas.	processo de planejamento e realização da atividade; - Leitura e discussão do texto Matriz Curricular – 7 Cultura Corporal (Págs. 410-414) Eixo 1 – Brincadeiras de situações opositivas
5	23/09	6	Estudar o texto sobre cultura corporal da proposta pedagógica municipal – Eixo 1 – Brincadeiras de situações opositivas. Explorar as vivências realizadas com as Brincadeiras do Eixo 1 - Brincadeiras de situações opositivas realizadas pelas participantes com as crianças.	- Continuação da Leitura e discussão do texto Matriz Curricular – 7 Cultura Corporal (Págs. 424-427) Eixo 1 – Brincadeiras de situações opositivas - Socialização com o grupo das práticas realizadas pelas participantes com as crianças envolvendo Brincadeiras do Eixo 1 - Brincadeiras de situações opositivas;

				- Relação entre a teoria e prática por meio das vivências das atividades.
6	07/10	7	Estudar o texto sobre cultura corporal da proposta pedagógica municipal – Eixo 2 – Brincadeiras de destreza e desafios corporais e Eixo 3 – Brincadeiras de imitação/criação de formas artísticas.	- Leitura e discussão do texto Matriz Curricular – 7 Cultura Corporal – Eixo 2 - Brincadeiras de destreza e desafios corporais (Págs. 414-415; 427-435) e Eixo 3 – Brincadeiras de imitação/criação de formas artísticas (Págs. 416-417; 435-438)
7	16/10	8	- Explorar as vivências com as Brincadeiras do Eixo 2 - Brincadeiras de destreza e desafios corporais e Eixo 3 – Brincadeiras de imitação/criação de formas artísticas realizadas pelas participantes com as crianças. - Conhecer algumas orientações didáticas para o trabalho	- Socialização com o grupo das práticas realizadas pelas participantes com as crianças envolvendo Brincadeiras do Eixo 2 - Brincadeiras de destreza e desafios corporais e Eixo 3 – Brincadeiras de imitação/criação

			pedagógico com a cultura corporal.	de formas artísticas; - Leitura do texto Matriz Curricular – 7 Cultura Corporal - Orientações didáticas para o trabalho pedagógico com a área de cultura corporal. (Págs. 418-424)
8	21/10	5	- Finalizar o estudo da Matriz Curricular Cultura Corporal. - Refletir sobre o estudo realizado e apontar suas contribuições para o trabalho com as crianças.	- Leitura do texto Matriz Curricular – 7 Cultura Corporal – Considerações finais; - Bate-papo e reflexão sobre o estudo e as mudanças na prática das participantes.

Fonte: Elaborado pela Autora.

Observando o Quadro 2 - **Encontros Formação Continuada**, tivemos em nosso primeiro encontro o grupo focal, que, de acordo com Powell e Single (1996, p. 449, apud Gatti, 2012, p.7), “é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”; a realização de um levantamento sobre as práticas e dificuldades encontradas pelo grupo a respeito da cultura corporal e as primeiras leituras sobre a teoria da proposta pedagógica para a educação infantil do município, estudando principalmente a concepção de ser humano, educação e desenvolvimento, fundamentada pela pedagogia histórico-critica. Tal teoria é marcada pela “defesa da

socialização, pela escola, do patrimônio cultural do gênero humano, isto é, da transmissão de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos por meio de uma prática orientada [...] de forma intencional e consciente". (BAURU, 2016).

Para a realização desse levantamento, utilizamos algumas questões como: O que você entende por cultura corporal? Quais suas experiências com a cultura corporal? Como você se reconhece a partir de seu próprio corpo? Estas questões tinham como objetivo compreender as relações do grupo com a cultura corporal, suas experiências com atividades dessa área de conhecimento e sua relação com seu próprio corpo. Procuramos em cada encontro realizar uma atividade prática, para que pudéssemos explorar o desenvolvimento da cultura corporal do próprio grupo.

Estudamos aspectos da Pedagogia Histórico-Crítica, que fundamenta a proposta pedagógica para a educação infantil (BAURU, 2016), a partir de textos da própria proposta e, de forma específica, a área de cultura corporal por meio de seus eixos de conteúdo: 1. Brincadeiras de situações opositivas; 2. Brincadeiras de destreza e desafios corporais e 3. Brincadeiras de imitação e criação de formas. Refletimos sobre nossa concepção de corpo, após relacionarmos o conteúdo estudado ao documentário: *O que pode o corpo?*[4], refletindo sobre a importância de trabalhar a cultura corporal na educação infantil. Pontuamos os conceitos de cultura corporal e conectamos atividades aplicadas pelo grupo em suas unidades escolares com a teoria da Proposta Pedagógica para a Educação Infantil. Tivemos, também, momentos de exposição por parte do grupo, com as considerações sobre as atividades realizadas com suas crianças nas escolas onde as professoras trabalham.

Neste processo, socializamos o que estas professoras conhecem e realizam a respeito da cultura corporal, estudamos os fundamentos desta área no texto da proposta pedagógica municipal para a educação infantil e discutimos percursos de aprendizagem sustentados pelo escopo teórico-metodológico, estudados e praticados pelo grupo, articulados à proposta pedagógica do município. Aprofundamos conhecimentos e analisamos novas práticas em um processo constante de ação, reflexão e ação.

[4] TV Cultura. **O que pode o corpo?** Café Filosófico – Curadoria de Viviane Mosé e participação de Dani Lima. Instituto CPFL. Este programa foi editado a partir de palestras da série "Delimites". Youtube, 20/09/2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=d8kSSGX1Ufw>. Acesso em: 14 jul. 2022.

4.3 TÉCNICAS DE COLETA DOS DADOS

O levantamento de dados para a pesquisa foi realizado por meio de três técnicas de coleta: grupo focal, realizado no primeiro encontro e de grande relevância para o início dos trabalhos, pois, de acordo com Gatti (2012), “os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas”, a observação e registro em diário de campo dos 8 encontros de formação com o grupo de profissionais das OSC’s parceiras do município de Bauru, e a análise de documentos da Divisão de Creches Conveniadas e Escolas Particulares da SME . De acordo com Ludke e André (1986, p. 26), “a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional”, envolvendo o pesquisador e suas experiências durante o processo de observação e descrição dos dados, tornando próxima a relação entre pesquisador e o objeto de pesquisa.

> [...] a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno. "Ver para crer", diz o ditado popular. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

A partir da observação e registro dos encontros, pudemos colher informações para a presente pesquisa com riqueza de detalhes sobre todo o envolvimento das participantes durante o processo de estudo e prática das atividades propostas, alinhando a teoria estudada às ações realizadas por elas com os alunos. A tarefa de observação e registro em diário foi realizada em cada encontro, registrando os principais pontos de cada um deles. Após os encontros, a pesquisadora formalizava o registro relatando e transcrevendo falas, expressões e gestos das participantes. Pois, ainda de acordo com Ludke e André (1986, p. 32), “uma regra geral sobre quando devem ser feitas as anotações é que, quanto mais próximo do momento da observação, maior sua acuidade”.

Além da observação e registro em diário de campo, a realização da sessão de grupo focal, no início da formação, se deu para identificarmos as percepções e opiniões das professoras e para avaliarmos o produto educacional resultado desta pesquisa em parceria com o grupo, pois, de acordo com Powell e Single (1996, p. 449 apud GATTI, 2012, p. 7), “um grupo focal é um conjunto de pessoas selecionadas e

reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal". O grupo dá sentido e fortalece a avaliação da construção coletiva, apropriação dos conhecimentos e avanços na perspectiva de ensino nas creches conveniadas.

A organização do grupo focal se deu por intermédio da elaboração de um roteiro para as sessões, nas quais para a primeira sessão estabelecemos como questões orientadoras, com o objetivo de realizar um levantamento sobre conhecimentos e ensino da cultura corporal: 1. O que você entende por cultura corporal? 2. Quais suas experiências com a cultura corporal: quais práticas realiza e quais suas dificuldades? 3. Como você se conhece ou reconhece a partir de seu próprio corpo?

4.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados foi fundamentada de acordo com Chizzotti (2008, p. 28), que indica que "após captar esses fenômenos o pesquisador interpreta e traduz em um texto bem escrito, cientificamente, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa".

Diante disso, foram transcritos os dados coletados em campo, nas observações e na sessão inicial do grupo focal, e construídas categorias de análise, a fim de agrupar pensamentos correspondentes, a partir das respostas das participantes da pesquisa. Assim como orienta Gomes (2002, p. 70), "as categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso".

Portanto, como forma de organizar essas repostas e agrupar semelhantes ideias, optamos por realizar a análise dos dados por meio de categorias.

> As respostas fornecidas pelos elementos pesquisados tendem a ser as mais variadas. Para que essas respostas possam ser adequadamente analisadas, torna-se necessário, portanto, organizá-las, o que é feito mediante o seu agrupamento em certo número de categorias. (GIL, 2008, p. 157).

Chegamos aos dados sistematizados das categorias de análise a partir das orientações de Bardin (1977) divididas em três momentos: a) pré-análise, b) exploração do material e c) tratamento dos dados, inferência e interpretação.

Na pré-análise, foram organizados os relatórios dos encontros, os textos utilizados e o levantamento das ações realizadas pelas participantes registradas de forma escrita por elas nesses encontros por meio da leitura flutuante, pois, de acordo com Bardin (1977), esta fase se constitui “em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto”. Posterior ao primeiro contato com o material, passamos a escolha dos documentos, formulação de hipóteses e preparação do material para análise.

A fase de exploração do material, que tem por objetivo firmar as primeiras impressões da pré-análise, foi o momento de, após o recorte e a enumeração, realizarmos a classificação, ou seja, a escolha das categorias, baseadas na fundamentação teórica, objetivos, conteúdos e delineamento metodológico registrados nos documentos. O tratamento dos dados, a inferência e a interpretação, fase final com os dados já categorizados, têm por objetivo validar os dados e torná-los significativos ao fazer referência às mudanças observadas na prática das participantes em suas unidades escolares.

Na sequência, são apresentados os resultados e a discussão com a literatura nas seguintes categorias de análise: a) Concepções de corpo, b) Compreensão da cultura corporal e c) Processo de ensino e aprendizagem da cultura corporal.

5 CULTURA CORPORAL EM CRECHES CONVENIADAS: PROCESSO DE RESSIGNIFICAÇÃO

Como forma de promover a formação continuada de seus colaboradores, as OSC's buscam parcerias com instituições de ensino, e, por meio da pesquisa do Programa de Mestrado em Docência para a Educação Básica, pudemos propor o estudo da área do conhecimento denominada cultura corporal da proposta pedagógica para a educação infantil do município de Bauru.

A realização dos encontros de formação continuada e o estudo do texto da proposta nos permitiram analisar e discutir os dados gerados nas seguintes categorias: Concepções de corpo (como cada componente do grupo se via como corpo e como refletia sobre sua própria consciência corporal); Compreensão de cultura corporal (o que o grupo compreendia sobre esta área do conhecimento); Processo de ensino e aprendizagem da cultura corporal (desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem desta área em creches conveniadas).

5.1 CONCEPÇÕES DE CORPO

Nesta categoria, apresentamos e discutimos os dados gerados a respeito das concepções de corpo das profissionais participantes da pesquisa, abordando como cada uma delas se conhece ou reconhece a partir de seu próprio corpo. Tais relações nos permitiram conhecer e refletir a respeito de como as participantes se reconhecem corporalmente. De acordo com Nóbrega (2005, p. 610), "pensar o lugar do corpo na educação significa evidenciar o desafio de nos percebermos como seres corporais". Logo, para pensar e construir ações educativas, precisamos pensar sobre nossa própria corporeidade.

O primeiro encontro, especificamente, teve um papel fundamental no decorrer da pesquisa, por ter sido o momento em que realizamos o grupo focal, permitindo, conforme destaca Gatti (2012):

> O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalente no trato de uma dada

> questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. (GATTI, 2012, p. 11).

Para abordar a cultura corporal e observar a reação do grupo, iniciamos nosso encontro com uma brincadeira: Tic, para “quebrar o gelo”, que consiste em organizar o grupo em roda e a pesquisadora cantar as frases da música e as participantes repetirem, fazendo o que se pedia, ou seja, movimentando as partes do corpo cantadas na música. Repetia-se a música mudando a indicação das partes do corpo até mexermos o corpo todo. Foi uma atividade bastante interessante, como observamos no relato do diário de campo:

> Em roda realizamos a atividade e foi muito divertido, as professoras participaram com alegria respondendo aos comandos de forma bastante animada. Perguntei a elas após a realização da atividade se alguém conhecia a brincadeira e foi muito interessante, pois nenhuma delas conhecia. O objetivo desta atividade foi observar a participação e envolvimento do grupo, verificar se elas se envolviam corporalmente na atividade, por meio da realização dos movimentos pedidos. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019, 12/08).

Foi uma forma de observar a interação do grupo e como elas se envolviam corporalmente, algumas mais tímidas, outras mais extrovertidas, porém, houve a participação de todas. Essas ações durante a brincadeira demonstram que “tratar as questões sobre “corpo e movimento”, a partir da área da cultura corporal, significa tratar de atividades humanas que foram sendo historicamente constituídas” (BAURU, 2016, p. 402), pois reafirma que o movimento realmente é parte da cultura do ser humano.

É interessante analisar como o grupo interagiu de forma positiva corporalmente, participando ativamente da atividade, realizando os movimentos corporais. Observamos que a realização desta brincadeira proporcionou ao grupo um momento de aprendizagem divertido, uma vez que não conheciam a brincadeira, mas se envolveram corporalmente com ela, por proporcionar prazer, satisfação e isso ocorreu, pois, de acordo com Daólio (2004, p. 29), “o movimentar-se humano é compreendido como forma de comunicação com o mundo”, ponto destacado intencionalmente por meio da intervenção e condução da atividade pela pesquisadora, assim dá-se novamente a importância do trabalho com a cultura corporal como parte do processo de humanização, como vemos na proposta pedagógica para educação infantil:

> Uma coisa é tratarmos do “movimento corporal”, em sua generalidade; condição ineliminável da ação dos sujeitos em atividade; outra coisa é tratarmos da área da Cultura Corporal, como uma esfera particular da atividade humana, uma esfera que possui determinadas relações especificas do homem com o mundo, com os outros e consigo e que podem e devem ser apropriadas pelos sujeitos como parte de seu processo de humanização. (BAURU, 2016, p. 410).

Durante a sessão do grupo focal, levantamos uma questão a respeito da concepção de corpo. As participantes escreveram suas ideias, e posteriormente discutimos em grupo.

As P1 e Aux1 fizeram relação do corpo com conhecer seus limites e habilidades. Já as P2, P3 e P5 relataram que são tranquilas, porém gostam de atividades de movimento com música, realizam várias atividades de movimento no trabalho, principalmente em datas comemorativas.

A P4 relacionou o conhecimento do corpo ao desenvolvimento infantil, por meio da seguinte frase *“Através do movimento a criança vai conhecendo e desenvolvendo seu próprio corpo, seus membros e assim se reconhecendo como um indivíduo no mundo, com suas singularidades”.* Ela cita que a criança se reconhece como indivíduo no mundo, porém na mesma frase faz referência ao desenvolvimento dos “membros” do corpo, numa certa relação com o desenvolvimento biológico da criança. Percebemos nesta fala, talvez até inconscientemente, ainda traços de um pensamento do corpo dicotomizado, fruto de um reforço do pensamento racionalista. De acordo com Sobreira; Nista-Piccolo e Moreira (2016, p. 69), “o pensamento racionalista reforçou ao longo dos anos a ideia dicotômica de corpo e mente, psique e corpo ou ainda alma e corpo”. Um outro fato que nos chamou a atenção foi que ela não mencionou sua relação com o próprio corpo.

A fala da C1 demonstrou conhecer a atividade corporal que lhe traz bem- estar. Ela afirmou: *“Quando danço, relaxo”.* Já a fala da C2 foi oposta, mas muito interessante. Ela tratou sua relação com o corpo com os cuidados e as dificuldades com o mesmo *“Tenho dificuldade em me reconhecer, pois sou muito apática em relação às atividades físicas, sou pouco vaidosa, o que faz com que deixe meu corpo de lado. Tenho uma relação difícil com os exercícios físicos e assim vai...”*

Alguns dos relatos acima nos mostram o quão difícil é pensar sobre o nosso corpo, sobre quem nós somos, pois isso envolve uma série de fatores, como diz Goellner (2008):

> Um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos... enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas e a serem descobertas. Não são, portanto, as semelhanças biológicas que o definem mas, fundamentalmente, os significados culturais e sociais que a ele se atribuem. (GOELLNER, 2008, p. 29).

Em que pesem as ponderações da autora acima citada, o aspecto biológico é ainda presença forte em nossa concepção de corpo. Como observamos na fala da P1 *"Dar ânimo, conhecer nossas habilidades, tirar a preguiça"*, da Aux1 *"Sei dos meus limites e onde posso chegar através da expressão e movimento corporal"* e da C2 *"Tenho dificuldade em me reconhecer, pois sou muito apática em relação às atividades físicas, sou pouco vaidosa, o que faz com que deixe meu corpo de lado. Tenho uma relação difícil com os exercícios físicos e assim vai..."*. Pelos relatos das participantes, percebemos que muitas fazem associação direta do corpo principalmente ao físico, ao biológico. Os relatos perpassaram pelo conhecimento de seus limites e suas habilidades, cuidados ou a falta deles, relacionado ao seu corpo físico, a vaidade, os exercícios físicos. Ainda que estejamos caminhando para a quebra deste paradigma, por meio dos estudos sobre o corpo, Goellner (2008) complementa:

> Vale ressaltar que estes campos teóricos ao enfatizarem a dimensão cultural do corpo não negam sua materialidade biológica. No entanto, não conferem a esta materialidade a centralidade na definição do que seja um corpo nem mesmo tomam a biologia como definidora dos lugares atribuídos aos diferentes corpos em diferentes espaços sociais. Ou seja, não é pela biologia que se justificam determinadas atribuições culturais como outrora foi comum no pensamento ocidental moderno e, diga-se de passagem, ainda é em algumas perspectivas contemporâneas de análise do corpo. (GOELLNER, 2008, p. 31).

Várias participantes fizeram essa relação do corpo biológico com o trabalho que realizam, no sentido de conceber o corpo como máquina, executor, citando tipos de atividades e/ou justificando como trabalham. Como a fala da P2 *"Um pouco "parada", mas na sala de aula movimento muito, principalmente nas datas comemorativas com os ensaios e as brincadeiras na quadra",* ela se identifica como um pouco parada, mas no trabalho (sala de aula) se movimenta muito. Inclusive, associando o movimento

corporal a apresentações artísticas de datas comemorativas, o que acontece em muitas escolas e realmente faz parte das construções históricas e culturais relacionadas ao movimento (a dança, o teatro, encenações etc), porém não somente como movimento mecânico, reprodutivista, executor. E essa referência ao corpo-máquina é presente há muito tempo em nossa sociedade.

> Mas essa concepção de corpo não é recente. Na história humana diferentes ideologias traduziram um corpo ideal, adequado às necessidades vigentes na sociedade, o "corpo ajustável" conforme denominou Assmann (1994) para todo corpo útil, que presta serviços, que cumpre tarefas do mercado de trabalho. (SOBREIRA; NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2016, p. 69).

E apenas a C1, por meio dessa fala, "Quando danço relaxo, deixo a preguiça de lado (dançar faz bem pro corpo e para a mente)", citou algo que faz por prazer, entretanto, no final da frase, ela diz que "dançar faz bem para o corpo e para a mente", fragmentando o corpo da sensação de bem-estar proporcionada por tal atividade. Esta relação é ainda comum, pois temos enraizado em nossos conceitos um corpo fragmentado.

Este primeiro encontro foi significativo para o prosseguimento da pesquisa, pois, após essa avaliação diagnóstica e partindo dos conhecimentos prévios das participantes, trabalhamos, no decorrer dos próximos encontros, conceitos de corpo, corporeidade e cultura corporal, refletindo sobre a ideia de um corpo integral, de um corpo que é sujeito e autor de suas vivências e experiências, que nós somos o nosso corpo e o nosso corpo somos nós, como vemos:

> No meu corpo habita meu eu, meus órgãos e meus sentimentos, minhas relações minhas ideias e sentimentos. Isso tudo se expressa em vivências da corporeidade numa unidade de mundo natural e mundo cultural. É o corpo sujeito que se manifesta como ator e autor de sua história e de sua cultura. (MOREIRA, 2012, apud SOBREIRA; NISTA-PICCOLO, MOREIRA, 2016, p. 75).

Este empreendimento buscou criar no grupo um outro olhar sobre si e sobre as ações que realizam com as crianças, pensando no desenvolvimento pleno da consciência corporal de ambos.

E para fundamentar suas ações de forma intencional estudamos alguns conceitos da referência teórica da proposta pedagógica para a educação infantil do município de Bauru, como destacamos no diário de campo.

> Observamos os principais pontos da Psicologia Histórico Cultural e da Pedagogia Histórico Crítica, o surgimento das mesmas e os motivos deste estudo, os principais pesquisadores e a concepção de ser humano desenvolvida por esta linha pedagógica. A importância dos relacionamentos interpessoais, das intervenções e da intencionalidade para a aprendizagem. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019, 12/8).

Relacionando esses conceitos à importância do desenvolvimento do trabalho com a cultura corporal, “finalizamos falando do processo de apropriação da cultura, fundamento importante da Pedagogia Histórico Crítica” (DIÁRIO DE CAMPO, 2019, 12/8).

Nesta categoria, podemos elencar alguns pontos importantes a serem destacados, como o envolvimento das participantes na vivência corporal proposta pela pesquisadora, reafirmando que o movimento é parte da cultura humana, e, após observarmos a descrição dos relatos do grupo, percebemos que em sua maioria a sensação de participar da atividade foi prazerosa, proporcionando momentos de alegria, descontração e desenvolvimento da cultura corporal das participantes. Além desta importante constatação, percebemos também como ainda é enraizada em nossa fala e em nossas ações a concepção do corpo biológico, por meio da fala das participantes ao citarem os cuidados estéticos ou a ausência deles, a preocupação com a imagem corporal e a relação entre corpo e trabalho. Assim, mais uma vez, reiteramos a necessidade de realizar essa reflexão de nossa própria consciência corporal, pois isso reflete colaborando positivamente em nossas ações ao planejarmos ações corporais para desenvolver essa consciência de forma intencional com as crianças.

Passamos então para a reflexão da próxima questão, relacionada à compreensão da cultura corporal.

5.2 COMPREENSÃO DA CULTURA CORPORAL

Nesta categoria de análise, refletimos sobre quais conhecimentos a respeito da cultura corporal o grupo expressou; procuramos identificar noções dos conceitos básicos de cultura corporal e sua relevância para o ensino e a aprendizagem na educação infantil.

Nosso questionamento era sobre o que cada participante entendia e/ou compreendia por cultura corporal, e praticamente a maior parte do grupo fez relação

entre a cultura corporal, o movimento e o desenvolvimento corporal, como observamos nas falas da P1 *“movimentação com o corpo”,* P2 *“explorar o corpo e seus movimentos”*, P3 *“dança, movimento, brincadeiras diversas”*, Aux1 *“cultura corporal em meu ponto de vista é a expressão e o movimento e todos os seus aspectos”* e a C1 *“educação física, movimento”,* demonstrando algum conhecimento prévio sobre o tema, porém nenhum conceito específico.

Assim, como diz o Coletivo de autores (1992), devemos compreender a cultura corporal como as atividades socialmente construídas pela humanidade que se manifestam por meio de ações corporais, desse modo algumas falas indicaram aspectos que se associam a esta área de estudo, como expressou em sua fala a P5 *“desenvolvimento corporal, atividades intencionais, psicomotricidade, aprendizagem que passa pelo corpo”* e a C2 quando diz *“aquilo que é próprio do corpo na cultura em que estou inserida. Além do caminhar, mexer, correr, dançar, brincar, jogar, desenvolver habilidades não desenvolvidas”*, quando ambas citam situações vivenciadas que fazem parte da cultura corporal. Essa última frase da C2 nos mostra certo conhecimento sobre a apropriação da cultura corporal e do conhecimento de mundo que perpassa pelas nossas experiências. Como afirma Rossi (2013), “o reconhecimento desse mundo que nos cerca depende da experimentação desse mundo”.

Porém, em poucos dos comentários acima, observamos a indicação de um desenvolvimento integral ou de uma intenção em propiciar desenvolvimento emocional por meios dessas ações corporais, ou seja, ao falar do corpo, do movimento e da cultura corporal, nenhuma das participantes cita os sentimentos e as emoções ou a formação das crianças a partir de suas vivências e experiências. Isso também é fruto de nossa construção histórica, pois, de acordo com Goellner (2008, p. 39), “podemos pensar no corpo como algo que se produz historicamente, o que equivale dizer que o nosso corpo só pode ser produto do nosso tempo, seja do que dele conhecemos, seja do que está por vir”. Assim compreendemos que o grupo precisava de intervenções e experiências corporais significativas durante o período do curso para que pudesse se apropriar desses conceitos.

Já a P4, em sua fala, *“uma disciplina que facilita a ligação e o desenvolvimento do corpo juntamente com o cognitivo, sempre instrumentalizando com jogos, dança, música etc.”,* demonstra o conhecimento de elementos que constituem a cultura

corporal como: jogos, danças, músicas, porém não percebemos em sua exposição a presença do conceito de construção da cultura corporal por meio de um desenvolvimento amplo, integral, não somente associando a cultura corporal ao desenvolvimento físico.

Mas mais um vez, a P4 apresenta a situação do corpo dicotomizado, separando cognição do desenvolvimento corporal, mas, como observamos na fundamentação teórica da proposta pedagógica na área de cultura corporal, “não há desenvolvimento cognitivo ou afetivo-social fragmentado, seccionado do movimento corporal, tampouco há um desenvolvimento físico e motor fragmentado e apartado de um desenvolvimento cognitivo e afetivo”. (BAURU, 2016, p. 405).

A P4 usa ainda a palavra “disciplina”, que nos remete a educação/controle dos corpos, conceito em transformação, porém ainda presente em nossa sociedade, pois, de acordo com Goellner (2008, p. 28), “o corpo é uma construção sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos, etc.” Sendo um processo dinâmico que, ao passar pelas vivências e experiências, vai se transformando, justamente, na nossa proposta de ação durante os encontros, partimos do princípio de utilizar as próprias histórias vividas pelas participantes, intervindo em suas ações de forma prática para que elas construíssem suas próprias experiências com as ações corporais, apropriando-se dos conceitos e transformando sua prática.

Da fala da C2, destacamos a frase inicial *“aquilo que é próprio do corpo na cultura em que estou inserida”,* associando corpo e cultura, ou seja, valorizando as produções culturais relacionadas ao movimento corporal, demonstrando conhecimento sobre essa valorização. Assim, reconhecemos a importância de trazer para este estudo a fundamentação teórica da proposta pedagógica para a educação infantil de Bauru (2016), de forma a alicerçar essa construção histórica e cultural aliada ao desenvolvimento humano como um todo, integralmente, por meio de ações corporais.

> Daí da importância de compreendermos que tratar as questões sobre “corpo e movimento” a partir da área da Cultura Corporal significa tratar de atividades humanas que foram sendo historicamente construídas e que expressam uma relação não utilitária do homem com as ações corporais. (BAURU, 2016, p. 402).

Pensando em uma intervenção para a elaboração do conceito de cultura corporal, além da leitura dos textos sobre a fundamentação teórica e área de cultura corporal da proposta pedagógica para a educação infantil de Bauru, trouxemos para a reflexão do grupo um documentário, com bate-papo entre a bailarina e jornalista Dani Lima e a psicóloga e psicanalista Viviane Mosé, conforme destacamos no diário de campo.

> Após essa parte inicial mais teórica assistimos ao Documentário - Café filosófico (CPFL): O que pode o corpo? Com o objetivo de refletir sobre nossa própria concepção de corpo e movimento, como nos vemos, como estamos lidando com essa relação corpo, movimento e espaços, como estamos trabalhando essas noções de corpo e movimento com nossos alunos, solicitei as participantes que anotassem o que lhes chamassem mais atenção no documentário pensando nas reflexões que já havíamos realizado. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019, 26/8).

Percebemos durante a exibição do documentário, olhares muito atentos às falas e algumas expressões de riso e identificação pessoal com o conteúdo do vídeo" (DIÁRIO DE CAMPO, 2019, 26/8). Após a análise das reflexões trazidas no vídeo, reunimos o grupo, disposto em círculo, para discutir sobre os pontos que mais lhes chamaram a atenção e para expor suas ideias e reflexões acerca de sua própria consciência corporal. Iniciei nossa conversa contando minhas próprias experiências pessoais, compartilhando meu interesse e afinidade pelo assunto, pelo anseio de sempre participar de práticas corporais ao longo de toda a minha história, mas também meus desafios e dificuldades em ter consciência corporal, permitindo-me estar aprendendo e vivenciando algumas experiências junto ao grupo, para que elas tivessem liberdade e se sentissem a vontade para dividir suas histórias. Pois, como vemos em Gatti (2012, p. 13), "os participantes precisam sentir confiança para expressar suas opiniões e enveredar pelos ângulos que quiserem, em uma participação ativa".

E assim foi de grande valia, visto que o grupo participou ativamente dessa reflexão, e duas das falas nos chamaram bastante a atenção, uma delas a da C1 *"Pensando no vídeo e em minha experiência pessoal com a dança, gosto muito de dançar e quando danço esqueço da vida, dos problemas, das dificuldades, dançar me faz sentir livre",* relatando essa sensação prazerosa e de bem-estar proporcionada pela dança a ela, um movimento historicamente constituído, o qual a C1 teve acesso e vivenciou uma experiência prazerosa, o que a fez se apropriar dessa cultura.

Provavelmente, como ela teve essa experiência bem-sucedida e ela mesma diz *“gosto muito de dançar”,* essa ação corporal seja disseminada por ela nas escolas por onde passar.

A segunda fala que destacamos é da P5, ao dizer “Em minha experiência pessoal me identifiquei com as mudanças pessoais relacionadas ao espaço, à mudança no ponto de vista de acordo com ambiente em que estamos inseridos e com as intervenções realizadas neste ambiente”. Neste caso, o que nos chamou a atenção foi que em nosso primeiro encontro a P5 não relacionou o questionamento sobre o corpo à sua experiência pessoal, e, já neste segundo encontro, ela conseguiu fazer essa relação, passando a olhar para si, para suas vivências e experiências de vida, fazendo relação com as ações corporais, pois, como afirma Goellner (2008), “um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno”.

Situação fundamental para, a partir desse olhar e pensamento, refletir sobre a sua consciência corporal, e, ao realizar o planejamento de ações que ela possa propor a seus alunos para o desenvolvimento da consciência corporal deles, ela já tenha vivido essa experiência. E possa planejar de forma intencional ações corporais que proporcionem às crianças esse desenvolvimento, essa mudança de conceito.

> Fazendo um link com as principais ideias da Pedagogia Histórico Crítica e com os conceitos sobre corpo apresentados no vídeo que assistimos, refletimos então sobre a importância de construir esses conceitos já desde a educação infantil como forma de experimentar uma relação de conhecimento, interação e desenvolvimento deste corpo de forma consciente, elencando assim a importância do trabalho com a cultura corporal na escola, principalmente com essa intencionalidade. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019, 26/08).

Pensando nos estudos que já havíamos realizado, perguntamos às participantes se elas consideram importante o trabalho com a cultura corporal na educação infantil e pudemos perceber uma primeira transformação na fala delas em relação ao primeiro encontro.

Como observamos na fala da P4 “A cultura corporal é essencial para o desenvolvimento das crianças da educação infantil, sendo assim fundamental para se apropriar da criação e a improvisação em situações proporcionadas pelo mediador, podendo e devendo sempre manter a interdisciplinaridade das atividades. Visando, a partir deste contexto, o desenvolvimento integral, a autonomia do corpo e do indivíduo”. Nesta exposição, podemos observar a citação da criação e improvisação

pelas crianças, ou seja, como sujeitos ativos da construção do conhecimento, e também a intervenção do mediador, importante fato na condução do processo de aprendizagem.

Observamos nesta fala a transformação do pensamento e apropriação do conceito de corpo e cultura corporal pela P4, confirmando essa construção histórica e cultural por meio das experiências vividas e conhecimento construído, pela qual estamos sempre passando, como afirma Goellner:

> Pensar o corpo da maneira como estou pensando, falando, escrevendo e sentindo pressupõe saberes ancorados em determinados referenciais teóricos e políticos. Saberes que possibilitam, permitem e criam esse olhar sobre o corpo, afirmando-o como um constructo histórico e cultural que, longe ser inquestionável, é um território de onde e para onde emergem sempre outras e novas dúvidas, questionamentos, incertezas, inquietações (GOELLNER, 2008, p. 30).

Destacamos ainda a questão da interdisciplinaridade, o movimento corporal não deve ser trabalhado como área à parte, uma vez que integra o contexto de todas as outras áreas, pois “o movimento corporal na escola não pode reduzir-se a uma disciplina, fragmentando as atividades escolares, pois é preciso considerar a criança como sujeito constituído de múltiplas dimensões” (BAURU, 2016, p.403), como é afirmado na proposta pedagógica para a educação infantil de Bauru. Entre elas, a de comunicação e expressão com o mundo, enfatizado por Daólio (2004, p.29), para quem “o movimentar-se humano é compreendido como forma de comunicação com o mundo. E uma linguagem que portanto se refere ao mundo do simbólico”

Outra fala de destaque a respeito da importância do desenvolvimento de atividades da cultura corporal na educação infantil é da Aux1: *“desenvolver atividades corporais (cultura corporal) é imprescindível para o desenvolvimento geral da criança, visto que estão em constante movimento. A máxima liberdade de movimentar-se é sem dúvidas produto de uma ação pedagógica. As crianças aprendem através do brincar, da ação propriamente dita, aliada ao cognitivo também”.* A ênfase sobre o desenvolvimento integral das crianças e a importantíssima ação pedagógica e intencional por meio das atividades corporais nos fazem pensar que as participantes começaram a se apropriar do conceito de cultura corporal e de corpo integrado.

Nesse sentindo, outra expressão de destaque foi da P5: *“é importante para o desenvolvimento integral da criança: cognitivo, social, emocional e físico. Uma vez*

que não podemos considerar o corpo dissociável da aprendizagem, que para ser significativa deve atuar 'despertando' os sentidos. Somos 'corpo atuante' o tempo todo, e a criança ainda mais, porque a mesma experimenta o mundo por meio de seus sentidos". Essa fala nos mostra uma apropriação do conceito de cultura corporal, quando ela expõe o desenvolvimento integral da criança, a não dissociação entre corpo e aprendizagem e quando explora o sentido para significar as ações corporais, compreendendo a expressão corporal como forma de linguagem, assim como afirma o Coletivo de Autores (1992).

Observamos por meio desta fala que este conhecimento se encontra internalizado em suas crenças e convicções a respeito do movimento. Pois, de acordo com Bracht (1999, p. 45 apud Daolio, 2004, p. 29), "[...] o que qualifica o movimento enquanto humano é o sentido/significado do mover-se, sentido/significado mediado simbolicamente e que o coloca no plano da cultura".

Percebemos a apropriação deste conceito também quando destacamos a fala: "somos corpo atuante", pois, como enfatiza Daólio (2004, p. 27), "o ser humano que vive, percebe e sente é o mesmo que também atua no mundo, interagindo com o meio e com os outros, podendo transformar seus sentidos e significados e transformar a sociedade", demonstrando a compreensão da P5 sobre o conceito do desenvolvimento de uma consciência e uma cultura corporal.

A partir do momento em que o grupo passa a desenvolver sua própria consciência corporal, chega a ocasião de refletirmos sobre sua prática. Sobre como são desenvolvidas as ações corporais nas escolas onde o grupo atua, o que veremos na próxima categoria.

Nesta categoria, identificamos que as participantes tinham alguns conhecimentos prévios a respeito de ações corporais que compõem a cultura corporal, porém não faziam relação das mesmas com o desenvolvimento humano de forma integral. Inclusive, após o estudo e as intervenções práticas, as participantes passaram a ter conhecimento e a refletir sobre sua própria consciência corporal, a demonstrar prazer e alegria em realizar as atividades, compreendendo que os sentimentos, emoções e sensações fazem parte do desenvolvimento da consciência corporal. Ao analisarmos as falas e as ações demonstradas pelas participantes ao exporem as atividades planejadas e fundamentadas nos conceitos estudados sobre a cultura corporal e organizadas com base na proposta pedagógica e posteriormente

realizadas com as crianças, percebemos uma mudança na concepção sobre a cultura corporal e sobre a importância da intencionalidade dessas ações para propiciar um desenvolvimento amplo às crianças.

5.3 PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA CULTURA CORPORAL

Nesta categoria, identificamos e analisamos o processo de desenvolvimento das práticas pedagógicas com a cultura corporal, ou seja, se e como ocorrem as ações com as crianças nesta área de conhecimento. Permitindo, assim, compreender aspectos das experiências das profissionais com a cultura corporal, as atividades que realizam e quais dificuldades encontram.

Em nossa sessão do grupo focal, perguntamos às participantes quais práticas eram realizadas e quais dificuldades elas encontravam em realizar as ações corporais. A princípio nosso questionamento tinha a intenção de saber se essas ações eram realizadas e como eram realizadas, sem a prerrogativa de investigar se havia ou não intencionalidade e a respeito do trabalho realizado com as crianças, porém uma delas, a Aux1, relatou sua própria experiência pessoal com a cultura corporal, o que de certa forma também faz parte dessa construção pessoal e da composição de sua história, como observamos em sua fala. Aux1: *“Treinos (Musculação e funcional). O maior desafio foi adaptar o corpo a uma rotina de treinos”.* Aqui ela se refere à realização de atividades físicas às quais seu corpo não estava habituado a realizar, porém entendemos que, com a prática, ela se apropria dessas atividades, e, apesar do desafio, foi possível a adaptação.

Porém, quando falamos de corpo e movimento, precisamos refletir sim sobre qual a intenção da realização de uma determinada atividade de movimento ou ação corporal, principalmente quando trabalhamos com o corpo e o movimento com crianças. Pensando na fala da Aux 1, sua intenção era se adaptar a uma rotina de treinos, mas, na escola, o que queremos realizar quando trabalhamos uma brincadeira ou um movimento, uma ação corporal, qual a nossa intenção? Pois, de acordo com Hunger (2011), “o desenvolvimento da criança está relacionado ao movimento corporal, sendo este um elemento fundamental para o desenvolvimento infantil pleno”.

Partindo do estudo da fundamentação teórica da proposta pedagógica para a educação infantil do município, de acordo com a pedagogia histórico-crítica e

psicologia histórico-cultural, as nossas ações surgem por uma necessidade, pois “o homem é um ser que transforma a natureza e produz os meios para satisfazer suas necessidades” (BAURU, 2016, p. 44). Essa transformação ocorre de forma a atingir um objetivo, ou seja, o homem “a transforma com intencionalidade”.

O ser humano desde que nasce tem a necessidade de se movimentar. Como afirmam Garanhani e Naldony (2011, p. 66), “desde que nascem, as crianças se movimentam e, progressivamente, apropriam-se de possibilidades corporais para a interação com o mundo”. Trabalhando com crianças na educação infantil e a par dessa necessidade de movimento das mesmas e de todos nós como seres humanos, conforme observamos na categoria anterior, relacionando a sensação de prazer e alegria proporcionadas pelas ações corporais e a promoção de desenvolvimento, passamos a refletir a partir dessas experiências das participantes sobre a intencionalidade das ações corporais realizadas por elas em suas escolas em relação à teoria da proposta pedagógica fundamentada nos eixos da cultura corporal.

De acordo com as respostas do grupo a respeito de suas experiências, como notamos nas falas das P1: *“trabalhando movimentos com ritmos de música, brincadeiras de roda (patinho feio, morto-vivo, dança e estátua), jogar bola um para o outro, pular corda, correr”*; P2: *“práticas na quadra em frente à creche que pertence ao Banco do Brasil, as crianças realizam circuito utilizando cones, bambolês, bexigas, jogam futebol e também arriscam acertar a bola no cesto de basquete. Também pulam corda (cada criança tem a sua)”*; observamos um ponto importante nesta fala da P2, que é a questão do espaço específico para a realização de ações corporais, o que não é a realidade da maior parte das escolas de educação infantil, mas até a organização do espaço faz parte do planejamento para a realização dessas ações. Mudanças e/ou intervenções no ambiente podem ser programadas para a realização de tais práticas.

Na educação infantil, o brincar é a principal atividade das crianças, “na pequena infância, o brincar favorece o desenvolvimento das crianças e propicia uma relação com os símbolos que configuram as atividades do seu cotidiano” (GARANHANI; NALDONY, 2011, p. 65). Assim, a forma prática de trabalhar o corpo e o movimento na educação infantil é por meio das brincadeiras, conforme observamos nas falas das participantes. Elas realizavam algumas brincadeiras com as crianças, porém passamos a refletir sobre o que era trabalhado nessas brincadeiras, quais movimentos

estavam sendo explorados, com quais objetivos essas brincadeiras estavam sendo ensinadas? Pois não basta apenas brincar, é preciso ter um objetivo, uma intenção para que ocorra desenvolvimento. "Para compreendermos as questões relativas ao 'corpo e movimento' em uma brincadeira não basta reconhecermos a existência de um movimento nela ou nomear tal movimento (ex: correr, pular, arremessar)". (BAURU, 2016, p. 402).

Ainda observando as falas das participantes sobre a realização das atividades, temos a P4: *"no cotidiano há práticas diárias na escola com música, circuitos, jogos, dança, sempre sendo apresentada com um determinado objetivo, focando sempre no aprender brincando e se movimentando";* P5: *"circuitos, músicas"; C1: "movimento, brincadeiras como: morto-vivo, pula corda, dança"*; e C2: *"práticas como: jogos, danças, relaxamento, dinâmicas"*. Pudemos então perceber que a maior parte delas realizava algumas atividades corporais com os alunos, principalmente por meio de jogos, brincadeiras musicais e circuitos, porém, como forma de intervir na prática da realização dessas atividades, propusemos às participantes a realização do planejamento dessas atividades fundamentadas nos três eixos da proposta: 1 Brincadeiras de situações opositivas; 2 Brincadeiras de destrezas e desafios corporais e 3 Brincadeiras de imitação e criação de formas artísticas, pois "o trabalho pedagógico nessa área permite que formemos na criança uma consciência na execução de suas ações motoras" (BAURU, 2016, p. 410).

Em relação às dificuldades apresentadas por elas, a P1 citou *"preguiça"*. Precisamos pensar se essa fala na verdade não se refere à falta de interesse de algumas crianças em relação às atividades ofertadas, por isso é importante refletir e avaliar as ações corporais propostas, apresentando várias possibilidades ao longo das atividades para que essa criança se identifique e tenha prazer em realizá-las, e, caso tenha dificuldades, podemos propor variações das brincadeiras, jogos, etc, a fim de que ela se encontre em alguma das ações corporais propostas.

> Organizar o trabalho pedagógico de modo a propiciar às crianças a experiência; criar e recriar; significar e mostrar, por meio das vivências, como o corpo constitui realmente o processo de aprendizagem. As crianças demonstram alegria e cumplicidade na execução das tarefas, o que proporciona o despertar de sua criatividade. (BAURU, 2016, p. 437).

Analisando a fala da P2 *"jogos e brincadeiras novos, que as crianças ainda não conheçam"*, acreditamos que aqui ela se refere ao processo de apropriação pelas crianças da dinâmica desses jogos e brincadeiras. E a P3, ao afirmar que

“dificuldades, algumas sempre encontramos, mas sempre é muito prazeroso quando as crianças acompanham uma brincadeira, dança”, também se refere à apropriação dos movimentos e compreensão da dinâmica das ações corporais pelas crianças. É de extrema importância planejar e avaliar a execução das ações corporais de forma a ajustar essas dificuldades que possivelmente aparecerão.

> Portanto é importante organizar situações para a realização de atividades diversificadas, conhecer jogos e brincadeiras variados, observar atentamente as manifestações das crianças durante as interações; tanto na participação como em sua criação. (BAURU, 2016, p. 423)

Assim, as professoras realizavam o planejamento, colocavam em prática as ações corporais planejadas e expunham no encontro seguinte como havia sido a realização da mesma, agora com um planejamento fundamentado, um objetivo estabelecido e uma avaliação em conjunto da prática realizada, que, na verdade, nomeamos de troca de experiências. Ao compartilhar com o grupo como havia sido a realização da ação corporal, todo o grupo participava dando sugestões de variação da brincadeira ou do jogo, compartilhando uma experiência pessoal parecida ou divergente e conhecendo novas ideias para a realização do trabalho proposto. Foram encontros muito significativos.

Antes dessa ação, apenas uma das professoras havia sugerido realizar as atividades com um determinado objetivo, como vemos em sua fala: P4 *“no cotidiano há práticas diárias na escola com música, circuitos, jogos, dança, sempre sendo apresentada com um determinado objetivo, focando sempre no aprender brincando e se movimentando"*. Apesar de, a princípio, não ser nosso objetivo saber dessa intencionalidade, foi interessante descobrir que ela realiza suas ações pautada em um objetivo, pois somente realizar os movimentos não significa que eles estejam promovendo desenvolvimento, “nós precisamos reconhecer a atividade que existe ‘por trás’ desses movimentos que imediatamente vemos: é preciso reconhecer o problema, os objetivos e o motivo que constituem uma determinada atividade da cultura corporal” (BAURU, 2016, p. 402).

Porém, mesmo manifestando o foco em elencar objetivos para desenvolver atividades corporais com as crianças, nesta fala não fica explícito o conhecimento da teoria sobre o corpo e o movimento como linguagem, sendo de extrema importância

para planejar ações de acordo com a necessidade do grupo com o qual estamos trabalhando.

> Partindo dessas considerações, podemos perceber que, no fazer pedagógico da Educação Infantil, devem ser contempladas as diferentes linguagens que a criança utiliza para a apropriação e construção de conhecimentos, por meio da ação de brincar. Entre essas linguagens, destacamos o movimento do seu corpo. (GARANHANI; NALDONY, 2011, p. 66)

Acreditamos que pela experiência do grupo realmente apareceriam algumas ações corporais realizadas pelas professoras com as crianças, pois o movimento é algo natural para o ser humano, antes mesmo do nascimento e muito importante para o seu desenvolvimento, como vemos:

> A criança, desde que nasce, entra em contato com o mundo simbólico da cultura, sendo que a apropriação de conhecimentos e, consequentemente, o seu desenvolvimento, se dão a partir das interações que ela estabelece com as pessoas e com o meio cultural em que está inserida. Assim, as diferentes linguagens, a interação e o brincar são elementos articuladores que favorecem o desenvolvimento infantil e a apropriação de conhecimentos. (GARANHANY; NALDONY, 2011, p. 65).

Apresentando o movimento como linguagem, comunicação e expressão da criança, como afirma Rossi (2013), “a criança expressa pelo movimento os seus sentimentos, emoções, alegrias, tristezas, prazeres, noções de aproximação ou distanciamento, enfim, revelando situações físicas, emocionais e mentais”. Desta forma, observamos a importância do planejamento, avaliação e intervenção na organização e execução das ações corporais. É preciso considerar aquilo que as crianças já sabem e/ou já conseguem fazer e pensar em atividades que as desafiem a avançar. Assim como enfatiza a proposta pedagógica para a educação infantil, esses “gestos carregados de sentidos” precisam ser pedagogicamente organizados para que os alunos possam se relacionar com a atividade humana que produziu e que continua a reproduzir tais gestos” (BAURU, 2016, p. 403).

Nesta categoria, refletimos sobre a necessidade de movimento dos seres humanos desde o nascimento e a respeito dessa necessidade ser uma linguagem, do movimento e da expressão corporal serem uma forma de comunicação da humanidade. Pensando no espaço escolar, destacamos a importância da intencionalidade e do planejamento das ações corporais para promover desenvolvimento, reafirmando a importante participação das professoras nesse

processo, pensando, planejando e avaliando as ações corporais sempre com o objetivo de promover o avanço no desenvolvimento das crianças. “A ação pedagógica do professor deve direcionar-se para organizar experiências de exploração diversificadas da linguagem corporal, progredindo de reações reflexas para o gesto intencional”. (BAURU, 2016, p. 437).

Diante disso, é destacada a relevância e necessidade da presente pesquisa, no sentido de colaborar com essas profissionais para que possam embasar teoricamente atividades que já desenvolvem, proporcionando-lhes por meio do estudo da cultura corporal, principalmente na proposta pedagógica para a educação infantil, a oportunidade de ampliar seus conhecimentos e realizar uma prática mais efetiva.

6 PRODUTO EDUCACIONAL – PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E PROPOSTA DO MATERIAL

O produto educacional, objeto sintetizador desta pesquisa, foi elaborado a partir da pesquisa de campo, realizada durante os encontros de formação continuada (grupo de estudo) com as professoras das OSC's no segundo semestre de 2019. Cada um dos oito encontros possuía objetivos, conteúdos e atividades a serem desenvolvidas de forma a construirmos a base que está fundamentando nosso produto educacional.

Neste primeiro encontro, procedemos a apresentação do trabalho a ser realizado, a pesquisa e o estudo sobre o desenvolvimento de atividades de cultura corporal nas OSC's, a forma de organização de cada encontro e os temas propostos.

Realizamos uma brincadeira de acolhimento e interação corporal, com o objetivo de observar a participação e o envolvimento do grupo. Essa ação, a qual chamamos de "Brincadeira do Tic", consistia em organizar o grupo em roda e ir cantando as frases da música e o grupo repetindo e realizando os movimentos corporais solicitados durante a cantiga. Essa atividade foi muito interessante, o grupo participou com alegria, respondendo aos comandos de forma bastante animada. Algo interessante foi que nenhuma das participantes conhecia esta brincadeira. Ao fazê-las vivenciar essa prática, estávamos preparando seus corpos para o estudo que viria a seguir, tanto neste primeiro encontro quanto nos encontros seguintes, pois, de acordo com Nóbrega:

> A cognição emerge da corporeidade, expressando-se na compreensão da percepção como movimento e não como processamento de informações. Somos seres corporais, corpos em movimento. O movimento tem a capacidade não apenas de modificar as sensações, mas de reorganizar o organismo como um todo, considerando ainda a unidade mente-corpo (NÓBREGA, 2005, p. 606).

Pensando que nossos encontros eram promovidos sempre após o dia de trabalho do grupo, esta foi uma forma de chamar a atenção das participantes para o trabalho que iríamos realizar. Organizamos ainda nossa primeira sessão do grupo focal com algumas questões pontuais sobre cultura corporal, objetivando proceder um levantamento dos conhecimentos prévios das participantes sobre o assunto, sobre as suas experiências com a cultura corporal, buscando compreender a sua realidade e ainda se elas realizavam atividades corporais com as crianças e qual o tipo dessas

atividades. Buscamos também destacar a relação delas com o próprio corpo, como forma de conhecer um pouco mais de suas vivências e experiências pessoais com a cultura corporal. Após refletir sobre cada uma das questões, expusemos em grupo nossas respostas, trocando experiências.

Algumas falas nos chamaram a atenção, pois apresentavam elementos da cultura corporal como: movimento, corpo, brincadeiras, desenvolvimento, aprendizagem, educação física, ações corporais. Porém, mesmo demonstrando conhecer aspectos do conceito de cultura corporal, as participantes carregavam em suas falas traços de uma educação fragmentada do corpo, fincada na separação entre o cognitivo e o biológico, ao usarem expressões como disciplina, exploração do corpo, desenvolvimento de habilidades, etc.

Esse bate-papo foi importante, pois, após esse levantamento e para fundamentar nossas ações, realizamos, no segundo encontro, um breve estudo sobre os principais pontos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, com base na proposta pedagógica para a educação infantil de Bauru – Parte I: fundamentos teóricos, principalmente sobre a importância dos relacionamentos interpessoais, das intervenções e da intencionalidade para a aprendizagem, os quais são fundamentos nos estudos de Vigostski (2009), Saviani (2005), entre outros.

No segundo encontro, relembramos por meio de um breve resumo as principais ideias do texto da proposta pedagógica Parte I Fundamentos Teóricos: 1. Concepção de ser humano, educação e desenvolvimento (Págs. 41- 66). Assistimos ainda ao Documentário - Café filosófico: O que pode o corpo?, com o objetivo da reflexão acerca da nossa própria concepção de corpo e movimento, como nos vemos, como estamos lidando com essa relação corpo, movimento e espaços, como estamos trabalhando essas noções de corpo e movimento com nossas crianças. A fim de instigar a reflexão pessoal das participantes do grupo sobre os itens citados, pois, para pensarmos em organizar ações que promovam a construção de uma consciência corporal das nossas crianças, precisamos pensar e repensar a nossa própria consciência corporal, pois, para Nóbrega (2005, p. 612), “ao intervir sobre o corpo, precisam considerar que o corpo que tenho é também o corpo que sou”.

Após a reflexão sobre o vídeo, reafirmamos a importância de trabalhar esses conceitos já desde a educação infantil como forma de construir uma relação de conhecimento, interação e desenvolvimento deste corpo de forma consciente,

elencando assim a importância do trabalho com a cultura corporal na escola, principalmente com essa intencionalidade.

Do terceiro ao sexto encontro, tratamos da matriz curricular da cultura corporal da proposta pedagógica para a educação infantil de Bauru, estudando e refletindo sobre as concepções de “corpo e movimento” principalmente, associando as atividades realizadas pelas professoras do grupo em suas unidades escolares aos eixos de conteúdos da cultura corporal. Cada professora trazia as situações vividas, ou seja, as ações ou atividades corporais realizadas com as crianças, e discutíamos em grupo, por exemplo, em qual eixo a atividade se encaixava, possíveis adaptações ou variações desta atividades.

De forma mais especifica, no terceiro encontro, iniciamos a leitura e discussão do texto da proposta pedagógica para a educação infantil de Bauru (Matriz Curricular – 7 Cultura Corporal, págs. 405-410), sobre os aspectos e concepções de corpo, movimento, cultura, lúdico e a educação escolar, introdução ao conceito de cultura corporal, destacando os principais pontos do texto, principais reflexões e citações norteadoras do trabalho de cultura corporal na educação infantil, fundamentada principalmente em autores que tratam do corpo, movimento e a cultura corporal, como Daolio (2004), Hunger (2011), Rossi (2013), entre outros, além dos documentos oficiais norteadores do ensino da cultura corporal na educação infantil.

Solicitamos às participantes que elaborassem ações corporais que elas já realizavam em suas unidades escolares para demonstração ao grupo em nossos encontros. Neste dia, exploramos três ações corporais (brincadeiras) demonstradas pelas participantes e vivenciadas pelo grupo: Escravos de Jó com o corpo e bambolês – as participantes demonstraram uma variação da atividade realizada em dupla e saltando dentro e fora dos bambolês ao ritmo da cantiga “Escravos de Jó, jogavam caxangá, tira, põe, deixa ficar! Guerreiros com guerreiros, fazem zigue zigue zá, Guerreiros com guerreiros, fazem zigue zigue zá”.

Uma outra ação demonstrada pelas participantes em forma de vídeo (a professora realizou a atividade em sua unidade escolar com as crianças, filmou e trouxe para apresentar às colegas do grupo) foi a atividade intitulada “Pino”, na qual a intenção foi trabalhar a concentração, agilidade e partes do corpo. A atividade foi realizada com pinos de boliche. As crianças foram alinhadas em duas fileiras de frente uns para os outros, no vídeo as crianças aparecem sentadas e, no centro dessas

fileiras, são colocados os pinos de boliche, o desafio é realizado em dupla. O mediador cita em voz alta várias partes do corpo para as quais os participantes devem apontar com as mãos. Quando o mediador disser “pino", os participantes devem estar atentos para recolher o pino do centro da brincadeira.

Ainda tivemos a apresentação da possibilidade de uso do “elástico” (objeto feito de meia fina, com o objetivo de delimitar diferentes tipos de salto). Neste caso, o “elástico” seria usado por um grupo, de forma coletiva, em que todos deveriam segurar o objeto ao mesmo tempo e realizar as ações corporais citadas na cantiga Ciranda-Ciranda, ou outras ações corporais indicadas pelo mediador. As apresentações foram muito interessantes, visto que as participantes já desenvolvem esse tipo de atividade em suas unidades escolares. O desafio posterior foi observar na teoria onde se encaixavam as atividades apresentadas.

Após finalizarmos as vivências, ainda em nosso terceiro encontro, discutimos sobre a importância do planejamento e registro dessas ações, para que possamos sempre no movimento ação-intervenção-ação propor atividades significativas aos nossos alunos, a fim de oportunizar o desenvolvimento dos mesmos.

Em nosso quarto encontro, realizamos essa relação entre as atividades apresentadas pelo grupo e os eixos de trabalho na área de cultura corporal da proposta pedagógica para a educação infantil de Bauru, fazendo uma ponte entre essas ideias apresentadas por elas e a teoria estudada até aqui, inclusive realizando algumas reflexões sobre variação das atividades e da interdisciplinaridade para trabalhar com o corpo e o movimento corporal, por exemplo. Foi uma troca de experiências muito importante. A interação entre o grupo foi muito positiva.

Estudamos ainda no quarto encontro o texto da proposta pedagógica para a educação infantil (Matriz Curricular – 7 Cultura Corporal, págs. 410-414) Eixo 1 – Brincadeiras de situações opositivas, com objetivo de conhecer especificamente esse grupo de ações corporais.

Durante o quinto encontro, continuamos a leitura e discussão do texto Matriz Curricular – 7 Cultura Corporal (págs. 424-427) Eixo 1 – Brincadeiras de situações opositivas e, após o estudo do texto, exploramos uma brincadeira realizada por uma professora do grupo em sua unidade escolar e trazida pela mesma para socializar e vivenciar em nosso grupo de estudo. O restante do grupo neste dia não conseguiu compartilhar as ações desenvolvidas com as crianças devido à demanda de trabalho,

uma vez que a maioria trabalha cerca de 8h/dia e ainda tem seus afazeres e compromissos familiares.

A brincadeira vivenciada no quinto encontro foi Pega-rabo ou Rabo do macaco, que consiste em pendurar fitas nas crianças como se fossem o rabo do macaco. As crianças devem proteger seu rabo e tentar pegar o rabo do outro. Foi uma vivência muito divertida, pois elas puderam experimentar a brincadeira como as crianças na escola. A professora relatou que as crianças amaram e que o objetivo deles era pegar o maior número de “rabos”, muitas vezes até se esquecendo do seu, que acabava sendo pego pelos colegas. Porém, segundo a professora, até esses conflitos foram tratados de maneira harmônica pelas crianças, trabalhando não somente aspectos físicos, mas também emocionais, alvos da cultura corporal.

Como no último encontro havíamos trocado experiências práticas sobre o eixo 1) Brincadeiras de situações opositivas, da cultura corporal da proposta pedagógica para a educação infantil de Bauru, no sexto encontro, o grupo propôs realizarmos a leitura dos textos dos Eixos: 2) Brincadeiras de destrezas e desafios corporais e 3) Brincadeiras de imitação e criação de formas artísticas. Apesar de ter sido um encontro mais denso, devido à leitura e discussão na íntegra do texto Matriz Curricular – 7 Cultura Corporal – Eixo 2 - Brincadeiras de destreza e desafios corporais (págs. 414-415; 427-435) e Eixo 3 – Brincadeiras de imitação/criação de formas artísticas (págs. 416-417; 435-438), finalizamos o estudo dos eixos e destacamos seus principais pontos e combinamos que cada participante fizesse a escolha de uma atividade de cada eixo estudado, organizasse o planejamento e a execução dessa ação corporal em sua unidade escolar com as crianças para que pudéssemos discutir no próximo encontro.

Assim, em nosso sétimo encontro, refletimos sobre as ações corporais realizadas por elas e a relação dessas atividades com cada eixo, pensando na elaboração de outras atividades relacionadas à cultura corporal a partir dessas reflexões, analisando variações dessas brincadeiras e trocando experiências sobre a realização dessas atividades com as crianças. Promovemos também o planejamento dessas atividades, como forma de vivenciar e organizar o planejamento de ações em nossas unidades escolares que envolvam e reflitam sobre o desenvolvimento de uma consciência corporal por meio das ações corporais.

Realizamos ainda durante o sétimo encontro a leitura do texto Matriz Curricular – 7 Cultura Corporal - Orientações didáticas para o trabalho pedagógico com a área de cultura corporal (págs. 418-424), ampliando o repertório de ações corporais possíveis a serem realizadas pelas participantes, ou ainda identificando outras atividades as quais elas já tenham realizado, associando-as à teoria.

Em nosso oitavo e último encontro, finalizamos relembrando um pouco de todo o nosso estudo e refletindo sobre as considerações finais e os principais pontos da matriz curricular de cultura corporal da proposta pedagógica para a educação infantil de Bauru. Assim, foi possível construirmos juntas esta reflexão:

> Consideramos que a área de conhecimento de Cultura Corporal deve propiciar às crianças, numa perspectiva interdisciplinar, a experienciação, apropriação e plurissignificação dos conteúdos referentes às aprendizagens específicas da infância: alfabetização, arte e movimento. Proporcionar, assim, uma gama de experiências para que compreendam o mundo em que vivem, pela ação dos movimentos e gestos conscientes, significando e ressignificando suas vivências. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019, 16/10).

Propusemos ao grupo, após a finalização desta pesquisa e elaboração do produto educacional, um novo encontro para apresentação dos resultados e do produto.

A partir do processo deste estudo, conseguimos reunir um rol de atividades de cada eixo, que nos possibilitou elencar algumas delas, como forma de refletir e nortear ações fundamentadas na proposta pedagógica para a educação infantil do município de Bauru, para comporem nosso produto educacional.

O processo de construção do produto educacional elaborado, que é um livro infantil eletrônico, intitulado “Brincando no parque: uma aventura divertida!”, teve início a partir desse grupo de estudos e das atividades elencadas por meio dele. É um material de acesso a crianças entre quatro e cinco anos de idade, podendo ser adaptado às crianças menores.

Nosso livro infantil é composto de um texto lúdico elaborado pela pesquisadora e sua orientadora, contendo brincadeiras no âmbito da cultura corporal, a fim de aguçar nas crianças a curiosidade e o desejo pelo movimento. Contamos ainda com a parceria de uma ilustradora para finalizar com muita alegria este trabalho.

Em seu desenvolvimento, construímos uma narrativa com personagens infantis, demonstrando seis exemplos de atividades corporais fundamentadas na

proposta pedagógica para a educação infantil, tendo duas dessas atividades relacionadas a cada eixo de conteúdos da proposta, sendo no eixo Brincadeiras de situações opositivas – as brincadeiras *“Pega rabo ou Rabo de macaco”* e *“Rio vermelho”,* no eixo Brincadeiras de destrezas e desafios corporais – as brincadeiras “Pino” e “Cinco Marias” e no eixo Brincadeiras de imitação e criação de formas artísticas – as brincadeiras de “Circo” e “Mestre mandou”, como um convite às crianças para interagirem com essas brincadeiras de forma a vivenciarem experiências corporais.

O livro é composto de ilustrações infantis, em parceria com a designer Mariana Santi, apresentando as brincadeiras e os objetos utilizados para realizar tais ações corporais, estimulando a criação e a exploração dos conteúdos apresentados. A ideia é de que o produto apresentado não seja uma “receita de bolo”, mas sim desperte nas crianças e educadores o interesse pela realização e elaboração de ações corporais significativas para o desenvolvimento de forma ampla e integral.

De forma lúdica e criativa, buscamos envolver as crianças nessa narrativa, dando a elas a possibilidade de brincar e realizar variações das atividades apresentadas e oportunizando ainda ideias para a criação de novas brincadeiras a partir dos exemplos demonstrados.

Ainda como forma de contribuir, elaboramos orientações didáticas, vinculadas à proposta pedagógica para a educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru, que possam direcionar e sugerir aos professores de educação infantil ideias para o trabalho e o desenvolvimento de ações corporais, a partir da leitura do livro produzido. Como parte da dissertação, essas orientações gerais são destinadas aos pais/professores, norteando a escolha de atividades e/ou ações corporais que possam contribuir para o desenvolvimento das crianças em todos os aspectos, de forma ampla.

Assim, este produto educacional tem o objetivo de apresentar contribuições teórico-metodológicas e possibilidades de realização de ações corporais que promovam o desenvolvimento de uma consciência corporal nas crianças, de forma lúdica e divertida.

Deste modo, refletimos sobre a imprescindível função da escola em oferecer às crianças a oportunidade de vivenciar esses momentos e de formação plena.

“Cabe à escola sistematizar esse conhecimento amplo (sincrético) presente na realidade cotidiana do aluno, levando-o a estabelecer relações entre essa realidade e o saber produzido para a apropriação do conhecimento” (BAURU, 2016, p. 409). Compreendemos, então, que este produto poderá contribuir com professoras(es) para a sistematização de conhecimentos relacionados à cultura corporal, para construção de uma consciência corporal e para a ampliação da realização de ações corporais significativas no contexto escolar.

A seguir, trataremos das orientações didáticas aos educadores para o uso do livro “Brincando no parque: uma aventura divertida!”.

6.1 ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA O USO DO LIVRO INFANTIL “BRINCANDO NO PARQUE: UMA AVENTURA DIVERTIDA!”

Para podermos pensar, elaborar e organizar ações e atividades intencionais, relacionadas aos conteúdos de cultura corporal, precisamos compreender a importância da relação entre ela e a educação infantil, como elas se entrelaçam e como contribuem para esse desenvolvimento amplo e global dos indivíduos. Para o desenvolvimento de uma consciência corporal efetiva das nossas crianças, é preciso que elas vivenciem essas experiências corporais. Foi pensando nisso que elaboramos este produto educacional.

O livro “Brincando no Parque: uma aventura divertida!” conta a história de uma família que adora brincar. Durante uma de suas viagens de férias, a família visita um parque e encontra outras crianças realizando diversas brincadeiras, eles se envolvem com as crianças e as brincadeiras, aprendem coisas novas e vivem uma aventura divertida.

Essa história foi criada para compor este produto educacional, o qual foi elaborado a partir dos resultados da análise de uma pesquisa de mestrado profissional, realizada por meio do Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica – UNESP Bauru.

Trata-se de um material com o objetivo de apresentar possibilidades de realização de ações corporais que promovam o desenvolvimento de uma consciência corporal junto às crianças, de forma lúdica e divertida. Esperamos que o produto educacional desenvolvido contribua para com os professoras(es), famílias e crianças na sistematização de conhecimentos relacionados à cultura corporal, para a

construção de uma consciência corporal e para a ampliação da realização de ações corporais significativas, promovendo novas experiências corporais.

Durante os nossos encontros, as participantes planejaram e executaram ações corporais com as crianças em suas escolas, após a realização das atividades elas compartilhavam com o grupo a ação corporal realizada e como foi a experiência com as crianças, uma troca significativa da qual elencamos seis ações corporais, duas de cada eixo, para compor o livro Brincando no Parque: uma aventura divertida.

“A ação do professor direciona-se para o incentivo e mediação de um conjunto de atividades que garantam o caráter essencialmente lúdico e o trato com as relações ou “lógica interna” das atividades da cultura corporal” (BAURU, 2016, p. 423). Após nossas reflexões e estudo durante os encontros chegamos à conclusão de que o papel dos educadores nesse processo de construção da consciência corporal das crianças é de extrema importância, sendo mediadores dessas ações, promovendo o desenvolvimento delas em todos os aspectos humanos (afetivo, motor, cognitivo, social, estético, criativo, expressivo, etc.). Desse modo, deixaremos como exemplo as seis brincadeiras elencadas pelo grupo, organizadas nos três eixos da proposta pedagógica para o município 1 Brincadeiras de situações opositivas, 2 Brincadeiras de destrezas e desafios corporais e 3 Brincadeiras de criação de formas artísticas.

As orientações didáticas apresentadas a seguir têm o propósito de contribuir com exemplos de organização dessas brincadeiras para dar aporte à equipe de educadores das escolas de educação infantil para o uso do livro “Brincando no parque: uma aventura divertida!”, consequência deste estudo.

A ideia é de que, a partir do envolvimento afetivo com a leitura da história, os leitores sejam aguçados a realizar ações corporais. Junto aos educadores, a proposta do livro almeja reservar-lhes o papel de despertar o interesse e a curiosidade das crianças sobre tais ações.

6.1.1 Brincadeiras de situações opositivas

Neste eixo, o principal objetivo é que as crianças desenvolvam estratégias de fuga de seu opositor. Ao longo do desenvolvimento das ações, percebemos que as crianças passam a conseguir destacar as ações de pegar e fugir como foco e motivo da brincadeira. Destacamos no livro “Brincando no parque: uma aventura divertida!”, duas delas: Pega rabo do macaco e Rio Vermelho (Quadro 3).

Quadro 3 – Eixo 1: Brincadeiras de situações opositivas

Brincadeiras	Descrição	Objetivo	Ações
Pega Rabo do macaco.	Cada criança deverá ficar com uma fita presa na parte de trás da roupa (como se fosse o rabo do macaco), enquanto as outras crianças têm que tentar pegar o rabo.	Criar ações de fuga e de captura do rabo dos opositores.	Correr; Desviar; Agilidade.
Rio Vermelho.	Delimitar um espaço no chão, onde será o Rio Vermelho. Uma das crianças ficará na frente do rio e as outras atrás, as crianças cantarão uma música solicitando passar pelo rio, a criança que ficar na frente do rio e que será o pegador irá delimitar uma cor, para que só as crianças que tiverem alguma peça de roupa ou acessório nessa cor possam passar livremente, quem não tiver, terá que tentar fugir para o outro lado sem ser pego.	Criar estratégias de fuga e travessia do rio sem ser pego.	Correr; Desviar; Agilidade.

Fonte: Elaborado pela autora.

6.1.2 Brincadeiras de destreza e desafios corporais

O próximo eixo busca trabalhar uma condição de superação de si mesmo, de suas possibilidades e superação de limites, de aprender a desafiar-se. O principal objetivo deste eixo é de que as crianças desenvolvam suas habilidades locomotoras, manipulativas e de estabilização. Muitas brincadeiras podem auxiliar neste objetivo.

No livro “Brincando no parque: uma aventura divertida!”, também destacamos duas delas: Pino e 5 Marias (Quadro 4).

Quadro 4 – Eixo 2: Brincadeiras de destreza e desafios corporais

Brincadeiras	Descrição	Objetivo	Ações
Pino	Colocar um pino de boliche ou outro objeto no chão entre duas crianças, formando duplas. Um mediador irá dizer partes do corpo, nas quais as crianças deverão tocar, pode ser indicado também algum movimento como: saltar, agachar, etc. E, quando o mediador disser “pino”, uma das crianças deve pegar o pino mais rápido que o colega.	Agarrar o objeto primeiro; Reconhecer partes do corpo, exemplo: joelho, cotovelo.	Atenção; Agilidade; Reflexo.
5 Marias	Lançar as 5 Marias sobre uma superfície plana. O primeiro desafio é pegar um saquinho de cada vez com apenas uma das mãos. O segundo desafio é pegar o primeiro saquinho, lançá-lo ao alto e pegar os próximos saquinhos de dois em dois. E o terceiro desafio é pegar o primeiro saquinho, lançá-lo ao alto e pegar os saquinhos restantes todos de uma vez.	Manipular os saquinhos das 5 Marias e lançá-los trabalhando suas habilidades manipulatórias com ambas as mãos.	Lançar; Pegar; Coordenação; Espaço/tempo.

Fonte: Elaborado pela autora.

6.1.3 Brincadeiras de criação e formas artísticas

Neste eixo, o principal objetivo é trabalhar a expressão corporal como uma linguagem, propondo às crianças a vivência de ações corporais que explorem a criação e a apreciação de movimentos que podemos realizar com nossos corpos. No livro “Brincando no parque: uma aventura divertida!”, selecionamos duas delas: Circo e Mestre mandou (Quadro 5).

Quadro 5 – Eixo 3: Brincadeiras de criação e formas artísticas

Brincadeiras	Descrição	Objetivo	Ações
Circo	Brincar com as crianças imitando personagens de Circo: Palhaços, Malabaristas, Bailarinas, Mágicos, etc. Antes da brincadeira, pode ser realizada uma pesquisa sobre o circo para que as crianças conheçam cada personagem e que ações realizam.	Ampliar ações corporais por meio da imitação das ações realizadas por personagens de circo. Ex: Bailarina andando na ponta dos pés, palhaço dá cambalhotas etc.	Movimento expressivo: postura, gestos, expressão facial; Vivenciar os personagens.
Mestre mandou	Uma das crianças ou um mediador deve ser o mestre, uma outra criança deve se afastar do grupo. O grupo inicia a realização de gestos, sons e movimentos sempre seguindo o que o mestre	Realizar ações corporais em grupo de maneira sincronizada, tornando difícil a descoberta	Imitar as ações corporais do mestre; Atenção; Agilidade; Sincronia.

	estiver fazendo, o colega que estava afastado deve ser chamado de volta para tentar descobri quem é o mestre, ou seja, quem está indicando as ações corporais a serem realizadas.	de quem é o mestre.	

Fonte: Elaborado pela autora.

Buscamos nessas orientações exemplificar algumas ações corporais possíveis a fim de despertar nos professores de educação infantil o desejo de planejar e realizar ações corporais significativas com as crianças, proporcionado a elas espaços de exploração, criação e avanço em seu desenvolvimento global como ser humano.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cultura corporal é um tema de extrema relevância para refletir sobre questões históricas, sociais, culturais, entre outras relacionadas ao ser humano, sujeito ativo de suas ações corporais, sujeito que vive e é a construção de suas próprias vivências, experiências, sujeito que se apropria do mundo e da cultura por meio das relações sociais, da troca de experiências, da vida em si, de seu corpo e de suas ações corporais.

Diante do estudo realizado e da valorização de cada ser humano, que é único, que possui uma história e que é o mesmo que atua no mundo, podemos citar Daólio (2004): O ser humano que vive, percebe e sente é o mesmo que também atua no mundo, interagindo com o meio e com os outros, podendo transformar seus sentidos e significados e transformar a sociedade, a escola, principalmente de educação infantil, espaço inicial de formação desse ser humano em desenvolvimento, ambiente privilegiado na realização da troca de experiências e construção de conhecimento. Esse ser humano é também o que necessita refletir sobre sua ação e a respeito do desenvolvimento de sua consciência corporal. Que ele seja crítico, reflexivo e histórico para que tenha a oportunidade de construir sentido e significado em suas ações, fazendo a diferença na sociedade. Para isso, precisamos refletir sobre a valorização de determinados conteúdos na educação infantil.

Em nosso caso, por meio da observação da supervalorização de conteúdos como os relacionados à Linguagem Oral e Escrita e à Matemática e da necessidade de apoio pedagógico nas OSC’s parceiras do município de Bauru, surgiu o tema desenvolvido nesta pesquisa. Elegemos a área de cultura corporal como foco da pesquisa, considerando o desenvolvimento infantil primordial para a formação humana e toda a relevância desta área para o desenvolvimento do ser humano como um ser completo.

Assim, pontuamos o objetivo da pesquisa, que consistiu em analisar o processo de ensino e elaborar percursos de aprendizagem na área de cultura corporal, voltados para crianças da educação infantil, entre quatro e cinco anos de idade, atendidas em OSC’s parceiras da SME de Bauru, e, de maneira especifica, em: a) identificar os processos de ensino e aprendizagem da cultura corporal nas OSC’s parceiras da SME e refletir sobre o movimento corporal da criança como linguagem na educação infantil;

e b) elaborar um produto educacional, no formato de livro infantil eletrônico, no âmbito da cultura corporal e sua sequência didática, vinculado à proposta pedagógica para a educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru, com brincadeiras eleitas e aplicadas nas unidades escolares das participantes da pesquisa.

Visto que a educação infantil municipal possui uma proposta pedagógica norteadora de seus conteúdos e práticas e que as OSC's possuem termo de colaboração com o município, a fim de prestar atendimento em educação infantil, a orientação é de que essas escolas sigam as ações do modelo (escolas de educação infantil do município).

A presente pesquisa buscou conhecer e analisar os processos de ensino da cultura corporal nas OSC's, apresentar o estudo realizado sobre a cultura corporal da proposta pedagógica para a educação infantil de Bauru e relacionar com a teoria atividades realizadas pelas professoras em suas escolas. Para isso, aprofundamos nossos estudos sobre os conceitos de corpo e cultura corporal, a importância de valorizarmos o movimento como uma construção histórica e repensarmos a nossa relação com o nosso próprio corpo.

Os objetivos específicos da pesquisa foram identificar os processos de ensino e aprendizagem da cultura corporal nas OSC's, refletir sobre o movimento corporal da criança como linguagem na educação infantil e elaborar um produto educacional, no formato de livro eletrônico infantil, contendo brincadeiras de cultura corporal e uma sequência didática para os professores.

Como forma de realizar este estudo com as professoras e conhecer se eram realizadas as atividades de cultura corporal e como elas eram realizadas, organizamos um grupo de estudo (curso de formação continuada), com oito encontros, nos quais promovemos o estudo da linha teórica da proposta pedagógica para a educação infantil de Bauru, ampliando conhecimentos e estimulando a construção de novas práticas em um processo constante de reflexão e ação, alinhando a teoria às atividades desenvolvidas por elas.

Realizamos em nosso primeiro encontro o grupo focal, a fim da obtenção de dados sobre os conhecimentos prévios das participantes a respeito dos conceitos de corpo e cultura corporal e acerca das práticas realizadas por elas e também sobre as dificuldades encontradas pelo grupo no que tange a esta área de conhecimento. A partir desta análise diagnóstica, estudamos nos encontros posteriores à luz do

referencial teórico aspectos da Pedagogia Histórico-Crítica que fundamenta a proposta pedagógica para a educação infantil de Bauru, de forma específica a área de cultura corporal da referida proposta, refletimos sobre nossa concepção de corpo, pontuamos os conceitos de cultura corporal e relacionamos atividades realizadas pelo grupo com as crianças em suas escolas à teoria da proposta pedagógica.

Desses encontros, elegemos para a realização da análise dos dados as seguintes categorias: a) Concepções de corpo, b) Compreensão da cultura corporal e c) Processo de ensino aprendizagem da cultura corporal.

Na categoria a) Concepções de corpo, observamos como cada participante se conhece ou reconhece a partir de seu próprio corpo. Alguns relatos nos mostraram que não é uma tarefa simples pensar nosso próprio corpo, sobre quem somos nós, pois isso envolve uma série de fatores. Percebemos que o aspecto biológico ainda é bastante presente nas concepções sobre o corpo, buscamos pensar e desenvolver com o grupo um outro olhar sobre si, refletindo sobre a ideia de um corpo integral, de um corpo que é sujeito e autor de suas vivências.

Na categoria b) Compreensão da cultura corporal, procuramos identificar quais conhecimentos a respeito desta área o grupo já tinha e, a partir daí, intervir para a elaboração do conceito de cultura corporal pelas participantes. Observamos pelas falas do grupo, posteriormente aos estudos e intervenções realizadas durante nossos encontros, a apropriação deste conceito tomando forma, ao se expressarem com termos como “somos corpo atuante”, demonstrando compreensão sobre a importância do desenvolvimento de uma consciência corporal.

Nesta categoria, c) Processo de ensino e aprendizagem da cultura corporal, identificamos e analisamos o processo de desenvolvimento das práticas pedagógicas com a cultura corporal nas escolas onde as participantes atuam, permitindo assim compreender aspectos das experiências das profissionais com a cultura corporal, as atividades que realizam e quais dificuldades encontram.

Os resultados indicam que as professoras realizavam algumas dessas atividades com as crianças, porém não tinham profundo conhecimento sobre a teoria da proposta, principalmente no tocante aos eixos de conteúdos da cultura corporal, e a respeito da importância da construção de sua própria consciência corporal para proporcionar a seus alunos o desenvolvimento dessa mesma consciência.

Concluímos esta pesquisa atendendo aos objetivos propostos. Durante nossos encontros, constatamos, analisamos e intervimos nas ações realizadas pelas participantes em suas unidades escolares na área de cultura corporal. À luz do referencial teórico da proposta pedagógica do município de Bauru, aprofundamos nossos conhecimentos sobre o conceito do movimento como uma linguagem das crianças na educação infantil e elencamos seis atividades para compor o livro infantil eletrônico. Desta forma, acreditamos que os percursos de aprendizagem da cultura corporal podem contribuir significativamente para a formação global das crianças, não somente nas OSC's, mas também nas escolas de educação infantil de maneira geral, sendo desenvolvidos de maneira intencional pelos educadores a fim de promover a construção de uma consciência corporal desde a infância, formando-os indivíduos conscientes e críticos da sociedade onde vivem a partir desse autoconhecimento e reflexão sobre sua própria construção pessoal.

Diante desses resultados, organizamos um livro infantil eletrônico denominado "Brincando no parque: uma aventura divertida!", contendo brincadeiras, trazidas pelo grupo de professoras. Para os professores, elaboramos uma sequência didática utilizando o livro infantil, parte desta pesquisa, contendo subsídios para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com a cultura corporal.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Lucimary B. P. **Educação infantil:** discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. ISBN 978-85-7983-085-3. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/h8pyf>. Acesso em: 15 jul. 2020.

ANGOTTI, Maristela (Org.) **Educação Infantil:** para que, para quem e por quê? 4. ed. Campinas, São Paulo: Alínea, 2014.

_____. A Escola de Educação Infantil como espaço de ação e formação: Contextos a serem integrados. In: **EdUECE, Livro 2**: Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/A%20ESCOLA%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL%20COMO%20ESPA%C3%87O%20DE%20A%C3%87%C3%83O%20E%20FORMA%C3%87%C3%83O%20CONTEXTOS%20A%20SEREM%20INTEGRADOS.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.

ARIÈS, Phillipe. **História social da criança e da família.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ARIOSI, Cinthia M. F. Incorporação das creches à rede municipal de educação infantil pós LDB 9394/96. In: **Revista Paulista de Educação, Bauru, Vol. I, N.1, 2012.**

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO, Angela M. R. F. Situação atual da Educação Infantil no Brasil. In: **Subsídios para credenciamento de instituições de Educação Infantil.** Vol. II. Brasília, 1998.

BAURU. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação.** Bauru: PMB, 2012. Disponível em: <https://sites.bauru.sp.gov.br/pme/arquivos/website_pme/arquivos/13.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2021.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru (SP).** Bauru: SME, 2016.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Educação Infantil.** Disponível em: <http://www2.bauru.sp.gov.br/bauru.aspx?m=2>. Acesso em: 05 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf> Acesso em: 28 set. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 19 jul. 2022.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Planalto. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 jun. 2020.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia E Estatística (IBGE). **População estimada**: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Estimativas da população residente com data de referência 1º de Julho de 2018.

_____. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996.** Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58p. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf> Acesso em: 02 jul. 2020.

_____. **Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13019.htm>. Acesso em: 19 jul. 2020.

_____. **Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. ECA _ Estatuto da Criança e do Adolescente.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 10 set. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 31 mai. 2020.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base.** Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/plano-nacional-de-educacao/plano-nacional-de-educacao-pne-2014-2024-linha-de-base> Acesso em: 16 jun. 2021.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2022.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física** / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf> Acesso em: 23 set. 2021.

BRACHT, Valter. **A Educação Física no Ensino Fundamental**. In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, Novembro de 2010.

_____. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister Ltda, 1992.

CASTRO, Jeimis N. A contribuição da relação da Psicomotricidade com a Educação Física na busca de uma educação plural. **Revista Digital EFDeportes**, Buenos Aires, Ano 14, nº 133, Jun. 2009. Disponível em <https://www.efdeportes.com/efd133/relacao-da-psicomotricidade-com-a-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 23 set. 2021.

CASTRO, Michele. **Noção de criança e Infância:** diálogos, reflexões, interlocuções. Anais do seminário do 16º Cole. UFF. Rio de Janeiro - RJ, 2010.

TV CULTURA. **O que pode o corpo?** Café Filosófico – Curadoria de Viviane Mosé e participação de Dani Lima. Instituto CPFL. Este programa foi editado a partir de palestras da série “Delimites”. Programa exibido em 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=d8kSSGX1Ufw>. Acesso em: 20 maio 2019.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. Petropólis, RJ: Vozes, 2008.

COLETIVO DE AUTORES (1992). **Metodologia do ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez.

DAOLIO, Jocimar. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas (SP): Autores Associados, 2004. (Coleção polemicas do nosso tempo).

ELLIOTT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERARDI, Corinta Maria Crisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor (a)- pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 1997.

FERREIRA, Eliana M.; SARAT, Magda. **“Criança (s) e infância (s)”: perspectivas da história da educação.** Revista Linhas, Florianópolis, v. 14, n. 27, jul./dez. 2013. p. 234 - 252.

FERREIRA, Simone A. **Dança na escola: um estudo sobre a formação do Pedagogo para trabalhar a Dança na Educação Infantil.** 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências. UNESP. Bauru. 90 f. 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/119060>. Acesso em: 29 set. 2021.

GALLARDO, Jorge S. P. **Prática de ensino em educação física:** a criança em movimento. Volume único. São Paulo: FTD, 2010.

GARANHANI, Marynelma C.; NALDONY, Lorena. **O movimento do corpo infantil:** uma linguagem da criança. UNESP, 2011, São Paulo. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/447>. Acesso em: 30 set. 2021.

GATTI, Bernadete A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOELLNER, Silvana V., A produção cultural do corpo**.** In: Guacira Louro; Jane Felipe; Silvana Goellner. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação – 4ª edição. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2008, v.1, p. 28-40.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In MINAYO, M. C. S (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Vozes, 2002.

HUNGER, Dagmar *et al*. Educação Física: da inércia ao movimento corporal. In: PINHO, S. Z.; OLIVEIRA, J. B. B. (Org.). **Núcleos de Ensino da UNESP**: artigos dos projetos realizados em 2009. São Paulo: Cultura Acadêmica, Universidade Estadual Paulista, 2011, v. 1, p. 871-894.

JACOMÉ, Paloma da S. **Criança e Infância**: uma construção histórica. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). (Graduação em Pedagogia – Licenciatura Plena) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, (Centro de Educação), Natal, RN: 2018.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** Rio de Janeiro: Achiamé, 2003.

_____. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental. In: **Educa. Soc**., Campinas, vol 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2016. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 16 set. 2020.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. N. 14, p. 5-18, maio/ago. 2000.

_____. Educando a infância brasileira. In: LOPES, E. M. T. FILHO, L. M. de F. VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____., M. A educação infantil no século XX. In: STEPHANOU, M. BASTOS, M. H. C (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo.** 1953. Tradução de Sonia Fuhrmann. 6. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LUCKESI, Cipriano (2014). Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias**: Educação, Cultura e Sociedade, 3(2). Disponível em <https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v3i2.9168>. Acesso em: 30 jun. 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Eliana E.; NEIRA, Marcos G. A valorização da Cultura Corporal Infantil: Análise de uma experiência na creche. In: **XVIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) / V Congresso Internacional de Ciências do Esporte (CONICE)**. 2013, Brasília – DF. (Anais). Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/elina_02.pdf.>. Acesso em: 30 set. 2021.

NÓBREGA, Terezinha P. **Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo.** Educ. Soc. [online]. Campinas, maio/ago. 2005, vol.26, nº.91. p.599-615. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/t5CV6czxDQfbXBJ9xNCmgjj/?lang=pt>. Acesso em: 30 jun. 2019.

OLIVEIRA, Zilma de M. R**. Educação Infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2011.

PASQUALINI, Juliana. C.; TSUHAKO, Yaeko. N. **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru - SP** [recurso eletrônico], orgs. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

PIMENTA, Selma. G.; GARRIDO, Elsa; MOURA, Manoel O. Pesquisa colaborativa na escola facilitando o desenvolvimento profissional de professores. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24. Intelectuais, conhecimentos e espaço público.** Rio de Janeiro, 2001. Disponível em <http://24reuniao.anped.org.br/ts.htm>. Acesso em: 29 jun. 2019.

PRODANOV, Cleber C.; FREITAS, Ernani C. de. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**.** 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROSSI, Fernanda. **Implicações da formação continuada na prática pedagógica do(a) professor(a) no âmbito da cultura corporal do movimento**. 2013, 440 f. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

ROSSI, Sintia O. **Mostra Lúdica Cultural na Educação Infantil: uma possibilidade integradora no registro e documentação pedagógica.** 2020, 208 f. Dissertação (Mestre em Docência na Educação Básica). Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru – SP, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 9ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SETTE, Katya F. F. M. e SILVA, Lelilany F. R. A. A formação dos profissionais das Creches Conveniadas: Uma nova prática na Secretaria Municipal da Educação de Bauru. In: **IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2007.** Águas de Lindóia – SP. Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2007. v. 9. p. 19-29.

SOARES, Carmen L. *et al*. **Metodologia do Ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

SOBREIRA, Vickele; NISTA-PICCOLO, Vilma L.; MOREIRA, Wagner W. **Do corpo à corporeidade: uma possibilidade educativa.** Cadernos de Pesquisa, São Luís, v. 23, n. 3, p. 68-77, set./dez. 2016.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio *et al*. Coletivo de Autores: a cultura corporal em questão. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**. Florianópolis, v. 33, n.2, p. 391- 411, Abril/Jun. 2011. Disponível em<https://www.scielo.br/j/rbce/a/D5pYMHWxd9kkXTKfMjkBg7R/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jul. 2021.

VAZ, Alexandre F. Aspectos, contradições e mal-entendidos da educação do corpo e da infância. In: **Revista Motrivivência**, Florianópolis, n. 19, p.1-7, 2002.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Bauru

Faculdade de Ciências

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)

(Conselho Nacional de Saúde, Resoluções 466/12 e 510/16)

Prezada Senhora,

Convidamos a senhora a participar da pesquisa que tem como título: **"Possibilidades e Desafios do Ensino da Cultura Corporal em Creches Conveniadas ao Sistema Municipal de Ensino de Bauru",** da pesquisadora **Simone Aparecida Ferreira Tuler Xavier,** RG 34.196.405-0, orientada pela **Prof.ª Dr.ª Fernanda Rossi,** no Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica/PPGDEB (mestrado profissional), Departamento de Educação, Faculdade de Ciências, UNESP Bauru. A pesquisa tem como objetivo elaborar coletivamente com professores de Educação Infantil de Creches Conveniadas (OSCs) ao Sistema Municipal de Ensino (SME) de Bauru uma proposta de ensino na área de Cultura Corporal para crianças entre 4 e 5 anos de idade.

Caso a Srª aceite participar da pesquisa, serão desenvolvidos oito encontros de formação, com práticas e discussões dos conhecimentos da Cultura Corporal, constantes na Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru. Também participará de sessões de grupo focal, para identificar suas opiniões sobre o processo. Estas atividades serão registradas em vídeo e fotos. Não haverá nenhum custo para participar da pesquisa. Assim como também não haverá remuneração para participar das atividades.

Os benefícios desta pesquisa consistem em contribuir com a disseminação dos resultados relacionados à inserção dos conhecimentos da Cultura Corporal em Creches Conveniadas ao Sistema Municipal de Ensino de Bauru.

Os resultados da investigação serão publicados e/ou apresentados com fins científicos (dissertação, tese, livros, artigos, reuniões científicas e afins). Os riscos decorrentes da participação nesta pesquisa são mínimos, tal como o desconforto em responder a alguma questão ou participar de alguma atividade. Entretanto, caso esse ou algum outro incômodo ocorra a senhora poderá comunicar à pesquisadora responsável para a adequação das atividades e do grupo focal. Quaisquer esclarecimentos poderão ser solicitados no decorrer da pesquisa.

Solicitamos autorização, ainda, para que possamos utilizar sua imagem (em fotos e vídeos registrados durante as atividades) na divulgação dos resultados da pesquisa, pois seria de grande valia se pudéssemos divulgá-la para incentivar a formação docente em outras instituições, bem como valorizar as participantes do processo de construção coletiva. Não obstante, serão garantidos o sigilo e a privacidade sobre sua participação, caso assim deseje.

Cabe lembrar-lhe, ainda, que a senhora poderá recusar ou retirar seu consentimento livre e esclarecido em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Os dados coletados serão utilizados unicamente para fins de pesquisa.

Caso esteja de acordo com todos os itens esclarecidos sobre a pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-a a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com a Sra. e outra com a pesquisadora.

Agradeço antecipadamente sua valiosa participação nesta pesquisa. Em caso de dúvidas éticas a Senhora poderá entrar em contato com o CEP da Faculdade de Ciências de Bauru-UNESP, através do número (14) 3103-6087 endereçado na Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01.

Local: _____, ___ de _____de _____.

_____

Assinatura da Pesquisadora Responsável

_____

Assinatura da participante da pesquisa

Dados sobre a pesquisa:

Título do projeto: **"Possibilidades e Desafios do Ensino da Cultura Corporal em Creches Conveniadas ao Sistema Municipal de Ensino de Bauru"**

Pesquisadora responsável: **Prof.ª Simone Aparecida Ferreira Tuler Xavier**
Cargo/função: Prof.ª Educação Infantil Município – Chefe de Seção Creches Conveniadas – Secretaria Municipal da Educação
Instituição: Prefeitura Municipal de Bauru – Secretaria da Educação
Endereço: R. Raposo Tavares, 8-38, Vl. Santo Antônio 17013-031 - Bauru, SP.
Dados para Contato: fone (14) 3223-2709; e-mail: simonexavier@bauru.sp.gov.br

Orientadora da Pesquisa: **Prof.ª Dr.ª Fernanda Rossi**
Cargo/função: Orientadora – Prof.ª Dr.ª do Departamento de Educação/FC
Instituição: Universidade Estadual Paulista – UNESP
Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, Bairro Vargem Limpa 17033-360 - Bauru, SP.
Dados para Contato: fone (14) 3103-9571; e-mail: fernanda.rossi@unesp.br

Dados sobre a participante da pesquisa:

Nome:_____

RG:_____CPF_____

Endereço:_____

Telefone para contato: ( ) _____ e-mail:_____

Creche Conveniada:_____