

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós Graduação em Educação

Ana Cecília Oliva de Abreu

**SABERES E PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO
SOBRE O MOVIMENTO E A LINGUAGEM CORPORAL EM DUAS UNIDADES
MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE BELO HORIZONTE**

Belo Horizonte
2014

Ana Cecília Oliva de Abreu

**SABERES E PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO
SOBRE O MOVIMENTO E A LINGUAGEM CORPORAL EM DUAS UNIDADES
MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE BELO HORIZONTE**

Dissertação apresentada ao Programa de pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Sociologia e História da Profissão Docente.

Orientadora: Prof^a Dra. Lorene do Santos

Belo Horizonte
2014

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

A162s Abreu, Ana Cecília Oliva de
Saberes e práticas docentes na educação infantil: um estudo sobre o movimento e a linguagem corporal em duas unidades municipais de educação infantil de Belo Horizonte / Ana Cecília Oliva de Abreu. Belo Horizonte, 2014.
152 f.: il.

Orientadora: Lorene do Santos
Dissertação (Mestrado)- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Prática de ensino. 2. Professores - Formação. 3. Educação de crianças. 4. Linguagem corporal em crianças. 5. Brincadeiras. 6. Educação física para crianças. I. Santos, Lorene do. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

SIB PUC MINAS

CDU: 372.3

Ana Cecília Oliva de Abreu

**SABERES E PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO
SOBRE O MOVIMENTO E A LINGUAGEM CORPORAL EM DUAS UNIDADES
MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE BELO HORIZONTE**

Dissertação apresentada ao Programa de pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Dra. Lorene do Santos (Orientadora) – PUC-Minas

Dra. Magali Reis - PUC-Minas

Dr. José Alfredo Oliveira Debortoli - UFMG

Belo Horizonte, 06 de junho de 2014

*“Há um menino, há um moleque
Morando sempre no meu coração.
Toda vez que o adulto balança
o menino me dá a mão...”*

Milton Nascimento

*Com todo amor e admiração, dedico este trabalho aos meus filhos
Arthur e Lucas, e ao meu marido Robert.*

*Lucas, você soube nos ensinar brilhantemente o que é amar ao
próximo. Apesar do pouco tempo de convivência, sabemos que você
veio com uma missão muito especial e de onde estiver continuará
iluminando as nossas vidas.*

*Arthur, sua força em lutar pela vida foi a minha grande motivação
para a finalização deste trabalho.*

*Robert, seu amor, amizade e apoio foram fundamentais para que eu
chegasse até aqui.*

Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

A Deus, por mostrar sua presença constante durante a realização deste sonho.

Ao meu marido Robert, por todo incentivo, por acreditar em mim e por compreender meus momentos de apreensão durante todo este período.

A mamãe, por todo apoio e por acreditar que mesmo longe do seio familiar, com todas as adversidades eu conseguiria chegar até aqui.

A minha irmã Mírian, o seu exemplo como docente, seu incentivo, amizade e as nossas longas conversas ao telefone, ora sobre o seu mestrado na Bahia ora sobre o meu em Belo Horizonte foram determinante para que eu realizasse este sonho.

Aos meus sobrinhos Matheus e Alice e a minha irmã Marília por todo carinho.

As minhas grandes amigas de infância Ciça, Michele e Jamylle. Logo que mudei para a capital mineira com o intuito de ingressar no mestrado, vocês me acolheram com muito amor e juntas formamos uma verdadeira família. Obrigada pelas conversas, conselhos e apoio. Vocês também foram indispensáveis para que eu chegasse até aqui.

A toda família do Robert. Marquinhos, Dornas e Fabrício agradeço por todo apoio e carinho e pelo amor que dedicaram ao meu filho Arthur neste período.

Aos amigos, professores e familiares de Montes Claros. Mesmo a distância todos vocês torceram muito para que eu chegasse até aqui. As boas energias enviadas fizeram toda diferença.

A professora Leila Mafra que conduziu com muita dedicação o início deste trabalho.

A professora Lorene dos Santos, minha orientadora, que pacientemente assumiu a continuidade deste estudo. Obrigada por compreender as duas situações difíceis que passei durante a construção deste trabalho e com muita competência me conduziu até aqui.

A professora Magali Reis, pelas contribuições feitas no projeto desta pesquisa.

Aos professores, José Alfredo, Magali, Tarcísio e Vânia que aceitaram fazer parte da banca desta dissertação, bem como contribuíram com críticas e sugestões para o engrandecimento deste trabalho.

Aos colegas do mestrado, pelas trocas de experiências acadêmicas e por toda convivência.

Aos professores e funcionários do programa de mestrado da PUC-MINAS, pelos ensinamentos e colaboração para a conclusão deste trabalho.

As professoras e vice diretoras das UMEI's pesquisadas e aos profissionais da Gerência de Educação Infantil/SMED –BH pela prontidão com a qual vocês me atenderam.

Os profissionais das instituições onde trabalho e trabalhei. Obrigada por acreditarem no meu trabalho e por todo incentivo durante o mestrado.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é mapear e analisar os saberes e práticas de docentes que atuam em duas Unidades Municipais de Educação Infantil – UMEIs de Belo Horizonte, relativos ao movimento e à linguagem corporal. Partiu-se de uma análise histórica da Educação Física escolar e das transformações quanto às concepções pedagógicas deste campo, principalmente a partir do final do século XX. Também foi abordado, de forma sucinta, a trajetória histórica da Educação Infantil e as transformações na concepção de educação destinada às crianças pequenas. Para analisar os saberes e práticas docentes na Educação Infantil quanto ao movimento e à linguagem corporal, recorreu-se a referenciais teóricos do campo da formação e do trabalho docente e buscou-se dialogar com algumas pesquisas no campo da docência na Educação Infantil. Como metodologia, foi utilizada a abordagem qualitativa, tendo sido realizadas entrevistas semi estruturadas com quatro professoras de duas UMEI's de Belo Horizonte/MG, além de observação das aulas destas professoras durante um mês, em cada uma das UMEI's. Também se realizou uma pesquisa bibliográfica e pesquisa documental, com análise de documentos curriculares da Educação Infantil, em nível federal e municipal. A análise dos dados foi realizada a partir das categorias: trajetória de formação das professoras; apropriação que as docentes fazem de diferentes orientações curriculares da Educação Infantil relacionadas ao movimento e à linguagem corporal; experiências pessoais das docentes ligadas às práticas corporais; e as concepções e práticas pedagógicas das docentes relacionadas ao movimento e à linguagem corporal. A pesquisa nos revelou apropriações e entendimentos fragmentados e parciais sobre o trabalho com o movimento e linguagem corporal na Educação Infantil e certa contradição entre algumas falas das professoras sobre sua formação e as práticas pedagógicas efetivamente desenvolvidas no seu cotidiano. Estes resultados nos levam a pensar sobre a necessidade de uma formação docente mais articulada aos programas curriculares da Educação Infantil e à necessidade de que estes documentos também sejam melhor elaborados, de forma a garantir maior coerência quanto às questões apresentadas sobre a criança pequena, suas especificidades e suas possibilidades de expressão. Além disto, esta pesquisa também evidenciou a necessidade e importância do professor refletir sobre sua própria ação.

Palavras chave: Saberes e práticas docentes. Educação Infantil. Movimento e linguagem corporal.

ABSTRAT

The aim of this work is to map and assess the knowledge and practices of teachers who work in two Municipal Units for Children Education (Unidades Municipais de Educação Infantil – UMEIs) in Belo Horizonte, regarding movement and body language. We started from a historic analysis on Physical Education in schools and the changes regarding the pedagogical concepts in this field, mainly from late century XX. We also shortly approached the historical pathway of Children Education and the changes in the concepts of education destined to little children. We resourced to theoretic reference on the fields of teacher instruction and work to assess the knowledge and practices of teachers working in Children Education regarding movement and body language; we also sought a dialogic relationship with some researches on teaching in Children Education field. The qualitative approach was the method of choice, having semi-structured interviews been conducted with four teachers from two UMEIs in Belo Horizonte/MG, besides having watched classes taught by those teachers for a whole month, in each of those UMEIs. Additionally, literature and documentary researches were done with analysis of Children Education curriculum documents, both in federal and municipal levels. Data analysis was based on two categories: Teachers' training history; teacher ownership of diverse curriculum guidelines of Children Education related to movement and body language; personal experiences of teachers related to corporal practices; and teachers' pedagogical conceptions and practices related to movement and body language. This research showed us fragmentary, partial ownerships and understanding about the work with movement and body language in Children Education, as well as some contradiction between some teacher statements about their training and the pedagogical practices effectively developed in their everyday work. Those results led us to think on the need of having teacher instruction better articulated with Children Education curricula and the need of having those documents to be better prepared as to assure more coherence regarding the issues presented about little children, their specificities and possibilities of expression. Besides that, this research also evidenced the need and importance of having teachers reflect on their own actions.

Keywords: Teacher knowledge and practices. Children Education. Movement and body language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Leitura do livro: <i>O que os meninos fazem, e o que as meninas fazem</i> ”?.....	110
Figura 2 – Brincadeiras cantadas – UMEI Bambolê.....	118
Figura 3 – Trabalho com o equilíbrio corporal - UMEI Bambolê.....	118
Figura 4 – Atividades com cordas. Lateralidade e noção espacial.....	122
Figura 5 – Brincadeira cantada em sala – UMEI Bambolê.....	125
Figura 6 – Brincadeiras na quadra com balões e bambolês.....	125
Figura 7 – Mímica – UMEI Bola de Gude.....	127
Figura 8 - Sala de uma escola de Reggio Emilia.....	129
Figura 9 – Brincadeira cantada: <i>a casa do Zé</i> – UMEI Bola de Gude.....	130
Figura 10 – Mural do projeto Brinquedos e brincadeiras - UMEI Bola de Gude...	130
Figura 11 – Construção de brinquedo: o pião- UMEI Bola de Gude.....	131
Figura 12 – Atividade com corda - UMEI Bola de Gude.....	132

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 – Número de matrículas na Educação Infantil.....	45
Tabela 2 - Atendimento geral da Educação Infantil em Belo Horizonte.....	57
Tabela 3 - Quantidade de instituições de Educação Infantil em Belo Horizonte..	58
Quadro 1 - Perfil das professoras da UMEI Bola de Gude.....	79
Quadro 2 - Perfil das professoras da UMEI Bambolê.....	80

LISTA DE SIGLAS

EF – Educação Física

CME/BH – Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte

DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

GGEI/BH – Grupo gerencial de Educação infantil de Belo Horizonte

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MIEIB - Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil

PCEI/BH - Proposições Curriculares da Educação Infantil da rede municipal de educação e creches conveniadas com a prefeitura de Belo Horizonte.

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PUC – Pontifícia Universidade Católica

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

SMED/BH – Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

UMEI's - Unidades municipais de Educação Infantil

UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: BREVE PANORAMA HISTÓRICO E CONCEPÇÕES ATUAIS	24
2.1 A influência das instituições médicas e militares na constituição na Educação Física Escolar.....	24
2.2 A inserção do esporte na escola.....	27
2.3 Um novo entendimento para a Educação Física na escola: momentos de transformações.....	28
2.4 As teorias críticas e a Educação Física como cultural corporal do movimento.....	33
3 A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS: CONCEPÇÕES, POLÍTICAS E DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	38
3.1 A formação de professores para a Educação Infantil.....	43
3.2 O acesso à Educação Infantil no Brasil: o que dizem os números.....	45
3.3 O RCNEI e o campo da Educação Física.....	47
3.4 Contexto histórico e aparatos legais da Educação Infantil no Município de Belo Horizonte.....	51
3.4.1 O profissional da Educação Infantil em Belo Horizonte: educador infantil <i>versus</i> professor da Educação Infantil.....	58
3.4.2 As Proposições Curriculares da Educação Infantil de Belo Horizonte - PCEI e sua abordagem sobre a linguagem corporal.....	60
4 PERCURSO METODOLÓGICO	65
4.1 Primeiros passos da pesquisa.....	67
4.2 O campo de pesquisa.....	71
4.2.1 A UMEI Bola de Gude.....	72
4.2.2 A UMEI Bambolê.....	76
4.3 Perfil das professoras selecionadas para a pesquisa.....	79
5 O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL, SUA FORMAÇÃO E VIVÊNCIAS RELACIONADAS AO MOVIMENTO E LINGUAGEM CORPORAL	81
5.1 O campo dos saberes docentes: breve panorama dos estudos teóricos.....	81
5.2 A formação inicial e continuada das docentes: aspectos relacionados ao movimento e linguagem corporal.....	87
5.3 Diálogos com as orientações curriculares da Educação Infantil relacionados ao movimento e linguagem corporal: apropriações e concepções expressas pelas docentes.....	101
5.4 As vivências pessoais das docentes relacionadas ao campo da Educação Física.....	108
6 O MOVIMENTO E A LINGUAGEM CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES	115
6.1 Alessandra e o seu projeto sobre Corpo e Movimento.....	121

6.2 Isabel e seu trabalho com a linguagem corporal realizado em parceria com outra docente.....	123
6.3 As aulas da professora Mírian: o corpo da criança e sua liberdade.....	127
6.4 Josiane e o desenvolvimento do projeto Brinquedos e brincadeiras.....	129
6.5 Reflexões sobre as práticas das professoras pesquisadas.....	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136
REFERÊNCIAS.....	142
APÊNDICES.....	149
A Termo de consentimento livre e esclarecido	
B Roteiro da entrevista	
C Ficha de observação	

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação situa-se na interseção dos campos da Educação Física escolar e dos saberes e ação docente na Educação Infantil. Buscou-se compreender a formação do docente atuante na Educação Infantil, que saberes mobilizam e suas ações no cotidiano de trabalho com relação ao movimento e a linguagem corporal.

O interesse por realizar este estudo surgiu de minha própria trajetória de vida, a partir de situações e experiências que foram determinantes para a escolha da minha profissão.

O movimento sempre esteve presente em minha vida. Além das brincadeiras vivenciadas em casa e nas ruas, meus pais incluíram como atividades extra escolares obrigatórias a prática de atividades físicas e artísticas. Desta forma, desde os três anos de idade participei de aulas de natação e dança. Dos sete aos dez anos, freqüentei aulas de iniciação musical e de teatro no Conservatório de Música da cidade de Montes Claros/MG. Também participei das escolinhas de esportes e teatro oferecidas na minha própria escola. Além disso, freqüentei o Grupo de Escoteiros por 6 anos, e neste grupo a vivência com atividades recreativas e esportivas eram uma constante.

Estudei, desde a pré escola até o final do Ensino Fundamental, no Colégio Marista da cidade de Montes Claros/MG. As aulas de Educação Física vivenciadas nesta instituição foram momentos especiais na minha vida. Minhas recordações das aulas incluem diversas brincadeiras e jogos esportivos, aulas na sala de ginástica, dança, atividades realizadas no campo de futebol, nos pátios e no bosque da escola. Lembro-me ainda das gincanas que aconteciam em sábados letivos, e dos Jogos internos realizados uma vez por ano e que mobilizavam toda a comunidade escolar. Era comum entre os alunos realizar os trabalhos e tarefas de casa na própria escola. Desta forma, finalizadas as obrigações, brincávamos nas quadras, no bosque, pelos corredores, além de frequentar as escolinhas de esportes que funcionavam no contra turno das aulas.

Tanto as atividades físicas quando as artísticas tinham grande valor no Colégio Marista. Assim como existiam as escolinhas de esportes, também podíamos optar pela participação, no contra turno, dos grupos de dança, teatro e coral. Além dos Jogos internos, existia a Semana da Arte e Cultura, onde nos eram oferecidas oficinas de danças, de circo, de percussão, de expressão corporal, de artesanato, de

fotografia e vídeo, entre outros. Eu participava intensamente de todos estes eventos, principalmente daqueles ligados à área da Educação Física.

No Ensino Médio, mudei de escola e não tive tanto acesso às práticas corporais. Na nova instituição escolar, o enfoque maior era o vestibular e as aulas de Educação Física não tinham tanto valor.

Como atividade extra-escolar, continuei frequentando as aulas de natação, por ter mais afinidade com este esporte. Apesar da influência da minha mãe e irmã mais velha, que são professoras de artes, não permaneci em nenhuma atividade desta área.

Considero que as vivências na infância e adolescência ligadas ao campo da Educação Física tiveram grande influência na minha opção em prestar vestibular para o curso de Educação Física. E assim, logo que finalizei o Ensino Médio consegui ingressar no curso de Educação Física (licenciatura e bacharelado) na Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES/MG.

Durante a graduação, concluída em 2006, apresentei grande interesse pelas disciplinas relacionadas à Educação Física escolar e também pela disciplina Natação. Realizei vários estágios extracurriculares nestas duas áreas. Este interesse me levou a atuar na licenciatura, a partir do ano de 2007, em escolas públicas e particulares, com turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. Ao mesmo tempo, no ano de 2007, também ingressei na Pós graduação *Latu Sensu* em Metodologia Científica e Epistemologia da Pesquisa, na UNIMONTES/MG. A escolha por este curso se deu pela avaliação de que o mesmo poderia servir como preparação para a participação em futuros processos seletivos nos programas de Mestrado.

Na Educação Infantil, trabalhei apenas em escolas privadas, já que tanto na cidade de Montes Claros/MG como em Belo Horizonte/MG (cidade que passei a morar e trabalhar a partir de 2009) não existe um cargo específico para professores de Educação Física atuarem na Educação Infantil, nas redes públicas de ensino. Além do trabalho na área da licenciatura, também atuo desde o fim da graduação em academias e escolinhas de esportes dando aulas de natação para crianças menores de 6 anos.

Além das lembranças positivas da minha infância relacionadas ao movimento, os conhecimentos teóricos que apreendi na minha graduação e em outros cursos de formação continuada relacionados à Educação Física na Educação Infantil

ressaltaram a importância do entendimento do corpo, do movimento e do brincar na infância. Apesar disso, a partir das minhas primeiras experiências como professora de Educação Física na Educação Infantil, passei a observar que esta disciplina é entendida, muitas vezes, por diversos profissionais da Educação Infantil, como uma atividade de menor valor.

Em minha experiência docente, no interior de diferentes escolas, me deparei com falas do tipo: “Agora é a hora da gritaria na escola”; “professora, passe uma atividade mais tranquila para as crianças, assim eles não voltam tão agitados para sala”; “já esta indo para quadra brincar com os meninos, queria dar aulas assim”. Ou ainda: “os professores de Educação Física não precisam vir à escola na reunião pedagógica, não vamos discutir nada sobre brincadeiras”; “este aluno não vai para sua aula de Educação Física hoje, ele esta precisando é de aprender mais”.

Recordo que no meu primeiro ano de trabalho, em uma escola pública de zona rural, do norte de Minas, na primeira reunião pedagogia a supervisora me disse: *“olha Ana, aqui na escola é assim, os outros professores escolhem os seus horários de aulas e o que restar encaixamos as aulas de Educação Física. E se possível, é melhor você dar sua aula lá fora, na pracinha da comunidade. Nossa escola é pequena e com a gritaria que acontecesse nas aulas de Educação Física pode ser que atrapalhe as outras aulas”*. Como não me foi dada outra “opção”, passei a dar aulas na pracinha, nos primeiros horários do turno da tarde. Este era um horário de calor intenso e de sol forte, característico daquela região e, mesmo assim, nem mesmo nas aulas de Educação Física era permitido o uso de boné. Nunca me foi esclarecido o porquê desta regra e sendo uma “professora rebelde”, sempre a descumpria.

Em uma das escolas que lecionei, logo nos primeiros meses de trabalho, organizei os Jogos esportivos. O evento foi um sucesso. Mobilizamos toda a comunidade escolar, montamos os times de alunos, de pais e de funcionários da escola e realizamos um desfile de abertura pelas ruas em torno da escola. Pedi que os professores de outras disciplinas auxiliassem os times e montassem uma apresentação no encerramento dos Jogos relacionado à história dos esportes.

Apesar do sucesso, percebi que depois deste evento continuei sendo pouco reconhecida e minha importância como professora se limitava à organização de outros eventos da escola. No cotidiano escolar, ainda me pediam para dar aulas mais tranquilas para as crianças e os alunos que não conseguiam acompanhar as

atividades das outras disciplinas continuavam sendo impedidos de frequentar normalmente as aulas de Educação Física. E a minha presença nas reuniões pedagógicas só era reconhecida como importante nos momentos de discussão sobre os eventos escolares.

Tais comentários e situações muito me incomodavam por perceber que a Educação Física era vista no ambiente escolar como uma disciplina que não necessita de grandes conhecimentos pedagógicos, e ainda, que os docentes desta disciplina são vistos apenas como organizadores de eventos e de brincadeiras. Em tais situações parece estar implícito a concepção de que o brincar não é algo importante na infância, sendo dispensável que os professores, inclusive os da Educação Infantil, dominem conhecimentos específicos sobre tais temáticas.

Além disso, o próprio docente de Educação Física, na medida em que é visto como um profissional que desenvolve atividades consideradas como de menor valor, é identificado por outros docentes como um sujeito com uma função profissional reduzida, sem grande importância no espaço escolar ¹.

Vale lembrar, no entanto, que a Educação Física é um saber escolar que compõe o currículo de todos os níveis da educação básica brasileira, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/1996. Por sua importância na formação das crianças e adolescentes que frequentam a escola, tal disciplina merece também ser reconhecida e valorizada socialmente e pedagogicamente, como uma disciplina escolar que tem como objetivo trabalhar com as diferentes manifestações da cultura corporal de movimento.

Ainda que o reconhecimento legal exista e que se constate uma tradicional desvalorização da área e de seus professores, pouco se sabe sobre como o campo de conhecimento da Educação Física tem sido efetivamente desenvolvido e incorporado às atividades propostas pelos docentes atuantes na Educação Infantil, uma vez que este reconhecimento legal não significa que, obrigatoriamente os conhecimentos desta disciplina se façam presente no cotidiano escolar.

Assim, ao ingressar em um Programa de Mestrado, tinha como objetivo, além da busca por uma melhor qualificação na área da Educação, desenvolver um estudo que pudesse abordar o docente da Educação Infantil e o seu trabalho relacionado ao

¹ Rodrigues e Figueiredo (2011) no artigo denominado - *Construção identitária da professora de Educação Física em uma instituição de Educação Infantil*, apresentam um estudo importante que nos esclarece algumas questões sobre como a professora de Educação Física percebe seu valor na Educação Infantil.

movimento e a linguagem corporal. O interesse por este tema se deu principalmente pelas diversas situações vivenciadas no meu cotidiano de trabalho como professora de Educação Física.

Após os primeiros estudos desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como estudante de Mestrado, definimos como proposta de estudo para esta dissertação a investigação e compreensão sobre a formação, saberes e ação dos professores da Educação Infantil, da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, atuantes nas Unidades Municipais de Educação Infantil, com relação aos conhecimentos, programas e atividades ligadas ao movimento e a linguagem corporal na infância.

Na Educação Infantil brasileira, a definição do profissional responsável pelo trabalho com o movimento e linguagem corporal varia, conforme a rede de ensino e escola. No município Belo Horizonte, nas Unidades Municipais de Educação Infantil - UMEIs, o trabalho com a linguagem corporal é desenvolvido principalmente por “professores de apoio”, que se responsabilizam pelo desenvolvimento de algumas temáticas “especiais”, sendo muitas vezes o movimento e a linguagem corporal enquadrados nesta categoria. Este trabalho também pode ser de responsabilidade dos “professores de referência” da turma, sendo estes responsáveis por ministrar principalmente os outros conteúdos que compõem os conhecimentos definidos para a Educação Infantil. Mas em geral, tanto os professores de referência quanto os professores de apoio não possuem formação específica na área de Educação Física. De acordo com o artigo 16 da Resolução 001/2000 do município de Belo Horizonte, os professores da Educação infantil devem ter: “[...] habilitação em curso de nível superior, licenciatura de graduação plena, admitida como formação mínima a oferecida em nível médio, modalidade normal, conforme artigo 62 da Lei 9394/96”.

Escolhemos as UMEIs como lócus desta pesquisa por serem instituições criadas especificamente para o atendimento das crianças menores de 6 anos e tendo em vista que nestas instituições o trabalho com os conhecimentos relacionados a Educação Física não é realizado por um professor com formação específica na área. Era nosso propósito compreender como outros profissionais da Educação, com formação em Normal nível médio e/ou superior e/ou em Pedagogia, entendem e trabalham com o movimento e a linguagem corporal na Educação Infantil, analisando os saberes e práticas relativos a este campo de conhecimento mobilizados por estes profissionais.

Algumas temáticas relacionadas à Educação Física são apresentadas nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2010), no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI (1998), bem como nas Proposições Curriculares da Educação Infantil de Belo Horizonte – PCEI (2009), como temas indispensáveis a serem trabalhados na infância. No RCNEI (1998), sobre o movimento na Educação Infantil, é destacado que:

O trabalho com movimento contempla a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, propiciando um amplo desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade das crianças, abrangendo uma reflexão acerca das posturas corporais implicadas nas atividades cotidianas, bem como atividades voltadas para a ampliação da cultura corporal de cada criança. (RCNEI 1998, p. 15, vol.3)

Em documento específico do município de Belo Horizonte, as Proposições Curriculares da Educação Infantil - PCEI (2009) encontramos as seguintes concepções relativas à temática da linguagem corporal:

Entender a criança a partir de suas manifestações não verbais, entre elas a *linguagem corporal*, é compreendê-la de uma forma mais ampla, propondo experiências sobre as quais será possível fundamentar a construção de saberes, conhecimentos e capacidades. Nesse contexto, entender o *corpo* como aquele que nos permite ser, ocupar espaços, fazer parte do mundo, construir sentidos, aprender, comunicar, dialogar e interagir numa totalidade integrada do corpo está sintetizado no que chamamos *corporeidade*.(PCEI 2009, p.62)

Entender como os professores são formados, quais saberes mobilizam e como atuam com os conhecimentos relacionados ao movimento e a linguagem corporal na Educação Infantil, é o propósito desta dissertação. Nóvoa (2000), em seus estudos sobre a profissão professor, evidencia que a forma como um indivíduo se torna professor, sua formação, e as características pessoais que influenciam em sua profissão, são questões que, em parte, explicam sua maneira de ser e estar na profissão. Nóvoa (2000, p.16), também aponta que a identidade do professor está sustentada pelo que ele disserta como “os três AAA”:

A de Adesão, porque ser professor implica sempre a adesão a princípio e a valores, a adoção de projetos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens. *A de Ação* (...) na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas e métodos “colam” melhor com a nossa maneira de ser do que outros. Todos sabemos que o sucesso ou insucesso de certas experiências “marcam” a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou aquela maneira de trabalhar na sala de aula.

A de Autoconsciência, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria acção. É uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo.

Compactuando com as proposições desse autor, entendemos que ser professor envolve uma dinâmica entre as vivências pessoais e profissionais do sujeito, e que esta interligação está presente na ação docente. De forma semelhante, Kruger (2007) expressa que poderíamos considerar os professores:

[...] como sujeitos que assumem a sua prática a partir da resignificação e da mobilização dos saberes a partir do que eles construíram enquanto mediadores da sua vida pessoal e profissional, articulando-os aos saberes práticos e científicos.

Os RCNEI (1998) entendem que os professores da Educação Infantil são profissionais polivalentes, que devem atuar utilizando o conhecimento de diferentes áreas que são necessárias para a formação integral da criança, como previsto na LDBEN – 9.394/1996, e desta forma tais professores devem também trabalhar com os conhecimentos relacionados ao movimento e linguagem corporal das crianças pequenas.

No entanto, como o próprio RCNEI (1998) explicita:

É muito comum que, visando garantir uma atmosfera de ordem e de harmonia, algumas práticas educativas procurem simplesmente suprimir o movimento, impondo às crianças de diferentes idades rígidas restrições posturais[...] Além do objetivo disciplinar apontado, a permanente exigência de contenção motora pode estar baseada na idéia de que o movimento impede a concentração e a atenção da criança, ou seja, que as manifestações motoras atrapalham a aprendizagem. Todavia, a julgar pelo papel que os gestos e as posturas desempenham junto à percepção e à representação, conclui-se que, ao contrário, é a impossibilidade de mover-se ou de gesticular que pode dificultar o pensamento e a manutenção da atenção. (RCNEI 1998, p. 17)

Afinal, se temos o reconhecimento legal da Educação Física como componente curricular da Educação Básica brasileira e encontramos várias apresentações da relevância do trabalho com o corpo e o movimento em diversos documentos curriculares da Educação Infantil, algumas questões nos instigaram, tornando-se parte da problematização de nosso objeto: Quais os conhecimentos que os professores atuantes na Educação Infantil possuem acerca do movimento e da

linguagem corporal? Como foi o acesso dos professores a conhecimentos desse campo ao longo de suas formações inicial e/ou continuada? Como se apropriaram desses conhecimentos e de informações e discussões sistematizadas em diferentes documentos de orientação curricular? De que formas as experiências corporais e de movimento vivenciadas durante o período escolar e no decorrer da trajetória de vida dos professores da Educação infantil comparecem e/ou influenciam em suas ações pedagógicas junto as crianças pequenas? Quais práticas pedagógicas relacionadas ao movimento e a linguagem corporal são desenvolvidas pelos professores da Educação infantil? Com que frequência e em que situações estas práticas emergem? Que estratégias utilizam? Como concebem o trabalho com esta temática na Educação infantil?

Considerando as questões acima, esta pesquisa foi construída a partir de entrevistas semi estruturadas realizadas com quatro professoras atuantes em duas UMEIs de Belo Horizonte, que lecionam nas turmas compostas por crianças de 4 anos, e por meio de observações das aulas destas professoras, no período de quatro dias por semana, durante um mês em cada UMEI. Nossos objetivos com o desenvolvimento deste estudo são:

Objetivo geral:

Mapear e analisar os saberes e práticas de docentes que atuam em duas UMEIs de Belo Horizonte, relativos às temáticas do campo da Educação Física, mais especificamente do movimento e da linguagem corporal.

Objetivos específicos:

- Mapear a trajetória de formação de quatro professoras que trabalham em duas Unidades Municipais de Educação Infantil – UMEIs - de Belo Horizonte, identificando de que forma os conhecimentos do campo da Educação Física compareceram/comparecem em sua formação inicial e continuada;
- Identificar apropriações e entendimentos que as docentes investigadas trazem acerca de diferentes orientações curriculares da Educação Infantil relacionados ao movimento e a linguagem corporal;
- Identificar alguns dos saberes e experiências relacionados ao movimento e a linguagem corporal adquiridos e/ou vivenciados durante a formação escolar e ao longo da trajetória de vida destas professoras;

- Identificar e analisar as concepções, ações e atividades propostas pelas professoras no exercício da docência em relação ao movimento e a linguagem corporal na Educação Infantil, buscando compreendê-las a partir dos saberes construídos na trajetória de vida, de formação e profissional.

A dissertação está organizada em seis capítulos.

Na presente introdução, buscamos esclarecer a motivação para realização desta pesquisa, definir o objeto de investigação e apontar sua relevância para o avanço das pesquisas na área da Educação Física e da Educação Infantil, assim como sua possível contribuição para uma prática escolar comprometida com a educação integral das crianças. Também apresentamos as questões centrais, os objetivos e uma breve descrição do campo e sujeitos da pesquisa.

O capítulo dois apresenta um breve panorama histórico da Educação Física escolar, com intuito de contextualizar o objeto de estudo e localizar alguns dos aportes teóricos necessário à construção desta pesquisa.

O capítulo três aborda a Educação Infantil e sua trajetória histórica no cenário brasileiro e no município de Belo Horizonte/MG, além de apresentar algumas das questões e discussões presentes em documentos curriculares oficiais da Educação Infantil, especificamente no que se refere ao trabalho com o movimento e a linguagem corporal. Neste capítulo, também são citados alguns estudos que abordam o professor da Educação Infantil e sua relação com os conhecimentos do campo da Educação Física.

No capítulo quatro é apresentado e discutido o percurso metodológico para o desenvolvimento desta pesquisa, com uma descrição das características das UMEI's que serviram como campo de pesquisa e a apresentação do perfil das docentes participantes deste estudo.

No capítulo cinco, apresentamos um breve panorama dos estudos teóricos no campo dos saberes docentes e desenvolvemos a análise de parte dos dados levantados pela pesquisa. Abordamos, de forma mais específica, aspectos da formação inicial e continuada das professoras, as apropriações e concepções que expressam acerca de alguns dos documentos curriculares oficiais e como percebem a relação estabelecida com saberes e prática ligadas ao movimento e a linguagem corporal em sua trajetória de vida e escolar.

No capítulo seis, damos prosseguimento à análise dos dados, abordando as concepções e ações docentes relativas ao movimento e à linguagem corporal na

Educação Infantil. Também apresentamos, de forma sucinta, algumas especificidades do trabalho desenvolvido por cada uma das docentes investigadas.

Nas considerações finais, apresentamos uma síntese das descobertas e algumas das reflexões possibilitadas por este estudo, sugerindo temas e questões para novas pesquisas no campo da Educação Física escolar e especialmente na Educação Infantil.

2 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: BREVE PANORAMA HISTÓRICO E CONCEPÇÕES ATUAIS

Este capítulo apresenta um breve panorama histórico da educação física escolar, identificando algumas das temporalidades e concepções que permearam a constituição dessa disciplina escolar. Sobre a inserção de um campo de conhecimento no currículo escolar, Lopes e Macedo (2011, p. 119) afirmam que:

A disciplina escolar é construída social e politicamente nas instituições escolares, para atender a finalidades sociais da educação. Essa construção é desenvolvida em meio a relações de poder, de maneira que os autores envolvidos, formadores da comunidade disciplinar, empregam recursos ideológicos e materiais para desenvolverem suas missões individuais e coletivas.

2.1 A influência das instituições médicas e militares na constituição na Educação Física Escolar

Historicamente, sabemos que a Educação Física foi incorporada no meio escolar a partir do século XVIII, primeiramente na Europa sob influência das ideias médicas, que disseminavam a noção da atividade física como uma garantia à saúde (BRACHT, 2003, p. 16). A instituição militar também contribuiu fortemente para a disseminação das ginásticas escolares, calcadas na tentativa de dominar e moralizar os corpos (CASTELLANI FILHO, 1988).

A construção histórica da Educação Física no ambiente escolar brasileiro nasce, então, da influência dos exercícios físicos implantados nas escolas europeias nos séculos XVIII e XIX, principalmente oriundos da Alemanha, França e Suécia, onde tais exercícios, conhecidos como ginásticas calisténicas, eram comandados, sobretudo pelos militares. A atividade física na escola brasileira é atravessada por um forte interesse social e político, aparecendo como um importante meio de domínio, em que o exercício físico serviria como instrumento de disciplina e higienização corporal, bem como para controle moral das crianças. Bracht (2003, p. 17) aponta que “as práticas corporais eram construídas e vistas como instrumentos para a educação para a saúde e para a educação moral”.

No âmbito escolar, a dinâmica da Educação Física a partir da ginástica militar garantia:

[...] um espaço de respeito e consideração da área perante os demais componentes curriculares. Dessa maneira, a educação física ministrada na escola começou a ser vista como importante instrumento de aprimoramento físico dos indivíduos que, fortalecidos pelo exercício físico, que em si gera saúde, estariam mais aptos para contribuir com a grandeza da indústria nascente, dos exércitos, assim como com a prosperidade da pátria. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 52)

A interferência das instituições médicas, nos séculos XIX e XX, na história da Educação Física, bem como de forma geral no processo de escolarização, é apresentada por Gondra (2000, p. 34):

A questão do corpo, do movimento, dos exercícios ou da ginástica é uma preocupação que ocupa lugar privilegiado na agenda médica fazendo com que, ao tratar da educação escolar, também incluía este tema como um dos aspectos a ser observado no rol das recomendações por eles estabelecidas, de modo a produzir um colégio, alunos, alunas, professores e mestras higienizados.

Este mesmo autor ainda diz que, sob o olhar dos médicos higienistas e das autoridades vigentes, a educação brasileira não seria eficiente e plena, se não fosse possível manter “a dimensão corporal em sintonia com os cânones da higiene, de modo a se conquistar um corpo forte e saudável” (GONDRA, 2000, p. 537). Corroborando o exposto por Gondra (2000), Faria Filho (1997, p. 52) também expressa que: “Assim como a escola ‘escolarizou’ conhecimentos e práticas sociais, buscou também apropriar-se de diversas formas do corpo e constituir uma corporeidade que lhe fosse mais adequada”.

Neste sentido, a Educação Física entra no currículo das escolas brasileiras como uma disciplina que tem uma relevância social devido às relações estabelecidas com as ideias médico-higienistas, interligadas e a serviço das pretensões da instituição militar para o domínio político e social.

Estudiosos da área da Educação Física apresentam diversas críticas à influência das instituições militares e médicas no meio educacional. Bracht (1989, p. 14) aponta que as funções do professor/instrutor, sob o domínio militar e das ideias da medicina higienista na escola, consistiam em expor os exercícios físicos, manter a ordem e a disciplina nas classes. Ao aluno era atribuído o papel de repetir e obedecer às tarefas dadas pelo instrutor. Desta forma, neste momento histórico:

[...] a Educação Física assume através do conteúdo e da forma como ele é apresentado, através das características dos papéis desempenhados pelos instrutores e alunos, os códigos/símbolos/linguagem/sentido da instituição militar. (BRACHT, 1989, p. 14)

De acordo com o Coletivo de Autores (1992), o fato de as instituições médicas serem legitimadas socialmente, devido ao domínio de conhecimentos no campo das ciências naturais,² favorece a sustentação das ideias médico-higienistas na escola. Observamos que as verdadeiras intenções com a manutenção do corpo saudável, nesta perspectiva, ligavam-se ao ideal do poderio político dos militares que afirmavam o papel do Estado centralizador e autoritário, que patrocina práticas e ideias no campo das políticas eugênicas. Manter indivíduos fortes e saudáveis prontos para servir a nação deveria ocorrer desde a infância, por meio dos métodos ginásticos na escola.

Para a formação de professores, com relação às práticas físicas, as Escolas Normais, durante os séculos XIX e XX, tornaram-se um campo favorável para disseminação das ideias higienistas e o disciplinamento militar. A ginástica nestas instituições deveria ser útil para o aperfeiçoamento físico dos professores e para prepará-los para suas funções no magistério. Desta forma, segundo Vago (2010, p. 128): “[...] com os corpos conformados e disciplinados, professores e professoras estariam prontos para a tarefa de conformação dos corpos das crianças, meninos e meninas, que estavam na escola”

Com isso, produz-se a representação de que as práticas corporais realizadas em quartéis militares se eram benéficas na formação dos soldados, seriam também plenamente convenientes para a formação do professorado, [...] num movimento que vai dos quartéis às escolas normais e, destas, às escolas primárias. Ou, de outra maneira: dos corpos dos soldados aos corpos dos professores; dos corpos dos professores aos corpos das crianças. (VAGO, 2010, p. 132)

Desta forma observa-se que naquele momento, a função da disciplina Educação Física estava para além das questões pedagógicas dentro do ambiente escolar. Seu valor e seu reconhecimento se sustentavam nas pretensões das instituições militares e médico higienistas para a formação e domínio social.

² Nos estudos de Lopes e Macedo (2011, p. 119), as autoras apresentam que: “a introdução de uma disciplina escolar no currículo está vinculada a finalidades pedagógicas e utilitárias, mas sua consolidação depende de sua vinculação a uma tradição mais acadêmica”.

2.2 A inserção do esporte na escola

Outra grande marca da Educação Física escolar, sobretudo a partir da década de 1970 do século XX, no Brasil, (e podemos dizer que em muitas instituições educacionais isso ainda acontece) relaciona-se a prevalência dos esportes como único conteúdo das aulas de Educação Física. Souza Júnior (1999) expõe que a Educação Física escolar passa a utilizar como características de suas aulas alguns elementos da instituição esportiva como o padrão dos gestos técnicos dos esportes e a relevância do rendimento atlético.

As questões relativas à Educação Física escolar e ao esporte podem ser compreendidas, também, no bojo da disseminação da Pedagogia Tecnicista, nos anos 1970.

[...] determinações do esporte podem ser observadas nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, os quais serviram para o reordenamento da Educação Física escolar. Esses princípios são advogados também no âmbito da pedagogia tecnicista muito difundida no Brasil na década de 70. Os pressupostos desta pedagogia advêm da concepção de neutralidade científica e reforçam os princípios mencionados no âmbito mais geral do processo de trabalhos escolares, fazendo-o objetivo e racional [...]. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 54)

O Coletivo de Autores (1992, p. 54) ainda destaca que a incorporação do esporte no meio escolar alcançou tamanha magnitude que “temos, então, não o esporte da escola, mas sim o esporte na escola. Isso indica a subordinação da educação física aos códigos/sentidos da instituição esportiva”.

Com relação aos documentos legais, o Decreto nº 69.450, de 1971, no seu artigo 1º, considera a Educação Física como:

Atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora-forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constitui um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional.

Nesse decreto, além da afirmação das práticas desportivas como conteúdos da Educação Física escolar a partir da 5ª série, observa-se a reafirmação das ideias médico-higienistas e militares. Sobre isto, no artigo 3º do referido Decreto, temos como objetivos da Educação Física:

I - No ensino primário, por atividades físicas de caráter recreativo, de preferência as que favoreçam a consolidação de hábitos higiênicos, o desenvolvimento corporal e mental harmônico, a melhoria da aptidão física, o despertar do espírito comunitário da criatividade, do senso moral e cívico, além de outras que concorram para completar a formação integral da personalidade.

II - No ensino médio, por atividades que contribuam para o aprimoramento e aproveitamento integrado de todas as potencialidades físicas, morais e psíquicas do indivíduo, possibilitando-lhe pelo emprego útil do tempo de lazer, uma perfeita sociabilidade, a conservação da saúde, o fortalecimento da vontade, o estímulo às tendências de liderança e implantação de hábitos sadios.

III - No nível superior, em prosseguimento à iniciada nos graus precedentes, por práticas, com predominância, de natureza desportiva, preferentemente as que conduzam à manutenção e aprimoramento da aptidão física, à conservação da saúde, à integração do estudante no campus universitário à consolidação do sentimento comunitário e de nacionalidade.

§ 1º A aptidão física constitui a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da educação física, desportiva e recreativa, no nível dos estabelecimentos de ensino.

§ 2º A partir da quinta série de escolarização, deverá ser incluída na programação de atividades a iniciação desportiva.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's (1998, p. 21), esse decreto reforçava a visão de uma Educação Física com ênfase na aptidão física, na valorização do tecnicismo do esporte e como meio de controle e avaliação dos indivíduos, além do intuito da “descoberta de novos talentos que pudessem participar de competições internacionais representando a pátria” (PCN's 1998, p. 21).

Desta forma, naquele momento, fica perceptível que a finalidade da Educação Física na escola era a disseminação das práticas esportivas, com ênfase no saber técnico dos gestos esportivos, excluindo os alunos que não apresentavam boas habilidades esportivas das aulas de Educação Física.

2.3 Um novo entendimento para a Educação Física na escola: momentos de transformações.

Podemos dizer que a inserção da Educação Física no meio educacional, a partir do século XVIII e até grande parte do século XX, foi regida pelas concepções dominantes das ideias médico-higienistas, militaristas e pelos princípios desportivos.

Essa situação começaria a ser fortemente questionada no cenário brasileiro, principalmente a partir dos anos 1980, momento em que o Brasil passa por um processo de redemocratização,, conforme evidencia Caparroz (2007, p. 81):

[...] *há uma forte necessidade de romper com o passado, num movimento que foi autodenominado renovador.* A educação física é discutida pelos autores no sentido de negar as concepções anteriores, na medida em que se procura, por intermédio de novos aportes, determinar outro objeto que não o da saúde física, e compreendê-lo de forma mais abrangente e menos específica. *Assim cabe interrogar o que havia mudado, o que seria “renovado”, qual seria, portanto, o objeto da educação física escolar e como poderia ser compreendida nos anos de 1980.* (grifos nossos)

Vale lembrar que, a partir do final do século XX, tem-se o surgimento de novos campos de atuação para o profissional de Educação Física, como clubes, clínicas de reabilitação e academias. Esta nova configuração também mudou o perfil da formação dos profissionais desta área. Os cursos de formação estabelecem novas grades curriculares, instalando-se uma crise e uma polêmica acerca da formação do profissional de Educação Física, ressaltando-se a dicotomia entre o profissional da licenciatura *versus* o profissional do bacharelado³ (BORGES, 1998).

Este momento de redefinição da identidade do profissional da Educação Física e de debate sobre quais tipos de conhecimentos esse profissional deve dominar (conhecimentos escolares e/ou conhecimentos puramente esportivos, e/ou calcados em outros conhecimentos necessários para uma atuação além do meio educacional) não ocorreu com o devido aprofundamento e cuidado, como pontuam Darido e Neto (2005). Isto pode ter acentuado a estigmatização e a caricaturização deste profissional atuante no meio escolar como um docente “rola bola”, afinal, uma redefinição precisa do que deveria ser ensinado nas aulas e como deveria ser a formação do professor ainda estava em processo de construção. Debortolli, Linhares, Vago (2002, p. 97) também apontam que o reforço dessa visão do professor de Educação Física como “rola bola”, como um docente descomprometido ou ainda “disciplinário” e mero organizador de eventos desportivos, ainda não foram superados. Além disto, estes mesmos autores expõem que, o modelo de formação do professor de Educação Física baseado no paradigma da aptidão físico-esportiva :

[...] forjado especialmente durante a década de 1970 e legitimado na escola pela Lei nº 5.692/1971 e pelo Decreto nº 69.450/1971 colaborou bastante na conformação de uma educação física escolar pouco comprometida com a formação humana [...] (DEBORTOLLI, LINHALES, VAGO, 2002, p.97)

³ Sobre o processo histórico da formação dos professores de Educação Física, ver Borges (1998).

Nas últimas décadas do século XX, a Educação Física escolar também tornou-se um campo de estudos e pesquisas, suscitando uma série de questionamentos sobre seu estatuto, finalidades e importância como um componente curricular.

Os estudos e as pesquisas que se ocupam da presença dessa disciplina nos estabelecimentos de ensino investigam sua história, os métodos e processos de ensino e aprendizagem, a formação dos professores e as concepções de corpo, movimento e cultura em que estes pretendem fundamentar seu saber escolar. Outros temas são analisados de maneira sistemática, colaborando na organização de um campo disciplinar que se encontra em pleno desenvolvimento. Também no diálogo cotidiano com professores e alunos das escolas públicas, as circunstâncias que envolvem a Educação Física afloram muitas vezes como problemas que exigem enfrentamento: o reforço nas práticas escolares da dualidade corpo-mente, materializado no isolamento pedagógico, espacial e temporal da disciplina; a interpretação do conhecimento atinente à Educação Física como “um saber escolar da quadra”, considerado, portanto, como “de fora” da escola; ou como “saber escolar realizado no pátio” e, assim, tratado como tempo de descanso e de recomposição para novos trabalhos sérios em sala de aula; o desprezo por seu potencial educativo e formador; a demanda escolar e social por uma Educação Física considerada como sinônimo de disciplinarização e adestramento dos corpos; a esportivização das práticas corporais, que muitas vezes tenta naturalizar um aprendizado que é socialmente construído (por exemplo, tratam-se os processos de seleção e exclusão como naturais, e não como sociais); o fato de os professores reduzirem sua ação educativa à tarefa de separar times e distribuir bolas, dentre outras questões. (DEBORTOLLI, LINHALES, VAGO., 2002, p. 95)

Nesta busca de caracterizar uma nova Educação Física, livre das concepções dominantes até então, observamos, como aponta Caparroz (2007, p.81) que a “identidade da área entrava em crise”. Buscando negar o seu passado, num primeiro momento, a maioria dos estudos que se debruçavam sobre a Educação Física como componente escolar “não se pautava em desvendar criticamente o que ela era na escola, mas sim análises prescritivas e/ou valorativas, que apontavam o que a educação física deveria ser” (CAPARROZ, 2007, p. 81).

Bracht (1999, p. 77) aponta que, em um primeiro momento desta crítica às concepções dominantes da Educação Física, era forte o entendimento de que:

[...] faltava à Educação Física ciência. Era preciso orientar a prática pedagógica com base no conhecimento científico, este, por sua vez, entendido como aquele produzido pelas ciências naturais ou com base em seu modelo de cientificidade.

Entre as novas concepções que surgiram com intuito de renovar as características e função da Educação Física escolar, numa perspectiva de conferir

maior cientificidade a este componente curricular, pode-se destacar: os estudos da Psicomotricidade; a Educação Física baseada nas ideias do construtivismo; a abordagem desenvolvimentista e a da Saúde Renovada.⁴

A Psicomotricidade propõe a Educação Física como um meio de auxílio para o desenvolvimento da criança, valorizando os conceitos de coordenação motora, lateralidade, noção espaço-tempo e consciência corporal. Seu objetivo é auxiliar na aprendizagem de outras disciplinas escolares, não tendo a Educação Física uma finalidade própria. (PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998; BRACHT, 1999). Para Darido e Neto (2005, p. 7):

[...] essa concepção inaugura uma nova fase de preocupações para o professor de Educação Física, que extrapola os limites biológicos e de rendimento corporal, passando a incluir e valorizar o conhecimento de origem psicológica.

A concepção construtivista fundamenta-se na psicologia do desenvolvimento, entendendo que a construção do conhecimento ocorre pela interação do homem com o meio em que vive. Na Educação Física, esta interação se faz mediante a utilização de jogos e atividades lúdicas. Na perspectiva construtivista, a atividade motora, quando utilizada de forma lúdica, poderá servir como um facilitador da aprendizagem de conteúdos ligados mais diretamente aos aspectos cognitivos, como, por exemplo, no processo de alfabetização (PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998; DARIDO; NETO, 2005).

A educação Física realizada no espaço escolar tendo como referência estudos psicomotores e construtivistas torna-se bastante comum nas instituições de educação infantil (principalmente as particulares), no início dos anos 1980, visto que estas abordagens explicitam a importância do estímulo a um desenvolvimento humano (em suas características afetivas, cognitivas, físicas e sociais) de qualidade desde a mais tenra idade, sendo o movimento uma das ferramentas para este desenvolvimento na infância.

A proposta da abordagem desenvolvimentista se limita a pensar os fundamentos da Educação Física nas séries iniciais, podendo ser entendida, pelos apontamentos de Bracht (1999, p. 78), como uma concepção cuja:

⁴ Com relação às novas teorias pedagógicas da Educação Física a partir de 1980, uma leitura aprofundada pode ser feita em Bracht (1999).

[...] idéia central é oferecer à criança oportunidades de experiências de movimento de modo a garantir o seu desenvolvimento normal, portanto, de modo a atender essa criança em suas necessidades de movimento.

Segundo os PCNs (1998), a partir da abordagem desenvolvimentista, a questão de que os conteúdos da Educação Física deveriam se adequar à faixa etária do aluno passou a ser uma ideia extremamente difundida. “A exemplo do domínio cognitivo foi proposta uma taxionomia para o desenvolvimento motor, ou seja, uma classificação hierárquica dos movimentos dos seres humanos” (PCNs, 1998, p. 25).

Outra nova abordagem da Educação Física é o movimento da Saúde Renovada, que, com grande destaque no nosso atual momento, retoma a questão da aptidão física, porém, contrariamente as ideias higienistas, não observa o corpo saudável como corpo moralizado e dominado, mas compreende a necessidade de manter o corpo saudável por meio da atividade física como sinônimo de qualidade de vida. Sobre esta abordagem, Guedes (1999, p. 79), um dos defensores desta nova concepção de Educação Física, expõe:

Em uma sociedade, onde significativa proporção de pessoas adultas contribuem substancialmente para o aumento das estatísticas associadas às doenças crônico-degenerativas em consequência de hábitos de vida não-saudáveis, principalmente no que se relaciona com a prática de atividade física, parece existir fundamento lógico para a modificação da orientação oferecida às aulas de educação física para um enfoque de educação para a saúde.

Estas quatro novas abordagens pedagógicas, embora contribuam para conferir cientificidade à Educação Física, já que estão baseadas em conhecimentos das ciências naturais, mantêm uma ideia utilitarista da Educação Física, em que a importância da mesma na escola se estabelece a partir da serventia desta disciplina para o desenvolvimento de outros conhecimentos escolares indispensáveis para um bom desenvolvimento dos educandos. Sendo assim, estas abordagens não apresentam uma especificidade própria à Educação Física na escola. Além disto, como é exposto pelo Coletivo de Autores (1992, p. 55), podemos considerar que, nestas abordagens, “falta a perspectiva dos condicionantes histórico-sociais da educação”.

2.4 As teorias críticas e a Educação Física como cultural corporal do movimento.

Em um segundo momento de crítica às concepções dominantes a partir do movimento denominado renovador, como foi explicitado anteriormente, surgem outras abordagens conhecidas como teorias críticas e/ou progressistas, que consideram as relações entre a Educação Física e as ciências humanas e sociais. Bracht (1999, p. 77) aponta que este segundo momento “vai permitir, então, uma crítica mais radical à Educação Física”.

Segundo os PCNs (1998, p. 26), a Educação Física passa a ser vista pelas novas teorias críticas como uma área que deve possibilitar ao aluno ter uma melhor leitura de sua realidade. Esta disciplina escolar passa, então, a ser relacionada a um tipo de conhecimento denominado cultura corporal, que

[...] tem como temas o jogo, a ginástica, o esporte, a dança, a capoeira e outras temáticas que apresentarem relações com os principais problemas dessa cultura corporal de movimento e o contexto histórico-social dos alunos.

As propostas da teoria progressista da Educação Física sistematizadas pelas concepções crítico-superadora e crítico-emancipatória podem ser evidenciadas a partir do seguinte entendimento:

[...] ambas as propostas sugerem procedimentos didático-pedagógicos que possibilitem, ao se tematizarem as formas culturais do movimentar-se humano (os temas da cultura corporal ou de movimento), propiciar um esclarecimento crítico a seu respeito, desvelando suas vinculações com os elementos da ordem vigente, desenvolvendo, concomitantemente, as competências para tal: a lógica dialética para a crítico-superadora, e o agir comunicativo para a crítico-emancipatória. Assim, conscientes ou dotados de consciência crítica, os sujeitos poderão agir autônoma e criticamente na esfera da cultura corporal ou de movimento e também agir de forma transformadora como cidadãos políticos. (BRACHT, 1999, p. 81)

Estas abordagens críticas e/ou progressistas diferem de forma relevante das primeiras quatro abordagens apresentadas anteriormente, pelo fato de buscarem subsídios para a Educação Física nas ciências humanas e sociais, e não reconhecerem como científico apenas o conhecimento pautado nas ciências naturais. Estas concepções também buscam evidenciar a especificidade da Educação Física como um saber escolar que possui, como conteúdos próprios, os

jogos e brincadeiras, as lutas, as danças, as atividades desportivas e as ginásticas, sendo que estes, de forma alguma, estão inseridos na escola simplesmente para auxiliar outras disciplinas escolares.

Além destas novas abordagens da Educação Física escolar,⁵ em meados dos anos 1990, a prática pedagógica desta disciplina também passa a ser entendida a partir dos novos aparatos legais da educação brasileira, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9694, de 1996), que afirma a Educação Física como componente curricular de toda Educação Básica.

Outros documentos oficiais que contribuem para a ressignificação do papel desempenhado por esta disciplina escolar são: os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), que entendem a Educação Física como saber escolar que tem como área de conhecimento a cultura corporal de movimento, deixando clara a importância de distinguir “os objetivos da Educação Física escolar e os objetivos do esporte, da dança, da ginástica e da luta profissionais”; o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI (1998), que no seu terceiro volume traz expressa a importância do trabalho com o movimento na infância; e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2010), que reafirmam a Educação Física como uma das áreas de conhecimento da base nacional comum para toda Educação Básica. Além destes, temos também diferentes documentos com orientações curriculares nos âmbitos estadual e municipal, que são elaboradas com base nos PCN's (1998) e no RCNEI (1998).

Bracht (1989, p. 17) defende em seus estudos que buscar a especificidade da educação física escolar não passa pela aquisição exclusiva desta ou daquela concepção de atividades corporais que foram pedagogizadas. Caparroz (2007, p. 160), ao concordar com a visão de Bracht, expressa que “[...] o que confere especificidade a educação física como componente escolar é o fato de esta ter como objeto o movimento humano”, e, sendo assim, “[...] o conteúdo da educação física deve ser selecionado dentro daquilo que se denomina cultura corporal, que é o conjunto das manifestações, das práticas corporais produzidas historicamente”.

Compreender a Educação Física como uma cultura corporal de movimento nos leva a refletir que, nesta concepção, a Educação Física deve deixar de ser entendida como práticas físicas para a dominação corporal e passar a ser vista,

⁵ Outras abordagens e sugestões de leituras sobre elas podem ser encontradas em: Darido e Rangel (2005, p. 2-24), além de Bracht (1999), citado anteriormente.

como expressa Bracht (1999), a partir de um entendimento humano de corpo. Nesta perspectiva, Freitas (2008, p. 32) concorda com Bracht (1999), expondo que o movimento deve ser compreendido como um meio de comunicação com o mundo, como uma linguagem.

Então, a Educação Física deve permitir à criança o acesso a diferentes experiências de movimento, as quais ganharam sentido e significado ao longo da história cultural e tornaram-se saberes organizados e sistematizados. (FREITAS, 2008, p. 32)

A Educação Física como uma cultura corporal de movimento evidencia a sua especificidade no contexto escolar a partir de diversas práticas corporais, devendo-se observar o aluno como um sujeito envolvido em um contexto sócio-histórico cultural, não sendo, portanto, as práticas pedagógicas relacionadas às atividades corporais distintas deste contexto.

Outra questão importante a ser discutida baseia-se na reflexão de que não é mais possível conceber esta disciplina escolar com um mero fazer prático. Em seu estudo, Almeida Júnior (2002, p. 20) apresenta a questão de que o conhecimento que ainda predomina na cultura escolar é aquele fundamentado numa racionalidade técnico-científica, na transmissão de saberes acadêmicos e habilidades cognitivas. E, pelo fato de a Educação Física ser vista erroneamente apenas como uma disciplina que simplesmente transmite conhecimentos práticos, ela acaba ocupando um “lugar inferior na hierarquia dos saberes escolares”. Sobre isso, Debortolli, Linhares e Vago (2002, p. 97) dissertam que:

A fragmentação dos saberes escolares, bem como a sua conseqüente hierarquização, reduz o fazer pedagógico da Educação Física ao lugar de atividade eminentemente prática, destituída de saberes e possibilidades de reflexão. O movimentar-se humano é tratado apenas como ato motor, descontextualizado e desculturalizado. Tal fragmentação reforça a lógica dual que separa corpo/mente, sensibilidade/razão, agir/pensar e prática/teoria, retirando da Educação Física elementos necessários à sua organização como área de conhecimento escolar e ao seu diálogo com os demais saberes escolares.

Porém, o corpo que executa diferentes ações é também um corpo que pensa, que sente e que se envolve em um determinado contexto para realizar tais ações corporais, sendo um reducionismo pensar a Educação Física como um saber escolar que se traduz somente na prática física.

Conforme expressa Bracht (1997, p. 22), o desafio consiste em buscar entender a Educação Física da seguinte forma: “nem movimento *sem* pensamento, nem movimento e pensamento, e sim, *movimentopensamento*. Desse modo, Freitas (2008, p. 33) aponta:

Entendendo a Educação Física como uma área de conhecimento escolar, ela possui saberes que vêm sendo construídos historicamente e que conferem significado ao movimento. A dança, os jogos e as brincadeiras, os esportes, a ginástica e as lutas são fenômenos da cultura, ou seja, um conjunto de saberes construídos pela humanidade ao longo da história. As intencionalidades daqueles que os realizam é que conferem significado ao movimento.

Apesar das novas abordagens teórico-metodológicas no campo pedagógico destinadas à Educação Física e dos documentos oficiais criados a partir dos anos 1980 e 1990, é perceptível que algumas instituições e docentes ainda promovem práticas pedagógicas pautadas pelo disciplinamento de corpos e o tecnicismo esportivos, tão questionados a partir do movimento renovador, e ainda possuem uma visão da Educação Física como uma disciplina de menor valor social e educacional.

Caparroz (2001, p. 197) discute que as novas concepções pedagógicas e as diversas propostas curriculares que surgiram em diferentes redes de ensino, pautadas por um novo entendimento da Educação Física na escola, são relevantes, no sentido de levantarem reflexões e orientações para uma nova “[...] prática pedagógica comprometida com um projeto político-pedagógico que vise à transformação das relações sociais”. Entretanto, este autor alerta para o fato de que muitos professores nem mesmo conhecem, ou conhecem superficialmente, estas novas reflexões e orientações, o que também as torna limitadas. Caparroz (2001, p. 197) defende que ainda se faz necessário:

[...] um aprofundamento que permita compreender os limites, desafios e possibilidades no que tange a operar mudanças na prática pedagógica da Educação Física escolar, levando-a a estabelecer um compromisso com um projeto político-pedagógico transformador, que seja percebido não só no discurso, mas também na materialização dessa prática.

Para Caparroz (2001, p. 200), as novas concepções, normatizações e legislações para a Educação Física escolar são necessárias, visto que estes elementos prescritivos tornam-se essenciais para a prática pedagógica, “já que esta

não se materializa do nada”. Contudo, também é essencial considerarmos, como evidencia este autor, que tais elementos devem estar minimamente em sintonia com a realidade para que se efetivem num determinado contexto escolar; também é de extrema importância compreender o papel do professor, sua atuação e suas concepções pedagógicas diante dos conhecimentos relacionados à Educação Física. Segundo Debortoli, Linhaes e Vago (2002, p.100):

As possibilidades de reflexão *na* e *sobre* a prática pedagógica só fazem sentido se estabelecidas em uma relação estreita com o cotidiano escolar e em articulação com a realidade social na qual os usos do corpo, da brincadeira, do movimentar-se, do lazer e das práticas corporais ganham sentidos e significados culturais, políticos e, portanto, humanos.

Concordando, portanto, com os autores citados e também com a visão de Caparroz, buscamos compreender como se materializa as questões relacionadas ao movimento e a linguagem corporal na escola a partir de uma investigação sobre a ação docente no cotidiano da Educação Infantil.

Assim, no próximo capítulo, iremos traçar um breve panorama da Educação Infantil no cenário brasileiro e no município de Belo Horizonte, com destaque para as discussões presentes nos documentos oficiais relativos ao movimento e à linguagem corporal na Educação Infantil.

3 A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS: CONCEPÇÕES, POLÍTICAS E DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A preocupação com o cuidado e a educação destinada à criança surgiu inicialmente na Europa. Encontramos diferentes estudos, orientações e prescrições em torno da educação da infância, seja pelo olhar limitado ao cuidado que a criança necessita, seja pelas discussões que surgem a partir do século XVII, considerando a necessidade de uma instrução formal e pedagógica para a infância.⁶

No entanto, a criação de instituições para o atendimento de crianças menores de 7 anos ocorre posteriormente à implementação dos sistemas de ensino nos países europeus, principalmente devido a diversas modificações na dinâmica social advindas da implementação da sociedade industrial. Neste momento, o trabalho da mulher passa a ser realizado também fora do lar e, dessa forma, a criação das creches e jardins de infância torna-se necessária para que a figura materna que estava sendo inserida no mercado de trabalho tivesse a opção de deixar suas crianças pequenas⁷ em locais seguros que garantissem os cuidados de que estas necessitariam.

Além das mudanças na dinâmica social, a partir dos estudos pedagógicos modernos, passa-se a discutir uma nova ideia sobre as crianças menores de sete anos. Segundo Kramer (2011), os estudos sobre a infância são uma temática que vem sendo abordada por diversas áreas de conhecimento. A criança pequena foi sendo compreendida como um sujeito em construção, “a filosofia, a medicina e a psicologia foram pioneiras no estudo de crianças: de Rousseau, no século XVIII, a Gesell, Claparède, Piaget, Wallon ou Vygotsky no século XX” (KRAMER, 2011, p. 385). Muitas destas áreas de conhecimentos deram ênfase aos estudos sobre a criança a partir do aspecto cognitivo; ou, quando consideravam a criança também a partir das dimensões afetivas, motoras e sociais, apresentavam ideias dicotômicas, segundo as quais o corpo e a mente da criança deveriam ser compreendidos de maneira separada (KRAMER, 2011, p. 386).

⁶ A partir do século XVII, surgem diversos estudiosos engajados com esta temática, como: Comenius, Rousseau, Froebel, Pestalozzi, entre outros. Esses autores indicaram diversos fundamentos pedagógicos que contribuíram no processo de formulação e entendimento acerca da educação para a infância. Sobre as primeiras obras e estudiosos que discutiram a educação para crianças a partir de uma instrução formal, pode ser lido um panorama em OLIVEIRA (2001).

⁷ Entendemos a expressão “crianças pequenas” como uma referência às crianças menores de 7 anos.

No Brasil, as creches e os jardins de infância surgem entre o final do século XVIII e início do século XIX o que, segundo Kramer (1995), demonstra um atraso em relação à implementação destas instituições nos países europeus.

Inicialmente, as instituições infantis designadas como creches foram implementadas com o intuito maior de atender as crianças de baixa renda com idade entre 0 e 3 anos, com um caráter puramente assistencialista. Alguns estudos brasileiros, como os de Kramer (1995), Kuhlmann Jr. (2000; 2001) e Oliveira *et al.* (2002), descrevem que o atendimento às crianças nas creches brasileiras, nos séculos XIX e XX, acontecia com base na preocupação maior com a alimentação, a higiene e a segurança física. Os aspectos intelectuais e afetivos não eram valorizados. O setor público buscava parcerias com instituições privadas, com associações religiosas, organizações leigas e médicas, visando estabelecer maneiras de proteção e atendimento à infância.

As ideias médico-higienistas foram marcantes desde o início do século XIX, enfatizando o cuidado com o corpo na infância como uma necessidade vital para o progresso nacional, um meio de manter a civilização e o bem-estar no país. Assim, o atendimento à criança garantido pela educação higiênica e moral conduziria a uma educação infantil desejável (KUHLMANN JR., 2000, p. 14).

Entre 1900 e 1950, surgem instituições infantis de cunho pedagógico denominadas de jardins de infância e pré-escolas, cujo objetivo maior era o preparo das crianças entre 4 e 6 anos para o processo de alfabetização. Esta concepção estabelecida nas pré-escolas e em alguns jardins de infância era desenvolvida, na grande maioria das vezes, em instituições particulares, que atendiam as crianças provenientes de meios sociais e econômicos mais favorecidos (PCEI/BH, 2009, p. 13).

De acordo com Micarello (2011), durante muito tempo as competências e habilidades desenvolvidas pelas mulheres para o cumprimento de suas atividades domésticas e maternas eram vistas como suficientes para o seu desempenho no ambiente das creches, sendo dispensável uma formação específica para a atuação junto às crianças pequenas.⁸ Segundo Silva (2008), nas instituições caracterizadas como pré-escolas, geralmente se tinha a presença de profissionais com maior formação do que aqueles atuantes nas creches que atendiam as crianças de 0 a 3

⁸ Silva (2008) expõe que durante muito tempo era possível encontrar nas creches um grande número de profissionais sem habilitação e com um nível de escolaridade muito baixo.

anos. Isto se justifica pelo foco na alfabetização e na preparação para o ensino fundamental das crianças que se encontravam na pré-escola. Porém, tal formação, na maioria dos casos, não era específica para o desenvolvimento de um trabalho voltado as crianças entre 4 e 6 anos.

A influência das ideias médico-higienistas, bem como das teorias do desenvolvimento prescritas a partir dos estudos da psicologia, conduziam a um atendimento à criança baseado no que seria intitulado como “desenvolvimento normal do indivíduo”. Assim, eram traçados as condutas ditas como adequadas, as quais os adultos cuidadores/professores deveriam desenvolver junto às crianças pequenas nas creches, nos jardins de infância e/ou nas pré-escolas, garantindo desta forma que as crianças fossem crescendo dentro dos padrões desejáveis socialmente. Segundo Kuhlmann Jr. (2000, p. 14), as ideias higienistas também foram determinantes na formação de professoras:

[...] os novos conhecimentos sobre a educação das crianças pequenas, como a puericultura, passavam a constituir o currículo da escola normal, lugar de educação profissional, de formação das professoras, mas também lugar de educação feminina, de futuras mães.

Em Minas Gerais, no início do século XX, as questões do higienismo e a preocupação com a civilização das crianças nas escolas também dominou os debates e a elaboração de políticas. Segundo Vago (2002, p. 13), mais do que preocupar-se com o ensino das primeiras letras, as instituições infantis que atendiam às crianças mineiras preocupavam-se em “[...] civilizá-las, arrancá-las do estado de indigência, impor-lhes uma transformação que faria delas potenciais construtores da prosperidade do Estado”.

No Brasil, o estabelecimento das Leis de Diretrizes e Bases da Educação dos anos de 1961 e 1971 não resultou em qualquer tipo de obrigatoriedade do poder público quanto à oferta do ensino para crianças com idade inferior a 7 anos, e as instituições educacionais públicas que atendiam as crianças pequenas ainda se firmavam no caráter assistencialista.

O debate sobre a Educação Infantil no Brasil ganha maior espaço no final do século XX, sobretudo a partir da mobilização dos movimentos sociais, que reivindicavam um maior investimento em instituições públicas de qualidade destinadas às crianças pequenas, no bojo das discussões e promulgação da Constituição de 1988, que estabelece, em seu artigo 208, o dever do Estado como

promotor deste nível de ensino para as crianças de até 6 anos. Outro ordenamento jurídico, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado em 1990, também estabelece o direito de bebês e crianças pequenas à educação.

Este debate torna-se mais intenso no âmbito da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), em que é reafirmado o dever do Estado na oferta da Educação Infantil e este nível de ensino passa a ser a primeira etapa da educação básica. Segundo a LDBEN nº 9.394/1996, a oferta da Educação Infantil é um encargo do poder público municipal, tendo auxílio financeiro dos governos estadual e federal. Sobre a inclusão da Educação Infantil na Educação Básica brasileira e algumas de suas consequências, Cury (1998, p. 12) expressa:

A Educação Infantil passa a fazer parte, dizendo-se de uma forma mais direta, da estrutura e funcionamento da educação escolar brasileira. Isto quer dizer que a Educação Infantil deixou de estar prioritariamente no campo das escolas livres e passou ao âmbito das escolas regulares. Isto é uma inovação com consequências que vão desde o estabelecimento de diretrizes pela União para a Educação Infantil, até uma nova compreensão, sobretudo pelos estabelecimentos particulares, da figura que se chamava, até então, animador ou animadora, crecheiro ou crecheira.

Também neste momento, por meio dos estudos da história, da sociologia, do campo da psicologia do desenvolvimento e da antropologia, a ideia de que as crianças devem ser percebidas como atores sociais, como sujeitos que apresentam seus próprios discursos, suas falas e suas especificidades passa a ser mais difundida (KRAMER, 2011; NUNES & CORSINO, 2011). A partir destes campos de estudo, busca-se entender a criança “[...] de forma mais ampla e integrada e a infância como um momento fundamental no processo de formação humana, entendendo a educação e o cuidado como indissociáveis” (NUNES & CORSINO, 2011, p. 332).

No meio científico, importantes discussões sobre a Educação Infantil podem ser evidenciadas nos debates realizados pela Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED), como apontam Palhares e Martinez (2000, p. 5), e também nos “trabalhos coordenados/encomendados e publicados pelo MEC entre 1994 e 1996” via Coordenadoria-Geral de Educação Infantil, que levava em consideração os conhecimentos desenvolvidos nas universidades e grupos de

pesquisa, buscando utilizar tais conhecimentos a partir de práticas que respeitassem as especificidades das crianças pequenas. (PALHARES E MARTINEZ, 2000, p. 5)

Nunes e Corsino (2011) explicitam que, a partir dos movimentos sociais e da promulgação de leis e estudos relacionados à Educação Infantil, buscou-se romper com a diferenciação historicamente estabelecida de que as creches eram instituições destinadas às crianças pobres e as pré-escolas às crianças mais favorecidas social e/ou economicamente. Desta forma, passaram a se conceber “estabelecimentos de Educação Infantil que atendam com qualidade as crianças de zero a seis anos, no mesmo espaço, com as necessárias divisões internas de ambientes específicos para diferentes faixas etárias” (NUNES & CORSINO, 2011, p. 333). O grande desafio deste novo significado de Educação Infantil consiste, como afirma Garanhaní (2005, p. 4), em “estruturar um fazer pedagógico que contemple tanto os cuidados necessários ao desenvolvimento da criança quanto os conhecimentos a serem por ela apropriados”.

Sobre os novos rumos da Educação Infantil, Kramer (2006, p. 798) evidencia:

O reconhecimento deste direito afirmado na Constituição de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente e na LDB de 1996 está explícito nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e no Plano Nacional de Educação. Isso tem conseqüências 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. Neste contexto, destaca-se a atuação dos fóruns estaduais de educação, que, há dez anos, participam de modo vigilante e articulado dos encaminhamentos políticos e da busca de alternativas para que o exercício desses direitos, mais do que proclamado, seja uma realidade para as populações infantis. (grifo nosso)

Entre os movimentos sociais ligados à infância, temos os fóruns de Educação Infantil de diversos estados brasileiros que já vinham apresentando grande poder de intervenção nas políticas educacionais locais e na produção de conhecimentos relacionados à Educação Infantil. Vale destacar o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), que surge em 1998 com intuito de potencializar a atuação dos fóruns estaduais e projetar as mais diversas discussões e reivindicações no cenário brasileiro na defesa de uma Educação Infantil pública, laica e de qualidade.

Vozes de todas as partes do País tem se pronunciado para que a criança seja reconhecida como cidadã de direito e de fato; vozes que clamam por uma maior atenção por parte das autoridades, para que elas, também, assumam essa luta, fazendo constar em nossas legislações como é de

direito, uma política educacional coerente, a destinação de recursos específicos, e um plano adequado à formação de professores para a educação infantil. E, principalmente, que façam valer essas legislações através de ações concretas. (MIEIB, 2002, p. 4)

No campo formal, a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990) e a nova LDBEN nº 9.394/1996 reconhecem que a Educação Infantil deve ter por finalidade a promoção de um desenvolvimento integral da criança, que abarque os aspectos psicológicos, físicos, intelectuais e sociais, buscando eliminar a característica puramente assistencialista impregnada no atendimento à criança e valorizando o caráter educativo deste atendimento.

3.1 A formação de professores para a Educação Infantil

A exigência legal para a formação de professores para atuação na Educação Infantil também é recente. Na LDBEN nº 9.394/1996, em seu artigo 62, é estabelecido como critério mínimo para atuação na Educação Infantil o curso Normal de nível médio, e, como desejável, mas não obrigatória, a formação destes docentes em nível superior, nos cursos de licenciatura.

De acordo com Alves (2006, p. 1):

[...] a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases – LDB, Lei N. 9.394 de 1996, cujas determinações a respeito da educação infantil, definindo-a como primeira etapa da educação básica, um direito das crianças e dever do Estado, representam avanços no plano formal, ao mesmo tempo em que configuram novos desafios para o campo de atuação e de formação dos educadores infantis. Ademais, as reformas educacionais da década de 90 destacaram o desempenho profissional como um dos determinantes da qualidade do processo educativo, acarretando pressões e exigências sobre a atuação docente em todos os níveis. Na educação infantil esse processo se intensifica, devido à precariedade que caracterizou historicamente o atendimento como ação emergencial e caritativa. (grifo nosso)

A partir da promulgação da Constituição de 1988, os estudos e debates acerca do perfil e da formação necessária aos profissionais atuantes na Educação Infantil são intensificados (SILVA, 2008, p. 127).

As novas pesquisas no campo da Educação Infantil passam a revelar uma série de problemas relacionados à qualidade do trabalho prestado principalmente nas instituições públicas, comunitárias e filantrópicas. Além disto, a nova LDBEN nº 9.394/1996 estabelece que o profissional da Educação Infantil deve ter como função

não só cuidar das crianças pequenas, mas também educá-las. Tais fatores revelam a importância de tornar os profissionais da Educação Infantil alvo central na reflexão sobre esta etapa da educação brasileira e também a necessidade de discutir e efetivar um perfil para formação destes profissionais (SILVA, 2008, p. 128).

Embora a LDBEN nº 9.394/1996 regulamente uma formação mínima do profissional da Educação Infantil, ainda há muitas dificuldades e entraves para efetivar uma formação de qualidade. Observa-se que a formação inicial ofertada em diversos cursos de nível médio e/ou superior ainda desconsidera a necessidade de trabalhar questões específicas na formação de profissionais que irão atuar com crianças pequenas.⁹

Outro elemento a ser considerado em relação ao profissional da Educação Infantil diz respeito ao fato de ser este um *profissional polivalente*. Segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI (1998, p. 41), o professor/educador infantil deve manter um caráter polivalente de conhecimentos e competências. Sobre isto, neste documento é apresentado que:

Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação. (RCNEI, 1998, p.41)

Tal característica exige desse profissional um dinamismo e um conhecimento diversificado para trabalhar com diferentes questões relacionadas ao cuidado e à educação das crianças pequenas. Pode-se questionar se o tempo e as condições de formação dos docentes nos cursos de formação inicial são suficientes para abordar os conhecimentos de diferentes áreas educacionais e diferentes disciplinas escolares, favorecendo que estas temáticas sejam desenvolvidas de forma satisfatória pelos futuros professores ao atuarem na Educação Infantil.

⁹ É comum observarmos nos cursos de formação inicial que conhecimentos abordados para a atuação docente nos primeiros anos do Ensino Fundamental se estendam às questões relacionadas à Educação Infantil, desconsiderando que as crianças de cada um destes níveis de ensino da Educação Básica possuem características físicas, psíquicas, sociais e cognitivas diferentes umas das outras. Torna-se importante, então, buscar refletir sobre o tipo de formação necessária a uma ação docente específica para cada um destes níveis de ensino.

3.2 O acesso à Educação Infantil no Brasil: o que dizem os números

Apesar deste avanço a partir de uma nova concepção de educação destinada à criança pequena, de uma formação mínima estabelecida para atuação junto a estas crianças e a implementação legal da Educação Infantil no Brasil como um direito da criança, opção da família e um dever do Estado, ainda se faz necessária a realização de políticas nacionais para uma maior expansão do atendimento à criança pequena em instituições educacionais públicas. Dados do último Censo Escolar de 2012, apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apontam um crescimento do número de alunos de 0 a 3 anos matriculados nas creches brasileiras, 10,5% a mais em relação ao ano de 2011. No entanto, o número de alunos de 4 a 5 anos¹⁰ matriculados nas instituições de Educação Infantil em 2012 apresentou um índice de crescimento de apenas 1,6% em relação ao ano anterior.

TABELA 1 – Número de matrículas na Educação Infantil e população residente de 0 a 3 e de 4 e 5 anos de idade – Brasil (2007- 2012)

Ano	Matrículas na Educação Infantil			População por idade	
	Total	Creche	Pré-escola	0 a 3 anos	4 e 5 anos
2007	6.509.868	1.579.581	4.930.287	10.956.920	5.928.375
2008	6.719.261	1.751.736	4.967.525	10.726.657	5.765.405
2009	6.762.631	1.896.363	4.866.268	10.536.824	5.644.565
2010	6.756.698	2.064.653	4.692.045	10.925.892	5.802.254
2011	6.980.052	2.298.707	4.681.345	10.485.209	5.698.280
2012	7.295.512	2.540.791	4.754.721
% 2011/2012	4,5	10,5	1,6

Fonte: Censo Escolar da Educação Básica de 2012-resumo¹¹

¹⁰ No ano de 2006, é estabelecida a Lei nº 11.274, que altera o artigo 32 da LDBEN nº 9.394/1996. A partir da Lei nº 11.274/2006, as crianças que apresentarem 6 anos completos no início do ano letivo não farão parte da Educação Infantil, estas já devem ser matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental.

¹¹ MEC/Inep/Deed; IBGE/Pnads 2007 a 2011 e Censo Demográfico 2010 (Dados do Universo). Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).

Pelo resumo técnico do Censo Escolar da Educação Básica de 2012, existe ainda uma grande demanda pela expansão das instituições de Educação Infantil no cenário brasileiro. Isto pode ser observado na TABELA 1, quando comparamos o número de matriculados na Educação Infantil e o número da população brasileira entre 0 e 5 anos. Para que essa maior expansão de matriculados na Educação Infantil ocorra, é necessário maior investimento das políticas públicas para a criação de novas instituições educacionais que atendam à demanda da população brasileira entre 0 e 5 anos, fazendo cumprir a primeira meta estipulada pelo Plano Nacional da Educação (PNE) para o decênio 2011 a 2020, que é “universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos” (BRASIL, 2010,p.4).

Outro dado importante apresentado no Censo Escolar de 2012, que reforça a necessidade da expansão com qualidade das instituições públicas de Educação Infantil, refere-se ao número maior de crianças entre 0 e 5 anos matriculadas na rede pública de ensino. Entre as crianças de 0 a 3 anos matriculadas nas instituições educacionais brasileiras, 63,1% estão nas instituições públicas municipais, e, entre as crianças de 4 e 5 anos que estão nas instituições de Educação Infantil, 68,2% estão matriculadas nas instituições públicas municipais e 16,3% nas públicas estaduais.

Tendo em vista que a temática central desta dissertação refere-se ao entendimento das ações e saberes de docentes atuantes na Educação Infantil, com relação às temáticas do movimento e da linguagem corporal (temáticas estas diretamente relacionadas ao campo da Educação Física escolar), consideramos pertinente analisar algumas questões sobre este tema presentes em dos mais importantes documentos relativos à Educação Infantil – o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI, 1998).

3.3 O RCNEI e o campo da Educação Física

O RCNEI (1998) está apresentado em três volumes: o primeiro, denominado como *Introdução*, aponta algumas questões gerais sobre a Educação Infantil. O segundo destaca o primeiro eixo de trabalho – *Formação pessoal e social*. O último aborda o segundo eixo de trabalho – *Conhecimento de mundo* (que se refere a diferentes linguagens que devem ser apreendidas – Movimento, Artes Visuais, Música, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, Matemática). Este documento:

[...] constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras. 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. (RCNEI 1998, p. 13, vol. 1)

Ao analisar a divulgação do RCNEI (1998), verifica-se que este documento gerou, como apontam Palhares e Martinez (2000, p. 8), “um ponto de inflexão na trajetória que vinha sendo gestada anteriormente pela Coordenadoria de Educação Infantil”. Tal documento, como evidenciam as autoras citadas, é um material rico, porém apresenta lacunas quanto à realidade da maioria das instituições de Educação Infantil e ao perfil da maioria das crianças brasileiras. Assim, as autoras apresentam um reflexo importante sobre o RCNEI (1998), ao apontarem que:

As questões sobre as condições do ambiente, a razão adulto/criança, a adequação de espaço físico, a formação de vínculos do educador e a rotatividade do profissional da creche ocasionada em grande parte por sua baixa remuneração e a própria formação do professor não foram abordadas. Sem tocar em tais pontos, temos o RCI/Infantil como um desvio. (PALHARES & MARTINEZ, 2000, p. 12)

Quanto à temática em foco neste trabalho, vale lembrar que o movimentar-se e o brincar são partes integrantes do desenvolvimento pleno da criança, como é postulado no artigo 29 da LDB nº 9.394/1996 e no RCNEI (1998). A criança inserida na Educação Infantil deverá ser cuidada e educada, sendo o trabalho com o corpo e

o movimento partes desta educação. Desta forma, no RCNEI (1998, p. 15, vol. 3)¹², o trabalho com o movimento destinado às crianças pequenas engloba diversas funções, propiciando, além do desenvolvimento da motricidade da criança, meios para que ela expresse “sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais”.

Uma questão importante que é destacada no tópico referente ao Movimento (Volume 3 do RCNEI, 1998) refere-se à importância da liberdade corporal e da garantia da expressividade de movimento da criança.

O movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana. As crianças se movimentam desde que nascem, adquirindo cada vez maior controle sobre seu próprio corpo e se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo. Engatinham, caminham, manuseiam objetos, correm, saltam, brincam sozinhas ou em grupo, com objetos ou brinquedos, experimentando sempre novas maneiras de utilizar seu corpo e seu movimento. [...] 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. (RCNEI, Vol. 3, 1998, p. 15)

Percebemos, pelo discurso apresentado no RCNEI, que o correr, o pular e o brincar, entre outras ações corporais, não podem ser entendidos como expressões de desordem das crianças pequenas, pois estas manifestações corporais são indissociáveis (por se apresentarem como manifestações naturais da criança ou por influências do grupo social que a criança esta envolvida) e indispensáveis (por serem necessárias para o desenvolvimento motor, afetivo e social da criança) para a formação do indivíduo.

Dentro desta concepção, no RCNEI (1998), também é exposta a compreensão da linguagem corporal e do movimento na Educação Infantil como Cultura Corporal de Movimento. Sobre isto, é destacado:

É muito grande a influência que a cultura tem sobre o desenvolvimento da motricidade infantil, não só pelos diferentes significados que cada grupo atribui a gestos e expressões faciais, como também pelos diferentes movimentos aprendidos no manuseio de objetos específicos presentes na atividade cotidiana, como pás, lápis, bolas de gude, corda, estilingue etc. Os jogos, as brincadeiras, a dança e as práticas esportivas revelam, por seu lado, a cultura corporal de cada grupo social, constituindo-se em atividades privilegiadas nas quais o movimento é aprendido e significado. Dado o

¹² Neste documento, encontramos, além do tópico específico sobre o movimento no volume 3, outras temáticas relacionadas ao campo da Educação Física, como o brincar, a imitação e a apropriação da imagem corporal, no volume 2, referente à formação pessoal e social.

alcance que a questão motora assume na atividade da criança, é muito importante que, ao lado das situações planejadas especialmente para trabalhar o movimento em suas várias dimensões, a instituição reflita sobre o espaço dado ao movimento em todos os momentos da rotina diária, incorporando os diferentes significados que lhe são atribuídos pelos familiares e pela comunidade. (RCNEI, 1998, p. 19, grifo nosso)

Além da ênfase na Cultura Corporal de Movimento, também é possível perceber, nesse documento, um forte enfoque para entendimento e importância das temáticas ligadas ao campo da Educação Física na Educação Infantil com base nas abordagens pedagógicas da Psicomotricidade e do Construtivismo, o que pode gerar dificuldades de compreensão quanto ao estudo e utilização de diferentes ênfases por parte do principal usuário deste documento: o professor da Educação Infantil. Assim, é importante salientar que, na parte referente ao *movimento* alguns conceitos apresentados no RCNEI são ambíguos.¹³

Como conteúdos do trabalho com o movimento, encontramos, no RCNEI (1998, p. 29, vol. 3), a *expressividade* (manifestações de expressões corporais da criança que devem ser contempladas em toda rotina nas escolas de Educação Infantil) e as *capacidades instrumentais* (estas entendidas no documento como equilíbrio e coordenação motora).

Segundo o RCNEI (1998, p.29) esses conteúdos devem ser organizados “num processo contínuo e integrado que envolve múltiplas experiências corporais, possíveis de serem realizadas pela criança sozinha ou em situações de interação”. É orientado que os conteúdos relacionados ao movimento aconteçam em espaços múltiplos e utilizando materiais diversificados. Apesar dessa orientação, não é exposto no RCNEI o que seriam os espaços múltiplos adequados para o trabalho com a linguagem corporal, deixando mais uma dificuldade de interpretação no documento.

Quanto ao tempo destinado ao trabalho com esses conteúdos, encontramos no RCNEI (1998, p. 39, vol. 3) que estes devem fazer parte da rotina, podendo ser realizados “[...] de maneira planejada ou não” e “também podem ser realizados projetos que integrem vários conhecimentos ligados ao movimento”. Assim, ao analisar o que é exposto no RCNEI (1998) sobre a questão do tempo destinado aos conteúdos relacionados ao movimento na Educação Infantil, percebemos falta de

¹³ Outras questões presentes neste documento que geraram questionamentos e críticas podem ser identificadas nos vários artigos presentes no livro *Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios*, organizado por Ana Lúcia Goulart Faria e Marina Palhares (2007).

clareza com relação ao que seria uma atividade “planejada ou não”. Neste sentido, é possível que o docente da Educação Infantil nunca planeje suas aulas inserindo questões relacionadas ao movimento, subentendendo que este sempre ocorrerá de forma natural entre as crianças pequenas.

Nas orientações didáticas do RCNEI (1998, p. 31, vol. 3) sobre como os conteúdos *expressividade e capacidades instrumentais* devem ser trabalhados na Educação Infantil, são discutidas algumas questões relacionadas à interferência da maneira como o professor se expressa corporalmente e a sua relação com as crianças.

O professor precisa cuidar de sua expressão e posturas corporais ao se relacionar com as crianças. Não deve esquecer que seu corpo é um veículo expressivo, valorizando e adequando os próprios gestos, mímicas e movimentos na comunicação com as crianças, como quando as acolhe no seu colo, oferece alimentos ou as toca na hora do banho. O professor, também, é modelo para as crianças, fornecendo-lhes repertório de gestos e posturas quando, por exemplo, conta histórias pontuando idéias com gestos expressivos ou usa recursos vocais para enfatizar sua dramaticidade. (RCNEI, 1998, p. 31, vol. 3)

Também é pontuada nestas orientações didáticas a necessidade de o docente conhecer os jogos e as brincadeiras, com o intuito de refletir como os movimentos utilizados em determinadas atividades contribuem para o desenvolvimento de uma “motricidade harmoniosa” das crianças pequenas.

O RCNEI (1998, p. 31, vol. 3) não esclarece o que seria garantir uma “motricidade harmoniosa” das crianças pequenas. Como o professor vai considerar e registrar se uma determinada criança possui ou não uma “motricidade harmoniosa”? Esta expressão é pouco explicativa e nos parece que, para atingir esta harmonia motora das crianças pequenas, o professor, no trabalho com o movimento na infância, deve atentar ao desenvolvimento das habilidades motoras.

Porém, é importante refletirmos que, se o docente da Educação Infantil observar o trabalho com o movimento na Educação Infantil apenas pelo entendimento da necessidade do desenvolvimento das habilidades motoras, este trabalho ficará limitado e deixará de contemplar a corporeidade das crianças em diferentes momentos da rotina escolar, correndo o risco de deixar de lado as diversas manifestações corporais que as crianças carregam oriundas das vivências em outros contextos.

Por fim, no volume 3 do RCNEI (1998, p. 40), no tópico direcionado à discussão sobre o movimento na Educação infantil, é sugerido que a maneira de se fazer observações, registros e avaliações formativas do movimento de cada criança deva considerar o ambiente onde as práticas motoras acontecem, bem como se o trabalho desenvolvido é “[...] suficientemente desafiador”, para o desenvolvimento de uma motricidade saudável. Porém, é importante considerar que, avaliar as crianças com relação ao movimento corporal, bem como qualquer outra temática direcionada à Educação Infantil, vai ao encontro da preparação do professor, do conhecimento que ele possui e mobiliza no cotidiano escolar, sendo este saber e esta ação docente determinantes para ser feito qualquer tipo de inferência e avaliação sobre o desenvolvimento das crianças pequenas em diferentes áreas.

A realização de nossa pesquisa contemplou duas instituições públicas municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte. Desta forma, fez-se necessário percorrer alguns aspectos históricos e analisar os aparatos legais deste município, bem como buscar compreender as discussões apresentadas nas Proposições Curriculares da Educação Infantil do município de Belo Horizonte – PCEI/BH(2009) especialmente as questões ligadas ao campo da Educação Física, no intuito de compreender e contextualizar o campo a ser investigado, como será exposto a seguir.

3.4 Contexto histórico e aparatos legais da Educação Infantil no Município de Belo Horizonte

No âmbito das discussões, mudanças de concepções e lutas nacionais por um atendimento de qualidade à criança pequena em instituições públicas de ensino, o Município de Belo Horizonte também passou por diversas modificações quanto à implementação e à expansão das instituições públicas de Educação Infantil. Tais mudanças visaram contemplar os novos aparatos legais que surgiram a partir do final do século XX, quando a Educação Infantil passou a ser concebida como primeira etapa da Educação Básica, embasada na ideia da criança como sujeito ativo e da infância como etapa primordial na formação humana.

Como em outros municípios brasileiros, em Belo Horizonte, nas últimas décadas do século XX, foram sendo criadas as creches comunitárias, organizadas principalmente por iniciativa das mulheres dos bairros de periferia que precisavam

trabalhar fora do seu ambiente domiciliar e, ao mesmo tempo, queriam garantir que seus filhos fossem bem cuidados durante o período em que estivessem fora do lar (SILVA, 2008).

As creches comunitárias recebiam apoio e incentivo para seu funcionamento e expansão de grupos ligados à Igreja Católica, de movimentos feministas, grupos de esquerda e ONGs. Tais grupos contribuíram para a implementação e organização do Movimento de Lutas Pró Creches (MLPC)¹⁴ a partir de 1979 (SILVA, 2008).

Este movimento foi criado com o objetivo de reivindicar a expansão das creches, como uma necessidade do atendimento aos filhos de mães trabalhadoras e como um local capaz de minimizar a situação de pobreza vivida por várias crianças, que encontrariam nas creches um espaço seguro, onde seria possível a oferta de alimentação diária e de cuidados físicos. Além disto, esse movimento, desde o início buscou discutir formas de obter recursos para a manutenção das creches (DIAS, 1997, p. 26).

O MLPC expunha suas reivindicações afirmando o direito da criança à creche, devendo este local garantir educação, saúde e segurança dos menores de 6 anos. Além disto, as mulheres trabalhadoras envolvidas nesse movimento divulgavam a importância do envolvimento popular na implantação de políticas públicas destinadas às creches (DIAS, 1997, p. 28).

Diante da crescente demanda e das reivindicações do MLPC pelo atendimento público à criança pequena, o poder público do Município de Belo Horizonte firma, a partir de 1983, os primeiros convênios entre as creches comunitárias e a Prefeitura via Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (DIAS, 1997; PCEI/BH, 2009).

Para Dias (1997, p. 34), o MLPC teve um papel decisivo na defesa do direito à educação das crianças de 0 a 6 anos. Por meio desse movimento, foi possível buscar a superação das ações públicas assistencialistas, lutando pelo pagamento dos profissionais da creche e repudiando o trabalho voluntário. Buscou-se também dar expressividade à luta por creches como uma questão social, e não apenas como um problema da mulher que se inseria no mercado de trabalho. Ainda hoje esse

¹⁴ Estudos detalhados sobre o MLPC de Belo Horizonte podem ser encontrados em Dias (1997), Silva (2002) e Silva (2008).

movimento trabalha para dar continuidade aos direitos adquiridos e assegurar a oferta de uma Educação Infantil de qualidade.

A partir de 1983, as crianças de 0 a 3 anos continuam a ser atendidas nas creches comunitárias e/ou filantrópicas agora conveniadas à prefeitura; e as crianças de 4 a 6, nas pré-escolas, em Escolas Municipais de Educação Infantil – escolas polos – e em escolas do Ensino Fundamental com turmas de Educação Infantil, ambas vinculadas à Secretaria Municipal de Educação (PCEI/BH, 2009, p. 15).

Em texto apresentado pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte no primeiro número da revista *Infância na Ciranda da Educação* no ano de 1994, é apresentado um contraponto entre o trabalho realizado nas creches conveniadas e aquele realizado em escolas municipais. De acordo com o texto, as creches conveniadas atendiam as crianças mediante o trabalho de professores sem formação específica e sem vínculo empregatício, as crianças eram recebidas em locais com espaço precário e sem acesso no seu cotidiano a brinquedos e a programações educativas, sendo que os objetivos mais evidentes eram de cunho assistencial. Em contraposição, o texto apresenta um trabalho diferenciado realizado com crianças da pré-escola nas unidades municipais¹⁵, onde estas crianças eram atendidas por professoras da rede municipal de ensino, e cujo objetivo maior firmava-se nas atividades de cunho educacional voltadas para a alfabetização e preparação das crianças para o Ensino Fundamental. No entanto, em documento mais recente da Secretaria de Educação de Belo Horizonte, os PCEI/BH (2009, p. 16), é evidenciado que estas pré-escolas não apresentavam espaço, mobiliários, banheiros e refeitórios adequados, bem como não tinham uma proposta e concepções claras para o atendimento destas crianças.

Podemos observar que o primeiro avanço na história da Educação Infantil pública de Belo Horizonte perpassa pelos convênios firmados entre a prefeitura e as creches filantrópicas e/ou comunitárias. No entanto, este avanço contribuiu apenas para o início da expansão do atendimento à criança pequena nas décadas de 1980 e 1990. Neste momento, ainda se tinha um atendimento pautado no assistencialismo

¹⁵ De acordo com os dados apresentados, até o ano de 1994 eram contabilizadas 10 escolas polos e 148 classes de Educação Infantil em escolas de Ensino Fundamental, no município de Belo Horizonte.

ou, como ocorria nas pré-escolas, um meio de preparação das crianças de 4 a 6 anos para o Ensino Fundamental.

Apesar do convênio entre prefeitura e creches comunitárias, ainda existia um número grande de crianças sem qualquer tipo de atendimento, sendo ainda muito restrita sua presença em instituições públicas de Educação Infantil. De acordo com os estudos de Ramos (2011) no ano de 1991, pelos dados apresentados pelo IBGE, no município de Belo Horizonte foram contabilizadas 267.168 crianças entre zero e seis anos. Entre estas crianças somente 4.259, entre quatro e seis anos estavam matriculadas na rede pública deste município.

Pinto (2009) evidencia que, entre os aparatos legais de Belo Horizonte relacionados à Educação Infantil, pode-se apontar com importante destaque a Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte (LOBH), promulgada no ano de 1990, que avança em relação à Constituição de 1988, postulando no seu artigo 157 a Educação Infantil como ensino obrigatório, de direito público subjetivo em creches e pré-escolas.

Observou-se um avanço significativo na oferta da Educação Infantil em Belo Horizonte a partir da gestão do governo de Patrus Ananias – Frente BH Popular, entre os anos de 1993 e 1996. Segundo os estudos de Pinto (2009, p. 46):

A partir de 1993, na primeira gestão democrático-popular em Belo Horizonte, a educação infantil passou a fazer parte da agenda política do governo, que a reconheceu como política educacional do município. Observa-se, após essa ocasião, a implantação de diferentes ações e projetos visando à ampliação do atendimento e à melhoria da qualidade dos serviços prestados às crianças pequenas [...] houve o investimento nas creches conveniadas com a PBH, mas não se avançou na ampliação da oferta pública de educação infantil. Destacaram-se ações relativas à formação das educadoras de creches (curso supletivo e magistério), de supervisão das instituições conveniadas e elaboração de materiais pedagógicos.

Em 1995, é implementada na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH) a proposta pedagógica denominada Escola Plural, que se apresenta como fruto da observação de experiências pedagógicas inovadoras que já eram registradas em algumas escolas de Ensino Fundamental do município (RAMOS, 2011). Por esta proposta as crianças de seis anos passam a ser incluídas no 1º ciclo do Ensino Fundamental e a Educação Infantil também passa a se pautar pelas concepções e formas de organização que orientavam a Escola Plural(PCEI/BH, 2009, P.19)

No governo sucessor da Frente BH Popular, na gestão Célio de Castro (1997-2000), as ações destinadas à expansão e reformulação da Educação Infantil em Belo Horizonte tornaram-se mais intensas, principalmente devido à promulgação da LDBEN nº 9.394/1996. Neste momento, foi constatada pelo governo municipal, a partir da análise de diversos estudos sobre o quadro da Educação Infantil no município, a necessidade de um investimento no atendimento público destinado à educação e ao cuidado das crianças pequenas (PINTO, 2009).

Nesse momento, podemos destacar a regulamentação da Educação Infantil pelo Conselho Municipal de Educação, por meio da Resolução CME/BH nº 01/2000. Esta Resolução, em seu artigo 4º, evidencia que:

A educação infantil norteia-se pelos princípios de igualdade, liberdade, ideais de solidariedade, tendo por finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, afetivo, cognitivo, social, contribuindo para o exercício da cidadania e pautando-se:

I – no respeito à dignidade e aos direitos das crianças em suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, sem discriminação;

II – numa concepção que faz do brincar a forma privilegiada de expressão, de pensamento e de interação da criança;

III – na garantia do acesso aos bens sócio-culturais e artísticos disponíveis.

Nesta Resolução também são expostos os critérios para a criação e o funcionamento de instituições de Educação Infantil, sendo que a autorização para este processo é uma tarefa da Secretaria Municipal de Educação, obedecendo às questões dispostas pela política educacional do município. Essa Resolução consistiu em um avanço importante para a implementação das políticas públicas destinadas à Educação Infantil no Município de Belo Horizonte. Buscava-se, a partir desse momento, ampliar o atendimento público à criança pequena e a estruturação do sistema municipal de ensino. Em 2001, merece destaque a transferência do convênio com as creches conveniadas, até então sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, para a Secretaria Municipal de Educação – SMED (PINTO, 2009).

A partir do momento em que as creches conveniadas passam a fazer parte da SMED,¹⁶ observa-se mais um avanço nas políticas educacionais de Belo Horizonte, já que se passa a reconhecer o atendimento à criança pequena – em suas

¹⁶ Uma análise mais aprofundada relacionada à transferência das creches conveniadas para a SMED, bem como a definição de políticas para o processo de ampliação da Educação Infantil de Belo Horizonte a partir de 2002, pode ser vista no estudo desenvolvido por Terra (2008).

dimensões de cuidar e educar - como atribuição das instituições de educação, buscando-se eliminar as características de um atendimento meramente assistencial.

No ano de 2001, também é criado pela SMED o Grupo Gerencial de Educação Infantil (GGEI), com o objetivo de organizar uma proposta para a ampliação do atendimento à Educação infantil em Belo Horizonte (PCEI/BH, 2009). Em estudos realizados por Terra (2008), Pinto (2009) e Ramos (2011), encontramos referência de que no ano de 2002 foi instituído, via Portaria nº 056/2002 da SMED, um grupo de trabalho para elaboração de um documento contendo uma proposta viável para a expansão da Educação Infantil no município de Belo Horizonte. Tal documento foi designado como “Estudo técnico para a ampliação do atendimento da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte”, apresentando uma proposta que discute quatro eixos relacionados a esta ampliação: a rede física; o funcionamento escolar; a organização escolar; e a rotina de atendimento.

Também no ano de 2002, a SMED apresenta outro documento denominado “Educação Infantil em Debate”, consolidando as propostas apresentadas no “Estudo técnico para a ampliação do atendimento da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte”. De acordo com os estudos de Pinto (2009, p. 52), este documento apresenta um balanço dos investimentos financeiros realizados pela PBH, na área da educação, assim como sua projeção de investimentos futuros:

Naquele ano, o governo investiu 30,05% (R\$ 280 milhões) nessa área. Destes recursos, 2,21% foram aplicados na educação infantil. Para ampliar 15 mil vagas até 2005 na educação infantil pública, o governo comprometeria-se, naquele momento, a aumentar em 1,5% o percentual de 30,05% dos recursos vinculados à educação. Segundo consta nesse documento, para a ampliação do atendimento era preciso equacionar o custo da educação infantil, assegurando as condições adequadas à criança. Desse modo, ainda conforme consta no documento acima citado, o grupo de trabalho responsável pelo estudo técnico apontava possibilidades para avançar na solução dos problemas.

Diante das diversas discussões e das propostas elaboradas para ampliação da Educação Infantil em Belo Horizonte, no ano de 2003, foi sancionada a Lei nº 8.679/2003, implantando o Programa Primeira Escola. Nesta Lei, está descrito nos artigos 1º, 2º e 3º:

Art. 1º - Ficam criadas as unidades municipais de educação infantil, com o objetivo de garantir pleno atendimento educacional às crianças de até 5 (cinco) anos e 8 (oito) meses de idade, na forma dos arts. 29 e 62 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e do § 1º do art. 157 da Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte - LOMBH.

Art. 2º - A unidade municipal de educação infantil será vinculada a uma escola municipal.

Parágrafo único - A direção da unidade municipal de educação infantil caberá à direção da escola municipal a que se vincular a unidade.

Art. 3º - Fica criado o cargo de Educador Infantil, que integra o Quadro Especial da Secretaria Municipal de Educação como classe de cargo de provimento efetivo do Plano de Carreira dos Servidores da Educação.

Para Ramos (2011), a promulgação da Lei nº 8.679/2003 proporcionou um grande avanço na ampliação da Educação Infantil em Belo Horizonte e representou importante passo na garantia do direito à educação para as crianças pequenas, especialmente aquelas que se encontram em situação de vulnerabilidade. Além disso, com a criação das Unidade Municipais de Educação Infantil (UMIEs), observa-se que o projeto arquitetônico destes locais e as discussões pedagógicas sobre da Educação infantil em Belo Horizonte passam a considerar as especificidades das crianças pequenas.

Com a criação da rede própria para o atendimento à criança menor de 6 anos, foram estabelecidos critérios para a matrícula na Educação Infantil. Tais critérios asseguram que: a matrícula será compulsória para crianças com deficiência; 70% das vagas devem ser destinados às crianças que se encontram em situação de vulnerabilidade social; 10% das vagas devem ser distribuídos por sorteio para as crianças que moram nas proximidades das instituições de Educação Infantil; e 20% das vagas devem ser distribuídos mediante um sorteio geral.

Atualmente, o atendimento na Educação Infantil do município de Belo Horizonte apresenta o seguinte panorama, de acordo com as tabelas 2 e 3:

Tabela 2 - Atendimento geral da Educação Infantil em Belo Horizonte

Atendimento à Educação infantil – REDE PRÓPRIA	22.773
Atendimento à Educação infantil – REDE CONVENIADA	22.792
TOTAL	45.565 crianças
UNIDADES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL - UMIEs	68
ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL - EMIEs	13
ESCOLAS MUNICIPAIS COM TURMAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	25
TOTAL DA REDE PRÓPRIA	106 instituições
CRECHES CONVENIADAS	191
TOTAL GERAL DE INSTITUIÇÕES	297

Fonte: Dados levantados em 11 de março de 2013, fornecidos pela SMED/BH via Gerência de Educação Infantil.

Tabela 3 - Quantidade de instituições de Educação Infantil em Belo Horizonte por regional

REGIONAL	E. M COM TURMAS DE EI	EMEI	UMEI	TOTAL	CRECHES CONVENIADAS	TOTAL
BARREIRO	2	1	9	12	24	36
CENTRO-SUL	1	0	9	10	27	37
LESTE	4	1	4	9	27	36
NORDESTE	5	3	10	18	20	38
NOROESTE	4	2	9	15	22	37
NORTE	4	0	9	13	19	32
OESTE	3	2	5	10	25	35
PAMPULHA	1	1	6	8	17	25
VENDA NOVA	1	3	7	11	10	21
TOTAL	25	13	68	106	191	297

Fonte: Dados levantados em 11 de março de 2013, fornecidos pela SMED/BH via Gerência de Educação Infantil.

Nas duas tabelas acima apresentadas, observamos que o número de crianças atendidas nas creches conveniadas e a quantidade destas instituições em todo município ainda é superior ao número de unidades e crianças matriculadas na rede própria, o que nos permite inferir que ainda existe a necessidade de um maior avanço na expansão das instituições de Educação Infantil da rede própria do Município de Belo Horizonte.

3.4.1 O profissional da Educação Infantil em Belo Horizonte: educador infantil versus professor da Educação Infantil

Também podemos analisar, a partir da Lei nº 8.679/2003, as questões referentes às normatizações estabelecidas quanto papel e formação do educador infantil. De acordo com essa lei, o educador infantil deverá ser um profissional com habilitação mínima de nível médio completo, na modalidade Normal, ou ser formado em curso Normal Superior ou Pedagogia. Com relação às atribuições do exercício da profissão do educador infantil, é descrito nessa lei, em seu artigo 5º, que este deve:

I - atuar em atividades de educação infantil, atendendo, no que lhe compete, a criança que, no início do ano letivo, possua idade variável entre 0 (zero) e 5 (cinco) anos e 8 (oito) meses;

- II - executar atividades baseadas no conhecimento científico acerca do desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos e 8 (oito) meses, consignadas na proposta político-pedagógica;
- III - organizar tempos e espaços que privilegiem o brincar como forma de expressão, pensamento e interação;
- IV - desenvolver atividades objetivando o cuidar e o educar como eixo norteador do desenvolvimento infantil;
- V - assegurar que a criança matriculada na educação infantil tenha suas necessidades básicas de higiene, alimentação e repouso atendidas de forma adequada;
- VI - propiciar situações em que a criança possa construir sua autonomia;
- VII - implementar atividades que valorizem a diversidade sociocultural da comunidade atendida e ampliar o acesso aos bens sócio culturais e artísticos disponíveis;
- VIII - executar suas atividades pautando-se no respeito à dignidade, aos direitos e às especificidades da criança de até 5 (cinco) anos e 8 (oito) meses, em suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, sem discriminação alguma;
- IX - colaborar e participar de atividades que envolvam a comunidade;
- X - colaborar no envolvimento dos pais ou de quem os substitua no processo de desenvolvimento infantil;
- XI - interagir com demais profissionais da instituição educacional na qual atua, para construção coletiva do projeto político-pedagógico;
- XII - participar de atividades de qualificação proporcionadas pela Administração Municipal;
- XIII - refletir e avaliar sua prática profissional, buscando aperfeiçoá-la;
- XIV - desincumbir-se de outras tarefas específicas que lhe forem atribuídas.

Apesar dos avanços nas políticas públicas do município de Belo Horizonte em torno da Educação infantil, como a transferência da responsabilidade da Educação infantil da Secretária de Assistência Social para a Secretária de Educação e a criação de espaços pensados especificamente para as crianças pequenas – as UMEI's, observamos algumas contradições sobre o profissional atuante nesta etapa da Educação Básica.

Os profissionais atuantes na Educação Infantil do município de Belo Horizonte não são reconhecidos como professores, mas como educadores, o que caracteriza uma carreira diferente dos outros professores deste município. Segundo Ramos(2011,p. 56):

Ainda que o educador infantil execute as mesmas funções que os professores públicos municipais, já que esses podem atuar nas instituições de educação infantil, os docentes concursados para esse cargo recebem salários inferiores aos dos professores municipais.

Segundo Pinto (2009) esta carreira diferenciada entre educador infantil e professores municipais pode explicar a rotatividade de profissionais na Educação Infantil além das questões relacionadas ao adoecimento e resistências destes profissionais.

Ramos (2011) também aponta que em virtude de contradições geradas pela criação do cargo de educador infantil “[...] há registros de inúmeras ocorrências de enfrentamentos entre o executivo municipal e os representantes dos educadores infantis (SIND-Rede)” (RAMOS ,2011, p.51).

As lutas e reivindicações relacionadas a carreira do educador Infantil, ganham maior representatividade a partir do projeto de Lei nº 2.337/2012. De acordo com o Diário Oficial do Município de Belo Horizonte, em 12/11/2012 foi aprovado o Projeto de Lei nº 2.337/12, de autoria do Executivo, que transforma o cargo de educador infantil em professor para a educação infantil. Para virar lei, o texto ainda depende da sanção do prefeito e da aprovação da Proposta de Emenda à Lei Orgânica (PELO 14/12). Com a mudança, os profissionais que atuam na formação de crianças de zero a cinco anos e oito meses de idade passam a integrar o plano de carreira dos servidores da educação municipal e a ter direito a uma série de benefícios. Desta forma, nesta dissertação, chamaremos de *professores* da Educação Infantil aqueles profissionais atuantes com as crianças menores de 6 anos.

3.4.2 As Proposições Curriculares da Educação Infantil de Belo Horizonte - PCEI e sua abordagem sobre a linguagem corporal.

Outra questão relevante que podemos apontar sobre a Educação Infantil em Belo Horizonte refere-se à criação de uma proposta curricular para este nível de ensino. No ano de 2009, considerando a Resolução Municipal nº 001/2000, que apresenta no seu artigo 9º, parágrafo 2º, que o currículo da Educação Infantil de Belo Horizonte deve contemplar os apontamentos do Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI (1998), além de ter em conta outros aparatos legais e políticas educacionais do município e da federação brasileira, surge uma versão preliminar das Proposições Curriculares da Educação Infantil de Belo Horizonte – PCEI/BH.¹⁷ Neste documento, é proposto que:

A cultura comum que compõe as proposições curriculares pressupõe conhecimentos escolares socialmente construídos, parte de uma herança social e cultural, a que todo educando tem direito para que se compreenda

¹⁷ Este documento ainda se encontra em processo de construção. Para os estudos e apontamentos apresentados nesta dissertação, utilizamos a versão preliminar das PCEI/BH, divulgadas pela SMED no ano de 2009 e que servem de referência para os profissionais atuantes na Educação Infantil deste município.

e compreenda o contexto histórico, político, econômico, social, cultural das diversas sociedades em seus tempos e espaços, exercendo a plena cidadania. Portanto, a cultura comum que está organizada nestas proposições curriculares é a tradução dos conhecimentos a que as crianças têm direito numa educação de direitos. Tomamos, de modo mais restrito, o termo conhecimentos escolares, que articula conhecimentos das várias linguagens, atitudes, valores, da natureza, sociedade e cultura, pelas relações e no brincar. (PCEI/BH, 2009, p.23)

Tendo em vista o tema desta pesquisa, vale a pena desenvolver uma análise mais detalhada deste documento, dando ênfase às questões relacionadas à linguagem corporal.

A versão preliminar das Proposições Curriculares da Educação Infantil da rede municipal de educação e creches conveniadas com a Prefeitura de Belo Horizonte dispõe o currículo da Educação Infantil em três eixos: 1. Construção de atitudes e valores; 2. Conhecimento do mundo físico e social; e 3. A apropriação de múltiplas linguagens (oral, escrita, musical, corporal, plástica, digital, brincar e matemática), como forma de expressão.

As questões relacionadas ao campo da Educação Física estão apresentadas no terceiro eixo, no tópico Linguagem Corporal. Nesse documento, esta linguagem é compreendida como o meio que as crianças utilizam para expressar seus desejos, pensamentos e sentimentos nos diversos movimentos do corpo.

Num primeiro momento do tópico da PCEI/BH que discute a Linguagem Corporal na Educação Infantil, é feita uma reflexão sobre o corpo da criança pequena entendido a partir de uma concepção tradicional. Nesta visão, há uma separação entre as atividades corporais e as intelectuais no espaço escolar, sendo privilegiadas as questões relacionadas à cognição humana. O corpo é limitado às regras, submetido a determinadas condutas e impedido de expressar-se com liberdade.

Em oposição a esta concepção tradicional nas PCEI/BH é apontada a importância de trabalhar com a linguagem corporal na Educação Infantil, tendo como base as novas discussões sobre o corpo apresentadas a partir do século XX. Neste novo entendimento, o corpo não se distingue da atividade intelectual do ser humano, mas é inerente a ela. Segundo esse documento, a partir dessa nova visão:

[...] a educação se vê perante um grande desafio, passando a ser necessário um processo de mudanças estruturais, conceituais e práticas que entenda o corpo como uma forma de inteligência, ou seja, *mente*

corporificada. Particularmente na Educação Infantil, a criança tem como primeiro conhecimento a linguagem corporal. É com ela que a criança primeiramente se expressa e interage com o mundo. Portanto, se a escola pretende trabalhar na perspectiva da *aprendizagem significativa*, deve considerar o conhecimento prévio desta criança, *sua linguagem corporal*. Esta linguagem deve ser contemplada, acolhida e desenvolvida no dia a dia da instituição. Deve, então, proporcionar às crianças o autoconhecimento, a busca do novo (novos conceitos). (PCEI/BH, 2009, p.70)¹⁸

Além de expor que o trabalho com a Linguagem Corporal na Educação infantil deve ser fundamentado neste novo entendimento de corpo, na PCEI/BH (2009) também são evidenciados alguns elementos constitutivos da corporeidade da criança pequena, sendo eles: a consciência corporal, os sentidos e a percepção, o movimento, o corpo sociocultural e a expressividade da linguagem corporal.

O elemento da consciência corporal está pautado em entendimentos da Educação Psicomotora. Nesta concepção, a consciência corporal é resultado da noção da imagem e do esquema corporal que a criança vai adquirindo. A imagem corporal refere-se à visão que temos do nosso próprio corpo e como acreditamos que as outras pessoas veem o nosso corpo. O esquema corporal significa a representação esquemática do próprio corpo a partir das vivências relacionadas à noção de tempo, espaço e diversos movimentos. Estes elementos da consciência corporal são importantes para a aquisição de outros elementos psicomotores e cognitivos, além de serem fundamentais nos processos de aprendizagem (PCEI/BH, 2009, p. 76).

Sobre os cinco sentidos – visão, audição, tato, olfato e paladar –, é evidenciada a importância de os reconhecermos como a possibilidade de desfrutarmos de diversas sensações, e que a nossa percepção de mundo resulta da nossa capacidade de organizar e interpretar as vivências sensoriais (PCEI/BH, 2009, p. 78).

Com relação ao movimento, encontramos na PCEI/BH (2009, p. 79) a seguinte discussão:

À medida que a criança vai percebendo e conhecendo o mundo a partir do seu contato corporal, percebe também que possui um corpo, capaz de movimentar e sentir. A construção desse corpo realiza-se por meio dos seus próprios movimentos, de suas descobertas e da superação dos seus próprios limites. Portanto, toda ação educativa está articulada ao movimento humano, e a aprendizagem passa pela dinâmica corporal.

¹⁸ Grifo do autor

Também é evidenciado o entendimento de desenvolvimento motor como um processo contínuo e sequencial ligado à idade cronológica em que são adquiridas diversas habilidades motoras relacionadas à postura corporal, às formas de locomoção do corpo e à capacidade do corpo de manipular objetos. Para aquisição destas habilidades, são necessárias as noções de alguns elementos, como: noção espaço-tempo, lateralidade e equilíbrio (PCEI/BH, 2009, p. 80).

Com relação às questões sobre o corpo sociocultural, na PCEI/BH (2009) é discutida a ideia de que o corpo da criança é como uma construção cultural que se expressa de diversas maneiras, já que em cada sociedade se observam diferentes manifestações corporais. Desta forma, cada criança manifesta-se corporalmente a partir das influências dos contextos sociais e familiares em que ela vive.

Por último, entre os elementos constitutivos da corporeidade da criança, é evidenciada a importância da expressividade na linguagem corporal como uma das formas de comunicação da criança. Segundo a PCEI/BH (2009), a linguagem corporal é apresentada pela criança de maneira bastante diversificada. Pelo corpo é possível que a criança expresse o que sabe, o que pensa e o que deseja.

Na realidade, o corpo *fala*, mesmo sem que se perceba. Com atenção, poderemos *ouvir* e *ler* muitas coisas que a criança diz com o corpo e escreve através de seus gestos, olhares, posturas e ações corporais. No processo de comunicação, em certas situações, as mensagens expressas através da linguagem corporal são bem mais significativas do que as palavras ou frases. *Não há palavra tão clara como a linguagem corporal, uma vez que se tenha aprendido a lê-la.* (PCEI/BH, 2009, p.85)¹⁹

Dessa forma, no tópico sobre a Linguagem Corporal da PCEI/BH (2009), percebe-se um entendimento de corpo não apenas relacionado aos aspectos de maturação motora e aquisição de habilidades, mas também como meio de expressividade, de manifestação cultural, de comunicação e de aprendizagens.

Observa-se ainda uma preocupação em alertar o professor sobre a importância de se ter uma intencionalidade educativa ao ser proposta alguma atividade relacionada à linguagem corporal. Nesta concepção, o corpo da criança pequena não é percebido apenas como um corpo que necessita de cuidados, mas como um corpo que também está aberto às diversas possibilidades e formas de aprendizagem. Sendo assim, o brincar, o movimento, os gestos não devem ser entendidos como simples manifestações corporais. Tais ações possuem relevância

¹⁹ Grifo do autor

no contexto da Educação Infantil e devem ser pensadas como manifestações necessárias para o processo de educação da criança.

O tópico da Linguagem Corporal na PCEI/BH (2009) é finalizado com a apresentação de um quadro que traz algumas diretrizes para a atuação do professor com relação a esta linguagem. Nesse quadro, são expostas as capacidades e habilidades que devem ser desenvolvidas na Educação Infantil referentes à linguagem corporal. Tais capacidades e habilidades estão relacionadas às discussões anteriormente apresentadas sobre os elementos constitutivos da corporeidade da criança.

Diante do que é disposto nos ordenamentos legais para a Educação Infantil no Brasil, e especificamente em Belo Horizonte, percebemos que a função educativa destinada à infância deverá considerar as necessidades básicas do aluno, contemplando seu desenvolvimento físico e social, bem como as diferentes linguagens relacionadas ao conhecimento de mundo. De forma direta, cabe ao professor/educador infantil desenvolver atividades pedagógicas diversas no cotidiano escolar, cumprindo o seu papel na formação das crianças. Assim, a efetivação dos princípios e diretrizes para a Educação Infantil envolve, primeiramente, o conhecimento e a qualificação profissional, de forma que o docente consiga exercer o papel que a ele é destinado – *o de um professor polivalente*.

Compreender a Educação Infantil, bem como o lugar ocupado por qualquer campo de conhecimento específico presente neste nível da Educação Básica, vai além do entendimento dos aparatos legais. Faz-se necessário um exercício de compreensão da formação do profissional que atua neste nível de ensino, que deve incorporar diferentes conhecimentos, oriundos de diferentes áreas. Deve-se ainda investigar a ação de docentes que constroem e mobilizam um conjunto de saberes profissionais e curriculares, além de suas experiências e vivências pessoais, saberes que também fazem parte do seu repertório docente, no cotidiano da escola infantil. A discussão sobre o professor da Educação Infantil, seus saberes e suas ações, será realizada nos capítulos 5 e 6 juntamente com a análise dos dados desta pesquisa.

A seguir, no Capítulo 4, apresentaremos as questões referentes ao percurso metodológico utilizado para o desenvolvimento de nossa pesquisa.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, buscaremos evidenciar o percurso metodológico deste estudo, que teve como objeto de investigação os saberes e práticas docentes relacionados ao movimento e linguagem corporal (temáticas que fazem parte do campo da Educação Física escolar) que são mobilizados no cotidiano escolar de duas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMElS) de Belo Horizonte.

Optamos pela pesquisa qualitativa enquanto caminho para descrever, compreender e interpretar o sentido e o significado das práticas e dos saberes docentes na Educação Infantil em relação ao campo de conhecimento investigado. Como instrumentos de pesquisa, foram utilizadas as fontes documentais e bibliográficas e também as técnicas de observação e entrevista semiestruturada.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 51), ao utilizarem a abordagem qualitativa em estudos educacionais, os pesquisadores desta área “estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador”. Assim, o uso da abordagem qualitativa para a realização desta pesquisa nos pareceu a escolha metodológica mais adequada, uma vez que o processo de pesquisa foi feito com o intuito de compreender situações específicas, considerando os significados dados pelos próprios sujeitos da pesquisa à sua formação, aos seus saberes e à sua ação docente com relação ao campo da Educação Física na Educação Infantil.

Consideramos também que este estudo aproxima-se em alguns pontos da pesquisa de tipo etnográfica, ao utilizar técnicas de observação e da entrevista semiestruturada. Sarmiento (2011) evidencia algumas características metodológicas decorrentes dos estudos etnográficos, como: a permanência prolongada do pesquisador no contexto a ser estudado para que este próprio investigador recolha as informações necessárias para sua pesquisa por meio das técnicas de observação e das entrevistas; interesse do pesquisador por todos os fatos do cotidiano do contexto estudado; e a busca do investigador por registrar tanto as ações dos sujeitos da pesquisa quanto as suas interpretações sobre suas atitudes. Este autor também considera que os recursos metodológicos da etnografia desenvolvidos nas pesquisas educacionais podem ser entendidos “como instrumento de grande utilidade no apoio ao pensamento reflexivo dos(as) professores(as), pela

desocultação do seu saber tácito e dos fundamentos implícitos das rotinas” (SARMENTO, 2011, p. 154).

Angrosino (2009, p.30) define a pesquisa etnográfica como:

[...] a arte e a ciência de descrever um grupo humano – suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e suas crenças. Apesar de ter sido desenvolvida como uma maneira de estudar sociedades de pequena escala, tradicionais e iletradas e de reconstituir suas tradições culturais, a etnografia é praticada hoje em todos os tipos e condições sociais. Em qualquer situação os etnógrafos se ocupam basicamente das vidas cotidianas rotineiras das pessoas que eles estudam.

Assim como Sarmiento (2011), Angrosino (2009) também aponta como característica dos estudos etnográficos o uso de duas ou mais técnicas de coleta de dados, como a observação e a entrevista, e a utilização de um tempo prolongado de permanência do pesquisador no campo para o registro das questões cotidianas referentes ao objeto de pesquisa.

No caso desta pesquisa, a permanência no campo limitou-se a quatro dias por semana, durante um mês, em cada UMEI pesquisada, tempo em que nos dedicamos a observar a rotina de trabalho das professoras participantes da pesquisa. Cada docente também participou de uma entrevista semiestruturada em momentos fora da sua rotina de trabalho. Além disso, realizamos uma entrevista com uma vice-diretora, como meio de compreender algumas falas das professoras sobre o trabalho desenvolvido em uma das unidades de Educação Infantil pesquisadas.

Desta forma, não podemos considerar esta pesquisa como um estudo legitimamente etnográfico, uma vez que tendo em conta os elementos metodológicos apontados por Sarmiento (2011) e Angrosino (2009), necessitaríamos de um tempo maior para acompanhar o cotidiano de trabalho das professoras participantes deste estudo. No entanto, podemos apontar que este estudo é uma pesquisa qualitativa com inspirações etnográficas, já que utilizamos as técnicas de observação e entrevista semiestruturada e buscamos registrar as atitudes e as interpretações dos envolvidos na pesquisa sobre suas ações no cotidiano de trabalho junto às crianças da Educação Infantil, apesar de termos permanecido no campo de pesquisa por apenas um mês.

4.1 Primeiros passos da pesquisa

A oferta da educação infantil no município de Belo Horizonte acontece gratuitamente em creches conveniadas à prefeitura, em Unidades Municipais de Educação Infantil (UMElS) e em escolas municipais de Ensino Fundamental com turmas de Educação Infantil. No entanto, a pesquisa em questão optou por investigar apenas as UMElS, considerando que estas instituições foram pensadas e criadas exclusivamente para atender a educação e o cuidado necessário para as crianças pequenas.

Atualmente, o município de Belo Horizonte está dividido em nove administrações regionais e as 68 UMElS existentes estão assim distribuídas: regional Barreiro – 9 UMElS; regional Centro-Sul – 9 UMElS; regional Leste – 4 UMElS; regional Nordeste – 10 UMElS; regional Noroeste – 9 UMElS; regional Norte – 9 UMElS; regional Oeste – 5 UMElS; regional Pampulha – 6 UMElS; regional Venda Nova – 7 UMElS.²⁰

Para a escolha dos participantes da pesquisa, fez-se um primeiro contato com a Gerência de Coordenação da Educação Infantil (GCEI/BH), da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED). Neste momento, foram levantadas informações sobre as Unidades Municipais de Educação Infantil (UMElS), buscando identificar em quais delas o trabalho com temáticas do campo da Educação Física acontece de forma mais efetiva nas turmas do 2º ciclo da Educação Infantil,²¹ sendo este o primeiro critério de seleção.

As conversas com os profissionais da GCEI/BH, a autorização para realização da pesquisa²² e as indicações de UMElS que poderiam se tornar campo de pesquisa ocorreram durante os meses de agosto e setembro de 2012. No primeiro contato com a GCEI/BH, obtivemos a indicação de duas UMElS, uma da regional Barreiro e outra da regional Leste. Ambas foram indicadas porque nestas instituições existiam

²⁰ Dados fornecidos pela Gerência de Coordenação da Educação Infantil do Município de Belo Horizonte, em 11 de março de 2013.

²¹ A Educação Infantil no Município de Belo Horizonte é dividida em dois ciclos: 1º ciclo, para as crianças entre 0 até 3 anos, e 2º ciclo destinado às crianças de 3 até 5 anos e 8 meses. Neste estudo, optamos pela investigação acerca dos saberes e ação dos docentes atuantes no 2º ciclo da Educação Infantil.

²² Além de aprovação da Secretaria Municipal de Educação, o projeto desta pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC Minas.

professores que passaram por uma formação relacionada à Linguagem Corporal oferecida pela própria SMED.²³

A UMEI indicada pela GCEI/BH, localizada na regional Barreiro, foi destacada como uma instituição que apresenta um bom trabalho e investimento nas questões relacionadas ao campo da Educação Física. Na UMEI indicada da regional Leste, alguns professores também passaram por formações realizadas por profissionais da área da Educação Física da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Assim, a partir desta primeira sondagem junto à GCEI/BH e das indicações obtidas, com a devida autorização da SMED, fizemos um contato com as vice-diretoras²⁴ das duas UMEIs para apresentar o projeto da pesquisa em questão.

Durante este contato inicial com as vice-diretoras das UMEIs indicadas, pedimos que elas nos relatassem sobre o trabalho relacionado ao corpo e ao movimento na instituição e indicassem professores que poderiam se enquadrar no perfil da pesquisa e/ou que tivessem passado pelas formações citadas pelos profissionais da GCEI/BH. Para identificação destas duas instituições, chamaremos de UMEI Bola de Gude aquela localizada na Regional Barreiro, e de UMEI Pique-Esconde a localizada na Regional Leste.²⁵

Na UMEI Bola de Gude foi realizado um primeiro contato com a vice-diretora no início do mês de outubro do ano de 2012. Por meio deste contato inicial, obtivemos informações sobre o trabalho desta UMEI quanto às temáticas ligadas ao campo da Educação Física, bem como recebemos a indicação de duas professoras

²³ Esta formação foi desenvolvida no âmbito do processo de elaboração das Proposições Curriculares da Educação Infantil de Belo Horizonte – PCEI/BH (documento que ainda está em construção) no tópico referente às temáticas ligadas a Linguagem Corporal.

²⁴ Cada UMEI de Belo Horizonte tem um vínculo administrativo com um escola municipal de ensino fundamental que se localiza nas proximidades desta instituição de Educação Infantil. O cargo de vice-direção tem a função de cuidar das questões específicas referentes à UMEI, sendo que seu trabalho é desenvolvido na própria UMEI.

²⁵ Respeitando os indicativos do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC Minas, as instituições e professoras que fizeram parte deste estudo serão identificadas com nomes fictícios.

que exerciam suas funções numa mesma turma, sendo uma designada como *educadora referência* e outra como *apoio*.²⁶ Em seguida, foi feito um contato com as duas educadoras/professoras e ambas se dispuseram a participar da pesquisa.

É importante pontuar que, segundo a vice-diretora da UMEI Bola de Gude, nem todas as professoras que haviam participado da formação sobre Linguagem Corporal oferecida pela SMED estavam trabalhando naquele ano naquela instituição.

Da mesma forma, fizemos um contato com a vice-direção da UMEI Pique-Esconde, que pediu à coordenadora pedagógica para nos auxiliar na indicação das professoras. A coordenadora não relatou sobre o trabalho com a linguagem corporal de uma maneira geral na instituição, mas desde o início destacou o trabalho com as questões relacionadas ao campo da Educação Física desenvolvido por uma professora do turno da manhã.

Fizemos vários contatos com a professora indicada pela UMEI Pique-Esconde durante todo mês de outubro de 2012, mas ela não se dispôs a participar da pesquisa. Foi sugerido pela vice-direção e coordenação pedagógica desta UMEI que tentássemos novamente no início do ano de 2013, sob a alegação de que o período de fim de ano é um momento conturbado do cotidiano escolar e que provavelmente em 2013 a professora indicada poderia se dispor a participar da pesquisa, além de outras professoras que também poderiam ser indicadas. Esta foi uma das primeiras barreiras para realização da pesquisa.

Adiamos o início da pesquisa de campo na UMEI Pique-Esconde e restabelecemos um novo contato no mês de fevereiro de 2013. Novamente, não conseguimos prosseguir, pois a professora indicada mais uma vez se recusou a participar da pesquisa. Uma segunda docente do turno da tarde foi indicada pela coordenação pedagógica. Esta segunda professora se dispôs a participar, mas,

²⁶ Nas UMEIs, as funções dos professores estão divididas em dois grupos: o primeiro é composto pelos *educadores de referência* – estes docentes ficam a maior parte do tempo na sala de aula com as crianças de uma única turma, possuem a função de trabalhar preferencialmente com as linguagens oral, escrita e matemática. O segundo grupo corresponde aos *educadores de apoio* – estes exercem seus trabalhos em mais de uma turma, geralmente em diferentes turmas com crianças da mesma idade ou turmas de um mesmo ciclo, nos momentos que os educadores de *referência* cumprem o horário de lanche e/ou de planejamento. Os educadores de *apoio* devem trabalhar preferencialmente com as demais linguagens previstas no PCEI/BH (plásticas, musical, corporal e digital) e auxiliar no trabalho dos educadores *referência* quando forem requisitados. Devido a esta dinâmica, todas as professoras de *apoio* que foram indicadas realizam seus trabalhos nas mesmas salas onde também houve a indicação de uma educadora *referência*.

tendo em vista que ela iria pedir exoneração do cargo em quinze dias, achamos prudente não incluir sua participação na pesquisa.

Buscamos, então, uma terceira indicação de professores da UMEI Pique-Esconde, porém esta nova indicação não aconteceu. A vice-diretora relatou que, no ano de 2013, 80% do corpo docente daquela UMEI era formado por professores novatos, enfatizando que a rotatividade anual de professores naquela UMEI é grande. Segundo a vice-diretora, os novos docentes ainda estavam em processo de adaptação, não sendo pertinente a participação deles na pesquisa naquele momento. A vice-direção sugeriu que um novo contato fosse estabelecido em meses posteriores.

Diante da exiguidade do tempo para realização da pesquisa, optamos por buscar outra UMEI na mesma regional da UMEI Bola de Gude, para continuidade deste estudo.

Foi feita uma sondagem em várias outras UMEIs da regional Barreiro, a partir de contatos estabelecidos com as vice-direções dessas instituições.²⁷ Encontramos, então, uma terceira UMEI, que aqui chamaremos de UMEI Bambolê, onde estava sendo desenvolvido o projeto *Corpo e Movimento*, desde 2012, por iniciativa de uma professora designada como educadora de apoio nas turmas de 4 e 5 anos.

Em um segundo momento com a vice-direção da UMEI Bambolê, apresentamos nossa proposta e ouvimos sobre o trabalho da instituição com relação à Linguagem Corporal. A vice-diretora nos colocou em contato com a educadora de apoio que desenvolveu o projeto *Corpo e Movimento* em 2012, e quis dar continuidade a este trabalho com outras turmas do 2º ciclo, em 2013. Além desta educadora de apoio, foi-nos indicada um educadora referência de uma turma de 4 anos, na qual também foi estabelecido um contato. Com muita prontidão as duas professoras indicadas da UMEI Bambolê se dispuseram a participar da pesquisa.

²⁷ Considerando a escassez do tempo para finalizar a dissertação, a busca por uma nova UMEI se deu por meio de contatos diretos com as vice-diretoras das outras 8 UMEIs da regional Barreiro, uma vez que, se buscássemos uma nova indicação via GCEI/BH, o processo poderia se estender e comprometer o tempo disponível para a pesquisa. Desta forma, tendo em mãos um perfil adequado para pesquisa, tanto institucional quanto de seus docentes, o novo contato com a GCEI/BH foi apenas para a emissão de uma nova autorização e de um encaminhamento de apresentação à nova UMEI já previamente selecionada.

4.2 O campo de pesquisa

Foram, assim, selecionadas duas UMEIs do Município de Belo Horizonte para realização da pesquisa, tendo, em cada uma delas, duas professoras participantes. Foi observada durante um mês, quatro dias por semana, toda a rotina de trabalho dessas docentes que atuam em turmas de 4 anos.²⁸ Também foram realizadas as entrevistas semiestruturadas com cada uma dessas professoras e com as vice-diretoras das UMEIs Bola de Gude e Bambolê.²⁹

Decidimos realizar as observações de toda rotina escolar, e não apenas de momentos específicos que as docentes poderiam apontar como horários em que são trabalhadas as questões relacionadas ao campo da Educação Física. Esta foi uma opção definida com o intuito de não deixar de registrar situações que poderiam ser relevantes e relacionadas ao objeto de pesquisa em diversos contextos do cotidiano escolar e que poderiam não ser identificadas pelas respectivas professoras, como “tempos do trabalho com o corpo e movimento”.

Para orientar o processo de observação do objeto de pesquisa, tomamos como referência as fontes teóricas que discutem a Infância, a Educação Infantil, a Educação Física escolar, o saber e a ação docente e também alguns dos importantes documentos federais e municipais sobre a Educação Infantil. A partir das fontes teóricas e das questões apresentadas no RCNEI (1998) e na PCEI/BH (2009) referentes ao movimento e à linguagem corporal, buscamos observar o trabalho das professoras envolvidas neste estudo, tendo como parâmetros as atividades relacionadas ao brincar, ao cuidado com o corpo, ao desenvolvimento motor e aos conceitos psicomotores, à expressão corporal das crianças em diferentes situações e a outras dimensões da linguagem corporal que poderiam emergir no cotidiano escolar.

Na apresentação da análise dos dados deste estudo, faremos uso de algumas descrições das observações registradas no diário de pesquisa durante o tempo de permanência no campo.

²⁸ Nas UMEIs, as turmas são identificadas pela idade das crianças. Assim, temos no 1º ciclo: turmas de Berçário (crianças com menos de 1 ano), turmas de 1 ano, turmas de 2/3 anos; no 2º ciclo, estão as turmas de 3 anos, de 4 anos e de 5/6 anos.

²⁹ As entrevistas com as vice-diretoras foram realizadas com o intuito de conhecer os seguintes aspectos das UMEIs participantes deste estudo: o histórico da UMEI, a proposta pedagógica e o trabalho da instituição relacionado ao movimento e à linguagem corporal.

Para um melhor entendimento do trabalho das docentes, buscaremos, a seguir, apresentar questões específicas acerca de cada uma das UMEIs envolvidas neste estudo, considerando que, além dos saberes docentes construídos a partir das experiências de vida, da trajetória de formação e da apropriação dos documentos curriculares, entre outros, o professor também “adquire e desenvolve conhecimentos a partir da prática e no confronto com as condições da profissão” (NUNES, 2001, p. 32). Entendemos que as “condições da profissão” dizem respeito não apenas às questões salariais e de reconhecimento social, mas também aos diferentes ambientes de trabalho nos quais o professor está inserido.

Apresentaremos cada uma das UMEIs envolvidas neste estudo, privilegiando algumas concepções de seu projeto pedagógico, descrevendo o espaço físico e as condições de infraestrutura, além de apresentar as parcerias que as UMEIs estabelecem, sobretudo em relação ao campo da Educação Física.

O entendimento acerca do projeto pedagógico de cada UMEI, bem como as parcerias que são desenvolvidas nestas instituições, poderá contribuir nas análises sobre o trabalho das professoras envolvidas na pesquisa com relação às questões ligadas ao campo da Educação Física.

Buscamos descrever os espaços físicos das UMEIs no intuito de observar a relação que as docentes estabelecem entre os diferentes espaços da instituição e o desenvolvimento do trabalho com o movimento e a linguagem corporal em diferentes momentos do cotidiano escolar.

4.2.1 A UMEI Bola de Gude

No primeiro encontro com a vice-diretora da UMEI Bola de Gude, foi-nos apresentado um panorama dos trabalhos desenvolvidos nesta instituição e que dizem respeito ao campo da Educação Física. Além de um trabalho sistemático com a Linguagem Corporal, que deve ser desenvolvido por todas as educadoras, a vice-diretora da UMEI Bola de Gude relatou que esta instituição busca firmar parcerias com empresas, instituições de ensino e outras secretarias, como a Secretaria Municipal de Esportes e Lazer (SMEL). Para a vice-diretora da UMEI, o trabalho com o corpo e o movimento é primordial na Educação Infantil e, por isso, alvo de investimentos por parte da direção e da equipe pedagógica.

A UMEI Bola de Gude foi concebida e construída pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte com a colaboração das cooperativas italianas UNIECO e COOPSELIO DE REGGIO EMILIA e também do grupo italiano DI VOLOTARIATO CIVILE. Desde a sua inauguração, em 2009, esta UMEI é dirigida pela mesma vice-diretora, havendo mudanças no decorrer dos anos no quadro das profissionais que atuaram como coordenadoras pedagógicas.

A proposta pedagógica da UMEI Bola de Gude está baseada em Reggio Emilia.³⁰ O grupo CIVELE proporcionou às educadoras desta UMEI formações com pedagogas italianas que trabalham com as concepções desenvolvidas pelo professor Loris Malaguzzi nas escolas destinadas às crianças pequenas em Reggio Emilia. Como referência bibliográfica para esta formação foi utilizado o livro *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da Primeira Infância*, escrito por Edwards, Gandini e Forman. (1999). Nesta obra, os autores apresentam as concepções desenvolvidas por Loris Malaguzzi para a educação da primeira infância.

Dessa forma, na UMEI Bola de Gude o trabalho com diferentes linguagens, conforme previsto nas PCEI/BH deve ser relacionado com a proposta pedagógica de Reggio Emilia, que busca destacar a importância de escutar a criança, investindo na Pedagogia do Protagonismo da criança, na construção de uma Pedagogia de Projetos e na ampliação de conhecimentos sobre o mundo físico, social e natural.³¹

Quanto às parcerias que esta UMEI realiza com outras instituições, vale destacar aquelas que estão relacionadas, de alguma forma, ao campo da Educação Física, como é o caso da parceria com uma empresa de reciclagem localizada nas imediações da instituição.

Além do trabalho com o aproveitamento de materiais e coleta seletiva de lixo que é desenvolvido com toda a comunidade escolar, a partir desta parceria foi possível realizar uma formação para as educadoras da UMEI durante todo ano de 2012, com encontros mensais com um profissional *Arte-Educador*. Esse profissional

³⁰ Reggio Emilia é uma cidade italiana em que, após a segunda Guerra Mundial, o professor Loris Malaguzzi idealizou uma escola diferenciada, destinada às crianças pequenas daquela região. A abordagem pedagógica em Reggio apresenta uma escola de Educação Infantil focada principalmente no **escutar da criança – Pedagogia da Escuta**.

³¹ Sobre este entendimento da proposta em Reggio Emilia, temos como fonte principal um relatório de acompanhamento da formação das professoras da UMEI Bola de Gude fornecido pela própria vice-diretora desta instituição, além da seguinte referência: EDWARDS, GANDINI e FORMAN. **As cem linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da 1ª infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

trabalhou com as professoras da UMEI questões relacionadas ao resgate de brincadeiras e à construção de brinquedos. Além do trabalho de formação realizado mensalmente com os professores, o *Arte-Educador* também realizou encontros com os alunos e seus familiares em alguns sábados letivos do ano de 2012, tendo como foco possibilitar que as crianças vivenciassem momentos de brincadeiras junto com seus familiares na UMEI Bola de Gude. Segundo a vice diretora desta UMEI, estes momentos foram bastante apreciados pela comunidade escolar e, por isso, os pais e as crianças sempre reivindicavam que novos encontros acontecessem.

Outra parceria, realizada com a Secretaria Municipal de Esportes e Lazer (SMEL) atende as crianças do 2º ciclo da UMEI Bola de Gude. Por meio do projeto BH CIDADANIA,³² a SMEL designa um professor formado em Educação Física para atuar nesta UMEI, duas vezes por semana, em aulas com duração de 20 a 30 minutos para cada turma.

Também foi estabelecida uma parceria com um grupo de Capoeira. Este grupo enviou um projeto à SMED para que os alunos de 4 e 5/6 anos de várias UMEIs do município tivessem aulas de Capoeira, uma vez por semana, na própria instituição. Achando interessante esta ação, pelo segundo ano consecutivo a vice-direção da UMEI Bola de Gude solicitou à SMED que este projeto ocorresse naquela instituição.

Outra parceria foi estabelecida com uma instituição pública de Ensino Superior, possibilitando que os acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física realizassem seu estágio supervisionado na Educação Infantil na UMEI Bola de Gude, durante o ano de 2012. Assim, vários grupos de acadêmicos realizaram diversas atividades motoras e práticas corporais com os alunos desta UMEI, sob a supervisão de uma professora de acompanhamento de estágio designada pela instituição de ensino superior. A vice-direção avalia positivamente esta parceria e sinaliza que pretende continuar com este vínculo nos próximos anos.

Quanto aos espaços físicos, a UMEI Bola de Gude, assim como outras UMEIs do município, foi construída a partir de um projeto arquitetônico idealizado por engenheiros, arquitetos e pedagogos, visando atender às diferentes necessidades das crianças entre 0 e 6 anos (PCEI/BH, 2009, p. 17).

³² Este projeto desenvolvido pela SMEL é uma ação descentralizada, ocorre em vários locais do município considerados como áreas de vulnerabilidade social, onde são ofertadas diversas atividades físicas e de lazer.

A área interna da UMEI é dividida por dois pavilhões, o primeiro com um *hall* de entrada utilizado para diversas finalidades, banheiros para professores e visitantes, um refeitório, salas e banheiros destinadas às crianças do 1º ciclo, salas do setor administrativo e uma sala denominada multiuso. O segundo pavilhão destina-se às salas e aos banheiros para as crianças do 2º ciclo e a uma sala de professores. Os pavilhões são interligados por um espaço aberto onde estão alguns brinquedos que podem ser utilizados pelos dois ciclos. Nesse espaço, também observamos a existência de cordas, bambolês, bolas e materiais para a realização de circuitos construídos a partir de reciclagem.

A área externa da UMEI conta com um parquinho com brinquedos de madeira e pneus, banquinhos e espaços livres. Nos fundos da instituição existe um teatro de arena com uma área livre ao seu redor, um canteiro com um espaço destinado para cada turma desenvolver uma pequena horta e, nas laterais de cada sala, é possível ter acesso a um espaço aberto com bancos, brinquedos e uma área livre.

As salas da UMEI Bola de Gude são espaçosas e busca-se não colocar muitas mesas e cadeiras nestes locais. Esta forma de organização das salas é fruto da influência das concepções adotadas nas escolas de Reggio Emilia, como evidenciou a vice-direção.

Cada sala possui uma pia com armário para guardar os materiais de higiene pessoal das crianças e um bebedouro. Observamos também que em cada sala do 2º ciclo há apenas duas ou três mesas com quatro cadeiras, que ficam encostadas nas paredes; um grande armário, cujas portas possuem espelhos;³³ um espaço livre no centro da sala; dois murais; e um quadro negro. Em alguns cantos das salas, encontram-se brinquedos e livros acessíveis às crianças. Na sala da turma de 4 anos, onde acompanhamos o trabalho de duas educadoras (uma referência e outra apoio), há um círculo demarcado, no meio do local, onde acontece a maioria das atividades.

A descrição das características físicas e de infraestrutura da UMEI Bola de Gude torna-se primordial para o entendimento das questões relacionadas ao saber e à ação docente de duas professoras desta instituição, quanto às temáticas do

³³ Segundo as PCEI/BH(2009, p. 97), a utilização dos espelhos auxilia no desenvolvimento da consciência corporal das crianças pequenas. A materialização deste pensamento está contemplada na existência de espelhos tanto nas salas do 1º ciclo como nas do 2º na UMEI Bola de Gude.

campo da Educação Física(especificamente movimento e linguagem corporal), que serão discutidas mais à frente.

4.2.2 A UMEI Bambolê

Munidos da carta de autorização da SMED e apresentação da pesquisadora à instituição, o primeiro contato formal com a vice-direção da UMEI Bambolê ocorreu em março de 2013.

A UMEI Bambolê foi inaugurada no ano de 2004, sendo a primeira UMEI construída na regional Barreiro. Esta instituição localiza-se em um terreno ao lado da Escola Municipal de Ensino Fundamental com a qual possui vínculo administrativo.

Antes mesmo de a vice-direção apresentar qualquer depoimento sobre o local, notamos, tanto na nossa primeira ida à UMEI quanto neste encontro formal, que o espaço físico desta instituição, comparado aos das outras UMEIs, era menor. A seguir, destacaremos sobre esta UMEI as questões relacionadas ao espaço físico.

A construção desta instituição limitou-se a um único pavilhão, diferente da maioria das construções das outras UMEIs. Logo na entrada da UMEI, do lado esquerdo, existe uma área externa onde há um estacionamento e uma pequena área livre designada pela vice-direção como uma quadrinha. Do lado direito, é observada uma área livre coberta – o *hall* de entrada, utilizado para várias finalidades, e, ao seu lado, estão, uma área de serviços e os banheiro de visitantes e dos professores. O refeitório se conjuga a este *hall*. O *hall* de entrada também dá acesso a um único corredor deste pavilhão. Neste corredor, estão as salas do 1º e do 2º ciclos, os banheiros dos alunos, a parte administrativa e a sala dos professores.

Externamente, a UMEI apresenta um parquinho com alguns brinquedos e, conjugado a este parque, existe um pequeno teatro de arena. Pelo parquinho, é possível ter acesso à escola de Ensino Fundamental a que a UMEI se vincula. Em alguns momentos do cotidiano desta UMEI, quando é preciso usufruir de um espaço maior, são utilizadas algumas dependências da escola de Ensino Fundamental, principalmente o auditório. Nos fundos da UMEI, observa-se uma pequena área com alguns brinquedos de tamanhos reduzidos, usados preferencialmente pelas crianças do 1º ciclo.

Além de a área externa ser um espaço menor comparada à das outras UMEIs, parte do parquinho da UMEI Bambolê estava em reforma desde 2012. Problemas burocráticos estavam impedindo a finalização da obra. No último dia de pesquisa nesta instituição, a reforma do parquinho tinha sido finalizada, porém, alguns brinquedos ainda não poderiam ser usados por necessitarem de aparatos que garantissem a segurança das crianças.

Quanto às salas, nota-se que elas também apresentam proporções menores comparadas às de outras UMEIs. Não existem armários nas salas. Os materiais para as aulas e outros objetos são guardados em uma grande prateleira. Todas as salas do 2º ciclo possuem um número de mesas e cadeiras que comporta todos os alunos, não sendo possível ter uma área livre na própria sala. Nas laterais das salas que se encontram do lado direito do corredor, há uma porta que permite acesso a um corredor externo. Nas salas do lado direito, também existe uma porta na lateral que permite acesso ao parquinho.

Em cada sala, existe uma pia com um bebedouro, um local para guardar materiais de higiene pessoal e copos, uma mesa utilizada pelos educadores, dois murais e um quadro negro.

No momento em que a vice-diretora nos apresentou a UMEI, foi enfatizado que esta instituição possui uma dimensão espacial menor do que a de outras que havíamos conhecido. Segundo a vice-direção, a grande mobilização do seu trabalho naquele momento destinava-se a tentar finalizar as obras do parquinho. Era necessário um maior espaço para aquele ambiente.

A vice-direção ainda nos expôs que, apesar de existir o espaço livre da quadrinha, ele não é muito aproveitado devido à incidência da luz do sol em boa parte deste local nos dois turnos de aula. O *hall* de entrada é um espaço livre utilizado para várias finalidades, no entanto, ele não comporta muitas crianças ao mesmo tempo. Dessa forma, a vice-direção, juntamente com a coordenação pedagógica, organizou um horário específico para cada turma utilizar aquele espaço. Notamos que as atividades desenvolvidas pelas educadoras de apoio ocorriam predominantemente neste *hall* de entrada. As educadoras de referência geralmente usavam o *hall* nos horários destinados a suas turmas, para realização de ensaios

das sextas coletivas³⁴ e/ou para realizarem um momento de brincadeiras cantadas com as crianças

A proposta pedagógica da UMEI Bambolê foi reformulada no ano de 2013 e, segundo a vice-diretora, tal proposta tem como referência os documentos oficiais da Educação Infantil, principalmente as Proposições Curriculares para a Educação Infantil do município de Belo Horizonte (PCEI/BH). Além disto, a vice-diretora nos apontou o livro *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da Primeira Infância*, como outra fonte utilizada para o desenvolvimento do trabalho na Educação Infantil a partir de diferentes linguagens.³⁵ A vice-diretora desta instituição destacou que esse livro também é uma referência utilizada em outras UMEIs do Município de Belo Horizonte, além de também ser citada na PCEI/BH.

A vice-diretora da UMEI Bambolê nos informou que não existe uma proposta pedagógica diferenciada nessa instituição. Nessa UMEI busca-se contemplar o novo entendimento sobre a Educação Infantil, no qual o cuidar e o educar são indissociáveis. Também existe uma discussão junto às professoras para que o trabalho com as crianças pequenas não fique restrito ao espaço físico da sala de aula nem limitado ao trabalho com mimeógrafos, cópias de exercícios e desenhos.

Quanto ao trabalho específico da Linguagem Corporal na UMEI Bambolê, a vice-direção nos relatou que esta é uma função exercida privilegiadamente pelas educadoras de apoio, mas isto não impede que as educadoras de referência também trabalhem com esta temática. A vice-direção destaca que o projeto *Corpo e Movimento* desenvolvido pela professora de apoio indicada para a pesquisa foi uma experiência positiva no ano de 2012, sendo sugerido que as atividades deste projeto continuassem no ano de 2013.

Outra peculiaridade notada nesta UMEI refere-se ao trabalho conjunto de várias professoras. É comum na instituição as professoras, tanto de apoio como de referência, juntarem suas turmas para executarem uma mesma atividade. As professoras de apoio, em alguns momentos, agrupavam até mesmo turmas de diferentes idades para trabalharem as questões relacionadas à Linguagem Corporal.

³⁴ Toda sexta-feira uma turma da UMEI Bambolê deveria organizar uma atividade que envolvesse as demais salas ou realizar alguma apresentação cultural. Este momento foi designado pela instituição como *sexta coletiva*.

³⁵ Esta referência também é utilizada na UMEI Bola de Gude. No entanto, a formação com as pedagogas italianas para o entendimento da proposta pedagógica desenvolvida em Reggio Emilia que ocorreu na UMEI Bola de Gude não ocorreu na UMEI Bambolê.

A UMEI Bambolê também realiza uma parceria com a mesma instituição de ensino superior que atende a UMEI Bola de Gude.³⁶ Uma vez por semana, a UMEI Bambolê recebe acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física que cumprem na instituição o estágio supervisionado sob orientação de um professor. A vice-direção acredita que esta parceria é importante, pois é mais um meio de proporcionar o trabalho com linguagem corporal às crianças daquela instituição, além de poder ser útil para a troca de experiências entre os estagiários e os profissionais da UMEI.

4.3 Perfil das professoras selecionadas para a pesquisa

Após a explanação de algumas características das UMEIs Bola de Gude e Bambolê, descreveremos, nos quadros seguintes, o perfil de cada professora³⁷ participante deste estudo.

QUADRO 1 - Perfil das professoras da UMEI Bola de Gude

Docente/ Função	Formação Inicial (Normal nível Médio e Graduação) / ano de conclusão)	Pós- Graduação	Formação Continuada relacionada ao campo da Educação Física	Tempo de atuação na Educação Infantil
Mírian / Prof ^a Referência	Graduação em Pedagogia – 2007	Pós- graduação em Psicopedagogi a – 2009	Cursos oferecidos pela própria UMEI Bola de Gude	5 anos
Josiane / Prof ^a Apoio	Normal nível médio – 1996 - Graduação em Matemática (licenciatura) – 2007	- Pós- graduação em Educação Matemática – 2012	- Curso sobre Psicomotricidade - Curso sobre Corpo e Movimento - Cursos oferecidos pela própria UMEI Bola de Gude e pela SMED	16 anos

³⁶ Esta instituição pública de ensino superior localiza-se em uma cidade da região metropolitana próxima à regional Barreiro. Acreditamos que esta seja a principal justificativa para que o curso de Educação Física desta instituição estabeleça esta parceria em mais de uma UMEI da regional Barreiro, como constatamos na pesquisa.

³⁷ As docentes estão sendo identificadas por nomes fictícios.

QUADRO 2 - Perfil das professoras da UMEI Bambolê

Docente/ Função	Formação Inicial (Normal nível Médio e Graduação) / ano de conclusão	Pós-Graduação	Formação Continuada relacionada ao campo da Educação Física	Tempo de atuação na Educação Infantil
Isabel/Prof^a Referência	Normal nível médio – 1995 - Graduação em Pedagogia – 2000	- Pós-graduação em Alfabetização e Letramento – 2010	Não possui	9 anos
Alessandra/Pr of^a Apoio	Normal nível médio – 1994 - Graduação em Direito	- Pós-graduação em Direito do Trabalho	Não possui	5 anos

Para nortear a leitura dos próximos capítulos, apresentamos abaixo as categorias de estudo utilizadas para a realização e análise das entrevistas semiestruturadas com as docentes e para as observações feitas na pesquisa de campo.

- Aspectos da formação inicial e/ou continuada;
- Apropriações e diálogos que as docentes estabelecem com as orientações curriculares da Educação Infantil relacionadas aos conhecimentos sobre movimento e linguagem corporal;
- Aspectos das experiências pessoais ligadas às práticas corporais desde a infância e vida escolar das docentes; e
- Concepções das docentes acerca do movimento e da linguagem corporal na Educação Infantil e as práticas relacionadas a esta temática desenvolvidas por estas professoras.

5 O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL, SUA FORMAÇÃO E VIVÊNCIAS RELACIONADAS AO MOVIMENTO E LINGUAGEM CORPORAL

Neste capítulo teremos como foco a apresentação e análise de parte dos dados desta pesquisa. Serão abordados aspectos da formação inicial e continuada das professoras, as apropriações e concepções que expressam acerca de alguns dos documentos curriculares oficiais e como percebem a relação estabelecida com saberes e práticas corporais vivenciadas em suas trajetórias de vida e escolar. Iniciaremos o capítulo com uma breve apresentação de algumas discussões e aportes teóricos sobre os saberes docentes, retomando conceitos e categorias analíticas que orientam a análise dos dados obtidos por meio das observações na pesquisa de campo e das entrevistas realizadas com as professoras que participaram deste estudo

5.1 O campo dos saberes docentes: breve panorama dos estudos teóricos

No final do século XX e início do século XXI, alguns estudos se voltaram para a compreensão dos saberes docentes e como estes são mobilizados na prática do professor no ambiente escolar. Entre os estudos relevantes que tratam sobre essa questão, podemos citar, entre outros: Shulman (1986) Nóvoa (1992), Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Mercado (1991), Borges (2001), Gauthier (1998), Perrenoud (1999), Tardif e Raymond (2000), Monteiro (2001), Nunes (2001), Zibetti e Souza (2007), Tardif (2002; 2008) e Tardif e Lessard (2013). Para análise dos saberes docentes, privilegiamos as tipologias apresentadas por Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Tardif e Raymond (2000), Tardif (2008) e Tardif e Lessard (2013).

As pesquisas que buscam interpretar e responder estas questões sobre formação, saberes e ação docente encontram-se em fase de expansão. No cenário brasileiro, este campo de estudo iniciou-se na década de 1990, sob influência dos estudos internacionais que datam como início das pesquisas sobre esta temática os anos de 1980, como afirmam Nunes (2001) e Tardif (2008).

Em âmbito internacional, Nunes (2001) aponta que as pesquisas emergentes sobre a formação e saberes dos professores evidenciam um novo enfoque teórico-metodológico, que busca ouvir os docentes, considerando as trajetórias e histórias

de vida destes profissionais. Monteiro (2001, p.130) expressa que estas novas pesquisas que buscam considerar os conhecimentos tácitos utilizados pelo professor no cotidiano escolar “possibilitaram o desenvolvimento de uma epistemologia da prática que abre perspectivas muito promissoras aos estudos do campo educacional”. Para Nóvoa (1995), este novo enfoque vem contrariar estudos anteriores que reduziam a profissão docente às competências técnicas separadas do lado pessoal.

Para Tardif (2008, p.11) “o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objeto qualquer”. Este autor ainda afirma que o saber do professor é um saber relacionado às suas questões pessoais, a sua própria experiência de vida e profissional e a forma como este docente se relaciona com seus alunos e outros profissionais atuantes na escola.

Este novo modo de entender o trabalho docente destaca que as experiências pessoais do professor influenciam diretamente na sua ação no cotidiano escolar, o que não quer dizer que estes novos estudos neguem, em sua totalidade, as competências técnico-científicas necessárias para a ação docente.

Um ponto chave, comum em todas as novas pesquisas relacionadas aos saberes e ação docente, refere-se ao entendimento de que o saber docente é constituído por um conjunto de diversos saberes. Nesta nova perspectiva, Tardif, (2008, p.36) busca compreender as especificidades dos saberes docentes, afirmando que o saber do professor deve ser visto como:

“[...] um saber plural, formado pelo amálgama mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência”.

Inúmeras classificações³⁸ são usadas para categorizar tais saberes. Neste trabalho optamos pela tipologia apresentada por Tardif (2008) que assim os classifica:

- Os **saberes pessoais dos professores** são aqueles provenientes da vivência do professor em seu meio familiar e social ao longo de sua história de vida;

³⁸ No artigo “Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa”, escrito por Borges (2001), encontramos uma análise mais detalhada sobre estas diferentes tipologias.

- O **saber da formação escolar anterior**, que refere-se aos processos formativos e vivências do professor durante o período de sua educação básica;
- Os **saberes da formação profissional**, constituídos pelos saberes transmitidos pelas instituições de formação docente e compostos pelos saberes pedagógicos que se articulam nas ciências da educação. Estes saberes pedagógicos são incorporados aos processos formativos, fornecendo um arcabouço ideológico, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas.
- Os **saberes das disciplinas** correspondem aos saberes oriundos de diferentes áreas de conhecimentos específicos, como por exemplo, o português, a matemática, o campo da educação física etc.
- Os **saberes curriculares** são aqueles sistematizados em programas escolares, onde se apresentam um conjunto de saberes socialmente validados e selecionados pelos professores para serem ensinados às novas gerações.
- Por fim, os **saberes da experiência**, que dizem respeito aos saberes específicos desenvolvidos pelos professores com base em seu trabalho cotidiano. Saberes que emergem da experiência e são validados pelo professor, porém não são advindos das instituições de formação ou dos currículos. Trata-se de saberes práticos, adquiridos durante as vivências pessoais e da profissão, “... eles não se aplicam à prática para melhor conhecê-la, eles se integram a ela e são partes constituintes dela enquanto prática docente.” (TARDIFF, LESSARD e LAHAYE: 1991)

Para Tardif (2008, p.39), o ato de mobilizar, dominar e articular os saberes profissionais, disciplinares, curriculares e da experiência são elementos constitutivos do trabalho docente. Apesar disto Tardif (2008) também aponta que, os saberes profissionais, disciplinares e curriculares são, em geral, produzidos e controlados pelas instituições formadoras e órgãos públicos responsáveis pela Educação, excluindo os professores dos processos de definição e seleção destes saberes. Assim, os professores estabelecem uma relação de exterioridade como estes saberes de cunho científico e pedagógico. Segundo Tardif (2008, p.41) ao professor: “[...] compete apropriar-se destes saberes, no decorrer de sua formação, como

normas e elementos de sua competência profissional, competência essa sancionada pela universidade e pelo Estado”.

Dada esta relação de exterioridade, os docentes buscam produzir saberes que permitam a utilização e compreensão dos mesmos durante a sua ação pedagógica, sendo estes denominados de saberes experienciais.

Tardif (2008) exemplifica esta necessidade do professor utilizar os seus saberes experienciais ao discorrer sobre o choque que muitos professores recém formados passam ao iniciarem suas vidas profissionais e perceberem que em muitos momentos existe um distanciamento entre o que foi apreendido nas instituições de formação de professores e a realidade escolar, levando os docentes a mobilizarem saberes adquiridos em outros momentos da sua trajetória pessoal e de formação para serem utilizados de maneira viável na sua ação cotidiana na escola.

O docente acaba buscando estratégias e ações muitas vezes improvisadas para solucionar problemas inesperados e variados que as definições dos conhecimentos científicos e pedagógicos não dão conta de solucionar (TARDIF, 2008).

Zibetti e Souza (2007, p.249) consideram que os saberes apropriados, mobilizados e modificados pelo docente na sua prática pedagógica podem:

[...] contribuir para a construção de propostas formativas que considerem esses saberes e a sua constituição como o ponto de partida dos projetos de formação, valorizando os professores como produtores de saberes [...].

Desta forma, podemos destacar que os novos estudos sobre os saberes docentes atribuem centralidade aos saberes da experiência e pessoais, uma vez que estes saberes estão cada vez mais evidenciados nas ações cotidianas do trabalho docente, sendo estabelecido pelos professores uma relação de interioridade com estes saberes. “Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais, mas retraduzidos, polidos e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (TARDIF 2008, p.54).

Outras questões sobre o saber docente são apresentadas por Tardif e Raymond (2000, p.215). Estes autores expõem que, além de plurais, os saberes docentes devem ser considerados como temporais e, portanto, não devemos acreditar “que todos os saberes são, de certo modo, contemporâneos uns dos

outros, imóveis e igualmente disponíveis na memória do professor”. Estes autores consideram que:

De fato, as experiências formadoras vividas na família e na escola ocorrem antes mesmo que a pessoa tenha desenvolvido um aparelho cognitivo aprimorado para nomear e qualificar o que ela retém dessas experiências. Além de marcadores afetivos globais conservados sob a forma de preferências ou de repulsões, a pessoa dispõe, antes de mais nada, de referenciais de tempo e de lugares para indexar e fixar essas experiências na memória. Os vestígios da socialização primária e da socialização escolar do professor ficam, portanto, fortemente marcados por referenciais de ordem temporal. Ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar ou evitar como professor, ele se lembrará da personalidade marcante de uma professora do quinto ano, de uma injustiça pessoal vivida na pré-escola ou das intermináveis equações impostas pelo professor de química no fim do segundo grau. A temporalidade estruturou, portanto, a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional e constitui o meio privilegiado de chegar a isso.

Assim, o que o professor já vivenciou na sua vida pessoal e profissional reflete no seu modo de agir no cotidiano escolar. As vivências pessoais anteriores a sua formação docente e durante a mesma, as modificações na dinâmica escolar, social e nas normas e currículos educacionais, as individualidades dos alunos, as formas de interagir com os diferentes atores escolares e as novas tecnologias que vão se agregando ao cotidiano escolar, levam o professor, em diferentes momentos, a confrontar seus saberes com as novas situações que surgem no seu cotidiano de trabalho.

Zibetti e Souza (2007, p.254) afirmam que a “[...] heterogeneidade da prática docente é resultado da progressiva apropriação e utilização de práticas ao longo da vida de cada professor”, sendo que esta apropriação esta sujeita aos diversos contextos sociais e culturais em que o professor se insere bem como às modificações destes contextos. Sobre esta relação de temporalidade e saberes docentes, estas mesmas autoras dissertam:

Os saberes docentes comportam uma dimensão histórica e dialógica porque se constituem ao longo da trajetória de formação e de atuação profissional, carregando as marcas de todo tipo de tradições pedagógicas construídas em diferentes momentos históricos. No entanto, mesmo trazendo as marcas da influência de outros tempos, o processo de atuação docente dialoga com o contexto em que se desenvolve. Por isso, ao trabalhar em uma realidade específica, os professores dialogam com os recursos materiais de que dispõem, as necessidades e solicitações dos alunos, as determinações do sistema e as expectativas das famílias em relação à aprendizagem das crianças. Todos esses aspectos são

considerados na atuação e as ações desencadeadas para atender às referidas demandas são mediadas pelos conhecimentos adquiridos durante a formação profissional, nas experiências de atuação, sejam próprias ou de parceiros, as quais fornecem elementos para a constituição da própria prática (ZIBETTI e SOUZA, 2007, p.260).

Na obra *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*, Tardif e Lessard (2013) discorrem sobre o entendimento da profissão docente como uma profissão interativa. Para estes autores, a docência é uma “forma particular de trabalho sobre o humano” onde é importante compreender que:

[...] a escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e seus alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo do trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos. Tardif e Lessard (2013, p.23)

Para Tardif (2008, p.50), o trabalho docente acontece num contexto onde o ser humano, carregado de diversas influências, símbolos e valores, é a peça dominante. E desta forma aos professores é exigida a “[...] capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas”. Para este autor, o professor raramente trabalha sozinho, sua profissão é realizada dentro de uma rede de interações com os alunos e outras pessoas pertencentes à dinâmica escolar.

Tardif e Lessard (2013, p.26) ao discutirem sobre a profissionalização do ensino, destacam alguns aspectos relevantes para que este processo avance, como por exemplo: a busca pela valorização das ações inovadoras dos professores no cotidiano escolar, mais do que a realização de práticas que seguem modelos e decretos; a necessidade do envolvimento entre os professores experientes e os pesquisadores da educação na busca de uma colaboração entre estes grupos; e a necessidade de pensar ações para a valorização e organização de um plano de carreira docente.

A partir dos estudos que focalizam a temática do saber docente, podemos considerar que existe uma multiplicidade de questões que podem interferir nas ações dos professores, tais como: de onde vem o professor e o que viveu em seu meio familiar e social; o que foi vivenciado e incorporado por cada docente no seu

processo de escolarização básica; sua formação inicial e continuada para o exercício da profissão; sua relação com as proposições existentes em diversos tipos de currículos e nas instituições de ensino; os saberes da experiência, formulados pelo próprio professor em seu cotidiano de trabalho e fora dele, além dos momentos de troca de conhecimentos e diferentes formas de interação entre os próprios docentes e outros atores do meio escolar.

O trabalho docente deve ser compreendido como um trabalho flexível, que carrega aspectos formais e informais, saberes pessoais e outros controlados pelos currículos, conhecimentos científicos e órgãos educacionais (TARDIF e LESSARD, 2013).

A seguir, dialogando com os estudos sobre saberes docentes apresentados nesta primeira parte e com outras pesquisas que também abordaram o saber docente na Educação Infantil, apresentaremos e analisaremos parte dos dados obtidos na pesquisa de campo e nas entrevistas realizadas com as quatro professoras participantes deste estudo.

Inicialmente, vamos discutir sobre a trajetória de formação das professoras. Em seguida, sobre o entendimento e apropriação que as docentes fazem de diferentes orientações curriculares da Educação Infantil relacionadas aos conhecimentos do campo da Educação Física. Finalizando este capítulo vamos apresentar as experiências pessoais das docentes ligadas às práticas corporais.

5.2 A formação inicial e continuada das docentes: aspectos relacionados ao movimento e linguagem corporal

Sobre a formação das professoras participantes desta pesquisa, analisamos primeiramente os aspectos referentes à formação inicial destas docentes. Das quatro professoras entrevistadas, apenas a professora Josiane apontou ter tido uma disciplina específica ligada ao campo da Educação Física quando passou pela sua formação inicial no curso Normal de nível médio.

Lá a gente tinha aula de educação física né, (...) o enfoque era para dar educação física para as crianças, não era a nossa educação física. Então a gente tinha o professor lá na época, ele tinha esse cuidado pra passar como é que a gente brinca com a criança, os cuidados né, não é toda brincadeira que a criança dá conta, e como que a gente ia ministrar essas aulas de

educação física para essas crianças. Porque naquela época... Não tinha ainda, não era como hoje que tem um professor próprio para a Educação Física. (Professora Josiane)

Durante a entrevista, a docente Josiane também nos disse que o contato inicial com estes conhecimentos despertou seu desejo em trabalhar com esta temática na sua atuação como professora da Educação Infantil. Antes mesmo de finalizar a sua formação inicial a professora Josiane começou a lecionar em uma escola particular de Educação Infantil, e neste local já buscava trabalhar as questões ligadas ao corpo e movimento junto às crianças.

Tanto a professora Mírian, formada em Pedagogia, quanto a professora Isabel, que cursou inicialmente o Normal nível médio e em seguida Pedagogia, disseram que durante suas respectivas formações o enfoque sobre temáticas do campo da Educação Física, como o movimento e a linguagem corporal, ocorreram dentro da abordagem de outras disciplinas e não como uma temática específica.

É, especificamente na minha graduação, também em uma disciplina que era inclusão, dentro da inclusão, a gente viu um pouco do corpo, do movimento, mas nesse sentido da inclusão, porque a criança não fala, não se expressa, então a gente estudou um pouco as expressões corporais, mas só". (Professora Mírian)

"A gente até, fazia alguma coisa, mas, específico da educação física não. Eu tive metodologia do ensino mais foi na parte pedagógica, em questão de corpo e movimento não (...) No superior eu tive algumas coisas, mas não foi também específico, não era uma matéria específica, era assuntos dentro de matérias(...) a gente quase não ouvia falar sobre essa questão de corpo e movimento, porque o foco maior é na alfabetização, na escrita né, é no conteúdo, assim na forma de trabalhar, de ensinar e sempre o corpo e movimento foi deixado assim de lado". (Professora Isabel)

Na fala da professora Isabel observamos também que, as temáticas do campo da Educação Física apreendidas nos seus cursos de formação – Normal nível médio e Pedagogia, parecem ter sido apresentadas sem tanta importância quando comparada a outras áreas estudadas, como a alfabetização, citada pela professora.

No estudo de Sayão (1996), foi evidenciado a importância dada pelos professores da Educação Infantil ao processo de preparação da criança para o desenvolvimento de conteúdos e habilidades do ensino Fundamental, em detrimento do trabalho com as atividades corporais, revelando a dificuldade dos mesmos em

trabalhar com temáticas ligadas ao campo da Educação Física por falta de uma formação inicial adequada, o que traz elementos para se problematizar a caracterização de polivalência que este docente deveria ter.

Da mesma forma, na pesquisa de Oliveira (2010) os professores evidenciaram que na formação profissional não foram apreendidos de maneira significativa os conhecimentos ligados à Educação Física na infância. “Neste sentido, pode-se dizer, os saberes sobre o corpo e o movimento ainda são considerados secundários nos cursos de magistério” (OLIVEIRA, 2010, p.103).

A professora Alessandra, formada no curso Normal nível médio, afirmou que não teve nenhum contato com questões ligadas ao movimento e a linguagem corporal durante sua formação inicial. Perguntamos a esta docente se ela não recordava de ter estudado algo sobre esta temática em outras disciplinas, em outros momentos que não fossem específicos sobre esta temática, mas que tivessem alguma relação. Mas ela nos disse:

*Não! Corpo em movimento nunca, nunca, nunca fiz nenhuma formação.
(Professora Alessandra)*

Apesar de Mírian, Isabel e Alessandra terem passado por uma formação inicial nos cursos Normal nível médio e /ou Pedagogia, após os anos de 1990, período em que já se discutia um novo olhar sobre a criança, a necessidade de articulação entre as dimensões do cuidar e do educar e da importância da não fragmentação entre corpo e mente, observamos que no curso de formação inicial destas três professoras as questões do corpo, do movimento e da linguagem corporal das crianças pequenas não ganharam relevância ou não foram contempladas de maneira específica.

Assim, pelas falas destas três professoras e pelas constatações de outros estudos como os de Sayão (1996), Guirra (2009) e Oliveira (2010), podemos identificar a predominância de um entendimento da Educação Infantil como preparo para o desenvolvimento de competências cognitivas que serão privilegiadas no Ensino Fundamental, em um processo de formação de professores que não dá ênfase às diferentes especificidades das crianças pequenas, inclusive aquelas referentes à linguagem corporal e o movimento na infância.

A permanência desse perfil de formação docente se dá em um contexto em que é cada vez mais intenso o debate sobre a necessidade de um trabalho na Educação Infantil que não separe corpo e mente que não transforme a Educação Infantil em um cursinho intensivo para o futuro ingresso da criança no Ensino Fundamental, que entenda as diferentes linguagens expressas pelas crianças pequenas e que também entenda a necessidade do trabalho com estas linguagens de maneira interligada. Isso nos remete a um desencontro entre o que tem sido enfatizado nos estudos, pesquisas e propostas oficiais e o que tem efetivamente ocorrido nos cursos de formação de professores para atuar na Educação Infantil.

Durante as entrevistas, pedimos que as docentes nos apontassem alguma experiência de formação continuada que focalizou as questões relacionadas ao movimento e a linguagem corporal.

Sobre este aspecto, Josiane nos falou que:

*(...) quando eu fui para a Prefeitura de Contagem, onde eu trabalhei, foi dentro do corpo e movimento como professora de apoio, aí eu tive cursos (...) Fiz curso fora sobre o assunto, então tentei me formar(...) Eu não vou lembrar o nome, mas é um curso que eu fiz pela Prefeitura de Contagem que fiquei dois anos, então pegava áreas específicas(...) aí eu fiz português e matemática, depois eu fiz história, geografia e psicomotricidade.
(Professora Josiane)*

Dentre os vários conhecimentos elencados pela docente, a abordagem sobre a Psicomotricidade aparece como uma formação ligada ao campo da Educação Física.

Esta docente também informou ter participado de um curso denominado *Corpo e Movimento*, realizado aos sábados, durante seis meses, em uma escola da rede particular de ensino de Belo Horizonte. A busca por esta formação foi uma iniciativa da própria docente, que sentiu necessidade de aprofundar seus conhecimentos nesta área.

Observamos em diversas falas da professora Josiane, no decorrer da entrevista, a relação que a mesma estabelece entre a Educação Física na Educação Infantil e a Educação Psicomotora, o que pode ser um reflexo de sua trajetória de formação e também da apropriação que faz acerca das orientações do RCNEI e o PCEI/BH. Ela ressalta a importância de se trabalhar, na prática pedagógica, com conceitos psicomotores como equilíbrio, lateralidade, esquema corporal e

coordenação motora, através dos mais diversos movimentos. Para esta docente, o trabalho com estas temáticas poderá fazer a diferença na aprendizagem das crianças não só na escola, mas também em outros contextos.

Olha, na infância a criança ela é... como esta crescendo, ela fica meio sem equilíbrio né, porque ela ta crescendo e ela num ta dando conta de... ela não percebe que ela ali, o jeito dela correr, que ela tem força, principalmente essa idade de 3 a 5, então eu acho que é importante né. Igual dentro dos eixos da educação infantil que você já deve ter olhado que tem uma parte da psicomotricidade, a gente tem que trabalhar o que, lateralidade que eu acho importante, a criança saber o que é pra cima o que que é pra baixo, o que é direita e esquerda... ai é importante o equilíbrio, então quando você pede pra passar em cima de um corda, vamos pular, pra cá, pra lá, uma bola, ter ate mesmo uma força de pegar aquele movimento de pinça (...).isso pra ela agora é importante(...)então se eu posso dar pra eles agora essa idéia de ter que brincar com outras coisas que faça ele sofrer desafios de correr e pular, isso vai ajudar ele muito futuramente, que eu vi que me prejudicou, principalmente quando eu tirei a carteira, direita, esquerda eu não dava conta. (Professora Josiane)

Já a professora Mírian fez uma pós-graduação em Psicopedagogia, ocasião em que teria estudado algumas questões ligadas ao corpo e movimento. A professora avalia que, assim como ocorreu em sua graduação, estes estudos de pós-graduação também não focaram questões específicas da área, mas compareceram durante a abordagem sobre educação inclusiva.

*“...na pós graduação a gente entrou um pouco nisso por causa, porque a gente falou um pouco sobre inclusão, então a gente pensou e estudou um pouco sobre mobilidade dessas crianças, (...), pelo fato de não terem a fala, elas se comunicam através do corpo, então a gente viu um pouco isso”
.(Professora Mírian)*

Nos parece que as questões relacionadas à linguagem corporal na infância, estudadas por Mírian durante a sua graduação e pós graduação, só ganharam relevância quando era preciso entender aquelas crianças que apresentam alguma limitação, implicando em dificuldades para se expressarem verbalmente. Ao que parece somente nestes casos o estudo sobre a linguagem corporal da criança adquire algum sentido. Essa percepção da professora Mírian pode expressar uma certa concepção do curso que fez ou mesmo revelar a forma como se apropriou desses conhecimentos estudados em sua formação.

Mírian nos relatou que apesar de não ter passado por uma formação específica que abordasse o campo da Educação Física, tanto na sua graduação

quanto na pós graduação, ainda assim ela procura trabalhar em seu cotidiano escolar com as questões sobre o corpo e movimento na infância. A professora relata outras estratégias que utiliza para adquirir conhecimentos sobre esta temática, por exemplo, observando as aulas de professores de Educação Física, através de cursos oferecidos pela UMEI onde trabalha, ou ainda acompanhando os estagiários do curso de Educação Física quando os mesmos fazem estágio supervisionado na UMEI, além de outras vivências fora do ambiente escolar. No entanto, ela ainda se vê limitada em virtude da lacuna deixada nas suas formações.

“não adianta eu chegar aqui, não eu sei, eu dou conta, eu sei trabalhar o corpo bem, eu trabalho o corpo lindamente, então assim eu vou considerar como mentirosa (...)a nossa formação, o nosso preparo, pra te falar a verdade ele num foi nem bem preparado para aquilo que a gente realmente se propôs a fazer quem dirá esse (...) é como aquela musica do Kid Abelha, ninguém me ensinou na escola como é que eu vou fazer...”. (Professora Mirian)

Mírian expressa que não foi bem preparada para utilizar na sua prática docente determinados conhecimentos que ela parece considerar como indispensáveis para serem trabalhados na Educação Infantil – “aquilo que a gente realmente se propôs a fazer”. E usa a expressão “quem dirá esse”, para se referir às temáticas relacionadas ao campo da Educação Física, como se estes fossem conhecimentos “extras”, “acessórios”, como se não fizessem parte dos fundamentos do que deve ser aprendido acerca do trabalho com as crianças pequenas.

Em outras falas desta docente, ela expõe seu desejo de que nas UMEI's tivesse um professor formado em Educação Física para trabalhar com a linguagem corporal. Para ela, seria necessária, além das parcerias e dos cursos sobre linguagem corporal ofertados pela UMEI, a presença permanente de um professor de Educação Física na Educação Infantil, para o desenvolvimento de um trabalho em conjunto com os demais professores.

(...)eu acho que ta faltando é conhecimento mesmo, pelo fato da gente não ser da área e a gente ter que trabalhar muito com o corpo a gente não consegue, não adiante falar que a gente sabe, porque na verdade a gente não teve formação(...) Então, se você falar tem lacunas na área do corpo, do movimento, do manipulativo, da motricidade de modo geral, tem e terão outras e outras, mas realmente para elas serem resolvidas a gente depende de uma serie de questões que realmente nem vem ao caso aqui. Mas infelizmente eu não acredito que vai ser possível e viável, mas eu acredito que cada uma com a sua consciência enquanto profissional, a gente procura fazer aquilo que seja o melhor, que a gente considera que

seja o melhor para a criança, mas eu acredito que poderia ser bem melhor, principalmente na área do corpo se a gente pudesse ter esse profissional da área de educação física dentro da escola pra gente poder fazer um trabalho conjunto, articulado, pela formação desse profissional e pela importância desse trabalho dentro da escola, eu acho fundamental, mas infelizmente não temos, temos algumas parcerias que às vezes funcionam, as vezes não. (Professora Mirian)

A fala da professora Mirian confirma os dados apresentados na dissertação de Sayão (1996), onde foi evidenciado que as professoras participantes deste estudo consideraram que os saberes ligados ao corpo e ao movimento devem ser ministrados na Educação Infantil por professores especialistas em Educação Física. Tais professoras alegaram não ter formação suficiente para atuarem com estes saberes e que a demanda pelo trabalho com outros tipos de conhecimentos mais relevantes, como a leitura, a escrita e a linguagem matemática, exigem uma maior dedicação e tempo durante as aulas.

Na pesquisa de Guirra (2009), parte das professoras entrevistadas também avaliam que na Educação Infantil as temáticas do campo da Educação Física devem ser ministradas por especialistas nesta área. Outras professoras participantes desta pesquisa compartilham da opinião que este trabalho deve ocorrer de maneira articulada, envolvendo o especialista em Educação Física, que possui um maior conhecimento sobre o corpo, e o professor regente da Educação Infantil, que conhece melhor as especificidades e particularidades de cada uma das crianças de sua turma.

Como foi apontado por Mirian, e também está presente na fala da professora Josiane, na UMEI Bola de Gude a vice-direção busca proporcionar aos docentes cursos sobre temáticas relacionadas à Educação Física, além de buscar várias parcerias³⁹ para que as crianças tenham um maior contato com este campo. Estas parcerias também influenciam no olhar das docentes sobre a importância do trabalho com o movimento e nas suas ações junto às crianças pequenas.

(...) aqui na UMEI a gente tem uma especificidade, que o corpo é muito trabalhado porque a proposta da escola contempla esse trabalho com aulas de capoeira, com estagiários de educação física, com uma professora de educação física que é do CRAS e ai ela vem aqui duas vezes por semana dar aula para as crianças, então a gente começa a observar também este movimento, então a gente consegue ter um pouco de visão, de clareza da

³⁹ Tais parcerias foram apontadas no capítulo “Percurso Metodológico”.

*forma de trabalhar e também a segurança de que está sendo trabalhado
(Professora Mírian)*

Vale lembrar que a UMEI Bola de Gude foi concebida a partir de uma parceria com instituições italianas. Por meio desta parceria, os professores que lecionam na UMEI Bola de Gude desde a sua inauguração - como é o caso das professoras Josiane e Mírian - tiveram, inicialmente, um contato direto com pedagogas italianas que ministraram um curso sobre a proposta desenvolvida em Reggio Emilia⁴⁰, e que enfatiza a importância de um trabalho na Educação infantil que valorize e invista no protagonismo da criança. A professora Mírian nos expôs a importância da formação e do trabalho com esta proposta na UMEI Bola de Gude, evidenciando a relevância que é dada ao trabalho com o corpo e o movimento.

Olha, essa proposta, ela é uma proposta que perpassa muito pela escuta. O educador, o profissional que trabalha aqui ele tem que ter uma sensibilidade bem aguçada, então a gente escuta muito a criança, o desejo dessa criança, ela é o centro do processo, então por esse motivo, as atividades com o corpo, elas são privilegiadas porque a criança gosta de brincar, gosta de movimentar... (Professora Mírian)

A vice diretora da UMEI Bola de Gude também ressalta três importantes dimensões desta proposta pedagógica que reflete no entendimento do corpo da criança como algo não domesticado, mas livre para demonstrar diversas expressões e aberto às aprendizagens.

É, existiam três pontos que pra nós eram fundamentais na proposta, primeiro a questão da criança como sujeito de direito, competente, é e que a gente ia trabalhar uma pedagogia buscando que essa criança fosse autônoma e que ela desse a todo o momento demonstração da capacidade e habilidade dela, executando as coisas, não só executando o que a gente tinha pensado, mas eles, que também teriam essa liberdade. A segunda coisa, do espaço físico enquanto espaço que proporcionasse essa autonomia pra criança, que ele tivesse essa liberdade que não fosse uma coisa assim escolarizante né, então algumas coisas eram fundamentais pra gente, por exemplo, é... a organização do espaço da sala de aula, não sei se você reparou, mas a sala de aula não tem uma cadeirinha pra cada menino, porque a ideia é de trabalhar nos campos temáticos, é, não tem cadeira pro professor, nem mesa pro professor, pra que ele não fique ali naquela posição de, de observador, por mais que ele interaja com a crianças né. A questão terceira pra nós era a participação da família e das entidades, é..., sejam elas instituições públicas, sejam elas ONG's, sejam elas organizações comunitárias(..) e que a participação da família ela fosse uma participação de convivência e não uma participação só de reunião, de

⁴⁰ Atualmente, este tipo de formação presencial não acontece mais, havendo apenas trocas de experiências e de informações de forma virtual entre os profissionais da UMEI Bola de Gude e as pedagogas italianas, conforme informações da vice diretora.

assembleia, de vir saber como é que o filho tá quando a escola chamar, mas que fosse uma coisa diária, de convivência. (**Vice diretora Eloisa**)

Por ser uma proposta pedagógica inspirada em uma pedagogia diferente do que as professoras estavam acostumadas, a vice diretora Eloisa nos relatou que no início houve resistência por parte de muitas professoras. Segundo ela, esta resistência ainda ocorre quando surgem os professores novatos, sendo necessário realizar um trabalho de formação, ou mesmo de “convencimento” junto a estes professores:

(..)uma coisa também que é complicada assim, é profissional novato que chega no UMEI, é por mais que você fale com ele do trabalho, por mais que ele veja o outro atuando ele ainda resiste muito, então cê tem que muitas vezes, é, mostrar: oh isso não é ideia da minha cabeça não, isso não é inventado, isso não é essa escola né, existe uma fundamentação teórica, existe um estudo em cima de todo esse trabalho que nos respalda pra trabalhar dessa forma. Então a gente tem feito isso constantemente, a gente tem uma vez por mês reuniões pedagógicas e essas reuniões pedagógicas geralmente elas são de estudo ou de confecção de material, a gente tem feito mais estudo porque eu tô tendo muito novato, então todo aquele trabalho que foi feito de formação com os pedagogistas italianos, ele tá sendo disseminado pro resto da cidade através das pessoas que tão indo embora, mas as pessoas novatas que tão chegando elas precisam ser munidas dessas informações pra que elas atuem acreditando no que estão fazendo, porque uma coisa que eu falo com muita tranquilidade assim... Outro dia uma educadora, uma professora falou comigo assim: mas cê tá me convidando a sair da UMEI? Eu falei: não, não tô te convidando a sair da UMEI tô te convidando a acreditar nessa proposta ou ser feliz em outro lugar. Ai porque eu acho que é isso, é muito importante sabe Ana Cecília, a pessoa que vem atuar aqui nessa escola, se ela não acreditar nessa proposta ela vai ser muito infeliz, porque ela vai ficar frustrada o tempo todo porque não tem caderno, que não tem cópia de letra, que não tem, é...cadeirinha pra todas as crianças sentarem ao mesmo tempo e todo mundo fazer o mesmo trabalho ao mesmo tempo, e assim a gente tem algumas informações que chega aos nosso ouvidos, tanto muito positivas, como informações assim, é, eu não diria que são negativas em relação ao nosso trabalho, mas são negativas em relação a expectativa que se tem enquanto profissional que vai atuar numa UMEI. (**Vice diretora Eloisa**)

No momento da pesquisa de campo na UMEI Bola de Gude, as professoras passavam por uma formação relacionada ao resgate de brincadeiras e construção de brinquedos. Esta formação, ministrada por um arte-educador⁴¹, foi custeada por meio de uma parceria com uma indústria de reciclagem, sendo realizada

⁴¹ Trata-se do arte-educador Adelson Murta- Adelsin, formado em artes Plástica pela UFMG e que desde 1986 desenvolve pesquisa sobre os mais diferentes brinquedos e brincadeiras existentes no interior de Minas Gerais e da Bahia. É autor do livro: Baragadão arco-íris: 36 brinquedos inventados para meninos e meninas, e realiza diversos cursos e oficinas sobre as manifestações do brincar no Brasil.

mensalmente, pelo período de um ano. Também eram ofertadas oficinas sobre esta temática em alguns fins de semanas para os familiares dos alunos. As professoras Josiane e Mírian enfatizaram a importância desta e de outras experiências de formação promovidas pela escola para a realização de trabalhos junto as crianças.

*(...)então muita coisa que eu faço na oficina eu trago pra sala de aula, então isso também é um ganho, porque por mais que a gente estuda, que a gente tenta aperfeiçoar que a gente tenta melhorar a nossa formação, isso também é importante, porque a gente tá, como o mundo tá mudando muito, a gente estar em constante aprendizado, é importante então a gente está sempre aprendendo. Então ano passado teve algumas esse ano tem o do ALDESIN, ano que vem com certeza vai ter outras (**Professora Josiane**)*

*(...)ele traz esta questão das brincadeiras, principalmente esse resgate das brincadeiras antigas e é um resgate a infância, porque hoje como tá tudo muito industrializado, muito só apertar o botão, o movimento está sumindo, os meninos não estão tendo mais essa mobilidade e destreza que eles tinham antes(...)o Aldesin aqui na UMEI é uma formação continuada, porque querendo ou não você está ali e querendo ou não você tá resgatando, você tá retomando às vezes até mesmo, nossa às vezes eu tô deixando de trabalhar, eu poderia trabalhar dessa forma. (**Professora Mírian**)*

Ainda que as docentes entrevistadas da Umei Bola de Gude tenham destacado os benefícios das formações e das parcerias realizadas pela direção da escola, ainda se dizem despreparadas para trabalhar mais sistematicamente as questões do campo da Educação Física. Josiane e Mírian relataram que sentem grande dificuldade de entender e desenvolver algumas atividades motoras por não terem conhecimentos mais técnicos ligados às áreas da biomecânica e da fisiologia do exercício, por exemplo.

*a gente como professor a gente tá muito né, não pode fazer muita coisa(...)Eu acho que não é muito específico mesmo da nossa área, porque a gente não tem uma formação, a gente teve uma formação assim, brincar, vamos brincar, essas são as brincadeiras, vão aprender regras mas se você me falar assim, a criança tá meio torta qual exercício você acha que vai ajudar, eu não sei. (**Professora Josiane**)*

Nos parece que quando Josiane diz “... a criança tá meio torta qual exercício você acha que vai ajudar, eu não sei”, ela se refere a maneira de avaliar a postura corporal da criança, como por exemplo avaliar um possível desvio de coluna. Ela expõe sua falta de entendimento sobre avaliação e reabilitação físico-motora, colocando que estes conhecimentos não fizeram parte de sua formação, o que

impede que ela avalie as crianças nestes aspectos. Este tipo de conhecimento da biomecânica faz parte do campo da Educação Física. No entanto, o trabalho desenvolvido por um professor de Educação Física dentro do espaço escolar não tem como objetivo abordar as questões relacionadas à avaliação e a reabilitação físico-motora de seus alunos. Assim, quando a professora expõe seus limites em realizar esse tipo de avaliação e reabilitação ela também demonstra desconhecimento quanto aos objetivos e propósitos das práticas corporais na escola.

Esta fala da professora Josiane também nos remete a uma concepção da Educação Física escolar nos moldes militaristas, onde a utilização das práticas motoras, especificamente a prática da ginástica calistênica, era justificada com vistas à manutenção dos corpos saudáveis, corpos estes que deveriam seguir um determinado rigor postural e moral.

Mírian também nos apresenta um exemplo sobre sua dificuldade em trabalhar de forma mais sistemática com temáticas do campo da Educação Física e expõe uma determinada compreensão dessa área, com forte ênfase nos aspectos da biomecânica do movimento.

Eu acho que tá faltando mais formação, mais conhecimento pra gente nessa área e também articulação com profissionais dessa área (...) eu vou te dar um exemplo, eu vou colocar esse colchão aqui e vou trabalhar cambalhota com os meninos, eu tenho que saber ensinar isso pra ele porque ele pode ter uma torção, ele pode ter um mau jeito no pescoço, pode vir a acidental, então eu não tive essa formação pra mim ir ali, nem eu sei dar uma cambalhota, eu morro de vergonha, mas eu não sei... ah professora, da uma cambalhota, mas ninguém me ensinou isso, eu não sei. Então tem coisas que as vezes a gente tem até receio de trabalhar porque a gente não tem a técnica e isso num tá no livro, isso tá lá na universidade, tá lá na prática, tá em uma articulação de teoria com prática e a gente na nossa formação, a gente infelizmente não vê isso. (Professora Mírian)

Se estas professoras se percebem com uma formação incompleta para trabalhar com as questões da Educação Física na Educação Infantil, teria os profissionais da área uma formação mais adequada para trabalhar com esta faixa etária? E nesta perspectiva, o trabalho com corpo e movimento não ficaria fragmentado, sendo realizado apenas em momentos específicos direcionados por professores de Educação Física? Se refletirmos sobre esta questão veremos que para respondê-las teríamos que também pesquisar a formação dos professores da Educação Física para sua atuação na Educação Infantil. Ou pensar numa discussão

sobre um trabalho articulado entre os professores da Educação Física e aqueles formados em Normal nível médio, superior e/ou Pedagogia.

Em qualquer dos casos, nos parece pertinente a síntese apresentada por Ayoub (2001) sobre a importância do movimento e da brincadeira para as crianças. Acreditamos que, independente da formação, todo professor da Educação Infantil deveria compreender que:

A riqueza de possibilidades da linguagem corporal revela um universo a ser vivenciado, conhecido, desfrutado, com prazer e alegria. Criança é quase sinônimo de movimento; movimentando-se ela se descobre, descobre o outro, descobre o mundo à sua volta e suas múltiplas linguagens. Criança é quase sinônimo de brincar; brincando ela se descobre, descobre o outro, descobre o mundo à sua volta e suas múltiplas linguagens. Descobrir, descobrir-se. Des-cobrir, tirar a cobertura, mostrar, mostrar-se, decifrar... Alfabetizar-se nas múltiplas linguagens do mundo e da sua cultura. (AYOUB, 2001, p.57)

Quanto à formação continuada das professoras atuantes na UMEI Bambolê, obtivemos relatos tanto da professora Isabel como da docente Alessandra de que elas não passaram por nenhuma formação continuada relacionada ao campo da Educação Física.

Isabel tem pós graduação em Alfabetização e Letramento, e sobre esta experiência de formação a docente diz não se recordar de nenhum momento onde tenham sido abordados aspectos sobre o movimento e a linguagem corporal na infância. Nesta pós, segundo Isabel, os estudos foram mais voltados para as áreas de Português e Matemática.

Alessandra não passou por uma graduação e posteriormente por uma especialização ligada a área da Educação. Depois de ter feito o Normal nível médio, ela optou em cursar Direito e seguindo sua graduação realizou uma pós graduação em Direito do Trabalho. Ela nos explicou que o motivo de continuar atuando na área da Educação, apesar de ter investido na sua formação da área do Direito, justifica-se por uma questão financeira.

Na verdade eu fiz Magistério, trabalhei alguns anos na rede Estadual, ai abandonei. Resolvi fazer faculdade, não quis fazer nada de educação, só que como eu tinha curso de Magistério por um acaso eu tinha feito concurso, então eu tinha passado há um tempão, ai eu estava fazendo a faculdade de direito quando a prefeitura me chamou, na época eu fazia estágio na minha área, então o fato de ter um concurso público me facilitou a terminar de pagar a faculdade, foi como eu também paguei minha pós-graduação. E pelo campo do direito ainda tá um pouco... eu tô iniciando

*minha carreira agora ,ai, o salário daqui na verdade ele é um ajudador né?!
(Professora Alessandra)*

Por esta fala, nos parece que Alessandra percebe sua atuação docente como algo passageiro, como uma forma de garantir sua sobrevivência enquanto investe em sua carreira de advogada, o que pode justificar a falta de investimento pessoal desta professora nas formações da área da Educação.

As professoras Isabel e Alessandra evidenciaram que a própria prefeitura de Belo Horizonte oferece cursos sobre as diferentes linguagens a serem trabalhadas na Educação Infantil. No entanto, até o momento nenhuma destas docentes havia participado de formações que abordasse a linguagem corporal. Também não foi relatado nenhum curso de formação docente oferecido pela própria UMEI Bambolê.

Não! Nessa área não, eles privilegiam algumas linguagens, mas a corporal, esse tempo todo que eu tô aqui desde 2008, eu não tive nenhuma formação pra questão corporal. (professora Alessandra)

Não...sempre tem algum curso, sobre alguma coisa né, algumas palestras, mas eu não lembro de ter nada específico de corpo e movimento não. Nós já fizemos, heee.... curso em questão da linguagem escrita, da linguagem matemática, o foco maior é esse né. (Professora Isabel)

Nóvoa (1992, p.25) lembra que a formação docente também implica num investimento pessoal do professor. Suas experiências refletem na construção da sua identidade profissional. Assim, não só a formação adquirida em cursos, instituições de ensino, palestras e seminário influencia na atuação do professor, mas também as vivências pessoais interferem no trabalho docente.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência[...]A formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relação ao saber e ao conhecimento que se encontra no cerne da identidade pessoal.(NÓVOA, 1992, p.25)

De uma maneira geral, quanto à formação das professoras, podemos observar que as mesmas identificam uma ausência do campo da Educação Física em sua formação inicial e mesmo na formação continuada, ou avaliam que esta formação foi precária e episódica, não lhes possibilitando uma maior compreensão

de questões relacionadas à corporeidade e suas manifestações através do movimento como expressão humana.

Além disto, a fala das professoras Mírian e Isabel acerca de suas formações apontam para um maior enfoque em áreas de conhecimento como a alfabetização e o letramento, em detrimento das questões relacionadas à corporeidade e movimento, o que parece revelar um entendimento dicotômico entre corpo e mente.

Se consideramos o que é apontado pelo documento RCNEI (1998), que entende o professor da Educação infantil como um profissional polivalente, podemos nos questionar sobre um tipo de formação docente que ainda é pautado pelo foco em determinadas áreas de conhecimento, o que contraria a ideia de levar em consideração as especificidades das crianças pequenas, sendo que o corpo e o movimento fazem parte desta especificidade.

Observamos que, muitas vezes, os conhecimentos transmitidos às docentes em suas formações, e/ou a apropriação que fazem destes conhecimentos, levam a uma concepção do movimento na infância a partir de um caráter utilitário: o movimento “a serviço” do desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e físico adequado. Ou ainda à compreensão do movimento como ação compensatória, como foi o caso do exposto pela professora Mírian, que reconheceu a ênfase, dada em sua formação, à valorização da expressão corporal da criança apenas em situações de limitação das possibilidades de verbalização. Sobre isto Tardif (2008, p.66) expõe:

Para atingir fins pedagógicos o professor também se baseia em juízos provenientes de tradições escolares, pedagógicas e profissionais que ele mesmo assimilou e interiorizou. Ele se baseia, enfim, em sua “experiência vivida” enquanto fonte viva de sentidos a partir da qual o próprio passado lhe possibilita esclarecer o presente e antecipar o futuro.

No próximo tópico deste capítulo, apresentaremos as discussões em torno da apropriação das docentes participantes desta pesquisa acerca das questões presentes nas orientações curriculares da Educação Infantil relacionadas ao movimento e linguagem corporal na infância.

5.3 Diálogos com as orientações curriculares da Educação Infantil relacionadas às temáticas do movimento e linguagem corporal: apropriações e concepções expressas pelas docentes

Acreditamos que os estudos e entendimentos das docentes acerca das prescrições curriculares da Educação Infantil podem também ser considerados como elementos formativos, além de revelarem dimensões de saberes mobilizados por estes docentes. Para Tardif (2008, p.38), os saberes curriculares referem-se às concepções, objetivos, conteúdos, metodologias a partir dos quais “[...] a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita”.

Os professores, ao se apropriarem e dialogarem com determinadas orientações curriculares no cotidiano de trabalho, não estão limitados simplesmente ao uso de programas de conteúdos, mas também demonstram entendimentos acerca dos discursos e concepções pré estabelecidos nestas orientações, retraduzindo-os em sua ação pedagógica.

Ao perguntarmos às docentes sobre os conhecimentos que elas possuem a respeito dos RCNEI e PCEI/BH, especificamente sobre as temáticas “movimento e linguagem corporal”, obtivemos relatos semelhantes entre as docentes que trabalham da UMEI Bambolê.

Isabel e Alessandra dizem conhecer o RCNEI, ao mesmo tempo em que afirmam não utilizar este documento. Segundo estas docentes, no seu cotidiano de trabalho elas fazem uso das PCEI/BH e consideram esta proposição como um bom norteador para a prática pedagógica.

Temos acesso e eles foram consultados na construção do meu projeto. Constam na bibliografia, porque a gente tem esses parâmetros né, da educação infantil, eu não tive acesso a documentação federal (...) Na verdade eu achei esse material da prefeitura muito bom, porque ele pra mim, foi um direcionador mesmo, foi um norte pra mim, também além dos livros que eu cheguei a ler, é, é e outra coisa que me chamou atenção também, no, no direcionamento que a prefeitura dá, a facilidade da gente atender a forma de trabalhar a linguagem sabe. (Professora Alessandra)

Federal não utilizo, mas igual eu te falei a prefeitura ela tem essa preocupação nessa linguagem que trabalha vários tipos de linguagem e uma das linguagens que ela aponta que tem que ser trabalhado é a linguagem do corpo e movimento(...)eu acho que é um norteador pra você saber ó mais ou menos o que que eu quero trabalhar, e ali dentro daquele

norteador você vai adequar ao lugar que você esta, a idade que você esta.
(Professora Isabel)

Alessandra reforça que a PCEI/BH contribui muito para a sua prática pedagógica devido à facilidade de entendimento deste documento, principalmente por ela ter apenas a formação em Normal nível médio e não ter investido em outras formações da área educacional.

Na hora de aplicar, da gente ler e entender, até eu que não tenho uma formação né, na área e não tenho uma formação em pedagogia ou outra coisa, ele facilita muito esse trabalho da gente, que ele é bem dividido(...)qual que é o objetivo, o que cê vai alcançar. **(Professora Alessandra)**

Na PCEI/BH, a descrição dos eixos, capacidades e habilidades que devem ser trabalhados na Educação infantil estão dispostos em um quadro bem sintetizado, o que permite uma leitura rápida e dinâmica. Tal forma de apresentação pode ajudar a compreender a preferência das professoras por este documento, em detrimento da RCNEI.

A professora Isabel justifica a importância do trabalho com o movimento e a linguagem corporal na escola – e a relevância disso estar previsto em documentos oficiais – a partir de mudanças sociais mais amplas, que acabou por limitar o acesso das crianças a outros espaços de socialização e vivências corporais. Para ela, a restrição que muitas crianças de hoje enfrentam, limitadas aos espaços casa-escola, trouxe para o contexto escolar a função de promover momentos de movimento, de trabalho corporal para estas crianças. Desta forma, para esta docente foi necessário que os documentos curriculares da Educação Infantil abordassem também as temáticas relacionadas ao movimento e a Linguagem Corporal.

Assim uma preocupação que teve a partir disso né, porque antes não tinha essa preocupação com o corpo e movimento né, e eu acho que a preocupação aumentou depois que as crianças começaram a ficar mais limitadas ali dentro de casa, morar no apartamento, não poder brincar na rua, então eu acho que essa coisa que antes a gente podia sair e brincar de bola, na rua não tinha perigo, as mães ainda acostumavam a ficar sentadas assim na calçada olhando os filhos, hoje você não vê isso mais, porque as mães saíram para trabalhar e os filhos ficaram presos em casa, se não esta em casa esta na escola então eu acho que a escola assumiu esse papel aí né, e assumiu essa preocupação de trabalhar o movimento a linguagem do corpo e do movimento(...)eu acho que eles,os documentos, são importantes, é um norteador que a gente tem, o que que a gente precisa

trabalhar né, igual eu te falei, a escola assumiu esse papel do movimento, então a partir disso surgiu essa preocupação, o que que gente vai trabalhar com esse menino né. (Professora Isabel)

Esta fala pode evidenciar um conhecimento limitado em relação ao trabalho com a linguagem corporal na escola, visto apenas numa perspectiva compensatória, em que a escola apenas supriria uma “falta” ou “perda” que as crianças tiveram na contemporaneidade. Essa perspectiva revela limites na apropriação das questões apresentadas no RCNEI e PCEI/BH sobre o movimento e a linguagem corporal.

Pereira (2009, p.62), ao escrever o tópico sobre Linguagem Corporal da PCEI/BH, afirma existir ainda uma dificuldade de entendimento sobre o que seria o trabalho com a Linguagem Corporal na Educação Infantil. Esta autora diz que:

Entender a criança a partir de suas manifestações não verbais, entre elas a linguagem corporal, é compreendê-la de uma forma mais ampla, propondo experiências sobre as quais será possível fundamentar a construção de saberes, conhecimentos e capacidades. Nesse contexto, entender o corpo como aquele que nos permite ser, ocupar espaços, fazer parte do mundo, construir sentidos, aprender, comunicar, dialogar e interagir numa totalidade integrada do corpo está sintetizado no que chamamos corporeidade. No entanto, o que percebemos, na maioria das vezes, é uma dificuldade muito grande do trabalho na Educação Infantil de trabalhar nessa perspectiva.

Observamos que existe uma distância entre as questões sobre movimento e linguagem corporal expostas nos documentos federais e do município de Belo Horizonte, e os conhecimentos que as docentes da UMEI Bambolê expressam, enquanto apropriação de tais documentos.

Ainda que a prática pedagógica das professoras da UMEI Bambolê contemple aspectos presentes nos documentos oficiais, como foi observado na pesquisa de campo, há ainda uma grande distância entre as concepções e práticas defendidas pelos documentos e a compreensão que as professoras evidenciam, mesmo quando incorporam algumas das propostas em sua prática. Tal realidade confirma a ideia de uma relação de exterioridade com saberes que podem ser identificados como curriculares, da formação profissional e/ou das disciplinas, conforme foi sistematizado por Tardif (2008).

Já as professoras da UMEI Bola de Gude expressam uma relação de maior proximidade e identificação com os documentos federais e do município de Belo Horizonte. A professora Josiane, que teve a possibilidade de participar da construção inicial da PCEI/BH, diz utilizar diariamente este material. Ela ainda expôs

que as propostas do RCNEI e das diretrizes curriculares nacionais para a Educação infantil foram usadas como referências para a construção da PCEI/BH, o que possibilitou que ela também estudasse os documentos federais.

a gente usa muito essas proposições que a gente tem. A gente fez em conjunto com os professores e , não vou lembrar o ano, mas ela foi feita junto conosco mesmo, foi todo mundo que fez. E dentro dos eixos das capacidades e habilidades, então a gente dividiu em ciclos, a educação infantil é de 0 a 3 e de 3 a 5. aí dentro das habilidades e capacidades tem a parte de expressão corporal, quer ver, aqui ó, tem a oral escrita, musical, corporal, plástica, digital, brincar, matemática, então fica dentro do mesmo eixo, que é o eixo 3. Então dentro do eixo, das habilidades a gente tenta colocar, seguindo mais ou menos o que é de referencia pra gente.
(Professora Josiane)

A participação no processo de elaboração da PCEI/BH parece ter um importante significado para a professora Josiane, que reconhece neste documento uma maior relação com a prática pedagógica dos professores. Ela confirma que no momento dos estudos para a construção desta orientação curricular, alguns professores da Educação infantil de cada regional de Belo Horizonte que também participaram da construção deste documento, foram escutados e expressaram suas vivências no cotidiano escolar.

(...)agente pegou muito a pratica pra fazer esse daqui...o documento da PCEI/BH, então usou muito a pratica nossa de sala de aula mesmo, o que que você faz como professor, o que que você faz dentro da sala de aula e dentro disso a gente montou esse, por isso as vezes eu acho que tem muito a cara da gente.
(Professora Josiane)

A professora Mírian também aponta ter tido contato com os documentos federais e do município de Belo Horizonte sobre a Educação infantil. Ela reforça que na UMEI Bola de Gude o corpo docente busca realizar estudos da PCEI/BH discussões para a utilização deste documento.

Já, já tive acesso, aqui na escola a gente tem muito acesso a essa documentação, a vice diretora deixa copias aí pra gente das proposições, eu procuro me embasar o meu trabalho em cima desses documentos, que eu acho que é o que respalda até o nosso trabalho e também que garante que a gente ta conduzindo um trabalho de maneira adequada, então eu sempre to buscando ler, vê o que dar para ser feito, até para o ano que vem, a gente ta com uma discussão aqui na escola de trabalhar por habilidades. Então, fazer um trabalho mais estruturado, porque as vezes fica um pouco solto e ai você vê turmas que caminham, que desenvolvem, outras que desenvolvem mais em uma área especifica.
(Professora Mírian)

Assim, de acordo com a professora Míriam, não apenas ela, mas todo corpo de profissionais da UMEI Bola de Gude se preocupam em entender as propostas curriculares para a Educação infantil e adequá-las ao cotidiano escolar.

Míriam também relatou que a partir dos estudos do RCNEI e da PCEI/BH pôde entender melhor qual a relevância de se trabalhar com as questões do movimento e da linguagem corporal na Educação Infantil.

*Então as vezes a gente achava que quando a gente não tinha esse conhecimento que era um movimento, que era movimentar, que era o movimento pelo movimento, lá atrás uma ocupação para a criança, era um lazer, um momento de relaxamento de ficar mais livre, mas não hoje a gente tem a clareza da importância, pelo menos eu falo a gente eu falo por mim, porque eu já percebi que tem gente que ainda não tem essa clareza, mas por mim eu tenho essa visão muito clara, muito óbvia é uma área que eu tenho interesse, porque eu acredito que ela é fundamental, tanto aqui na educação infantil, mas aqui ela é eu diria que ela é essencial, quanto no fundamental, ela é por toda a vida do ser humano, porque o corpo tem a necessidade de estar em movimento, o corpo não foi feito para ficar estagnado, então tendo essa noção por tudo que eu já li, o que tem nos documentos, pelo que a gente vê nos trabalhos o quanto elas desenvolvem, eu acredito que é uma área que precisa ser muito bem trabalhada, e uma área que precisa ser revista, que precisa ser valorizada. (**Professora Míriam**)*

Podemos perceber que existe certa contradição desta fala em relação a outras apresentadas anteriormente. A mesma professora que relatou “o nosso preparo, pra te falar a verdade ele num foi nem bem preparado para aquilo que a gente realmente se propôs a fazer, quem dirá esse”, também evidencia múltiplos conhecimentos sobre o movimento na infância a partir dos estudos das propostas curriculares da Educação infantil e enfatiza a importância e seu interesse pelo trabalho com esta temática. Além disso, esta mesma professora também expõe, em outros momentos da entrevista, os conhecimentos obtidos durante as formações em serviço oferecidas pela UMEI Bola de Gude sobre esta temática, revelando que não se trata de um campo tão desconhecido e ausente em sua formação, como aparece em alguns trechos de seu depoimento.

Assim como Míriam, as docentes Isabel e Alessandra também apresentam aspectos contraditórios em suas falas, pois ao mesmo tempo em que afirmaram não ter tido formação relacionada ao movimento e linguagem corporal, disseram conhecer as propostas presentes nos documentos oficiais sobre o movimento e a

linguagem corporal. Assim, nos parece que estas professoras não consideram as propostas curriculares como um elemento formativo para as suas práticas pedagógicas.

Apesar das professoras da UMEI Bola de Gude mostrarem conhecer os documentos federais e municipais da Educação Infantil, estas docentes vivenciaram experiências diversas e não compartilham da mesma opinião sobre a forma como a PCEI/BH foi construída. Enquanto Josiane enfatizou sua participação e se viu contemplada neste documento, Mírian questiona a falta de diálogo desta proposição com a prática docente e chega a dizer que “nem sabe quem que faz esses documentos e como que isso funciona”.

*No papel ta tudo muito bonito, na hora de por na pratica são outras, é que são elas né. Vamos dizer assim, realmente, nem tudo que esta no documento a gente não consegue por na pratica, nem tudo que a gente faz na pratica ta no documento, acho que falta um pouco conversar mais, pratica e documento. Já que esse dialogo não é possível porque a gente já nem sabe quem que faz esses documentos e como que funciona isso. A gente vai tentando, nós enquanto profissionais, conversar com esse documento, fazer a nossa leitura do que esta ali e dentro disso extrair realmente o que é possível fazer. .(**Professora Mírian**)*

Como Josiane expressou, a construção preliminar da PCEI/BH foi realiza com a participação limitada de alguns professores de cada regional de Belo Horizonte, o que não garante que esta participação reflita as ideias e experiências de todos os docentes da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Mirian por exemplo, expõe a distância que ela percebe entre as prescrições dos documentos e o cotidiano do trabalho docente e ainda expressa a falta de articulação desta orientação curricular com a formação do professor para o trabalho com a linguagem corporal na Educação infantil.

*Não adianta ter o documento e a gente não saber trabalhar e a gente não ter essa habilidade pra trabalhar, porque uma coisa é eu ter acesso a um documento de coisas que eu sei, que eu entendo, aquisição do sistema de leitura e escrita, alfabetização, dentro da minha área pedagógica, agora a área do corpo e movimento é uma área que vem para agregar, mas ela não é uma área de domínio desse profissional e esse profissional tem que trabalhar com essa área, então a gente vai juntando com as nossas experiências, com as nossas praticas, com as nossas vivencias, mas realmente falta a técnica e falta a formação, então de novo vem a lacuna, essa lacuna vem o profissional, passa para essa criança e vai chegar lá no adulto, então é como se fosse mesmo um circulo vicioso e que vai se repetir, não estou te dizendo que eu tenho a lacuna da cambalhota? . (**Professora Mírian**)*

O que Mírian expressa reforça a necessidade da articulação entre os saberes docentes para uma melhor ação pedagógica deste profissional. Embora sejam mais um instrumento de formação, as orientações curriculares não são suficientes para promover uma melhor atuação do professor, é necessário que ele tenha acesso a estes conhecimentos em cursos de formação docente, favorecendo um maior diálogo e compreensão das discussões presentes nestas orientações.

Também é importante ressaltarmos que, de uma maneira geral, as falas das docentes sobre os documentos curriculares revelam apropriações e entendimentos parciais, com ênfase em aspectos relacionados apenas às concepções psicomotoras e à aquisição de determinadas habilidades. Observamos que as professoras ainda não compreendem o movimento como uma manifestação cultural, apesar desta concepção ser expressa nos documentos curriculares.

Uma compreensão fragmentada acerca do movimento na infância parece estar relacionada a determinadas experiências e conhecimentos prévios das professoras. Segundo Tardif e Lessard (2013, p.14) existe “[...] uma relação forte entre experiência e trabalho curricular [...]”. Se nas falas das professoras sobre as suas formações relacionadas ao movimento e a linguagem corporal não comparece o entendimento do movimento como expressão cultural, ao estudarem os documentos curriculares estas professoras podem apresentar uma dificuldade de entendimento acerca desta concepção de cultura corporal de movimento, por não terem tido um contato anterior com este tipo de concepção.

Outros fatores que vão interferir na atuação do professor dizem respeito às suas experiências de vida e da formação escolar, e que Tardif (2008) identifica como “saberes pessoais” e “saberes provenientes da formação escolar anterior”. Considerando a relevância destes saberes, apresentaremos, a seguir, a discussão sobre os aspectos das experiências pessoais ligadas às práticas corporais desde a infância e vida escolar dos docentes, buscando identificar também uma possível relação entre as vivências pessoais das professoras participantes da pesquisa e suas concepções e ações pedagógicas ligadas ao campo da Educação Física.

5.4 As vivências pessoais das docentes relacionadas ao campo da Educação Física.

*Como se fosse brincadeira de roda(...)Tudo principia na própria pessoa,vai com a criança que não teme o tempo.
(Gonzaguinha)*

Ao fazer a análise das entrevistas das quatro docentes quanto às suas experiências pessoais ligadas à Educação Física, identificamos que todas relataram primeiramente suas vivências no período que cursaram a Educação Básica. É importante expor que estas professoras cursaram a Educação Básica entre as décadas de 1970 até início dos anos de 1990, período onde se destacava na Educação Física escolar a influencia das concepções do militarismo, do esporte como única prática motora ou da ideia de uma Educação Física apenas como um momento de descanso e de recreação⁴².

Sobre a sua Educação Física escolar Mírian expõe:

Olha, é na educação infantil não se tinha tanto essa preocupação com o corpo e esse olhar que a gente tem pra criança hoje, eu lembro que eu ficava horas colorindo, a preocupação do professor era aquela perfeição, era delimitar ali o espaço do colorido ... Depois, quando fui pro fundamental eu tive uma professora que eu gostava muito dela de educação física e aí ela sempre propunha os mesmos jogos(...) não tinha outra coisa naquela aula. Um aquecimento num sol quente porque num tinha assim, às vezes ficava aquecendo a aula inteira e na hora que ia fazer alguma coisa, batia o sinal(...) por exemplo a questão do aquecimento, a professora pedia pra gente agachar em movimento de sapinho, e aquilo dava uma volta por toda a linha da quadra nesse movimento e isso era muito cansativo(...) então você ficava lembrando daquela aula, uma semana, depois na hora que você via ela, dava vontade de chorar, você falava, ai meu Deus o sapo não, então marcava tanto no sentido negativo, que quando não acontecia alguma coisa nesse sentido que desgastava tanto, já era positivo. (Professora Mírian)

O formato de aula descrito pela professora Mírian nos remete à influência do militarismo na Educação Física escolar brasileira. Movimentos repetitivos, observados pelos alunos como uma atividade punitiva e o professor como figura central no processo de aprendizagem, são algumas das características das aulas de Educação Física nos moldes militarista. Apesar de Mírian não perceber fundamento

⁴² Estas concepções foram abordadas nesta dissertação no capítulo 2.

na forma como a aula era conduzida, ela nos relatou que naquele momento não se tinha a liberdade de questionar, as falas e as impressões dos alunos não apresentavam qualquer importância naquele contexto.

(...)a educação física, eu entendia né, enquanto criança, que era pra ser uma aula gostosa, eu queria ter prazer daquela aula, mas muitas vezes a gente se sentia punido a turma inteira, as vezes por um ou por outro que as vezes fazia bagunça, ou era indisciplinado, então ela inventava algumas atividades que realmente desgastava bastante a gente e ai não adiantava falar com mãe pra ir na escola(...)o professor tinha um lugar de destaque, onde que as vezes você reclamava e falava: não, mas a sua professora esta certa, se ela falou que é pra fazer assim é pra fazer assim sem discussão(...)então não adiantava chegar em casa com os quartos doendo porque no outro dia você tinha que voltar e fazer o exercício do mesmo jeito (risos). Nem aqui gosto de brincar de sapo com os meninos, tomei trauma daquilo. (Professora Mírian)

Os corpos das crianças sob influencia das concepções militaristas evidenciavam a submissão do aluno e a hierarquia que se tinha dentro do espaço escolar, reflexo das ações executadas nas instituições militares. A partir das experiências negativas vividas nas aulas de Educação Física, a professora Mírian evidencia tanto no relato concedido na entrevista, quanto na postura que apresentou em sala de aula, outro entendimento acerca das possibilidades corporais de seus alunos. Como exemplo, apresentamos uma situação registrada no diário de pesquisa.

Temática: Trabalho sobre gênero a partir da leitura de livro

*As crianças acabavam de chegar do almoço. A professora Mírian observa algumas anotações feitas em seu caderno, pega um livro dentro da sua bolsa e se dirige as crianças: “pessoal venham sentar na roda, agora vamos ler uma história. Quem já viu este livro? **“O que os meninos fazem, e o que as meninas fazem”**”? Mírian mostra o livro para as crianças e elas se aproximam da professora. A leitura do livro começa. Uns alunos estão sentados, outros deitados, outros mais curiosos ficam de pé ao lado da professora. A professora não se incomoda com as diferentes posturas dos alunos e continua tranquilamente a leitura. Todos os alunos estavam atentos a história. Mírian começa a levantar questões com os seus alunos a respeito do que estava posto no livro. Olha aqui pessoal, neste livro fala que os meninos jogam futebol e as meninas vôlei, isto é verdade? Alguns responderam que sim, outros continuavam observando as figuras do livro. Mírian volta a perguntar: Mas pessoal, as meninas não podem jogar futebol? Uma menina se levanta, faz alguns movimentos que lembram o futebol e fala: Pode sim Mírian, olha só... eu sei jogar. Outras começam a se manifestar: é mesmo, pode sim, eu também sei. Um menino diz: é, mas eu não sei jogar vôlei só futebol. Mírian dirige-se a este aluno: nos todos podemos tanto jogar futebol como o vôlei. Depois vamos ver se podemos ter uma aula de vôlei para você conhecer este esporte. O mesmo menino volta a perguntar: mas como joga vôlei? Mírian diz: no vôlei jogamos a bola usando as mãos e os braços. Uma aluna se levanta, pega uma bola que estava dentro da caixa de brinquedos, começa a lançar a bola para o alto e diz: É assim Mírian? A professora responde: isto mesmo, depois vamos para um lugar com mais espaço para brincarmos de vôlei ok! Vamos ver o que mais temos neste livro...*

Diário de pesquisa: 06/11/2012

Figura 1 – Leitura do livro: *O que os meninos fazem, e o que as meninas fazem?*



Fonte: Arquivo pessoal

Este e em outros momentos da aula da professora Mírian, ficou perceptível a maneira espontânea com que as crianças poderiam se expressar. Nos parece que esta professora não estava preocupada se os alunos estavam todos sentados de maneira uniforme, ou se a interação das crianças com o assunto interrompesse a leitura do livro. Pelo contrário, a professora instigava as crianças a participarem daquela leitura, expressando suas dúvidas e entendimentos sobre o assunto que estava sendo abordado.

As vivências na Educação Básica ligadas ao campo da Educação Física relatadas por Isabel, Alessandra e Josiane estão relacionadas às ideias de uma Educação Física como momento de recreação e do esporte como único conteúdo da Educação Física escolar.

*(...)na hora de educação física a gente brincava muito, era algumas brincadeiras, mas eu lembro que teve um ano que tinha uma professora que ela trabalhava muito a questão da ginástica mesmo, antes da gente brincar ela dividia a aula em momentos, primeiro a gente fazia um aquecimento e depois a gente brincava, foi uma professora so escolar na minha vida toda que eu lembro que fez isso, nas outras ela dava a bola e deixava brincar, corda peteca e deixava brincar livre, um direcionamento não (**Professora Isabel**)*

Pra te falar a verdade, as lembranças que eu tenho são basicamente de chegar, professor chegar, entregar uma bola e deixar todo mundo solto na quadra, mais no ensino, mais pro final do fundamental, sétima, oitava série é que cê tinha alguma coisa direcionada, às vezes um professor que ajudava com um handebol, ne! Um vôlei, mas anteriormente as lembranças que eu tenho é daquela educação física assim livre, soltava uma bola e cada um fazia o que queria, eu tinha essa percepção igual eu tenho hoje, é

mas o que eu me lembro. Então assim, é a gente tinha essa, aprendia regra, aprendia jogar, tinha campeonato dentro da escola.(Professora Alessandra)

Josiane ressalta que teve interesse em participar das aulas de Educação Física apenas durante um ano de sua vida escolar. Ela expõe que quando as aulas desta disciplina eram voltadas apenas para a prática de esportes e não existia uma orientação do professor, ela não gostava de participar das aulas.

Eu nunca gostei muito não, eu nunca fui muito adepta não, (...) mas o único ano que eu lembro foi na quinta serie eu morava lá em São Benedito e aí eu lembro das minhas aulas de educação física porque ela dava era ginástica olímpica, a professora de educação física era muito boa, muito boa e isso me cativou muito na época, então eu participava muito, aí eu fazia estrelinha que ela ensinou, então era mais voltada pra ela, porque quando era aquela educação física dava a bola ah é basquete, eu não gostava não, é queimada, porque ainda era assim né, dava a bola aí a gente fazia o que a gente queria...(Professora Josiane)

A idéia do professor de Educação Física como um profissional limitado a distribuir materiais esportivos, marcar o tempo da brincadeira e estipular uma ou outra atividade motora, marcou a vida escolar das professoras Josiane, Isabel e Alessandra. Na fala da professora Alessandra, esta percepção que ela tinha das aulas de Educação Física como um momento livre, sem orientação do professor, ainda se mantém.

Alguns professores da área da Educação Física ainda são vistos como docentes que trabalham sem um planejamento, sem uma metodologia, sem o direcionamento de alguma abordagem pedagógica. E esta não é uma percepção somente da professora Alessandra. Estudiosos da área da Educação Física escolar, como Darido (2005), discutem sobre esta percepção do professor de Educação Física como um docente “rola bola”.

Assim, apesar das discussões apresentadas no movimento Renovador da Educação Física escolar⁴³, ainda hoje se faz presente um entendimento da Educação Física como uma disciplina de relevância secundária e seus professores como profissionais que não exercem efetivamente sua ação pedagógica.

O esporte como única prática motora nas aulas de Educação Física foi outro aspecto identificado nos depoimentos das professoras. Guedes (1999, p.1) aponta

⁴³ No capítulo 2 foi apresentada algumas questões sobre o movimento Renovador.

que o enfoque nas práticas esportivas presente em vários programas de Educação Física escolar “não consegue atender, em toda sua plenitude, as expectativas dos programas de ensino voltados a uma formação educacional mais efetiva”. Não por acaso, as docentes colocam as praticas esportivas experimentadas durante o Ensino Fundamental como desinteressantes e limitadas à abordagem da parte técnica e ao entendimento de regras esportivas.

Fora do ambiente escolar, as professoras das UMEI's Bola de Gude e Bambolê relataram diversas experiências corporais vivenciadas principalmente durante a infância.

Isabel nos apontou que vivenciou na sua infância alguns momentos de brincadeiras nas ruas. Mírian também vivenciou este tipo de brincadeira, no entanto estes momentos foram sendo limitados devido ao processo de crescimento urbano e da violência.

(...)eu criança eu brincava muito na rua, na época a gente ainda podia brincar na rua, mas assim, minha mãe as vezes não deixava ficar com muito grupo de criança na rua, eu brincava muito em casa, brincava de casinha, de bola com meu irmão essas coisas, lembro muito. Eu ia muito pra roça, então lá eu participava né, cresci junto com minhas primas lá, então tudo que elas fazia eu fazia junto, subia em arvore, ia na casa da outra coleguinha, brincava de casinha, brincava de comidinha, essas coisas assim, a minha infância maior assim, minhas melhores lembranças estão la quando eu ia pro interior.(Professora Isabel)

A gente na rua brincava muito de queimada ate um certo tempo e rouba bandeira, eu lembro que a gente tinha uma plantação de mamona e a gente brincava muito de rouba bandeira na rua, mas depois começaram a vim os assaltos as coisas de violência e ai a gente foi trancado dentro de casa. (Professora Mírian)

Alessandra também relata a sua vivência de brincar nas ruas. Ela e a docente Josiane compararam as brincadeiras vividas na infância com o comportamento de seus alunos. Estas docentes expressaram preocupação com a falta de contato com diversos tipos de brincadeiras por parte de seus alunos.

Olha eu na verdade fui criada na rua né, moleca, jogando bola, correndo, então assim, essa questão do movimento era, era né tudo bem amplo, bem trabalhado, eu não falo nem trabalhado sabe Ana, na verdade a gente brincava mesmo, coisas que eu não percebo nas crianças agora, sabe!(Professora Alessandra)

Na minha infância eu gostava das brincadeiras que eu faço com meus alunos hoje, então eu gostava de amarelinha, gostava de pular corda é corre cutia adorava, por isso que as vezes eu tento resgatar(...) porque era uma coisa que eu gostava na época e eu to vendo que isso esta se perdendo com o tempo, porque a tecnologia esta vindo com um avanço tão

grande que agora é vídeo game e isso, você fala alguma brincadeira com os meninos eles ficam com joguinho na mão, e essas brincadeiras de corda, peteca, bola isso esta se perdendo. Eu tinha minha irmã que era um ano só mais velha do que eu, então a gente brincava muito junta, então as brincadeiras que a gente brincava era essa, era bambolê, era corda, era bola, era peteca (Professora Josiane)

Alessandra também questiona a dificuldade que os seus alunos sentem em realizar movimentos simples, atribuindo este fato à falta de vivências motoras mais espontâneas, como as proporcionadas pelas brincadeiras de rua.

(...)a gente percebe umas limitações tão básicas sabe?Que as crianças têm... umas coisas que elas são tão limitadas em certos movimentos que aquilo até assusta a gente sabe?! Meu Deus a criança não consegue subir uma escada, não consegue brincar direito, isso acaba chamando atenção porque eu tive uma infância na rua. (Professora Alessandra)

Mírian, Josiane e Isabel também relataram que depois de adultas tiveram a possibilidade de desfrutar novamente das brincadeiras quando se tornaram mães e participaram destas atividades com seus filhos. Alessandra não relatou nenhuma experiência com o movimento na sua vida adulta e diz ter se tornado uma pessoa sedentária.

As quatro docentes apontaram que as vivências com diversas formas de brincar na infância foi algo marcante em suas vidas e afirmam a influencia destas vivencias no cotidiano de trabalho com as crianças pequenas, como se pode ver pelos depoimentos de Isabel e Mírian.

(...)tem algumas brincadeiras que a gente faz com os meninos que a gente aprendeu lá né, igual ontem mesmo nós fizemos, a Paula⁴⁴ fez aquela brincadeirinha do porquinho, né da casinha que não podia deixar o lobo entrar, aquilo ela aprendeu quando criança, então ela ensinou pra gente e faz com os meninos(Professora Isabel)

Da mesma forma que você tem coisas que te influencia negativamente como é o caso do sapo, você tem também coisas positivas então brincar, correr, suar, pular, ta junto aquele corpo a corpo ali com os meninos disputando cabo de guerra, menino e menina, quem é mais forte, eu acho que isso tudo contribui para é pra nossa formação quanto pessoa, quanto ser humano enquanto adulto, e depois vem contribuir na sua formação enquanto profissional, porque você começa a pensar o que que você pode proporcionar pro seu aluno(Professora Mírian)

⁴⁴ A professora Isabel faz referencia a uma atividade sugerida por outra docente da UMEI Bambolê, que aqui nominaremos de Paula. Isabel e Paula, por trabalharem com turmas de crianças da mesma idade, sempre buscam desenvolver suas atividades docentes reunindo as duas turmas.

Desta forma, como é discutido por Tardif (2008), as vivências pessoais influenciam também na ação pedagógica do professor. Para este autor, existem momentos do cotidiano de trabalho do docente onde os saberes experienciais ganham mais objetividade do que os saberes da disciplina, curriculares e da formação profissional.

A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana. (TARDIF, 2008, p.53)

No próximo capítulo, teremos como foco a apresentação das discussões sobre as concepções das docentes acerca do movimento e da linguagem corporal na Educação Infantil, analisando práticas relacionadas a esta temática desenvolvidas por estas professoras. Apresentaremos alguns aspectos sobre a ação pedagógica de cada professora participante da pesquisa relacionado ao movimento e à linguagem corporal e que nos chamaram mais atenção.

6 O MOVIMENTO E A LINGUAGEM CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES.

Este capítulo dá prosseguimento à análise dos dados obtidos nas entrevistas e observações de campo, abordando mais especificamente as concepções e ações docentes relativas ao movimento e à linguagem corporal na Educação Infantil. Também apresenta, de forma sucinta, algumas especificidades do trabalho desenvolvido por cada uma das docentes investigadas.

Nas entrevistas com as quatro docentes, os relatos sobre as concepções acerca do trabalho com o movimento e a linguagem corporal na Educação infantil apresentam muitas semelhanças. Entendimentos relacionados à educação psicomotora e ao desenvolvimento motor foram privilegiados nas falas destas professoras.

Observamos também, pela fala da professora Josiane, que o trabalho desenvolvido sobre a linguagem corporal na Educação Infantil pode ter influências da PCEI/BH, tendo em vista que, tanto na PCEI/BH como no RCNEI estão presentes questões relacionadas à psicomotricidade e ao desenvolvimento motor, enquanto aspectos que devem ser trabalhados na Educação Infantil.

Olha, na infância a criança ela está crescendo, ela fica meio sem equilíbrio né (...) ela não percebe que ela ali, o jeito dela correr, que ela tem força, principalmente essa idade de 3 a 5. Então eu acho que é importante né, igual dentro dos eixos da educação infantil que você já deve ter olhado que tem uma parte da psicomotricidade, a gente tem que trabalhar o que, lateralidade que eu acho importante, a criança saber o que que é pra cima o que que é pra baixo, o que que é direita e esquerda, né, aí é importante o equilíbrio. Então quando você pede pra passar em cima de um cordão, vamos pular, pra cá, pra lá, uma bola, ter até mesmo uma força de pegar aquele movimento de pinça, a gente fala movimento de pinça, habilidade de pegar aquele negócio ali e jogar pro colega, pegar e manipular, isso pra ela agora é importante. Até mesmo porque muita criança aprende quando ela sente, ela tem que pegar, ela tem que sentir, ela tem que encostar, então isso pra ela é importante (...) se você for pensar bem né, carrega isso pela vida toda. (Professora Josiane)

Mírian também ressaltou estes aspectos:

Eu acho que trabalhar com o corpo é fundamental na educação infantil, porque a gente vai tá trabalhando a destreza, a mobilidade, a concentração, a memória, o foco então quando a gente desenvolve esse trabalho na educação infantil, a gente tá preparando essa criança pra receber as habilidades, as aquisições e os conhecimentos posteriores a esse. Então a gente observa que uma criança que não foi bem desenvolvida na

motricidade dela, ela tem muita dificuldade na alfabetização, na escrita, na letra dela, ate pra se tornar uma letra legível o movimento de pinça dela é mais difícil Então eu considero que trabalhar o corpo e o movimento é fundamental para o desenvolvimento dessa criança como um todo em vários aspectos, no cognitivo porque ela esta é, ela precede o desenvolvimento da aprendizagem aquisição de novos conhecimentos, no social, porque brincando a criança interage, ela aprende a conviver com o outro, ela aprende as regras, as normas de convivência social, na afetividade porque a criança é afetiva, então essa troca com o outro, essa interação com o outro, essa convivência com o outro o tempo todo. Então eu acredito que o movimento desenvolve as crianças nesses três aspectos que são fundamentais no desenvolvimento do ser humano, não só da criança. (Professora Mirian)⁴⁵

Tanto Josiane como Mirian nos disseram que conhecem e seguem as orientações presentes nos documentos curriculares da Educação Infantil em nível federal e do município de Belo Horizonte. Estes documentos ressaltam a importância do trabalho com movimento na infância como linguagem que permite que a criança aja e crie relações como o meio físico e humano. Assim, as diferentes manifestações do movimento devem ser compreendidas como cultura corporal “[...] que abrange a produção de práticas expressivas e comunicativas externalizadas pelo movimento”. (RCNEI, 1998, p.15, vol 3). No entanto, durante as entrevistas, as professoras não evidenciaram uma compreensão do movimento na infância como cultura corporal de movimento.

Muitas vezes, as docentes parecem expressar uma compreensão de corpo e movimento na Educação Infantil a partir de um caráter utilitário, onde o trabalho com a linguagem corporal teria como função auxiliar no processo de outras aprendizagens e na aquisição das habilidades motoras. Estas questões também estão presentes na falas de Isabel e Alessandra.

A questão do movimento é importante na questão da coordenação isso vai ajudar ele no futuro né, movimentar, trabalhar partes do corpo, então no movimento a gente trabalha muita coisa relacionada a lateralidade, igual hoje, eles estavam cantando mas estavam batendo o pé né, então trabalhar as partes do corpo, estas coisas, o ritmo, no movimento também você pode trabalhar o ritmo.(Professora Isabel)

Olha eu não sei se a terminologia correta ia ser essa, mas eu, eu sinto a necessidade de trabalhar essa questão de movimento mais amplo sabe, com o corpo mesmo, se apropriar de espaço de uma forma mais ampla, a questão do correr...(Professora Alessandra)

⁴⁵ Todos os grifos são meus.

Nos parece que o trabalho com o corpo e movimento na Educação Infantil é compreendido pelas docentes como algo que deve ser realizado em momentos específicos, com o objetivo de realizar atividades práticas de equilíbrio, coordenação, habilidades locomotivas como correr e saltar, além de estimular o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social através dos jogos e brincadeiras.

Os documentos curriculares da Educação Infantil - RCNEI e PCEI/BH, evidenciam que o trabalho com o movimento na Educação infantil deve ser compreendido como cultura corporal de movimento, e que também devem ser desenvolvidas atividades a partir dos entendimentos da educação psicomotora e do desenvolvimento motor. No entanto, pela fala das docentes, nos parece que a concepção que elas possuem sobre o trabalho com a linguagem corporal junto as crianças pequenas limitou-se aos aspectos relacionados a psicomotricidade e a aquisição das habilidades motoras.

Nos referidos documentos, o movimento e linguagem corporal são apresentados a partir da utilização de várias abordagens pedagógicas. Isto pode gerar uma dificuldade de compreensão por parte do professor ou um entendimento fragmentado sobre a proposta para o trabalho com esta temática na Educação Infantil. Desta forma, é compreensível que as docentes entendam e privilegiem, em suas práticas algumas concepções pedagógicas em detrimento de outras, por serem questões que já fazem parte de seus conhecimentos prévios. Sobre isto Lopes e Macedo (2011, p.162) expõem:

[...] os currículos formais, os conhecimentos científicos, as práticas hegemônicas estão na escola como também as crenças e os saberes que os sujeitos trazem de si próprios, de outros lugares. Obviamente em uma ou outra ocasião, alguns saberes/conhecimentos terão mais poder, sendo mobilizados pelos sujeitos na tessitura de suas alternativas.

Na UMEI Bambolê, no cotidiano de trabalho das docentes Isabel e Alessandra, percebemos que a linguagem corporal é trabalhada em momentos bem demarcados e geralmente por meio de atividades ligadas ao desenvolvimento motor ou ao entendimento da educação psicomotora.

As brincadeiras orientadas acontecem com maior frequência nas aulas da Alessandra, que é professora de apoio. Esta docente, em alguns momentos de suas aulas, realiza também com os alunos alguns jogos que podem auxiliar a professora

Isabel no trabalho com a linguagem matemática e na alfabetização. Observamos que as aulas desta professora acontecem predominantemente no hall de entrada. Ocasionalmente, Alessandra utiliza a própria sala de aula para realizar atividades como: trabalho com equilíbrio na bola de pilates e brincadeiras cantadas.

O horário do parquinho é geralmente o mesmo todos os dias além de existir um horário específico para cada turma realizar brincadeiras cantadas no hall de entrada da UMEI Bambolê. Na turma que acompanhamos, estas brincadeiras cantadas, quando acontecem neste horário pré determinado, são geralmente conduzidas pela professora Isabel, juntamente com uma professora e alunos de outra turma de 4 anos.

Figura 2 Brincadeiras cantadas – UMEI Bambolê



Fonte: arquivo pessoal

Figura 3 Trabalho com o equilíbrio corporal - UMEI Bambolê



Fonte: arquivo pessoal

O próprio espaço físico da UMEI Bambolê também parece contribuir para um trabalho com as questões relacionadas ao movimento e linguagem corporal em momentos específicos. As salas apresentam uma dimensão menor, se comparadas às salas de outras UMEIs. Além disso, em cada sala existe uma quantidade de mesas e cadeiras que dificulta que se façam diferentes usos deste espaço, e assim, na maioria das atividades dentro da sala de aula as crianças permaneciam sentadas. As atividades relacionadas à linguagem corporal aconteceram predominantemente no hall de entrada e no parquinho, enquanto o trabalho com outras linguagens – oral, escrita, matemática - sempre ocorriam nas salas de aula. Quando o trabalho com o movimento acontecia na sala de aula as professoras retiravam as mesas e cadeiras, no entanto as atividades eram predominantemente as mesmas: as brincadeiras cantadas.

Já durante as aulas observadas na UMEI Bola de Gude, vimos que o trabalho com o corpo acontece em diversos momentos e situações. Como exemplos, podemos citar as seguintes situações: a possibilidade dos alunos escolherem realizar diferentes atividades enquanto a professora de referência dirige sua atenção em uma atividade específica para algum(ns) aluno(s); a ausência de carteiras para todas as crianças; a utilização de vários espaços da instituição para a realização das atividades planejadas; a autonomia das crianças em organizar seus pertences; o deslocar-se pela instituição sem a necessidade constante de filas o alimentar-se sem o auxílio direto do professor ou da cantineira, entre outras situações. Abaixo apresentamos uma destas situações registradas no diário de pesquisa.

Temática: Horário do almoço

Mírian dirige as crianças: agora vamos preparar para o almoço. As crianças após higienizarem as mãos se encaminham para o refeitório de maneira livre, conversando com os colegas sem a necessidade de filas. No percurso tudo ocorreu de maneira bem tranqüila. Ao chegarem, a comida já estava disponível em uma mesa de fácil acesso as crianças, cada uma pegou seu prato, foram se servindo sozinhas e assentando em outra mesa para iniciar a refeição. Mírian se dirigia quando necessário a alguns alunos: *não coloque muito no prato, se quiser depois você serve mais; cuidado para não misturar as colheres... colher de arroz é no arroz; mas você não vai colocar nem um pouco de verdura, experimenta um pouquinho.* As crianças que iam terminando de almoçar colocavam seus pratos no balcão do refeitório e se sentavam novamente. Quando a grande maioria da turma terminou de almoçar, Mírian disse: quem terminou venha comigo, vamos comer a melancia de sobremesa aqui na área gramada, quem não terminou podem almoçar com calma estamos aqui ao lado. As crianças pegavam um pedaço de melancia e assentavam livremente na grama, algumas preferiram ficar de pé para saborear a fruta. Outras turmas também almoçavam naquele momento e as posturas dos outros alunos e das demais professoras eram bem semelhantes às atitudes da turma da professora Mírian.

Diário de pesquisa: 24/10/2012

Estas atitudes rotineiras, observadas na pesquisa de campo na UMEI Bola de Gude, demonstram que o corpo daquelas crianças não são tratados como algo dominável, limitado a regras, sem autonomia ou sem direito para manifestar-se de diferentes formas.

No entanto, nos depoimentos das professoras Josiane e Mírian, estas não parecem atribuir relevância a tais atitudes nem demonstram reconhecer que as mesmas se constituem em maneiras de também compreender e trabalhar a linguagem corporal com as crianças pequenas.

Muitas vezes, a avaliação que as professoras fazem das atitudes e relações que as crianças estabelecem com o corpo é pautada por suas próprias experiências corporais de infância, em uma perspectiva comparativa e não raro desqualificadoras das experiências de seus alunos. Sobre isto, Alessandra nos disse:

Percebo nas crianças daqui que, além delas terem uma dificuldade uma limitação muito grande no movimento, elas têm um problema de se relacionar, daquela coisa do coletivo, cê percebeu alguma situação. Quem vivenciou ou teve as experiências que eu tive na verdade tem essa facilidade, cê trás isso. A questão de viver, no coletivo, de ter regra, de poder se relacionar. Vai além do motor, vai, uma questão de relacionamento mesmo, a gente percebe as dificuldades dos meninos aqui. (Professora Alessandra)

Ao mesmo tempo, outras professoras também orientam o seu trabalho tendo como referência as dificuldades e carências que identificam em sua própria experiência de infância, quanto ao movimento e dimensões corporais. Assim, Josiane avalia que a falta de oportunidade de vivenciar diferentes práticas motoras nas aulas de Educação Física influenciou negativamente na sua vida adulta. Mírian lamenta não ter tido a oportunidade de brincar mais na sua infância. Desta forma, estas professoras vêem a necessidade de trabalhar com a linguagem corporal na Educação infantil a fim de evitar que as crianças também passem pelas privações que elas relataram.

Isso eu resgato na minha infância, porque como eu não tinha o habito de fazer educação física na escola porque era muito parada, até hoje sou, isso me atrapalhou em diversas coisas na minha vida, me atrapalhou a tirar carteira, demorei a tirar carteira, habilidade de correr, de pegar alguma coisa rápido, de abaixar de levantar, isso me atrapalhou muito, ainda me atrapalha até hoje porque eu não gosto, aí eu penso se eu posso fazer um pouquinho agora com eles (...) isso vai ajudar ele muito futuramente, que eu vi que me prejudicou. (Professora Josiane)

Com 10 anos de idade eu já não brincava mais, já trabalhava e já tinha as responsabilidades quase que de gente grande (...) As vezes ali na brincadeira você expressa muito, você coloca... você extravasa muita coisa pra fora, como eu fui privada de brincar, eu não tive aonde extravasar as minhas angustias, meus sentimentos então aquilo tudo foi ficando aqui dentro e depois eu tirar isso tudo pra fora, qual seria a melhor forma, seria correndo, brincando, pulando, divertindo, suando literalmente, mas isso não ocorreu. Então assim eu procuro é proporcionar isso pra quem esta ao meu redor, não interessa se é aluno, se é filho, se é sobrinho, se é visita, eu acho isso importante embora eu sinta que eu tenha certa timidez pra algumas coisas. (Professora Mírian)

Tais depoimentos nos fazem crer que além da importância dada aos entendimentos da psicomotricidade e do desenvolvimento motor, o trabalho com o movimento e a linguagem corporal torna-se relevante na visão destas professoras por conseguir desenvolver aspectos do cognitivo, do social e da afetividade da criança.

Para melhor compreender as concepções e práticas de cada docente participante desta pesquisa, apresentaremos, a seguir, alguns aspectos relevantes das práticas pedagógicas de cada uma.

6.1 Alessandra e o seu projeto sobre Corpo e Movimento

A professora Alessandra propôs na UMEI Bambolê, para o ano de 2012 e 2013, o desenvolvimento de um projeto intitulado *Corpo e Movimento*. Esta docente diz ter feito isso por observar em seus alunos algumas dificuldades motoras e de interação social. Por este motivo, considerou ser indispensável trabalhar com o movimento de uma maneira mais concreta, a fim de minimizar estas dificuldades vivenciadas por aquelas crianças. Suas observações foram, portanto, a motivação para o desenvolvimento deste projeto.

O projeto caracteriza-se por desenvolver diversas atividades motoras com os alunos, visando trabalhar as questões ligadas à coordenação motora, reconhecimento das partes do corpo, força, flexibilidade e os conceitos de coletividade e interação social através dos jogos e brincadeiras.

Figura 4 Atividades com cordas. Lateralidade e noção espacial



Fonte: arquivo pessoal

É importante destacar que além dos estudos bibliográficos para a escrita do projeto (a PCEI/BH e livros sobre psicomotricidade), Alessandra ressaltava que sua intuição foi de grande importância para o planejamento e efetivação do trabalho.

*Coisas simples, as crianças trombavam entre si, caíam e aquilo foi me chamando atenção, como eu te disse eu não tenho formação nenhuma, nenhuma, nenhuma nessa área, mas o fato de ter esse horário de apoio pensei assim, olha eu posso colaborar de alguma forma, nem que seja uma hora por dia(...) eu consultei algumas atividades que saem, deslocam... voltados pra educação infantil, algumas coisas foram ideias minhas... a bola de pilates, por exemplo. Então assim é tudo meio que... me fugiu a palavra aqui agora, meio que, na intuição mesmo. É meio intuitivo, porque a prefeitura também, eu não sei, não poderia te dizer com certeza, mas eu não vejo um programa de formação nessa área pra nós. (**Professora Alessandra**)*

As práticas motoras desenvolvidas por esta professora reafirmam a ideia do trabalho com o corpo e o movimento a partir do entendimento de uma educação psicomotora. É importante também ressaltar a franqueza da docente, ao admitir que não possui formação relacionada a temática do corpo e movimento. Por exercer a função de professora de apoio, e por observar algumas dificuldades motoras básicas nos seus alunos, ela sentiu a necessidade de trabalhar com estas questões. Utilizando principalmente as experiências advindas de suas vivências pessoais e pelas orientações da PCEI/BH, Alessandra conseguiu desenvolver este projeto.

Para Tardif (2013, p.51), “o trabalho docente também pode ser abordado, descrito e analisado em função da experiência do trabalhador, quer dizer, do trabalho do modo como é vivenciado e recebe significado por ele e para ele.”

Dentro da ação docente da professora Alessandra nos chamou a atenção o fato dela buscar desenvolver suas atividades juntamente com outra professora de apoio de uma turma com alunos de idade superior às suas turmas.

A docente nos explicou que realiza este trabalho em conjunto por achar importante que seus alunos convivam e participem de atividades com crianças de diferentes faixas etárias. Isto na opinião da docente contribui na interação social das crianças e no entendimento de regras das brincadeiras. Desta forma, como Tardif (2013) expressa, o trabalho docente também é realizado a partir das interações humanas, entre o professor e seus alunos e entre os próprios professores.

6.2 Isabel e seu trabalho com a linguagem corporal realizado em parceria com outra docente.

Isabel, que atua na condição de professora referência, desenvolve predominantemente um trabalho ligado às linguagens matemática, oral e escrita. No entanto, a própria rotina da UMEI possibilita que os alunos realizem outras atividades e tarefas, relacionadas a outras linguagens e formação de hábitos. Assim, existe o momento das refeições, da higiene pessoal e os horários pré estabelecidos para as brincadeiras livres no parquinho e a roda de brincadeiras cantadas. Além disto, a docente Isabel, após realizar atividades ligadas a diferentes linguagens, reserva cerca de 30 minutos, diariamente, para que os alunos brinquem livremente na sala de aula. Em nossas observações, nos pareceu que este brincar livre tem como finalidade compensar as crianças pelos esforços realizados nas atividades das outras linguagens.

Percebemos que em alguns momentos do cotidiano escolar, além da roda das brincadeiras cantadas e do horário do parquinho, a professora Isabel busca desenvolver algumas atividades ligadas ao campo da Educação Física. Observamos que estas atividades são sempre realizadas juntamente com os alunos da turma da professora Paula. Assim, nas observações durante o trabalho de campo foi possível identificar diferentes momentos em que estas professoras se reuniam com seus respectivos alunos para realizar algumas brincadeiras, ou para a construção de brinquedos.

A professora Isabel nos esclareceu que esta interação das turmas é uma prática constante. Ela e a professora Paula sempre discutem e planejam algumas

atividades que podem ser trabalhadas com as duas turmas, não só ligadas a linguagem corporal, mas principalmente às demais linguagens e áreas de conhecimento. Observamos, durante a pesquisa de campo na UMEI Bambolê, que troca de experiências entre os docentes é uma atitude recorrente, configurando, dessa forma, a dimensão interativa do trabalho docente. Sobre isto Nóvoa (1999, p.26) disserta que:

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formado. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação dos valores próprios da profissão docente.

Além de atividades previamente planejadas, as professoras Isabel e Paula costumam juntar as turmas para a realização de atividades livres, a partir de situações e oportunidades que surgem no cotidiano escolar, e que possibilitam a realização de atividades ligadas às brincadeiras cantadas e ao brincar livre.

Observamos que a maioria das atividades desenvolvidas por estas professoras e que não são previamente planejadas são, em geral, atividades ligadas à linguagem corporal. Em muitos momentos onde as atividades planejadas para o dia se encerravam antes do fim do turno, Isabel e Paula juntavam as suas turmas e desenvolviam algumas brincadeiras cantadas, ou iam novamente para o parquinho, ou deixavam os alunos usarem os materiais da caixa de brinquedos de maneira livre. Nas duas descrições abaixo podemos encontrar exemplos destas situações:

Temática: Atividade não planejada – brincadeira cantada

A professora Isabel encerra uma atividade relacionada à linguagem escrita planejada para aquele dia. Ela recolhe os materiais utilizados e em seguida organiza a mochila de cada um dos seus alunos. Neste momento faltavam cerca de 40 minutos para o final das aulas. Isabel vai até a porta de sua sala, chama pela professora Paula na sala ao lado e diz: seus meninos já terminaram a atividade? Paula responde: já, só estou terminando de organizar a sala. Diante disto Isabel propõe: vem com sua turma para a nossa sala, o aparelho de som está aqui, vamos fazer algumas brincadeiras cantadas com eles. Paula concordou e logo os seus alunos chegaram à sala da professora Isabel. As docentes juntamente com os alunos foram escolhendo algumas músicas para realizarem as brincadeiras cantadas.

Diário de pesquisa: 26/03/2013

Figura 5 – Brincadeira cantada

Fonte: arquivo da pesquisadora

Temática : Atividade não planejada - Brincadeiras com balões e bambolês

Cheguei na UMEI e fui para a sala da professora Isabel. Esta professora logo me falou: “Ana você viu uns balões lá na quadrinha? Achei tão bacana todos àqueles balões... foram de um aniversário que aconteceu ontem à tarde aqui na UMEI. Pensei levar os meninos para eles brincarem com estes balões. O espaço da quadrinha é muito bom, mas devido ao sol quase nunca podemos usufruir deste espaço. Já falei com a Paula da minha ideia, ela disse que quando chegou na UMEI pensou a mesma coisa que eu, olha que coincidência! Vamos agora para a quadrinha, as duas turmas. Vamos levar uns bambolês para os meninos também utilizarem. Temos que ir logo porque você já sabe, daqui a pouco o sol fica mais forte e não conseguiremos aproveitar aquele espaço.” As duas professoras levaram seu alunos para a quadrinha e neste local as crianças brincaram livremente com os balões e bambolês.

Diário de pesquisa - 02/04/2013

Figura 6 – Brincadeiras na quadra com balões e bambolês

Fonte: arquivo da pesquisadora

Isabel exerce a função de professora de referência na UMEI Bambolê e, desta forma, pela própria organização pedagógica da instituição, não seria sua atribuição trabalhar especificamente com a linguagem corporal, uma vez que este trabalho é encargo das professoras de apoio. No entanto, percebemos que em diversos momentos, sobretudo em atividades que não foram planejadas com antecedência, Isabel acabava realizando atividades relacionadas a esta temática. Embora nos pareça que esta professora compreende o brincar livre, as brincadeiras cantadas e as atividades no parquinho como atividades que servem apenas para preencher um tempo disponível da carga horária de aula, ao mesmo tempo também ficou evidente que esta professora atribui importância à possibilidade das crianças explorarem outros ambientes e vivenciarem atividades motoras diferentes das realizadas no cotidiano da escola, como se pode observar em algumas atividades improvisadas, como o dia das brincadeiras com os balões.

Tardif e Lessard (2013) lembram o quanto as situações de improviso e readequação dos planejamentos costumam ser rotineiras no trabalho docente. Para os autores é inevitável que em alguns momentos da prática pedagógica apareçam situações e variáveis que levem o professor a mudar seu planejamento para realizar alguma tarefa não prevista. “Ensinar de certa maneira, é sempre fazer algo diferente daquilo que estava previsto pelos regulamentos, pelo programa, pelo planejamento, pela lição, etc.” (TARDIF e LESSARD, 2013, p. 43)

Porém, a recorrência de improvisos no cotidiano de trabalho do professor pode sugerir a ideia de um trabalho sem planejamento e pouco sistematizado, o que poderia significar rompimento ou falta de sintonia com os conhecimentos profissionais e/ou curriculares. Tardif e Lessard (2013, p.44) defendem que, neste sentido, a ação docente pode parecer regida por uma “[...] racionalidade fraca caracterizada pela utilização de conhecimentos personalizados, saberes oriundos da experiência, enraizados na vivência profissional [...]”.

Neste sentido, a ação docente permeada de improvisos pode criar tanto uma (auto)imagem positiva quanto negativa do docente em seu ambiente de trabalho. Ou seja, a improvisação pode representar importantes possibilidades de ações de acordo com diferentes situações que aparecem no cotidiano escolar, mas também pode transmitir a ideia de despreparo do professor.

6.3 As aulas da professora Mírian: o corpo da criança e sua liberdade.

Como já apresentado em outras partes deste capítulo, a professora Mírian desenvolve atividades relacionadas à linguagem corporal em vários momentos da sua rotina de trabalho, não se limitando à promoção de brincadeiras ou atividades com práticas motoras.

A linguagem corporal comparece no trabalho desta docente desde a forma como ela se dirige aos alunos, às várias situações que cria ou posturas que assume, por exemplo, possibilitando que seus alunos participem da aula sem a exigência de uma postura corporal rígida e/ou pré-estabelecida (estarem todos sentados, por exemplo). Também é possível perceber esse investimento quando a docente incentiva as crianças, sejam elas meninos ou meninas, a participarem juntos de diferentes brincadeiras; quando propõe brincadeiras que favorecem a expressão corporal das crianças, como as mímicas e as danças; quando faz uso de diferentes espaços da UMEI para desenvolver atividades com seus alunos; nas interações cotidianas com as crianças, incentivando a autonomia das mesmas em relação à higiene pessoal, ao cuidado com os seus pertences e a alimentação.

Figura 7 – Mímica



Fonte: arquivo pessoal

Quando a professora Mírian trabalhava mais especificamente as outras linguagens – oral, escrita e/ou matemática, observamos que ela dava atenção a um determinado grupo enquanto as outras crianças realizam atividades livres em outros espaços da sala. Esta atitude acontecia até que todas as crianças fossem

contempladas com a atividade direcionada pela docente. A seguir, descrevemos uma destas situações:

Temática: Linguagem escrita: os nomes próprios das crianças

Primeiro dia da pesquisa de campo na Umei Bola de Gude. A professora Mírian me apresentou a turma. Notei que as crianças não se importaram com a minha presença. E isto foi ótimo porque assim fiquei mais a vontade para observar as aulas. Depois da roda de conversas, onde Mírian pediu que cada criança contasse para a turma algum momento do final de semana, a professora me disse: Ana, agora eu vou trabalhar da seguinte forma: vou começar uma atividade de escrita com três alunos, os outros podem escolher um dos cantinhos (de leitura ou de brinquedos) até que eu os chame para realizarem a atividade que esta sendo orientada por mim. Não se preocupe com os meninos que não estão nas mesas comigo, eles já conhecem esta dinâmica.

Diário de pesquisa: 23/10/2012

Durante a pesquisa de campo, observamos que esta dinâmica de aula da professora Mírian, não se caracteriza como um momento de desordem da turma ou falta de domínio da docente dos acontecimentos da sala.

Em situações de conflito entre as crianças, por exemplo, a docente buscava mediar aquele determinado conflito e propunha que as crianças pensassem em uma solução para aquele problema. Na maioria das vezes as crianças conseguiam chegar a um consenso e a professora voltava a realizar as atividades com um determinado grupo de crianças.

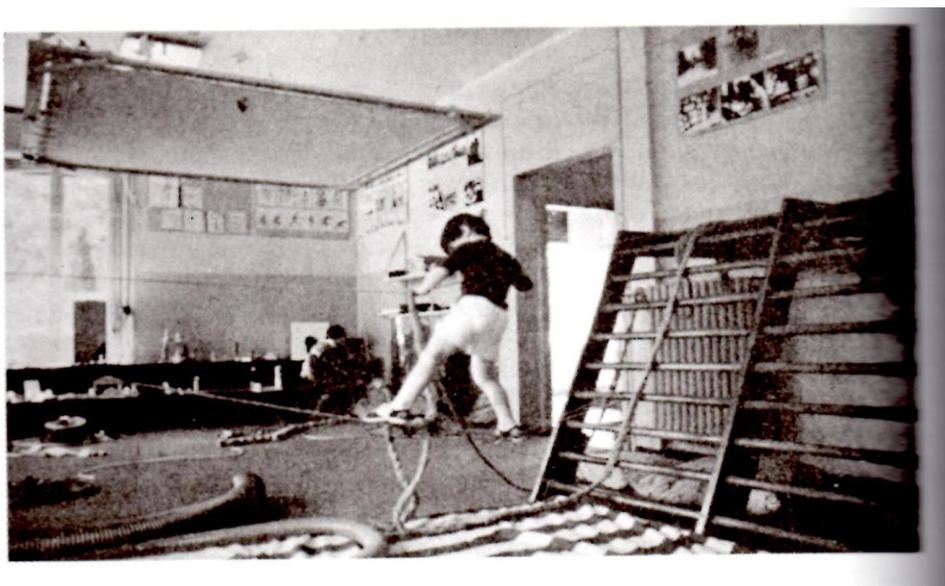
Observando as práticas pedagógicas e posturas assumidas cotidianamente pela professora Mírian e contrapondo com o seu discurso sobre as concepções do trabalho com a linguagem corporal na Educação infantil, percebemos que esta docente não parece ser capaz de identificar, em sua prática, as inúmeras situações de trabalho com esta linguagem. Tal fato pode ser um indício de que, suas concepções sobre a linguagem corporal se limitam a orientações de brincadeiras ou práticas motoras que tenham como finalidade a coordenação, o equilíbrio e a lateralidade corporal, por exemplo. A falta de uma formação mais sólida e sistematizada sobre esta temática apontada por esta docente, ajuda a entender esta dificuldade em reconhecer em sua prática pedagógica, o investimento na linguagem corporal. Tal situação aponta para a necessidade de maiores investimentos sobre a temática da corporeidade e movimento na formação inicial e continuada de professores que atuam na Educação Infantil.

6.4 Josiane e o desenvolvimento do projeto Brinquedos e brincadeiras

Durante o trabalho de campo foi possível perceber que a professora Josiane também desenvolve, em suas aulas e em outros momentos da rotina da UMEI Bola de Gude, práticas corporais diversas junto a seus alunos.

Observamos também a utilização dos mais diversos espaços daquela instituição. Em todas as salas de aula os espaços centrais são livres, existindo poucas mesas e cadeiras, o que permite que as crianças explorem melhor tais ambientes. Estas atitudes, partilhadas por diferentes docentes, fazem parte da concepção de Educação infantil naquela UMEI e estão presentes do livro “*A cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira infância*”, livro este utilizado como referência pelos profissionais da UMEI Bola de Gude.

Figura 8 - Sala de aula de uma escola de Reggio Emilia



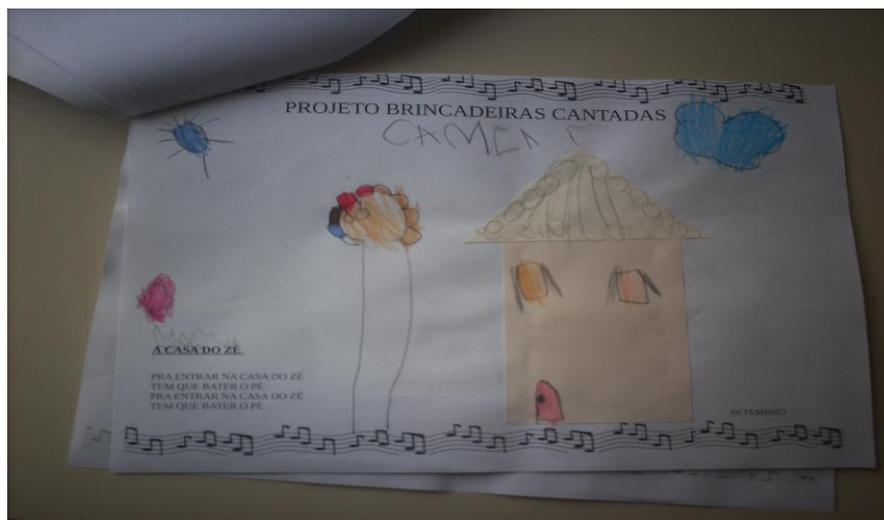
Fonte: Livro - As Cem linguagens da criança

O projeto desenvolvido pela docente Josiane, intitulado “Brinquedos e Brincadeiras”, surgiu quando esta professora passou a exercer a função de professora de apoio, no ano de 2010.

Esta professora nos relatou que as atividades propostas em seu projeto, para o ano de 2012, abordam principalmente as brincadeiras cantadas. Tais atividades possuem a seguinte dinâmica: é proposta uma brincadeira, as regras são apresentadas às crianças e por tratar-se de uma brincadeira cantada, é ensinada a música de tal brincadeira. Em seguida, a brincadeira é vivenciada. Existe um

caderno de registro destas atividades para cada aluno e um mural de exposição destes registros. Após realizar uma determinada brincadeira, as crianças recebem uma folha onde devem registrar livremente, em forma de desenho, o que vivenciaram naquela atividade.

Figura 9 – Registro da brincadeira cantada: A casa do Zé



Fonte: arquivo pessoal

Figura 10 – Mural do projeto Brinquedos e brincadeiras



Fonte: arquivo pessoal

Segundo Josiane:

Esse projeto o que que ele visa: ele visa essa interação da criança com ela e com o meio através das brincadeiras porque ainda são crianças pequenas, da educação infantil. Então através das brincadeiras a gente tenta passar o que é preciso, vamos supor quando a gente canta aquela musica: para dentro e para fora, da Mazu, ele ta aprendendo que ele tem que pular para dentro e tem que pular pra fora, então primeiro a gente brincou, cantou, ouviu, viu as regras que é importante, depois que a gente ouviu as regras a gente entrou na roda, aí eu pus o bambolê, então ele tinha que entrar e sair do bambolê, depois que eles aprenderam como que era pra dentro e para fora a gente foi pro circulo da sala, então o circulo da sala é o bambolê grande que era só seu, então agora ficou para dentro e para fora com todos juntos.(...) então é, aí a gente achou que esse projeto ele abrangeu muito o que a gente estava precisando nesse momento, então se a gente esta precisando que a criança aprendesse a correr a ver o que que é em cima e o que que é em baixo, de pegar, de companheirismo, de regras, de competitividade, saber competir, saber que não é sempre que ganha, então esse projeto ajudou.(Professora Josiane)

Outra atividade proposta neste projeto é denominada “saco de brinquedos”. Este saco contém brinquedos diversos, como bola, peteca, pião e bambolê. Uma vez por semana ou de quinze em quinze dias esta docente leva este material para as suas aulas. As crianças escolhem um brinquedo a ser utilizado e a partir de então são trabalhadas diversas atividades. A docente também propõe reflexões sobre como se brinca, se é possível brincar com o outro colega, se é possível confeccionar este brinquedo, quais os cuidados que devem ser tomados para não se machucar ou machucar o colega etc.

No período da pesquisa de campo observamos o trabalho com dois brinquedos: a corda e o pião. Com estes brinquedos, a professora também trabalhou uma música transformado o brinquedo em brincadeira cantada. Além disso, a professora ensinou os alunos a construírem um pião de jornal.

Figura 11 – Construção de brinquedo: o pião



Fonte: arquivo pessoal

Figura 12 – Atividade com corda



Fonte: arquivo pessoal

Segundo Josiane:

O saco de brinquedo é um saco mesmo que a gente trouxe pra sala, eles pintaram o saco, eles confeccionaram e cada dia da semana ou de quinze em quinze dias a gente levava um brinquedo dentro diferente, então foi ioio, foi a bola, a corda, a peteca, o bilboquê(...)ela quer brincar com a bola, aí ela já sabe as regras da bola, eu tenho que brincar com o colega, eu não posso brincar sozinho, tenho que tomar cuidado com a bola pra não bater no rosto do colega, quer brincar com a corda, eles já sabem que tem que ter dois coleguinhas pra bater a corda, tem que ter a fila pra poder respeitar quem que vai pular.(Professora Josiane)

Por esta fala e pelas outras discussões feitas anteriormente, percebe-se que o entendimento desta docente acerca do trabalho com a linguagem corporal diz respeito, privilegiadamente, à Educação Psicomotora e à compreensão do benefício das brincadeiras para a interação social e o bom convívio entre as crianças. Josiane participou de formações relacionadas à psicomotricidade e reconhece a presença desta temática nas propostas curriculares. Desta forma, os saberes adquiridos em sua formação e nas prescrições curriculares exercem forte influência em sua ação docente.

É importante destacar também o quanto às vivências pessoais desta professora influenciam sua ação pedagógica. No saco de brinquedos, por exemplo, são encontrados brinquedos que fizeram parte das experiências de infância de Josiane. Assim, como Tardif (2008) evidencia os saberes do docente não são provenientes de uma única fonte, mas de diferentes fontes e momentos da trajetória pessoal e profissional do professor.

A seguir, faremos algumas reflexões sobre estes dados da pesquisa.

6.5 Reflexões sobre a ação docente das professoras pesquisadas

Pela análise das entrevistas e observação das aulas nos parece existir uma compreensão limitada das professoras participantes deste estudo sobre o trabalho com o movimento e linguagem corporal na infância.

Nos chamou atenção a contradição entre certas falas das professoras da UMEI Bola de Gude e as práticas pedagógicas desenvolvidas no seu cotidiano de trabalho. As professoras revelaram que o trabalho com o movimento deve ser desenvolvido na Educação Infantil pelo seu valor utilitário para o desenvolvimento de outras áreas de conhecimento; para estimular a aquisição das habilidades motoras; pelas possibilidades afetivas e sociais que podem ser exploradas durante as atividades corporais. No entanto, no cotidiano de trabalho destas professoras observamos que o corpo da criança é tratado para além dos valores utilitários expostos por elas. Parece ser pertinente pensar que as professoras ainda não conseguem atribuir valor e importância a muitos aspectos de suas práticas pedagógicas que são significativas para o trabalho com o movimento e a linguagem corporal numa perspectiva que se afiniza com as orientações curriculares oficiais. Neste sentido, seu fazer se torna, muitas vezes, intuitivo, sendo capaz de promover boas oportunidades de expressão corporal das crianças, mas deixando de se desenvolver de forma sistemática e com maior reflexão sobre a própria prática.

Devemos considerar que a concepção pedagógica e a formação em serviço relacionada ao movimento na infância, ofertada pela UMEI Bola de Gude, refletiram-se no cotidiano de trabalho das docentes desta instituição participantes da pesquisa. A concepção de uma dinâmica de aula diferente, a perspectiva de melhor aproveitamento do espaço da sala de aula e de outros locais da UMEI, a liberdade corporal das crianças e o incentivo à autonomia das mesmas, que fazem parte da proposta pedagógica da UMEI Bola de Gude, puderam ser observados na prática pedagógica das professoras Mírian e Josiane. Desta forma, podemos constatar que o trabalho com a linguagem corporal é desenvolvido por estas docentes em diferentes momentos da rotina escolar, apesar destas práticas não terem sido evidenciadas nas entrevistas.

Quanto às professoras da UMEI Bambolê, parece que a concepção das mesmas acerca do movimento na infância ainda se restringe ao entendimento de

que o trabalho com estas temáticas deve ocorrer em momentos específicos. Além disso, observou-se uma abordagem restrita aos conceitos da educação psicomotora e um tipo de prática em que o trabalho com estas temáticas está associado aos momentos de descontração das crianças. Não foi possível perceber, nem na observação das aulas nem tão pouco nos discursos apresentados nas entrevistas com estas professoras, um entendimento do movimento na infância como forma de expressão da cultura humana que pode ser percebida e trabalhada em diferentes momentos da rotina escolar.

No entanto não podemos deixar de evidenciar que as professoras da UMEI Bambolê consideram importante o trabalho com o movimento e a linguagem corporal na Educação Infantil e apresentam em suas práticas pedagógicas sobre esta temática a característica do trabalho docente coletivo. Para Tardif e Lessard (2013) as ações em conjunto realizadas entre dois ou mais professores podem ter como objetivo o trabalho em comum, ou a possibilidade de prestar ou receber um apoio pedagógico a outro professor.

Tardif e Lessard (2013, p.183) também expressam que este trabalho coletivo comporta:

[...] aspectos formais (encontros, reuniões, comissões, tarefas comuns, participação em jornadas pedagógicas, supervisão de estágios, etc) e informais (conversa na sala de professores, troca de idéias ou de materiais pedagógicos, projetos pessoais de dois ou mais professores, etc). Os limites entre os aspectos formais e informais, evidentemente, nem sempre são claros e óbvios, pois a vida concreta de um estabelecimento repousa tanto sobre relações codificadas quanto sobre amizades, conflitos pessoais, colaborações pontuais, intercâmbios imprevistos, etc.

Pelas nossas observações, o trabalho com o movimento e a linguagem corporal, desenvolvido em conjunto pelas professoras Isabel e Paula, bem como as práticas realizadas por Alessandra e outras professoras de apoio, confirmam alguns aspectos do trabalho coletivo entre docentes descrito por Tardif e Lessard (2013). Tanto nas atividades planejadas em conjunto como nas atividades improvisadas, podemos considerar que existiram trocas de experiências pedagógicas entre as docentes desta instituição, ainda que, nas atividades improvisadas tenha nos parecido que o trabalho conjunto fora motivado, muitas vezes, por uma afinidade pessoal, uma relação de amizade entre as docentes.

Tardif (2008) nos diz que parte da competência profissional do docente provém de sua história de vida. Para este autor, as questões marcantes vivenciadas no meio familiar ou escolar dimensionam ou pelo menos orientam os investimentos e ações na profissão. De fato, este estudo nos permitiu identificar uma significativa influência dos saberes pessoais e anteriores à formação profissional na prática pedagógica das docentes investigadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde os primeiros momentos de envolvimento com este estudo, nossa intenção era buscar compreender os saberes e ação docente na Educação infantil relacionados ao campo da Educação Física. Assim, estabelecemos como objetivo de nossa investigação, mapear e analisar os saberes e práticas de professoras que atuam em Unidades Municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte, relativas às temáticas do movimento e da linguagem corporal.

Para realizar este propósito, buscamos investigar a prática pedagógica de quatro professoras atuantes em duas UMEI. Optamos por observar não apenas os momentos das aulas em que estas professoras poderiam considerar como “atividades específicas para trabalhar o corpo e o movimento”, por considerar que na Educação Infantil as manifestações corporais das crianças acontecem em diferentes situações, sendo alvo de intervenções, direcionamentos e constrangimentos diversos e não apenas nos momentos de brincadeiras ou quando estes corpos necessitam de cuidados. Tomamos como referência um discurso recorrente nos documentos curriculares e aparatos legais da Educação Infantil, ao enfatizarem que o atendimento educacional deve assegurar “a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, lingüística, ética, estética e sociocultural da criança”. (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL 2010, p.19).

Entendemos que o trabalho com as questões relacionadas ao campo da Educação Física deve se pautar pela compreensão da especificidade deste campo de conhecimento - o movimento humano (CAPARROZ, 2007). Este movimento precisa ser compreendido como manifestação da cultura humana que se apresenta em diversas situações, inclusive no espaço escolar da Educação Infantil, tais como no pular, no correr, no brincar, nas ações de cuidado com o corpo, nas interações com colegas e professores, na descoberta de novos movimentos, na expressão de sentimentos e pensamentos e em qualquer forma de expressão corporal carregada de sentidos e significados.

Assim, iniciamos a pesquisa de campo conscientes da importância de observar diferentes momentos da rotina de trabalho das professoras participantes deste estudo. Além disto, utilizamos como instrumento de pesquisa a entrevista semi estruturada, por meio da qual coletamos dados sobre aspectos da trajetória de

formação e de vida das professoras investigadas, apropriações destas docentes acerca dos documentos curriculares da Educação infantil, além de questões relativas às concepções e práticas desenvolvidas por estas professoras no campo da linguagem corporal e do movimento.

A análise dos dados da pesquisa, em diálogo com os referenciais teóricos, nos permitiu construir algumas reflexões sobre o objeto de estudo.

Primeiramente, vale discutir sobre os saberes adquiridos na formação inicial e continuada das docentes participantes da pesquisa, relacionados ao movimento e a linguagem corporal. Pelos depoimentos foi possível perceber que nos cursos de formação inicial de três das quatro docentes envolvidas na pesquisa, a temática movimento e linguagem corporal na Educação Infantil não foi considerada como relevante ou simplesmente não foi contemplada. Esta situação nos leva a questionar: quais concepções de Educação Infantil estão presentes nos currículos dos cursos de formação inicial destas professoras? Se estas temáticas estão inseridas nas leis, orientações curriculares e nos novos estudos sobre a Educação Infantil, não deveriam estar contempladas de forma satisfatória nos currículos do curso Normal (nível médio e superior) e de Pedagogia?

A articulação de diferentes dimensões que envolvem a criança pequena é um aspecto polêmico presente nos programas da Educação Infantil, uma vez que a maioria destes programas estão pautados geralmente em duas tendências: uma cujo enfoque recai sobre o desenvolvimento da criança a partir de uma visão quase sempre limitada ao desenvolvimento das habilidades psicomotoras; e outra cuja ênfase volta-se ao preparo das crianças para o processo de alfabetização e de aquisição dos conhecimentos matemáticos (ASSIS, 1998).

Estas duas tendências comparecem nas falas das professoras. Podemos lembrar, por exemplo, de falas da professora Josiane que relacionam o trabalho com o movimento na infância e a educação psicomotora, e o depoimento de Isabel acerca do foco do seu curso de formação ter recaído sobre o processo de alfabetização.

Desta forma, se considerarmos que a maioria das professoras participantes desta pesquisa não tiveram uma formação inicial sobre o trabalho com o corpo e movimento na infância, bem como não se apropriaram satisfatoriamente das questões evidenciadas nas leis e documentos curriculares da Educação infantil acerca do desenvolvimento integral da criança a partir do trabalho indivisível de

diferentes dimensões, podemos compreender o porquê de estas docentes apontarem os professores especialistas em Educação Física como os únicos profissionais preparados para trabalhar com o movimento e a linguagem corporal na Educação Infantil.

Ainda que consideremos a possibilidade de um trabalho articulado entre os professores com formação na área de Educação Física e os docentes com formação em Curso Normal (nível médio ou superior) e/ou Pedagogia para o trabalho com a linguagem corporal na Educação Infantil, ressaltamos que para isto se faz necessário repensar a formação do professor de Educação Física, que em geral não contempla as especificidades para a atuação junto às crianças pequenas. No entanto, essa possibilidade de articulação, em nossa opinião, não dispensa a necessidade dos professores com formação em Normal (nível médio ou superior) e/ou Pedagogia compreenderem a linguagem corporal das crianças como uma manifestação cultural humana e a importância de saberem que o trabalho com esta temática não deve ser contemplado apenas em momentos específicos ou relacionados ao trabalho para avaliação e reabilitação físico-motora das crianças.

Ainda sobre a formação docente, chamou-nos atenção o investimento em formação continuada em serviço realizado pela UMEI Bola de Gude, e que contempla questões relacionadas ao movimento e à linguagem corporal. As professoras Mírian e Josiane evidenciaram a importância destas formações em sua atuação, podendo-se identificar que, de fato, as práticas pedagógicas dessas professoras evidenciam uma apropriação dessa formação em serviço.

Tendo em vista a concepção pedagógica da UMEI Bola de Gude, que tem como referência a abordagem de Reggio Emilia, encontramos, na prática pedagógica das professoras Mírian e Josiane, questões relacionadas, por exemplo, à busca pela autonomia e à liberdade para a manifestação corporal das crianças. No entanto, as professoras parecem não perceber que muitas de suas ações pedagógicas são também uma maneira de trabalhar a linguagem corporal da criança, que se manifesta em diferentes situações. Acreditamos que falte a estas professoras um exercício de reflexão sobre suas práticas pedagógicas.

Outras questões investigadas referiram-se à como as professoras se apropriam das orientações curriculares em nível federal e do município de Belo Horizonte, relacionadas ao movimento e a linguagem corporal na Educação infantil. As professoras disseram conhecer tais propostas, mas não evidenciaram uma

compreensão clara de algumas das concepções e questões centrais abordadas nestas orientações, bem como nas Leis da Educação Infantil, sobre o movimento como cultura corporal e sobre a necessidade do trabalho com a linguagem corporal ocorrer em articulação com outras dimensões. O que constatamos através das entrevistas foi um entendimento fragmentado sobre as propostas e concepções apresentadas nestes documentos.

Considerando que as discussões sobre o movimento e a linguagem corporal na infância apresentadas por estes documentos tem como base diferentes concepções pedagógicas, acreditamos que tal polissemia pode contribuir para uma dificuldade de compreensão das professoras acerca das questões sobre esta temática apresentadas nestas orientações curriculares.

Palhares e Martinez (2000) e Kramer (2006) já haviam chamado a atenção sobre as lacunas do RCNEI, que ainda desconsidera fatores importantes, como por exemplo, a formação docente. Desta forma, sobre as orientações curriculares da Educação Infantil, a pesquisa confirmou uma relação de exterioridade das professoras participantes da pesquisa com os saberes curriculares (TARDIF, 2008). Ou ainda é possível pensar que, ao tentarem compreender as questões expostas em tais documentos, o fizeram a partir de conhecimentos prévios vivenciados em outras experiências de formação ou mesmo da trajetória de vida (TARDIF, 2013).

Sobre as vivências das docentes relacionadas ao campo da Educação Física, experimentadas ao longo de suas trajetórias de vida ou da formação escolar, observamos que tais vivências adquirem sentidos e significados na prática profissional destas docentes. Algumas experiências negativas vividas por estas professoras nas aulas de Educação Física, como a prática de movimentos repetitivos, aulas limitadas às práticas esportivas e/ou falta de uma sistematização dos objetivos desta disciplina, contribuiram para uma reflexão sobre **o que não fazer** com as crianças pequenas com relação às práticas corporais.

Da mesma forma, as brincadeiras vivenciadas por estas professoras e que marcaram positivamente a infância das mesmas são reproduzidas nas suas práticas pedagógicas com as crianças pequenas. Observamos que estas brincadeiras ganham sentido e significado no momento que as docentes relacionam estas atividades a uma concepção de valor utilitário do movimento como meio de desenvolvimento de outras dimensões humanas – cognitivas sociais e afetivas.

Ressaltamos, assim, a importância de entendermos o professor, sua formação, saberes e ação relacionados ao movimento e linguagem corporal a partir de situações reais como as observadas nesta pesquisa. Pelo exercício de observação e análise das aulas e das entrevistas, concluímos que ainda se faz necessário promover um tipo de formação do docente da Educação Infantil que contribua para superar a dicotomia corpo e mente e que esteja em articulação com os documentos curriculares. Também é necessário que estes documentos, por sua vez, sejam aprimorados e apresentem maior coerência quanto às concepções sobre a criança pequena, suas especificidades e suas possibilidades de expressão por múltiplas linguagens, não reforçando a ideia do trabalho com a linguagem corporal pelo seu valor utilitário. Além disso, também reconhecemos como indispensável à necessidade do próprio docente refletir sobre suas práticas pedagógicas e ter possibilidade de melhor compreender e articular os saberes curriculares, profissionais e das disciplinas que comparecem em seu cotidiano de trabalho.

Ressaltamos também a importância de políticas públicas para a formação do professor da Educação Infantil, tanto no campo da formação inicial quanto da formação continuada. No entanto, enfatizamos que tais formações precisam ser contextualizadas e dialogarem com a realidade de cada instituição de Educação Infantil, e não serem tratadas de forma esporádica, em cursos de curta duração.

Como exemplo de formação continuada que vem alcançando bons resultados, no campo do movimento e a linguagem corporal na infância, identificamos a formação em serviço ofertada aos professores da UMEI Bola de Gude. Tal formação está em sintonia com as concepções pedagógicas adotadas por esta instituição e refletem nas práticas pedagógicas das docentes atuantes nesta UMEI.

Acreditamos que esta pesquisa tenha contribuído para a compreensão dos saberes e práticas mobilizadas por docentes da Educação Infantil, no campo da linguagem corporal e do movimento, mas enfatizamos a necessidade de desenvolvimento de outras pesquisas que focalizem o movimento e a linguagem corporal nos currículos dos cursos de formação de professores da Educação Infantil e também a formação dos professores de Educação Física para atuação na Educação Infantil.

Encerramos nossas considerações finais com uma citação de Loris Malaguzzi, retirada do livro *“As cem linguagens da criança”*⁴⁶:

Ao contrário, as cem existem.
A criança
É feita de cem.
A criança tem
Cem mãos
Cem pensamentos [...]
A criança tem
cem linguagens
(e depois cem, cem cem)
Mas roubaram-lhe noventa e nove,
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
De pensar sem as mãos
De fazer sem a cabeça [...]
Dizem-lhe
Que as cem não existem.
A criança diz:
Ao contrário, as cem existem.

⁴⁶ EDWARDS, GANDINI e FORMAN(1999)

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, A. **Saber docente e prática cotidiana**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais-PUC MINAS, Programa de pós-graduação em Educação.

ALVES, Nancy Nonato de Lima. **Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende: significados da docência em educação infantil na ambigüidade entre a vocação e a profissionalização**. 29ª Reunião ANPED - GT: Educação de Crianças de 0 a 6 anos, n.07, 2006.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ASSIS, Regina. Educação infantil e propostas pedagógicas. In: BRASIL, Ministério da Educação e do desporto. Coordenação Geral da Educação Infantil. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil**. 1998.

AYOUB, Eliane. **Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil**. Revista Paulista de Educação Física. São Paulo, Suplemento 4, p.53-60, 2001.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal da Educação. **Política de Educação Infantil**. In: Seminário Infância na Ciranda da Educação. 1994

BELO HORIZONTE. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 001 de 7 de novembro de 7 de novembro de 2000**. Fixa normas para a Educação Infantil.

BELO HORIZONTE. **Lei nº 8679 de 11 de novembro de 2003**. Cria as unidades municipais de educação infantil e o cargo de educador infantil, altera as leis nº7.235/96 e 7.577/98 e dá outras providências

BELO HORIZONTE. Secretaria municipal de Educação. **Proposições curriculares da Educação Infantil da Rede municipal de Educação e creches conveniadas com a prefeitura de Belo Horizonte**. Belo Horizonte: SMED, 2009.

BELO HORIZONTE. **Projeto de Lei nº 2.337 de 2012**.

BOGDAN, Robert ; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto :Porto Editora, 1994.

BORGES, Cecília. **O Professor de Educação Física e a construção do saber**. Campinas, SP: Papiro, 1998.

BRACHT, Valter. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física**. Cadernos Cedes:Campinas, ano XIX, nº 48, ago,1999.

BRACHT, Valter. Educação física: Conhecimento e especificidade. In: SOUSA, Eustáquia S. e VAGO, Tarcísio M. (orgs.). **Trilhas e partilhas: Educação física na cultura escolar e nas práticas sociais**. Belo Horizonte: Cultura, 1997

BRACHT, Valter. **Educação Física: a busca da autonomia**. Revista de Educação Física, Maringá, vol.1, p 28-33, 1989.

BRACHT, Valter. **Educação física e ciências: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Editora Unijuí. 2003

BRASIL. **Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Lei nº 5692, de 31 de agosto de 1971**. Diretrizes para a escolaridade obrigatória de 7 a 14 anos.

BRASIL. **Decreto 69.450, de 1 de novembro de 1971**. Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências

BRASIL. **Lei nº 5692, de 31 de agosto de 1971**. Diretrizes para a escolaridade obrigatória de 7 a 14 anos.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988**. Seção I – Da Educação

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da criança do adolescente (ECA).

BRASIL. **Lei nº 9.394/96 de 20/12/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 09 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 06 (seis) anos de idade.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil**. Brasília, v.1- 3, 1998

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de educação básica. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, 2010

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação infantil**. Brasília, 2010.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020**. Brasília, 2010.

CAPARRÓZ, Francisco. Perspectivas para compreender e transformar as contribuições da educação física na constituição dos saberes escolares. In: FERREIRA NETO, A. (org). **Pesquisa histórica na Educação Física**. Vitória: Proteoria, 2001.

CAPARROZ, Francisco. **Entre a educação física da escola e a educação física na escola**: A educação física como componente curricular. 3ed , Vitória: Ufes, Centro de Educação Física e Desportos,2007.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: A história que não se conta**. Campinas: Papirus, 1988.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo, Papirus, 1992.

CURY, Carlos. A educação infantil como direito. In: BRASIL, Ministério da Educação e do desporto.Coordenação Geral da Educação Infantil. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil**.1998

DARIDO,Suraya; SANCHES NETO,L. O contexto da Educação Física na escola.In:DARIDO ,Suraya;RANGEL,Irene. **Educação Física na escola:implicações para prática pedagógica**.Rio de Janeiro: Guanabara koogan, 2005.

DEBORTOLI, José Alfredo; LINHALES, Meily Assbú; VAGO, Tarcísio M. **Infância e conhecimento escolar:princípios para a construção de uma educação física “para” e “com”as crianças**. Pensar a Prática 5: 92-105, jun-jul, 2002.

DIAS, Regina. Luta, movimento, creches: a história da conquista de direito. In: SILVA, Isa. **Creches comunitárias histórias e cotidiano**. Belo Horizonte, AMEPPE, 1997.

EDWARDS, Carolyn;GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da 1ª infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FARIA FILHO, Luciano. História da escola primária e da Educação Física no Brasil: alguns apontamentos . In: SOUZA, E; VAGO, T(orgs). **Trilhas e partilhas: Educação física na cultura escolar e nas práticas sociais**. Belo Horizonte: Editora Cultura, 1997.

FARIA, Ana Lúcia; PALHARES, Marina(orgs) . **Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios**. 6ed.Campinas: autores Associados, 2007.

FREITAS, Amanda Fonseca. **Corpo, Movimento e linguagem: em busca do conhecimento na escola de Educação Infantil**. 2008.142f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais-PUC MINAS, Programa de pós-graduação em Educação.

GARANHANI, Marynelma. *Concepções e práticas de educadoras da pequena infância: em foco as fontes de saberes para o trabalho docente*. 28^o reunião ANPED - GT: Educação da Criança de 0 a 6 anos, n.07, 2005

GONDRA, J.G. Medicina, higiene e educação escolar. In: LOPES, E.T; FARIA FILHO, L; VEIGA, C. **500 anos de Educação no Brasil**. 3ed. Belo Horizonte: Autentica, 2000.

GUEDES, Dartagnan. **Educação para a saúde mediante programas de Educação Física escolar**. Motriz, vol. 5, n.1, jun, 1999

GUIRRA, Frederico. **Mediação da professora generalista no trabalho corporal na Educação infantil**. 2009. 151f. Dissertação. (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Pós-graduação da Faculdade de Educação Física.

KRAMER, Sonia. **A política da pré escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5ed. São Paulo Cortez 1995

KRAMER, Sonia. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental**. Educação e Sociedade: Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006.

KRAMER, Sonia. Infância e pesquisa: opções teóricas e interações com políticas e práticas. In: ROCHA, E; KRAMER, S. (orgs). **Educação infantil: enfoques em diálogo**. 3ed. Campinas; Papyrus, 2011.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico**. – Brasília : INEP, 2013.

KRUGER, L.G. **As concepções da formação profissional da licenciatura em educação física: trajetórias docentes e suas perspectivas contributivas**. 2007. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Programa de mestrado em Educação..

KUHLMANN JR, Moyses. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX , início do século XX. In: MONACHA, C. **Educação da infância brasileira 1875-1983**. Campinas: Autores associados, 2001

KUHLMANN JR, M Moyses. **Historia da educação infantil brasileira**. Revista Brasileira de Educação, p. 44-58, n.14, 2000

KUHLMANN JR, M. Educando a Infância brasileira. In: LOPES, E.T; FARIA FILHO, L; VEIGA, C. **500 anos de Educação no Brasil**. 3ed. Belo Horizonte: Autentica, 2000.

LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MIEIB - Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. **Educação Infantil: construindo o presente**. Campo Grande. 2002.

MICARELLO, Hilda. Formação de professores da Educação infantil: puxando o fio da história. In: ROCHA, E; KRAMER, S. (orgs). **Educação infantil: enfoques em diálogo**. 3ed. Campinas; Papirus, 2011.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores: entre saberes e práticas**. Educação & Sociedade, p.121-160, ano XXII, n. 74, 2001

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, Antonio. (org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antonio. **Vidas de professores**. 2ed. Portugal; Porto Editora, 2000.

NUNES, Célia Maria Fernandes. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira**. Educação & Sociedade, Ano XXII, v.74, Abril 2001.

NUNES, M; CORSINO, P. Políticas públicas universalistas e reducionistas: os desafios da Educação infantil. In: ROCHA, E; KRAMER, S. (orgs). **Educação infantil: enfoques em diálogo**. 3ed. Campinas; Papirus, 2011.

OLIVEIRA, Nara. **Corpo e movimento na Educação Infantil: concepções e saberes docentes que permeiam as práticas cotidianas**. 2010.131f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, Programa de pós-graduação da Faculdade de Educação.

OLIVEIRA, Zilma. **Educação infantil: muitos olhares**. 5ed. São Paulo: Cortez, 2001

OLIVEIRA, Zilma; *et al.* **Creches: crianças, faz de conta e Cia**. 11ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

PALHARES, Marina; MARTINEZ, Maria. Educação infantil: uma questão para debate. In: FARIA, Ana Lúcia; PALHARES, Marina (orgs) . **Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios**. 6ed. Campinas: autores Associados, 2007.

PEREIRA, Ana. Linguagem corporal .In: BELO HORIZONTE. Secretaria municipal de Educação. **Proposições curriculares da Educação Infantil da Rede municipal de Educação e creches conveniadas com a prefeitura de Belo Horizonte**. Belo Horizonte: SMED, 2009.

PINTO, Mércia. **O trabalho docente na Educação Infantil pública em Belo Horizonte**. 2009.192f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de pós-graduação em Educação.

RAMOS, Joaquim. **Um estudo sobre os professores homens da Educação Infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte – MG**.

2011.139f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais-PUC MINAS, Programa de pós-graduação em Educação.

RODRIGUES,R; FIGUEIREDO,Z. **Construção identitária da professora de Educação Física em uma instituição de Educação Infantil**. Movimento: Porto Alegre, v.17, n.04, out/dez. 2011.

SARMENTO, Manuel. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N; CARVALHO, M; VILELA, R.(orgs). **Itinerários de pesquisa; perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SAYÃO, Deborah. **Educação Física na pré escola: da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado**. 1996. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de ciências da Educação

SILVA, Isabel. **Educação infantil no coração da cidade**. São Paulo: Cortez, 2008.

SCHON, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SOUZA JUNIOR, Maurício. **O saber e o fazer pedagógico, Educação Física como componente curricular... isso é história**. Pernambuco: Editora Universitária de Pernambuco, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. **Esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria & Educação. Porto Alegre, n. 4, p. 215-234, 1991.

TARDIF, M; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação & Sociedade, a. XXI, nº 73, dez, 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 8ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013

TERRA, Cynthia. **A implementação do atendimento público de Educação Infantil em Belo horizonte: processo e perspectivas**.2008.218f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais-PUC MINAS, Programa de pós-graduação em Educação

VAGO, Tarcísio. **Cultura escolar,cultivo de corpos**: Educação Physica e gymnastica como práticas constituintes dos corpos de crianças do ensino público primário de Belo Horizonte. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

VAGO, Tarcísio. **Histórias de Educação Física na escola**. Belo Horizonte: Mazza, 2010.

ZIBETTI, Marli; SOUZA, Marilene. **Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores.** Educação e Pesquisa, v. 33, maio/ago, 2007

APÊNDICE

A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Ação docente na Educação Infantil: um estudo sobre o campo da Educação Física nas Unidades Municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte.

Prezado Sr(a),

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa que estudará a formação e ação dos professores da Educação Infantil, da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, com relação aos conhecimentos que integram o currículo, programas e atividades ligadas ao campo da Educação Física nessas escolas.

Você foi selecionado (a) porque para alcançar o objetivo deste estudo sobre a formação, ação e saberes mobilizados por professores de Educação Infantil com relação aos conhecimentos do campo da Educação Física, precisarei de informações dos professores da Rede municipal de ensino de Belo Horizonte, que como você lecionam nas Unidades Municipal de Educação Infantil – UMEI's.

A sua participação nesse estudo consiste em, permitir que as suas aulas para crianças da Educação Infantil em uma das UMEI's de Belo Horizonte, sejam observadas nos momentos destinados ao seu trabalho com o movimento e linguagens corporais. Além disto, você participará de uma entrevista semi estruturada que abordará sua trajetória de vida e profissional, e também sobre a sua formação, identificando em que momentos/aspectos desta trajetória e/ou formação comparecem componentes curriculares do campo da Educação Física. A observação das aulas será realizada na própria UMEI no seu período de trabalho, porém a entrevista semi estruturada poderá ocorrer no local e horário que considerar mais adequado.

A entrevista semi estruturada será gravada e transcrita, sendo que os dados coletados poderão ser utilizados na dissertação de Mestrado do pesquisador e em outros trabalhos científicos e/ou educativos. Porém os nomes dos entrevistados e das unidades observadas, não serão publicados. As cópias das gravações das entrevistas, após finalização deste estudo, serão encaminhadas ao Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC/MINAS para serem arquivadas, e no momento da defesa da dissertação em questão, será encaminhado também, a banca examinadora, as cópias das entrevistas.

Além disto, após o término do estudo, esta dissertação de mestrado será encaminhada para a coordenação da Educação Infantil da Rede Municipal de ensino de Belo Horizonte mantendo o sigilo quanto à identificação dos participantes da pesquisa, que serão caracterizados por nomes fictícios.

Av. Dom José Gaspar, 500 - Fone: 3319-4517 - Fax: 3319-4517
CEP 30535.610 - Belo Horizonte - Minas Gerais - Brasil
e-mail: cep.proppg@pucminas.br

Sua participação é muito importante e voluntária. Você não terá nenhum gasto e também não receberá nenhum pagamento por participar desse estudo.

As informações obtidas nesse estudo serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação, quando da apresentação dos resultados em publicação científica ou educativa uma vez que os resultados serão sempre apresentados como retrato de um grupo e não de uma pessoa. Você poderá se recusar a participar ou a responder algumas das questões a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal se esta for a sua decisão.

Os resultados dessa pesquisa servirão para compreender a Educação Infantil no nosso município e os profissionais atuantes neste nível da Educação Básica para além dos aparatos legais. Poderemos realizar um exercício de compreensão da formação deste profissional que deve incorporar diferentes conhecimentos oriundos de diferentes áreas. Poderemos ainda conhecer a ação de docentes que carregam um conjunto de saberes profissionais e curriculares, além de suas experiências e vivências pessoais, que também fazem parte do seu repertório docente, no cotidiano da escola infantil. A partir desta compreensão os professores atuantes nas UMEI's de Belo Horizonte, poderão repensar sua ação docente e saberes relacionados ao movimento e linguagem corporal das crianças da Educação Infantil. Ainda a partir deste estudo, a Coordenação da Educação Infantil da Rede Municipal de ensino de Belo Horizonte poderá realizar ações para a formação continuada dos professores das UMEI's com relação ao uso movimento e as linguagens corporais nas suas práticas docentes.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisador responsável: Ana Cecília Oliva de Abreu

Rua Aparecida Feitosa Furtado, nº 632, Diamante. Belo Horizonte/MG

Telefone; (31) 8571-7405 Email: anaceciliaoliva@hotmail.com

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, coordenado pela Prof.^a Cristiana Leite Carvalho, que poderá ser contatado em caso de questões éticas, pelo telefone 3319-4517 ou email cep.proppg@pucminas.br.

Belo Horizonte, _____ de 20__.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

Nome do participante (em letra de forma)

Assinatura

Data

Obrigado pela sua colaboração e por merecer sua confiança.

Nome (em letra de forma) e Assinatura do pesquisador

Data

B- ROTEIRO DA ENTREVISTA

1 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

- 1.1 Qual a sua formação inicial? Em qual instituição se formou?
- 1.2 Você já passou ou passa por alguma formação continuada? Cite-a(s).
- 1.3 Em que momentos /aspectos da sua formação inicial e/ou continuada você teve acesso aos conhecimentos do campo da Educação Física? Relate estas experiências.

2 EXPERIÊNCIAS PESSOAIS

- 2.1 Qual(is) foram as suas vivências práticas com o corpo e o movimento no decorrer de sua vida, fora do seu ambiente de trabalho ou de formação?
- 2.2 Nos anos em que você cursou a Educação Básica você participava das aulas de Educação Física ou de outros momentos na rotina da escola em que era proposto atividades ligadas ao corpo e ao movimento? Quais as lembranças desses momentos? Do que você gostava, do que não gostava?
- 2.3 Você considera que suas experiências corporais/motoras vivenciadas na sua infância/adolescência apresentam alguma interferência/influência na sua vida de adulto? De que maneiras?

3 CONCEPÇÕES SOBRE PRÁTICAS CORPORAIS E MOVIMENTO NA INFÂNCIA

- 3.1 Qual a importância que você atribui ao trabalho com o corpo e o movimento para a formação das crianças da Educação infantil?
- 3.2 O que você acha que deve / deveria ser trabalhado com as crianças da Educação Infantil sobre corpo e movimento?

4 PRÁTICAS CORPORAIS E MOVIMENTO NA SUA PRÁTICA PROFISSIONAL

- 4.1 O que você trabalha sobre corpo e movimento com as crianças? Quais saberes / conhecimentos? Por meio de quais atividades / práticas?
- 4.2 Desses saberes e práticas, quais você considera mais importantes na formação das crianças? Por quê?
- 4.3 Quais saberes e atividades você considera importantes, mas não estão presentes em sua prática pedagógica? Por quais motivos?
- 4.4 Existe alguma experiência com o corpo e movimento que desenvolva ou já tenho desenvolvido, em sua prática profissional (mesmo que em outros momentos) e que você gostaria de comentar?

5 CONHECIMENTO SOBRE DOCUMENTOS FEDERAIS E MUNICIPAIS

- 5.1 Você conhece os documentos federais(DIRETRIZES E REFERENCIAIS) para a Educação Infantil e as Proposições Curriculares para a Educação Infantil do município de Belo Horizonte? Você conhece /se lembra da discussão apresentada nesses documentos acerca do trabalho com o movimento e as linguagens corporais? Como avalia essas propostas (sua pertinência e viabilidade no contexto escolar, com crianças pequenas)?

C- Ficha de observação

FICHA DE OBSERVAÇÃO			
UMEI: _____			
PROFESSOR/EDUCADOR(A): _____			
TURMA: _____	Nº DE ALUNOS: _____	Meninos: _____	Meninas: _____
DATA: _____	HORÁRIO: _____	Tempo de aula _____	

SEQUENCIA DAS ATIVIDADES PROPOSTAS NO DIA

IDENTIFICAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR/ EDUCADOR(A) COM AS LINGUAGENS CORPORAIS E COM O MOVIMENTO		<i>Tempo dedicado</i>
O BRINCAR		
O CUIDADO COM O CORPO		
O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES MOTORAS		
A EXPRESSÃO E A AUTO-IMAGEM CORPORAL		
OUTRAS CATEGORIAS / DIMENSÕES DO TRABALHO COM A LINGUAGEM CORPORAL E DO O MOVIMENTO		

OUTRAS OBSERVAÇÕES PERTINENTES: