

CORPOREIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A ATUAÇÃO DAS PROFESSORAS DO
MUNICÍPIO DE MIRACEMA DO
TOCANTINS

ALEXANDRA LIMA TAVARES
DIEGO EBLING DO NASCIMENTO
RUHENA KELBER ABRÃO
TAIZA DANIELA SERON KIOURANIS



**CORPOREIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: A ATUAÇÃO DAS PROFESSORAS DO MUNICÍPIO DE
MIRACEMA DO TOCANTINS**



ALEXANDRA LIMA TAVARES
DIEGO EBLING DO NASCIMENTO
RUHENA KELBER ABRÃO
TAIZA DANIELA SERON KIOURANIS

**CORPOREIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: A ATUAÇÃO DAS PROFESSORAS DO MUNICÍPIO DE
MIRACEMA DO TOCANTINS**

1ª Edição

Quipá Editora
2021

Copyright © dos autores e autoras. Todos os direitos reservados.

Esta obra é publicada em acesso aberto. O conteúdo dos capítulos, os dados apresentados, bem como a revisão ortográfica e gramatical são de responsabilidade de seus autores, detentores de todos os Direitos Autorais, que permitem o download e o compartilhamento, com a devida atribuição de crédito, mas sem que seja possível alterar a obra, de nenhuma forma, ou utilizá-la para fins comerciais.

Revisão e normalização: Ruhena Kelber Abrão Ferreira

Agradecimentos: Rede Cedes, Secretaria Especial de Esporte, Brasil. Universidade Federal do Tocantins, Pró Reitoria de Graduação, Programa Residência Pedagógica.

Conselho Editorial:

Me. Adriano Monteiro de Oliveira, Editor-chefe, Quipá Editora /

Me. Antoniele Silvana de Melo Souza, Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco / Dra. Francione Charapa Alves, Universidade Federal do Cariri / Dra. Maria Eneida Feitosa, Universidade Federal do Cariri / Dra. Maria do Socorro Cirilo de Sousa (URCA) / Dra. Mônica Maria Siqueira Damasceno (IFCE)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C822 Corporeidade e educação física na educação infantil : a atuação das professoras do município de Miracema do Tocantins / Alexandra Lima Tavares ... [et al.]. — Iguatu, CE : Quipá Editora, 2021.
78 p. : il.

ISBN 978-65-89973-17-1
DOI 10.36599/qped-ed1.083

1. Educação física. 2. Educação infantil. 3. Corporeidade. I. Tavares, Alexandra de Lima. II. Título.

CDD 372.86

Elaborada por Rosana de Vasconcelos Sousa — CRB-3/1409

Obra publicada pela Quipá Editora em setembro de 2021.

Quipá Editora

www.quipaeditora.com.br / @quipaeditora

“Abrimos constantemente janelas para fora, para o longe, onde o olhar-conhecimento viaja à velocidade da luz e, no entanto, deixamos fechadas as janelas para dentro, não conseguindo identificar as necessidades e os desejos do próprio corpo e dos corpos que estão ao nosso lado”.

Wagner Wey Moreira

PREFÁCIO

Escrever sobre Educação Infantil é sempre um desafio grande, pois estamos nos referindo a uma etapa da Educação Básica muito peculiar. A complexidade se dá, entre outras razões, pelas tensões históricas e contemporâneas que cercam a constituição do atendimento institucional de crianças pequenas em nossa sociedade. A gênese da Educação Infantil no Brasil remete as pressões na configuração do mundo do trabalho decorrentes da revolução industrial, a qual levaram as mulheres a ocuparem cada vez mais postos de trabalhos para garantir o sustento de seus filhos e pelas lutas por espaços dignos em que pudessem acolher as crianças enquanto as mães trabalhavam.

Com o passar das décadas, as preocupações com as instituições de acolhida, as crianças foram se transformando e fazendo emergir novas demandas. Para além de um lugar para cuidar, as unidades de creche foram sendo tensionadas a se constituírem, também, como espaços educativos, preparatórios para a escolarização de Ensino Fundamental e Médio.

É nesse movimento que começa a surgir iniciativas de propor experiências pedagógicas diversificadas, contemplando cada vez mais professores/as com formações distintas. Na esteira dessa modificação de creche ligadas a dimensão assistencial para unidades de ensino, abrangendo um processo formativo integral para as crianças, a Educação Física, por exemplo, começa ganhar força, principalmente, após a primeira década do século XXI (MARTINS, 2018).

Esta obra, assinada pelos competentes colegas Alexandra Nascimento, Diego Ebling, Taiza Kiouranis e Kelber Abrão, lança luz sobre todas essas questões de modo muito especial. Além de problematizarem os desafios inerentes a participação de professores/as com formação em Educação Física em uma etapa da Educação Básica que não se organiza de forma disciplinar, ou seja, evita assumir um modelo escolar em que os conhecimentos são tratados por docentes especialistas e em tempos de aulas estanques por disciplinas curriculares, os autores apontam possibilidades.

Partindo dos estudos de Abrão (2012), após um consistente mergulho na história da Educação Infantil e das concepções pedagógicas e acerca das infâncias que atravessaram o imaginário social desde a Idade Média, esse quarteto de pesquisadores debate o formato atual, apresentando um retrato do Brasil e do Estado do Tocantins. A oportunidade de

sabermos mais sobre o contexto local é por demais relevante, tendo em vista a escassez de investigações que evidenciam as singularidades do Estado caçula de nosso país.

A mirada histórica oferecida pelos autores não se limitou a Educação Infantil propriamente dita. Foram além, fazendo jus a temática central do livro e nos brindaram com reflexões sobre a corporeidade no passado e no presente. Com essa aprofundada contextualização, é que o objeto da pesquisa que se materializa nesta obra, ganha relevo e nos permite compreender as questões circunscritas ao município de Miracema do Tocantins, lócus do estudo desenvolvido.

A narrativa dessas fases históricas, edificadas a partir de um farto diálogo com a literatura acadêmica e com os documentos que regulamentam as práticas pedagógicas na primeira etapa da Educação Básica, nos permitem entender o *modus operandi* que prevalece no município de Miracema do Tocantins. E o que se revela? A ausência de professores com formação específica em Educação Física atuando nas unidades municipais de Educação Infantil. Retomando os primeiros parágrafos deste prefácio, vimos que a atuação profissional de docentes especialistas na Educação Infantil (com formação em Educação Física é um bom exemplo nesse sentido) é um dos desafios que encontramos, devido a perspectiva educativa assumida textualmente por esses documentos de caráter legal/pedagógico.

A entrada em campo retratada neste livro indica com exatidão o quanto a corporeidade não é tema exclusivo da Educação Física (e nem deveria ser), embora denote a especificidade do objeto de conhecimento a ser tratado pedagogicamente por esses profissionais do magistério. A formação em Pedagogia também providencia elementos para subsidiar a ação docente com a corporeidade nesse contexto.

Não é nosso papel, tampouco foi a intenção dos autores, reforçar dualismos entre corpo e mente; Pedagogia x Educação Física; Professores Especialistas ou Generalistas. Considero que as falas das professoras entrevistadas nos ajudam a pensarmos essas relações em outro plano, pois não notamos uma luta identitária ou um discurso na direção da “reserva de mercado” para um grupo de professores com determinada formação ou outra. Ao contrário, assinalam a importância de as crianças poderem contar com diferentes profissionais que agregariam em suas experiências formativas em todas as dimensões: corporal, física, motora, cognitiva, afetiva, social e cultural entre outras.

Ao tratarem dos jogos e brincadeiras, eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil (BRASIL, 2018), percebemos uma pluralidade de entendimentos do papel desses elementos da cultura humana na formação das crianças. A ausência de um

consenso não é novidade. Vários autores têm apontado, justamente, perspectivas distintas sobre o uso dos jogos/brincadeiras nos processos didático-metodológicos nas escolas em geral e, sobretudo, nas aulas de Educação Física. Portanto, essa face da corporeidade é um campo em disputa, presente nos debates acadêmicos e profissionais da educação. As duas principais, reveladas pela pesquisa, dividem-se no uso dos jogos/brincadeiras como um **meio** para outras aprendizagens; e como um **objeto**, ou seja, com uma finalidade própria, na trilha de ampliar o repertório cultural das crianças.

A própria compreensão do corpo e do movimento no cotidiano das instituições de Educação Infantil reflete essa mesma diversidade de perspectivas. Podemos assinalar que há uma certa “disputa” entre a lógica **instrumental** do corpo/movimento, como ferramentas potentes outras aprendizagens, que, neste caso, precisa receber estímulos para o seu pleno desenvolvimento físico. Em outra vertente, prevalece uma ideia de corpo/movimento para a **construção de sentidos e significados** das experiências de aprendizagens que as crianças têm acesso nas mediações pedagógicas conduzidas pelas professoras, sejam elas com formação em Educação Física ou em Pedagogia. Em ambos os casos, essa tensão se faz presente.

Todas essas discussões foram contempladas neste livro. Ao fazerem isso com bastante rigor teórico-metodológico e fundamentado nos dados que emergiram na interlocução com as docentes que vivem o cotidiano escolar, os autores, indiretamente, nos instigam a levantarmos outras questões igualmente relevantes. Uma delas é o papel da formação docente na construção das identidades com a profissão do magistério e para a compreensão da corporeidade infantil.

A beleza do texto produzido por Alexandra, Diego, Kelber e Taiza extrapola as contribuições acadêmicas para o debate sobre corporeidade na sua interface com a Educação Infantil. Eu ousou dizer, que a potência política e poética desta obra que tive a satisfação de ler, em primeira mão, está na defesa intransigente das crianças como sujeitos de direitos, como protagonistas de seus processos de socialização e como produtoras de cultura. Essa premissa que está presente em cada página, é o enredo que nos envolve na leitura, provoca pensar outras faces do assunto, nos faz concordar que uma outra educação é necessária e possível, tendo as crianças no centro do planejamento e das ações docentes.

Saúdo aos meus colegas que conheci na Universidade Federal do Tocantins pela nobre iniciativa de oferecer a nossa comunidade acadêmica/profissional essa contribuição textual tão valiosa, mesmo em um momento de tamanha adversidade para a educação,

para a cultura, para as ciências... Esta obra, entre tantas virtudes, não deixa de ser também um ato de resistência. Parabéns, meus companheiros da Educação Física! E a você caro leitor/a, desfrute com todos os seus sentidos essa oportunidade!

Prof. Dr. Rodrigo Lema Del Rio Martins
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

SUMÁRIO

PREFÁCIO	
INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 - METODOLOGIA	13
1.1 Caracterização da pesquisa	13
1.2 Universo da pesquisa	13
1.2.1 Ética da pesquisa	13
1.2.2 Local da pesquisa, sujeitos e critérios de inclusão e exclusão	14
1.3 Instrumentos de coleta de dados	14
1.4 Procedimentos para a coleta	15
1.5 Análise dos dados	16
CAPÍTULO 2 - A CRIANÇA E A EDUCAÇÃO INFANTIL	19
2.1 Concepções de infância	19
CAPÍTULO 3 - EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	28
3.1 Leis e documentos norteadores	28
CAPÍTULO 4 - CORPOREIDADE, EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO INFANTIL	34
4.1 O corpo na história	34
4.2 Educação Física e a corporeidade na Educação Infantil	42
CAPÍTULO 5 - CORPOREIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE MIRACEMA DO TOCANTINS	51
5.1 O perfil das professoras e a atuação na Educação Infantil	51
5.2 A compreensão sobre a Educação Infantil	54
5.3 A Educação Física na Educação Infantil	55
5.4 A Corporeidade na Educação Infantil	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
REFERÊNCIAS	68
SOBRE OS AUTORES	76
ÍNDICE REMISSIVO	78

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, vem crescendo as discussões relacionadas à Corporeidade e à Educação Infantil na Educação Física, tais como podemos notar nos trabalhos de Nista-Piccolo e Moreira (2012), Moreira (2006, 1995 e 2017), Darido (2017), Ayoub (2001, 2005) e Garanhani (2004, 2008 e 2011) e Sayão (1997, 1999, 2000, 2002). Apesar dessa modalidade de ensino e da Educação Física ainda estarem na busca da construção de uma identidade, pesquisadores vêm contribuindo na construção de propostas pedagógicas que valorizem a corporeidade, compreendendo que a criança, desde o início da vida, se movimenta, e por meio do movimento adquire controle sobre seu corpo, e também se conhece e interage com o mundo (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012; SILVA, 2011).

Neste sentido, o movimento corporal vem sendo apontado como “uma linguagem que permite à criança investigar, conhecer, explorar e expressar o ambiente em que está inserido, como também tomar consciência de si e do ambiente sociocultural” (SILVA, 2011, p. 14). O conceito de corporeidade no ambiente escolar vem surgindo como um novo olhar sobre o sujeito, olhar este que busca por meio do movimento, da criatividade, da ludicidade e da sensibilidade permitir que as crianças expressem sua espontaneidade sempre priorizando a experiência humana na sua totalidade (TORRES, 2016). Ao se movimentar a criança “expressa e se comunica por meios de gestos e das mímicas faciais e interage utilizando fortemente o apoio do corpo” (NICOLAU, 2003, p. 178), despertando sua autonomia e criatividade, dando-as a oportunidade de explorar o mundo à sua volta.

Ao se movimentar, a criança descobre sobre o mundo e o próprio corpo, assim a corporeidade é uma categoria importante para pensar e promover o desenvolvimento da criança, tanto no que se refere à aprendizagem quanto ao desenvolvimento motor, por meio de atividades que levem os alunos a conhecer, explorar e se expressar tomando consciência de si e de todos (ABRÃO; FIGUEIREDO, 2013). Logo, acreditamos que a presença do professor de educação física na escola pode fortalecer e ampliar as possibilidades de exploração da corporeidade, tendo em vista sua ligação direta com o movimento humano bem como as pesquisas e estudos que são motivadas no âmbito dessa área.

Por outro lado, a realidade de Miracema do Tocantins, cidade localizada à aproximadamente 80 km da capital, Palmas, no estado do Tocantins, não aponta para isso. Em Miracema do Tocantins há apenas três escolas que ofertam a Educação Infantil, sendo

que apenas uma delas possui um professor de Educação Física. Nas outras duas escolas quem desempenha esse papel são professoras pedagogas.

Tendo em vista esse cenário, e com o intuito de contribuir para os estudos relacionados à Educação Física, Corporeidade e Educação Infantil, traçamos como elemento norteador deste livro: Como os professores que atuam na Educação Infantil no município de Miracema do Tocantins compreendem e atuam sobre o desenvolvimento da corporeidade nessa fase de ensino nas aulas de Educação Física?

Logo, pretendemos analisar como os professores que atuam na Educação Infantil no município de Miracema do Tocantins compreendem e atuam sobre o desenvolvimento da corporeidade nessa fase de ensino durante as aulas de Educação Física. Ao passo que ao longo desta obra, apresentamos os conceitos de criança e de Educação Infantil no mundo e no Brasil, bem como a organização da Educação Infantil em nosso país. Além disso, trazemos para o leitor alguns conceitos de Corporeidade, Educação Física e Educação Infantil e sua importância para o desenvolvimento da criança.

A escrita dessa obra partiu do interesse de uma das autoras em estudar as infâncias e a Educação Infantil durante suas duas formações: Educação Física e Pedagogia. Contudo, este livro emergiu durante o percurso realizado no curso de Educação Física, o qual evidenciou a importância de conhecer essa fase da vida do sujeito. Ao compreender que, desde o início, na história da Educação, tanto no Brasil quanto no mundo, as instituições de Educação Infantil tinham, inicialmente, apenas a preocupação com o cuidar; com o passar dos anos outras necessidades foram surgindo, como propiciar às crianças “atividades que desenvolvam a capacidade motora, com situações diferenciadas do seu dia a dia, contribuindo para o seu desenvolvimento, com mais segurança em seus movimentos e que proporcione maior controle corporal” (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012, p. 34). Considerando que a chegada das crianças na escola propõe um afastamento de seus familiares e uma intensa convivência com outras crianças, o espaço escolar passa a ser um ambiente de descoberta, onde são apresentadas ao mundo comum de uma maneira ampla, constituindo novos repertórios. Logo, é papel do professor apresentar outras possibilidades de movimento, de forma a ampliar o repertório motor nas infâncias e apresentar a cultura corporal de movimento.

Desta forma, nossa obra poderá contribuir para a ampliação de estudos relacionados à Educação Física, à corporeidade e à Educação Infantil, com o intuito de colaborar na compreensão e na atuação com a cultura corporal do movimento nesta modalidade de ensino no município Miracema do Tocantins. Além disso, poderá criar demandas para capaci-

tações de formação continuada de professores pedagogos que atuam na Educação Física na referida cidade, pois o conhecimento que vem sendo publicado sobre corporeidade poderá contribuir para possíveis mudanças na prática pedagógica dos profissionais da educação, mudança esta que dará oportunidade às crianças de conhecerem as diversas possibilidades do movimento, descobrindo novas experiências, proporcionando outras formas de criar, e principalmente, construir uma política de liberdade que levará a ampliação da autoconfiança promovendo a identificação de suas limitações e possibilidades.

CAPÍTULO 1

METODOLOGIA

1.1 Caracterização da pesquisa

Para a escrita desse livro, partimos da pesquisa qualitativa e de campo. Segundo Trivinõs (1987, p. 137) “no processo da pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas, estanques [...] assim na mesma linha de raciocínio”. Corroborando com esse pensamento, Minayo (1994, p. 21) afirma que a pesquisa qualitativa “responde a questões muito particulares [...] busca dados ricos em detalhes, é descritiva [...] se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado”. A pesquisa de campo, por sua vez, consiste na coleta de dados e informações em *lôcus* da pesquisa,

É aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que presumimos relevantes, para analisá-los (PRODANOV, 2013, p. 59).

Como ação inerente ao processo de pesquisa, o presente estudo fez uma pesquisa bibliográfica exploratória, com o intuito de nortear a análise sobre o tema, com o intuito de compreender os conceitos de corporeidade e Educação Infantil e sua importância para o desenvolvimento da criança de acordo com os autores pesquisados, além de identificar estudos já realizados sobre o tema.

1.2 Universo da pesquisa

1.2.1 Ética da pesquisa

O presente projeto de pesquisa foi submetido à análise do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Tocantins e aprovado pelo CAAE nº 16733019.5.0000.5519. Após sua aprovação pelo CEP, o projeto foi desenvolvido. O pesquisador utilizou para guiar suas pesquisas à lei do Conselho Nacional de Saúde

(CNS) 466/12, que regulamenta pesquisas com seres humanos, atendendo às exigências éticas e científicas, respeitando o participante da pesquisa sua dignidade e autonomia.

A pesquisa ofereceu riscos mínimos aos participantes, sendo adequada aos princípios científicos, em que os dados coletados foram exclusivamente usados na pesquisa. Essa pesquisa teve a finalidade de obter dados que irão contribuir para a ampliação de estudos relacionados à Educação Física, a corporeidade e a Educação Infantil, com o intuito de colaborar na compreensão da cultura corporal do movimento presente nesta modalidade de ensino.

1.2.2 Local da pesquisa, sujeitos e critérios de inclusão e exclusão

A pesquisa foi realizada em escolas públicas de Educação Infantil do município de Miracema do Tocantins. Atualmente, o município de Miracema do Tocantins, local onde a pesquisa foi realizada possui oito Instituições de ensino públicas que ofertam Educação Infantil, com um total de 341 alunos matriculados nas turmas de Pré I e Pré II e multisseriadas, com idade entre 4 a 5 anos de idade. Do total de oito escolas, duas foram envolvidas nesse estudo.

Dentre as escolas de Educação Infantil do município, quatro ficam localizadas na zona rural com turmas multisseriadas e são atendidas por quatro professores e quatro escolas ficam localizadas na zona urbana com um total de 13 professores. Uma das escolas da zona urbana tem uma turma multisseriada e outra é uma instituição de tempo integral e possui professor de Educação Física. Diante disso, descartamos essas duas escolas. Das instituições restantes, convidamos dez professores, mas apenas seis aceitaram participar e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Desse modo, os sujeitos participantes desse estudo foram seis professores da Educação Infantil de duas escolas públicas do município de Miracema do Tocantins, que atuam com a Educação Física na escola. Os critérios de inclusão estabelecidos foram: ser professor da Educação Infantil; atuar em escola pública do município de Miracema do Tocantins; e aceitar participar da pesquisa. E o critério de exclusão: não assinar o TCLE.

1.3 Instrumentos de coleta de dados

O Instrumento de coleta de dados utilizado foi a entrevista que segundo Severino (2007, p.124) trata-se de uma técnica de coleta de informações sobre

um determinado assunto diretamente solicitado aos sujeitos pesquisados. Trata-se de uma interação entre o pesquisador e o pesquisado. Muito utilizadas nas pesquisas das áreas ciências humanas. O pesquisador visa aprender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam.

Adotou-se a entrevista do tipo semiestruturada, a qual “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...] além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152), que tem como características questionamentos básicos apoiados em hipótese e teorias.

A entrevista semiestruturada foi dividida em três temas norteadores: Perfil do professor, a Educação Infantil e a Educação Física e a Corporeidade.

1.4 Procedimentos para a coleta

Inicialmente, junto à Secretaria de Educação do município de Miracema do Tocantins foi realizado um levantamento acerca do quantitativo de escolas públicas de Educação Infantil existentes e de professores da Educação Infantil que atuam nessas escolas. Junto à mesma Secretaria foi coletada a autorização para a realização dessa pesquisa. Em seguida, foi realizada uma visita nas escolas de Educação Infantil com o intuito de explicar o propósito do estudo e coletar a autorização das diretoras das unidades escolares.

Após, foram realizadas visitas às Unidades escolares objetivando convidar os professores da Educação Infantil para participarem do estudo e, em caso positivo, para assinarem o TCLE. Com as devidas autorizações, fomos marcando um horário com as professoras individualmente para a realização da entrevista. As entrevistas foram realizadas individualmente nas escolas. Em nenhum momento os pesquisadores influenciaram nas respostas das professoras e foi mantido total sigilo em relação ao nome das professoras participantes, assim elas serão identificadas nesta pesquisa com nomes fictícios, sendo professora conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. A escolha pelos pseudônimos se deu pelo fato de a Base Nacional Comum Curricular estabelecer seis direitos de aprendizagem, mesmo número de professoras participantes.

Todas as entrevistas foram gravadas e depois transcritas literalmente, com o intuito de analisar como os professores pedagogos que atuam na Educação Infantil no município

de Miracema compreendem e atuam sobre o desenvolvimento da corporeidade nessa fase de ensino. Após as coletas de dados foram feitas as análises.

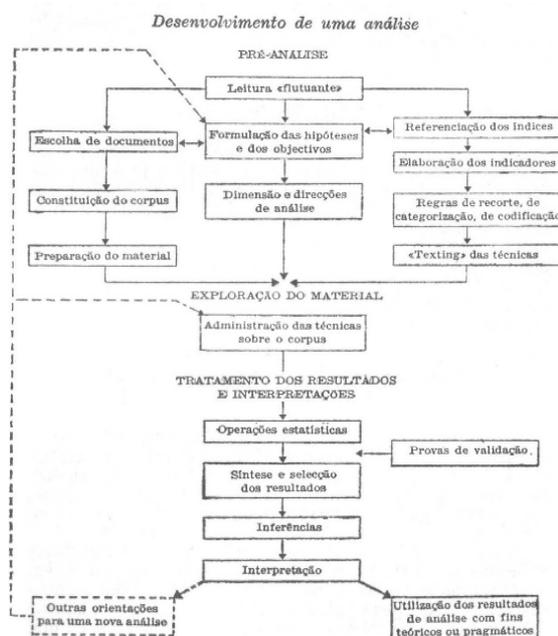
1.5 Análise dos dados

A análise dos dados foi realizada por meio da abordagem qualitativa de análise de conteúdo, a qual é

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p.47).

Ainda segundo a autora supracitada é uma técnica simples de análise de dados, com uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias, tendo procedimentos especiais para o processamento dos dados. Essa metodologia segundo Bardin (2011) seria a melhor alternativa para analisar valores, opiniões, atitudes e crenças, por meio de dados qualitativos. Logo, os procedimentos para a análise de conteúdo podem ser divididos em três etapas importantes, conforme apresentado na Figura 1.

Figura 1: Fases da análise de conteúdo.



Fonte: Bardin (2011, p.102).

A primeira etapa é chamada de *Pré- análise*, momento do primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise, a escolha, a formulação das hipóteses e os objetivos que servirão de orientação e interpretação do material. Nessa etapa, o pesquisador escolhe os materiais/documentos a serem analisados, ou seja, é o momento da organização do material, que podem ser divididas em:

- Leitura flutuante tem o intuito de estabelecer um contanto do pesquisador com os documentos para a análise;
- A escolha dos documentos que irão contribuir na pesquisa, que envolve algumas regras como: a regra de exaustividade, regra da representatividade, regra da homogeneidade e regra da pertinência;
- Formulação das hipóteses e dos objetivos;
- A referenciação dos índices e a elaboração de indicadores;
- Preparação do material.

A segunda etapa é a *fase de exploração de material*, que o pesquisador escolhe as unidades de codificação, tendo como procedimentos:

- A codificação consiste na transformação dos dados brutos da pesquisa que podem ser realizadas por meio de recortes (escolas das unidades), agregação (escolha das regras de contagem) e enumeração (escolha das categorias).
- Classificação.
- Categorização reúne o maior número de informações possíveis.

Já a terceira etapa é o tratamento de resultados e interpretação, dividido em inferência, que permite ao pesquisador se orientar por:

diversos polos de atenção, que são os polos de atração da comunicação. É um instrumento de indução (roteiro de entrevistas) para se investigarem as causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores, referências) (CÂMARA,2013, p.189).

Nesse sentido, a interpretação, é dividida em conceitos e proposições. Os conceitos segundo Câmara (2013) servem para dar sentido geral à pesquisa, isto é, atribuindo significados, já as proposições, se baseiam em dados que podem ser considerados

verdadeiros ou não, desta maneira o pesquisador deve realizar uma pesquisa mais cautelosa. Para a categorização, utilizamos a do tipo semântica, em que todos os temas que têm significados semelhantes são desmembrados do texto em algumas categorias.

CAPÍTULO 2

A CRIANÇA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Para analisar como os professores que atuam na Educação Infantil no município de Miracema compreendem e atua sobre o desenvolvimento da corporeidade nessa fase de ensino durante as aulas de Educação Física, o presente capítulo tem como objetivo compreender os conceitos de criança e da Educação Infantil fazendo uma breve contextualização da Educação Infantil no mundo e no Brasil, apontando marcos importante para a construção dessa modalidade de ensino. Antes disso, entendemos que a exposição sobre as concepções de infância seria fundamental para esse trabalho, visando compreender o papel que a criança tem na história da sociedade.

2.1 Concepções de infância

Por algum tempo antes da Idade Média, a infância “era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança, então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos e partilhava de seus trabalhos e jogos” (ARIÈS, 1978, p. 4), sendo considerada um “adulto em miniatura”, sua aprendizagem acontecia misturada com os adultos, passando pela infância de forma muito rápida.

As transmissões dos valores e dos conhecimentos, e de modo mais geral, a socialização da criança, não eram, portanto, nem asseguradas nem controladas pela família. A criança se afastava logo de seus pais, e pode-se dizer que durante séculos à educação foi garantida pela aprendizagem, graças à convivência da criança ou do jovem com os adultos. A criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las (ARIÈS, 1978, p. 4).

Neste período, havia altos índices de mortalidade infantil e pouco apego às crianças, uma vez que, por serem consideradas frágeis, “as pessoas não podiam se apegar muito a algo que era considerado uma perda eventual” (ARIÈS, 1978, p. 22). Desta forma, começou-se a retratar quadros de crianças que morriam, como uma forma de lembrança, o que, segundo o autor, significava uma mudança no sentimento da família em relação à infância (ABRÃO, 2012).

O gosto novo pelo retrato indicava que as crianças começavam a sair do anonimato em que sua pouca possibilidade de sobreviver as mantinha. É notável, de fato, que nessa época de desperdício demográfico uma criança morta, a fim de conservar sua lembrança. O retrato da criança morta, particularmente, prova que essa criança

não era mais tão geralmente considerada como uma perda inevitável (ARIÈS, 2012, p. 23).

Sob essa perspectiva Abrão (2012) ancorado em (ARIÈS, 2012) ressalta que não existia o sentimento de infância na Idade Média, sendo que neste período as vestimentas das crianças eram similares as dos adultos, e isso incomodava bastante, não permitindo à mesma se movimentar livremente, descaracterizando o período da infância.

Ainda segundo os autores supracitados, o sentimento de infância pode ser percebido em dois momentos, o primeiro no período chamado por ele de “paparicação”. Neste período, a criança era considerada um ser ingênuo e gracioso, como algo que distraía os adultos, às vezes comparado com o animal de estimação das casas.

De acordo com Ariés (1978, p. 158), “a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para os adultos, um sentimento que poderíamos chamar de paparicação”. Já em outro momento, o autor disserta sobre a “moralização”, em que considera a criança como algo que deve ser disciplinado pela igreja havendo preocupação apenas com a saúde física e higiênica das crianças.

Na Idade Moderna, os pensamentos relacionados à infância começaram a mudar, e a criança passou a ser percebida como um ser cheio de necessidades (ABRÃO, 2011). Surgiram diversas tendências que abordaram as teorias sobre a criança, como os achados científicos de Damázio (1988), a qual são abordadas algumas tendências que são mais relevantes e que mostram as mudanças não apenas do conceito crianças, mas também dos processos de aprendizagem. Em seu livro “O que é a criança” são apontadas algumas abordagens teóricas sobre a criança, na visão dos autores citados a seguir.

O filósofo René Descartes destaca que a “compreensão do mundo só é viável pela razão humana e graças a ela”. Nessa perspectiva, o “homem tem consciência do mundo porque pensa logo a realidade tem sentido porque é pensável pelo homem”. Diante disso, para o autor, a criança seria um adulto pré-formado, trazendo em si seu crescimento intelectual, não havendo interferências do local em que vive, sendo “a criança o resultado da sua própria razão, que já nasce com ela e precisa ser desenvolvida” (DAMÁZIO, 1988, p. 14).

Na concepção do filósofo empirista, John Locke (1690), “todo o conhecimento humano vem da experiência concreta”. Desta forma, para Locke a criança é considerada “um balde vazio aonde a experiência do mundo vai depositando sua substância. A criança, então, é um ser incompleto, um vazio inicial, já que sua mente é como uma página branca que deve ser preenchida ao sabor dos fatores externos” (DAMÁZIO, 1988, p. 14).

Para o psicólogo americano behaviorista, John B. Watson, o homem é um ser adaptável, treinável e dependente no meio em que vive, diante disso considera a criança como uma “massa amorfa sujeita a um treinamento que pode ser adequado ou não” (DAMÁZIO, 1988, p. 15).

Depois de um tempo, a educação da criança “deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles” para ter o enfoque na escola como um meio para educar as crianças da época (ARIÈS, 1978, p. 5). Diante das concepções sobre a criança abordada percebemos quão é importante entendermos sobre a criança e seu papel na sociedade, sendo que muitas dessas concepções consideram a criança como indefesa, como sujeitos sem direitos, tendo suas especificidades reduzidas na maioria das vezes, tendo que se ajustar nessa sociedade, de alguma forma agredindo e a impedindo de ser criança, de ter seus direitos e fases de desenvolvimento respeitadas (JUNQUEIRA, 2008).

Nos séculos XV e XVI, começaram a surgir novos modelos educacionais que, juntamente com o desenvolvimento científico e a expansão comercial, estimularam novas visões sobre a criança e a sua educação. As crianças, antes desse período, sofriam maus-tratos e abandono, diante disso, começou-se a organizar serviços para o atendimento desses sujeitos, inicialmente, por meio de instituições filantrópicas, que tinham como proposta educacional atividades como ensinar bons atos, comportar-se, além de regras morais e religião (OLIVEIRA, 2005, p. 60). Com o nascimento do pensamento pedagógico moderno, surgiu uma grande preocupação, inicialmente, com o cuidar de crianças pequenas (ABRÃO, 2012).

Neste contexto, Johann Amós Comenius, educador do século XVII e autor do livro “Didática Magna”, considerado o “Pai da Didática Moderna”, por meio de seu método de ensino propunha um ensino para todos, dando ênfase à inteligência e aos sentimentos das crianças, uma proposta de ensino universal, por meio da qual o ensino relaciona a criança e a natureza, como uma maneira de

Instruir e educar a juventude pode comparar-se também ao cultivo dos jardins. Com efeito, as criancinhas de seis anos, bem exercitadas pelos cuidados dos pais e das amas, parecem semelhantes às arvorezinhas que foram plantadas, enraizaram bem e começaram a lançar pequeninos ramos (COMENIUS, 1997 *apud* GUALBERTO, 2017, p. 63).

No século XVIII, o pensador Jean-Jacques Rousseau influenciou reformas educacionais da sua época, foi considerado um dos pioneiros educacionais a olhar a

criança e a educação de maneira diferente, tomando a infância como um momento importante para o ato educativo. Assim, para Rousseau, “nascemos fracos, precisamos de força, nascemos carentes de tudo, precisamos de assistência, nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação” (ROUSSEAU, 2004 *apud* SOUZA, 2017, p. 10).

Em seus pensamentos e escritas Rousseau criticava o modo da educação da época, demonstrando que não havia interesse dos adultos em estimular as crianças, assim, para ele, o “objetivo da educação na infância era de preparar o indivíduo em sua natureza humana para ser uma pessoa de caráter, capaz de viver em sociedade, prepará-lo para todas as condições humanas” (MEDINA, 2011, p. 3131). O professor deveria deixar os alunos serem “independentes e terem autonomia”, sendo amável e afetivo com os alunos, tendo o “intuito de proporcionar a independência e a capacidade de adaptação à vida, rumo à liberdade” (MEDINA, 2011, p. 3133), sendo livre para sentir os objetos por meio do toque e cheiro.

Em sua obra “Emilio ou Da Educação”, demonstra a possibilidade de formar indivíduos por meio de princípios pedagógicos dando ênfase ao naturalismo, pautada na natureza, nos homens e nas coisas, sendo que

O homem natural é tudo para si mesmo: é a unidade numérica, o inteiro absoluto, que só se relaciona consigo mesmo ou com seu semelhante. O homem civil é apenas uma unidade fracionária que se liga ao denominador e cujo valor está em sua relação com o todo, que é o corpo social. As boas instituições sociais são as que melhor sabem desnaturar o homem, retirar-lhe sua existência absoluta para dar-lhe uma relativa, e transferir o eu para a unidade comum, de sorte que cada particular já não se julgue como tal, e sim como uma parte da unidade, e só seja perceptível no todo (ROUSSEAU, 1999 *apud* SOUZA, 2017, p. 14-15).

Os pensamentos de Rousseau contribuíram para os pensamentos de Johann Heirinch Pestalozzi sobre a infância, o seu pensamento propunha uma educação como um processo natural do ser humano, seu método era voltado para uma concepção de educação

Como processo que deve seguir a natureza e princípios como a liberdade, a bondade inata do ser e a personalidade individual de cada criança. Concebia a criança como um organismo que se desenvolve de acordo com leis definidas e ordenadas, contendo em si todas as capacidades da natureza humana reveladas na unidade entre mente, coração e mãos. Defendeu a educação não repressiva, o ensino como meio de desenvolvimento das capacidades humanas e o cultivo do sentimento, da mente e do caráter (ZANATTA, 2012, p. 106).

Para Pestalozzi (1946 *apud* ZANATTA, 2012, p. 106), o ensino deveria promover o desenvolvimento integral da criança, nas “dimensões intelectual, profissional e moral, estreitamente ligadas entre si”. O método tem como princípios básicos de ensino o “desenvolvimento das capacidades em sintonia com a aquisição do conhecimento, o que pressupunha a aprendizagem como um processo espontâneo resultante de uma atividade livre, um produto vivo e original” (ZANATTA, 2012, p. 107). O conhecimento deveria partir do “conhecido ao desconhecido, do concreto ao abstrato, ou do particular ao geral, da visão intuitiva à compreensão geral, por meio de uma associação natural com outros elementos e, finalmente, reunir no todo orgânico de cada consciência humana os pontos de vista alcançados” (ZANATTA, 2012, p. 107).

Diante disso em 1767, no final do século XVIII, na Europa, foi criada a “creche” inicialmente denominada “escola de tricô” criada por um pastor chamado Jonhann Friedrich Oberlin. Nessa instituição eram ensinadas, para as crianças pobres que moravam nas ruas e para os filhos dos operários, a partir de seis anos eram ensinados leitura e a escrita, e as mulheres da comunidade tomavam conta desses grupos de crianças e a ensinavam a ler a bíblia e a tricotar (OLIVEIRA, 2005, p. 61).

Em 1873, na cidade de Blandergarten, na Alemanha, foram criados os “jardins de infância” por Froebel¹ (OLIVEIRA, 2005). Nesses “jardins”, as crianças eram consideradas pequenas sementes que ao serem adubadas e expostas às condições favoráveis em seu ambiente, desabrochariam e estariam livres para aprender sobre o mundo e sobre si, nesses espaços os professores eram os jardineiros que deveriam regá-la e oferecer condições para desabrocharem, isto é, aprenderem (PARDAL, 2005).

Tendo como finalidade guiar, orientar e cultivar nas crianças suas tendências divinas, sua essência humana por meio do jogo, das ocupações e das atividades livres, tal como Deus faz com as plantas da natureza (ARCE, 2002 *apud* KENDZIERSKI, 2012, p. 5). Froebel priorizava a autoeducação da criança pelo jogo, sendo uma forma de valorização de sua intelectualidade e valores morais, importantes para o desenvolvimento da criança, e enfatizava o “aprender a aprender”, sendo que por meio da espontaneidade a criança poderia se tornar mais ativa e aprender de acordo com seus interesses e necessidades (PARDAL, 2005).

Havia dois modelos de recursos pedagógicos defendido por Froebel: a) as prendas, que seriam materiais que não mudariam de forma (cubos, cilindros, bastões e lapides), que

¹O pedagogo alemão *Friedrich Wilhelm August Fröbel*, idealizador e fundador do primeiro “Kindergarten” (jardim de infância) do mundo.

ao serem usadas em brincadeiras possibilitariam a criança formar um sentido a realidade e um respeito à natureza; e b) as ocupações, que consistiriam de materiais que se modificam com o uso (argila, areia e papel) que eram usados em atividades de recorte, dobradura e outras (OLIVEIRA, 2005). Frobel acreditava que “a criança precisa aprender cedo como encontrar por si mesma o centro de todos os seus poderes e membros, para agarrar e pegar com suas próprias mãos, andar com seus próprios pés, encontrar e observar com seus próprios olhos” (FROBEL, 1912 *apud* KISHIMOTO, 2002, p. 59).

No início do século XX, Maria Montessori criou a Clínica psiquiátrica de Roma, a qual era dada ênfase no ensino para criança com deficiência mental. Montessori produziu uma metodologia de ensino que propunha uma pedagogia científica, por meio da qual “a criança era disciplinada pelo trabalho que ocupava” (OLIVEIRA, 2005, p. 74).

Montessori era contra aos métodos tradicionais de ensino, que para ela não respeitavam as fases de desenvolvimento da criança, por isso desenvolveu materiais adequados à exploração sensorial da criança que tinham como finalidade estimulá-la e desenvolvê-la por meio de sua espontaneidade, de modo que a criança possa “aprender fazendo”, em que seu método tinha como objetivo o desenvolvimento global do aluno, seu programa pedagógico dava “importância ao desenvolvimento interno e ao desenvolvimento externo, organizados de forma a se complementarem” (ROHRS, 2010, p. 17).

As “casas” criadas por Montessori eram ambientes equipados para atender as necessidades das crianças, contendo armários, cadeiras e mesas coloridas em que as crianças podem melhorar e transformar esse ambiente com responsabilidade, havendo muita disciplina e liberdade nas atividades. Não havia nada imposto, segundo a autora “nós chamamos de disciplinado um indivíduo que é senhor de si, que pode, conseqüentemente, dispor de si mesmo ou seguir uma regra de vida” (MONTESSORI 1969 *apud* ROHRS 2010, p. 19).

Em seu método destaca-se a importância do empreendimento em que “a atividade prática deve criar uma atitude de uma conduta disciplinada” (MONTESSORI, 1976 *apud* ROHRS, 2010 p. 20). O seu material didático era voltado para atividades “metodicamente coordenadas”, havendo atividades para cada sentido, sendo praticados em grupos. Sua abordagem propunha uma “ciência da observação”. Logo, em seus achados científicos, “a possibilidade de observar como fenômenos naturais e como reações experimentais o desenvolvimento da vida psíquica na criança transforma a própria escola em ação, em uma espécie de gabinete científico para o estudo de psicogenética do homem” (MONTESSORI, 1976 *apud* ROHRS, 2010, p. 23)

A autora também propunha uma prática educativa preocupada com o corpo, como atividades sensoriais, movimento da criança, ambiente escolar, atividades para corpos “deficientes” (FIGUEIREDO, 1991). No “ambiente escolar, propõe-se um tratamento atento para o corpo. Atenção com espaço educativo, com o ambiente... afinal, trata-se do acolhimento do corpo infantil. Espaço de ações corporais, ginástica, movimento” (ROHRS, 2010, p. 48).

A criança é um sujeito em crescimento que possui suas próprias formas de pensar sobre a vida e conhecer a realidade a sua volta. Para Piaget (1970), o homem constrói o conhecimento a partir do intercâmbio com o meio, ou seja, com o objeto de conhecimento, fazendo adaptações. O autor defende a ideia de que a criança não é um adulto em miniatura, e sim um ser que apresenta características próprias.

No Brasil, a história da Educação Infantil foi sendo construída ao longo dos séculos, inicialmente havia uma preocupação apenas com o cuidar das crianças pequenas, mas com o surgimento de leis que priorizaram a criança como um ser de direitos e a partir disso se começou a ver a criança com ser humano cheio de necessidades e capacidades (ABRÃO, 2012).

Segundo Kramer (1995), entre 1974 e 1889, os projetos para atender crianças pequenas eram de grupos particulares, principalmente de médicos com propostas isoladas. A ideia de proteger a infância começou a despertar segundo Kramer (1995), lentamente, quando em 1895 foi fundado, no Rio de Janeiro, o Asilo dos meninos desvalidos. Concomitante a isto, também em 1875, foi criado, no Rio de Janeiro, o colégio Menezes Vieira com orientação frobeliana, instituição voltada para atender a criança rica.

No ano de 1899, logo após a Proclamação da República, foi fundado no Brasil o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil, com sede no Rio de Janeiro. Tinha como objetivo atender a criança pobre (KRAMER, 1995) e este instituto serviu como impulso para que surgissem várias iniciativas de assistência e atendimento crianças. Neste período, a sociedade passava por um período de urbanização e industrialização, assim necessitava-se de trabalhadores, inclusive mão-de-obra feminina nas fábricas, com isso surgiu um dilema: com quem essas mães trabalhadoras deixariam seus filhos? (KUHLMANN, 1998).

Nas décadas de 1920 a 1930, os sindicatos dos trabalhadores organizaram um movimento operário, na busca de melhores condições de trabalho e da criação de locais para a guarda das crianças, movimento fortemente combatido pela classe dos proprietários de fábricas. Porém, alguns donos das indústrias começaram a perceber que era mais vantajo-

so criarem nas fábricas as creches, sendo uma forma de controlar os operários e uma forma de aumentar a produção, pois se as mães estivessem “mais satisfeitas, produziriam melhor” (OLIVEIRA, 1992, p. 18).

Nesse período também, alguns educadores tinham uma preocupação com a qualidade do trabalho pedagógico, esses educadores eram chamados de “escolanovistas”, que no ano de 1932 se uniram e criaram o manifesto dos pioneiros da educação, um documento em que tinha como pontos principais: a educação como função pública, um ensino ativo na sala de aula e, principalmente, laico, gratuito e obrigatório (OLIVEIRA, 2005, p.98). Nesse ínterim ocorreram muitas reivindicações e lutas, quando houve a regularização do trabalho feminino que determinava a instalação de creches para os filhos dessas trabalhadoras (KUHLMANN, 1998).

Posteriormente à década de 1930, permanecia a preocupação no que se refere à saúde da população pobre e de proteção da criança, diante disso alguns grupos sociais começaram a defender a creche como “agência promotora de bem-estar social” (OLIVEIRA, 1992, p. 20).

Assim, o início do século XIX foi marcado pelas iniciativas no que se refere ao atendimento infantil apenas como uma função médica, pois o estado ainda não havia assumido a educação como sua responsabilidade. O ensino tendo por base as teorias pedagógicas era destinado apenas à formação da “elite”. As camadas populares tinham um atendimento que era apenas de “tutelar, salvar uma infância que se considerava abandonada pela família e que deveria ser abrigada pelo estado” (KRAMER, 1995, p. 121). Segundo Kramer (2007), não se falava de educação para a criança pequena.

Assim, a educação tinha apenas a função de guarda das crianças, dando assistência terapêutica, sanitária e nutricional, além de abrigar, orientar e complementar o trabalho das mães. Desta forma, as creches eram “planejadas como instituição de saúde, com rotinas de triagem, lactaria, pessoal auxiliar de enfermagem, preocupação com a higiene do ambiente físico” (OLIVEIRA, 2005, p. 100). Era uma forma assistencialista preocupada apenas com a alimentação, higiene e segurança, ou seja, apenas com o cuidar, não valorizando o desenvolvimento da criança tanto afetivo quanto intelectual. Neste sentido, muitos programas e serviços isolados foram sendo criados e abandonados durante as décadas de 1940 a 1950 (KUHLMANN, 1998).

Na década de 1930, iniciou-se o movimento da Escola Nova, tendo como tema as grandes diretrizes da educação popular, sendo um marco para renovação da educação no país e teve Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho como principais

autores. Tem como finalidade “ideia de fundamentar o ato pedagógico na ação, valorizando a autoformação e a atividade espontânea do aluno e propõe que a educação seja instigadora da mudança social” (GADOTTI, 1996, p. 142).

Surgindo o Manifesto dos Pioneiros da Educação que teve como objetivo reivindicar o direito de todos a uma educação, depois desse manifesto foi criado na Constituição de 1934, o artigo 139 que citava que a educação era um direito de todos e sendo responsabilidade dos governantes (BENDIN, 2011).

Nas décadas de 1960 e 1980, começaram a surgir muitas publicações relacionadas à infância e à educação, houve ainda a criação da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED), garantindo muitas publicações relacionadas à Educação Infantil. Além da aprovação da LDBEN, documento este que garantiu os direitos da criança a um ensino de qualidade. (GADOTTI, 1996). Esses documentos e leis norteadores para a Educação Infantil no Brasil.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

O presente capítulo tem como objetivo apresentar as leis e os documentos norteadores para a Educação Infantil no Brasil, documentos importantes para a concretização dos direitos da criança.

3.1 Leis e documentos norteadores

Na década de 1960, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei 4.024/61, que contribuiu significativamente para garantir os direitos da criança no que se refere ao ensino. A educação pré-primária no Brasil começou a ser reconhecida, e foi expressa nos artigos:

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância.

Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária.

A educação pré-primária se destinava aos menores de até sete anos, e era ministrada em escolas maternas ou jardins de infância (BRASIL, 1961). Contudo, nesta lei, ainda predominava a tendência médica, alimentar e, principalmente, assistencial, e a “creche era considerada um equipamento de assistência à criança carente, como um favor prestado à criança e à família” (OLIVEIRA, 1992, p. 20).

Em 1970, ocorreram várias modificações, a creche passou a ser um direito do trabalhador, isso ocorreu por causa da pressão feita pelas mães trabalhadoras, para que seus direitos fossem atendidos (KUHLMANN, 1998). Nesse período, algumas teorias elaboradas nos Estados Unidos interferiram na educação brasileira, sustentando-se a ideia de que as crianças brasileiras passavam por um período de “privação cultural”, ou seja, um período de marginalização e pobreza, e uma forma de possibilitar a superação disso seria o atendimento dessa criança pequena na creche. Assim, surgiu uma educação compensatória, que visava à estimulação precoce da criança, em que incluía a alfabetização (BENDIN, 2011).

Ainda nesta década, a legislação sobre o ensino foi reformulada pela lei 5.692/71 que fixou as diretrizes para ensino de primeiro e segundo grau. A Lei preconizava: “os sistemas valerão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam educação em escolas maternas, jardins de infância ou instituições equivalentes”. Cabe salientar que

tanto na lei 4.024/61 quanto a lei 5.692/71 não houve um compromisso do Estado com o atendimento à criança pequena, elas apenas definiram a idade e a instituição de atendimento (ABRÃO, 2012).

Já na década de 1980, foi promulgada a Constituição Federal de 1988, que representou uma grande evolução no que se refere à garantia de direito da criança. Em seu artigo 208 estabeleceu o seguinte: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de: atendimento em creche e pré-escola a crianças de zero a seis anos de idade” (OLIVEIRA, 1992). A Constituição Federal de 1988 define a criança como um sujeito de direitos e que tem, então, direito a proteção de forma integral sendo este assegurado pela família, pela sociedade e principalmente pelo poder público. Isso se estabelece no artigo 227 o qual descreve

É dever da família, da sociedade e do estado assegurar a criança e ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, saúde, a alimentação, a educação, ao lazer, a profissionalização, a cultura, a dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-lo a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão (BRASIL, 1988, Art. 227, p. 68).

Em 1990, foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que normatizou os direitos da criança, assim, a criança passou a ser “prioridade nacional”, conforme aponta Ferreira (2006, p. 184). Este estatuto enfoca que se deve assegurar proteção integral da criança dando todas as oportunidades e facilidades para promover seu desenvolvimento físico, mental, espiritual e social, tendo sua liberdade e dignidade respeitadas. Já em seu artigo quatro estabelece que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 2006, p. 17).

A criança passou a ser vista como sujeito de direitos e principalmente que tenha direito a infância, ou seja, direito de ser criança, de brincar, de querer, de conhecer e consequentemente de sonhar, respeitando suas possibilidades e necessidades, desse modo à educação das crianças começou a ser valorizada tanto no que se refere ao cuidar quanto ao educar (FORMOSINHO, 2017). A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, passou a ser realizada em escolas de Educação Infantil, para que se respeite a crian-

ça, de forma a valorizar e, principalmente, compreender suas fases de desenvolvimento (KOHAN, 2017).

Posteriormente, no ano de 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) e no ano de 2013 houve uma reformulação no artigo 29: “A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2013).

Na LDBEN 9394/96, ficou determinada a obrigatoriedade da Educação Física para as escolas de Educação básica, integrada à proposta pedagógica da escola, assim, a Educação Física se tornou componente curricular obrigatório da Educação Básica, integrada à proposta da escola, o que, na teoria, garantiria a Educação Física para a Educação Infantil (ABRÃO, 2012). Além disso, como forma de organização, a Educação Infantil deveria ser organizada em “séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados”, baseados na idade, competência, sempre com os interesses voltados para os processos de aprendizagem do aluno (BRASIL, 2017 p.17).

Ainda de acordo com o documento, a Educação Infantil ensino deve ser oferecida em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade e em Pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade e a avaliação nessa etapa de ensino deve priorizar o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, não havendo o objetivo de promoção ou para o acesso ao Ensino Fundamental (FORMOSINHO, 2017).

No capítulo IV, da LDBEN, quando trata da Organização da Educação Nacional, estabelece que deva haver colaboração da União, dos Estados e dos Municípios, sendo que cabe aos municípios a responsabilidade principal de promover a Educação Infantil, mas tendo apoio financeiro e técnico de esferas Federal e Estadual (BRASIL, 1996). Desse modo, o documento estabelece para o município a responsabilidade pela Educação Infantil e, conseqüentemente, todas as ações inerentes a essa fase escolar (BRASIL, 2009).

Percebe-se assim, uma mudança conceitual na legislação brasileira da Educação Infantil, abandonando o assistencialismo inicial e a educação compensatória. É necessário compreender que a criança não pode ser percebida como um ser fraco, que precisa apenas de cuidados, e sim priorizar também os aspectos relacionados à educação, que contribuam para a formação global do aluno, garantido assim que sejam atingidos os resultados necessários para seu desenvolvimento (KOHAN, 2017).

Desse modo, espera-se que as instituições de Educação Infantil não sirvam para controlar, vigiar e regulamentar os corpos das crianças, impedindo os alunos e as alunas

de se expressar livremente, mas priorizar a aprendizagem das crianças dando ênfase à construção/produção de conhecimento, em que suas propostas pedagógicas enfatizem o conhecimento construído socialmente, valorizando a infância e a cultura em que estão inseridas (FORMOSINHO, 2017).

Além disto, percebe-se na criança uma nova forma de aprendizagem alardeada por meio das teorias pedagógicas e da psicologia do desenvolvimento que influenciam a educação brasileira desde o final do século XIX. As mudanças também dizem respeito à forma de trabalhar com a criança pequena (OLIVEIRA, 1992).

Mediante a compreensão da necessidade de repensar as práticas pedagógicas o Ministério da Educação (MEC) elaborou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), esse documento que é uma referência para o professor da Educação Infantil e um norte curricular que apresenta os objetivos, conteúdos e orientações didáticas para a serem usadas pelos professores (BRASIL, 2017).

O referido documento enfoca que o ensino deve considerar as “especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas” das crianças na fase de 0 a 6 anos, no que se refere à qualidade e às experiências que devem ser oportunizadas na Educação Infantil, e os conteúdos a serem trabalhados precisam envolver a expressão, a manifestação e ter um controle progressivo das necessidades, dos desejos e dos sentimentos das crianças, permitindo elas resolver pequenos problemas do cotidiano, e também participar de brincadeiras e se acaso precisar de ajuda de um adulto, ser auxiliada, havendo o respeito as suas características pessoais tais como gênero, etnia, peso, estatura (BRASIL, 2006).

Nesse sentido, o documento contribui para que sejam oferecidas diversas possibilidades de assimilação e significações no processo de aprendizagem que envolva o brincar, o movimentar-se em espaços amplos e, de preferência, ao ar livre, o qual as crianças possam expressar seus sentimentos e pensamentos, bem como desenvolver a sua imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão, permitindo assim que ela amplie os conhecimentos a respeito do mundo da natureza e da cultura, por meio de estratégias pedagógicas apropriadas para sua faixa etária e assim possa diversificar atividades, escolhas e companheiros de interação ao seu redor (BRASIL, 2006, 2017).

Diante disso, as propostas pedagógicas das escolas devem garantir que sejam cumpridas as funções sociopolíticas e pedagógicas, oferecendo condições e recursos para que os direitos da criança sejam respeitados, em que o professor deve assumir a sua responsabilidade de compartilhar e complementar a educação da criança, possibilitando a convivência entre as crianças e ao mesmo tempo entre os adultos construindo novas for-

mas de sociabilidade e igualdade, por meio de atividades lúdicas, comprometidas com a democracia (KOHAN, 2017).

Desta maneira devemos garantir que as instituições de Educação Infantil promovam o trabalho coletivo de seus professores havendo a organização dos materiais, dos espaços e do tempo assegurando que exista o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, além do combate ao racismo e todo tipo de discriminação e que sua dignidade como pessoa humana seja mantida, além da proteção contra qualquer forma de violência seja física ou simbólica, não havendo nenhuma negligência dentro ou fora das instituições de ensino ou praticadas pela família (ABRÃO, 2015).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica são o resultado de discussões nos âmbitos municipais, estaduais e federais, com a finalidade de promover a “formação de qualidade correspondente à sua idade e nível de aprendizagem, respeitando suas diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas” (BRASIL, 2013, p. 4).

Para tanto, compreendemos as crianças como seres singulares e com exigências próprias, que vêm de “diferentes e singulares contextos socioculturais, socioeconômicos e étnicos” (BRASIL, 2013, p. 36) e que devem ser acolhidos, auxiliados e respeitados pela escola e pelos profissionais da educação, respeitando as suas individualidades, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade.

Um documento mais atual é a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que enfoca sobre as “aprendizagens essenciais”, que devem ser desenvolvidas com os alunos ao longo das etapas e das modalidades da Educação Básica assegurando o direito de aprendizagem e de desenvolvimento do aluno (BRASIL, 2017).

Na BNCC, a primeira etapa da Educação Básica é o início de todo processo educacional, em que as crianças saem de suas casas para um local “novo” importante para a socialização dos alunos. Os conceitos da Educação Infantil de educar e cuidar são elementos que não se separam, são necessárias para a formação do aluno, tendo como objetivo “ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar a educação familiar” (BRASIL, 2018, p. 34), devendo haver diálogo entre a escola e a família com o intuito de contribuir para o desenvolvimento do aluno.

Além da BNCC, o documento Curricular do Estado do Tocantins regulamenta as propostas curriculares das escolas do estado do Tocantins, destacando que os direitos bási-

cos dos alunos envolvem os direitos que envolvem os objetivos de aprendizagens e do desenvolvimento levando em consideração as experiências cotidianas dos alunos. O documento estadual está baseado nas DCNEI, RCNEIs e na BNCC. Desta maneira, assegurando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e sua continuidade no processo educacional, baseados nos eixos Brincadeiras e Interações; Diversidade e Inclusão (TOCANTINS, s/d).

No que se refere à Educação Infantil, o referencial curricular do estado do Tocantins organiza-se em cinco capítulos: Educação Infantil como política; diversidade e identidade cultural do Tocantins; organização do trabalho pedagógico e nos direitos de aprendizagem e as experiências cotidianas das crianças. O presente documento propõe que o ensino nesta fase deve direcionar o desenvolvimento de habilidades dos alunos por meio das interações, valorizando as experiências corporais que são prioritárias e fundamentais para o desenvolvimento das crianças, identificando que aspectos relacionados ao corpo e o pensamento estão relacionados na infância, segundo o este documento estes aspectos não devem estar relacionados apenas às características físicas e biológicas, mas também às experiências pessoais de cada indivíduo (TOCANTINS, s/d).

O documento curricular do Tocantins, serve para direcionar a elaboração e implementação das propostas pedagógicas para a Educação Infantil de todo o Estado, em colaboração com as redes de ensino municipal, privada e estadual. Quanto à proposta curricular do município de Miracema do Tocantins, ela encontra-se em processo de reestruturação e está sendo embasada no Referencial Curricular do Tocantins para a Educação Infantil e na BNCC.

CAPÍTULO 4

CORPOREIDADE, EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo tem como objetivo abordar sobre o conceito de corporeidade, enfocando sobre o corpo na história por meio das visões de filósofos Sócrates, Platão e Aristóteles e abordando sobre a visão do corpo na sociedade (Idade Média, Renascimento, Modernidade e na Contemporaneidade), em seguida sobre o corpo na Educação em especial na Educação Física, além de discutir sobre a corporeidade na Educação Infantil.

4.1 O corpo na história

O corpo e o movimento são temas importantes para a Educação Física. Diante disso, é importante compreender as conceituações de corpo no decorrer da história, no sentido de entender como a corporeidade vem sendo entendida/trabalhada dentro do ambiente escolar, percebendo o corpo como um “instrumento de ação e relação” e assim “é preciso que ele seja bem trabalhado desde os primeiros anos de vida, pois deste trabalho dependem as futuras habilidades de movimento na ação corporal” (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012, p. 38).

Definir o que é o corpo é um pouco complexo por causa da dicotomia corpo/mente presente por muito tempo na história. Diante disso percebe-se que o corpo é algo construído na e pela sociedade, e assim vem sendo modificado ao longo da história. Na sociedade grega, de acordo com Melani (2012), a visão de corpo e alma, provocou muitas divergências em relação às abordagens dos principais filósofos da época Sócrates, Platão e Aristóteles.

Sócrates considerava que o homem era um ser integral, e tanto o corpo como a alma eram importantes para a interação do homem com o mundo em que vive. A “saúde era o bem mais precioso do homem, juntamente com a beleza contida no corpo” (CASSSIMIRO, 2012, p. 67). As ideias socráticas se preocupavam com o ser humano e sua vida em sociedade, compreendendo que o principal era a sua alma, que deveria ser aprimorada, e que por meio da verdade escolheria o bem. O homem deveria assumir sua essência e usar a razão para guiar sua vida, não havendo dissociação entre corpo e alma, ambos fazem parte da natureza do homem, e a alma se referia à ideia de corpo, e a evolução dessa alma seria a evolução do homem como um todo (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012).

Platão, outro filósofo da época, que sofreu muita influência de Sócrates, fundou a academia de Atenas. Nesta academia, todas as disciplinas ministradas (a Matemática, a Astronomia, a Retórica, a Ginástica, a Filosofia e a Medicina) estavam relacionadas para formar um “novo homem” (MELANI, 2012). Segundo Platão, o mundo deveria ser organizado por meio de duas perspectivas: mundo sensível e mundo inteligível, que foi usado para explicar “mito da caverna”, que está no livro “A República”. O mundo sensível seria um “mundo acessível aos sentidos, mundo da fragilidade, do movimento e do ilusório, representava a sombra do verdadeiro conhecimento. É comparado com uma caverna, na qual estariam presos homens desde crianças com o olhar voltado para a parede da caverna” (ARANHA; MARTINS, 1996 *apud* CASSIMIRO, 2012, p. 69).

Já no que se refere ao mundo inteligível, Platão afirmou que seria um mundo “superior ao mundo sensível estaria o mundo das ideias, da universalização, das essências imutáveis que só se alcança a partir da libertação dos enganos dos sentidos. O mundo das ideias é perfeito e eterno, nele não há variação, é a verdade única de todas as coisas” (ARANHA; MARTINS, 1996 *apud* CASSIMIRO, 2012, p. 69). Diante disso, percebe-se que a visão de Platão sobre o corpo é negativa, o corpo é considerado algo mal, sendo fonte de “discórdia, ignorância e da loucura” do homem. Segundo ele, o corpo era como uma espécie de prisão para alma seria algo considerando inferior e limitado, e a alma seria perfeita, imutável e eterna, a beleza estava presente na sabedoria, e o corpo seria um

Palco dos embaraços, das necessidades alimentares, das doenças, dos amores, dos receios, das cobiças, das banalidades, das guerras, do apego ao dinheiro e aos bens materiais. O corpo é responsável por incontáveis incômodos e inconvenientes que atrapalham a investigação da alma (MELANI, 2012, p. 21).

Contudo, na visão de Aristóteles, o corpo e a alma são uma unidade. Possuir alma é ter habilidade ou capacidade de realizar uma função seja nutrição, sensação ou pensamento, que por sua vez a realização de uma dessas funções não pode prescindir o corpo. Neste sentido, a alma era quem coordenava as funções vitais do corpo como as sensações, sensibilidade, entendimento, atividades e as afeições, sendo caracterizada pela razão, pensamento e inteligência (MELANI, 2012).

Na Idade Média, o corpo apareceu como algo para consolidar as relações sociais presentes na sociedade, com uma sociedade totalmente voltada para a agricultura, se buscava um corpo com “características físicas como a altura, a cor da pele e peso

corporal, associadas ao vínculo que o indivíduo mantinha com a terra, eram determinantes na distribuição das funções sociais” (BARBOSA, 2011, p.26).

A presença religiosa, neste período, tornava o homem rígido e moralista. Foi uma época dominada pelo cristianismo, assim, se preocupar com o corpo era algo proibido pela igreja, e, desse modo, se consolidava a separação entre corpo e mente, o “corpo estava relacionado com o terreno, o material, seria a prisão da alma. Torna-se culpado, perverso, necessitado de ser dominado e purificado através da punição” (BARBOSA, 2011, p.26-27). No Cristianismo, o corpo sempre teve

uma característica de fé; é o corpo crucificado, glorificado e que é comungado por todos os cristãos. Como sabemos, as técnicas coercitivas sobre o corpo, como os castigos e execuções públicas, as condenações pelo tribunal do Santo Ofício (a Inquisição – oficializada pelo papa Gregório IX), o autoflagelo marca a Idade Média. (BARBOSA, 2011, p.26-27).

Diante disso, o corpo estava relacionado às “bruxarias”, como algo sensual que se apropriava das vidas dos homens para roubar suas almas. As ideias de Santo Agostinho, um filósofo deste período, tratavam sobre o pecado do corpo que poderia dominar a alma, e a religião era, ao contrário, a instituição que se utilizava da alma para dominar o corpo. As ideias agostinianas apontam para um filósofo cujos conceitos estavam pautados na religiosidade, e o conhecimento era algo permitido por Deus por meio da racionalidade, sendo o corpo considerado algo profano, pecador e só poderia ser purificado por meio de castigos físicos (BARBOSA, 2011).

No período do Renascimento, período do século XV ao século XVII, houve uma renovação do pensamento filosófico e pedagógico, marcado pelo Humanismo, e, assim, o corpo passou a ter uma maior importância, os aspectos relacionados à saúde eram necessários para uma vida saudável, e o homem passou a ser o centro de todo o universo, havendo um movimento de acentuada preocupação com a liberdade humana, o que pode ser percebido nas artes da época, que valorizavam as formas corporais, a beleza e a perfeição dos corpos (MONTEIRO, 2009).

Já na Modernidade, com o avanço científico, surgiram novas preocupações com a concepção de corpo e também com a liberdade humana, o corpo serviu como objeto de estudo e experiência, passando a ser investigado, descrito e analisado por um olhar científico, olhar voltado para um corpo anatômico e biomecânico, ocorrendo um dualismo entre corpo e alma, pautados nas ideias de Descartes, o “homem era constituído por duas

substâncias: uma pensante, a alma, a razão e outro material, o corpo, como algo completamente distinto da alma” (BARBOSA, 2011, p. 28).

Descarte foi considerado o primeiro filósofo moderno. Por meio de suas ideias, propunha a racionalização do conhecimento, se contrapondo aos dogmas católicos, uns dos primeiros princípios de sua filosofia estavam pautados na frase “penso, logo existo”, explicando que a existência humana se dá pelo pensamento e não da existência do corpo no mundo, outro aspecto defendido por ele, era duvidar de tudo que existia, menos de sua existência como ser pensante (MONTEIRO, 2009).

Com a evolução da sociedade industrial, o corpo do homem se tornou produto do mercado como algo manipulável e oprimido, sendo considerada uma “máquina” da produção capitalista, havendo muito individualismo, economia e, principalmente, o capitalismo, com o intuito apenas do lucro, diante disso as práticas corporais estão voltadas apenas para a disciplinarização, o “ser humano é colocado ao serviço da economia e da produção, gerando um corpo produtor que, portanto, precisa ter saúde para melhor produzir e precisa adaptar-se aos padrões de beleza para melhor consumir” (ROSÁRIO, 2006 *apud* BARBOSA, 2011, p.28).

Na Contemporaneidade, “o corpo não se revela apenas enquanto componente de elementos orgânicos, mas também enquanto facto social, psicológico, cultural, religioso” (BARBOSA, 2011, p.32), mas um corpo que por meio da interação com as outras pessoas e com o ambiente desenvolve a sua imagem corporal, sendo que “é através do nosso corpo que expressamos o efeito e significados que as relações tiveram ou têm em nós. A nossa existência corporal está imbuída num contexto, relacional e cultural, sendo este o canal pelo qual as nossas relações são construídas e vivenciadas” (BARBOSA, 2011, p.32).

Durante o século XIX, Karl Marx, considerado o um dos maiores filósofos da época, discutia sobre as desigualdades sociais. Em seus escritos também abordava sobre o corpo e a corporeidade. Marx influenciou diversas áreas de conhecimento, como a Filosofia, a História, a Sociologia, a Ciência Política, a Economia, a Psicologia e a Antropologia. Dentre as suas obras, a principal é o *Capital* (1867), que traz uma análise da sociedade capitalista. Esse filósofo criticou as formas de exploração do corpo e que era usado como um utensílio para o capitalismo, visando apenas o lucro e a produtividade (BARROS, 2013). Nesse sentido, “na sociedade capitalista, o processo de trabalho, alienando-se de suas raízes humanas, alienou também o homem e sua corporeidade. Sua atividade

produtiva, criativa, em que ele expressa seu ser total, é transformada em tempo de trabalho e absorvida pelo capital” (GONÇALVES, 1994 *apud* BARROS, 2013, p.13224).

Seus pensamentos ficaram conhecidos como materialismo histórico, que tinha como objetivo fazer análise do sistema capitalista e, desta forma, revelar sua forma de dominação e exploração da mão de trabalho dos operários, que propunha uma mudança na maneira de ver o homem na sociedade, como um ser que participa de uma sociedade e se comunica com o mundo ao seu redor por meio de todos os sentidos e do pensamento, as suas ideias estavam pautadas na concepção de uma atividade produtiva, mas que valorizasse o homem (BARROS, 2013).

Neste período “o corpo do homem é um corpo que se torna humano por sua atividade produtiva. Seus sentidos são sentidos humanos, criados pelo homem e a ele destinados. Nesse processo, ele humaniza a natureza e seus sentidos, que em si mesmo é um produto histórico-social” (GONÇALVES, 1994 *apud* BARROS, 2013, p.13224).

Na contemporaneidade, autores como Michel Foucault e Maurice Merleau-Ponty, mudaram a visão sobre o corpo, contrariando a visão da dualidade entre corpo e mente defendida por Descartes. Esses autores vão conduzir as ideias no que se refere à corporeidade e à motricidade presentes na Educação Física na contemporaneidade, enfocando o ser humano como um ser integral, inserido em seu contexto social, sendo um ser completo biologicamente e culturalmente, deixando de lado a ideia do corpo-objeto para a ideia do corpo-sujeito (BORDIN, 2014).

Para Maurice Merleau-Ponty, o corpo é como um todo, que não pode ser dividido. Ela defende uma abordagem chamada Fenomenologia, que compreende o sujeito com um ser cheio de particularidades e diversidades, tentando entender como o corpo interage com o mundo (BORDIN, 2014). Segundo a autora

A fenomenologia é o estudo das essências; e todos os problemas, segundo ela, voltam a definir as essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que recoloca a essência na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra forma, que não seja a partir de sua facticidade. É uma filosofia transcendental, que põe em suspenso, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas é também uma filosofia para a qual o mundo já está sempre lá, antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço de reencontrar o contato ingênuo com o mundo pode lhe dar, enfim, um status filosófico (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 1 *apud* GUALBERTO, 2017, p.38).

Compreende-se que o conhecimento não é algo pronto, mas algo que deve ser construindo nas relações sociais, sendo um processo de constante aprendizado, que se

pode construir e reconstruir. Diante disso, o ser humano por meio da constante busca de conhecimento se modifica e constrói novas experiências a cada dia, com o intuito de entender a sua vivência em totalidade (FONSECA, 2005).

As ideias de Merleau-Ponty permitem a busca de práticas educativas que superem a dicotomia corpo/mente, procurando entender as relações sociais, presentes na vida do indivíduo. Aspectos importantes que devem estar presentes nas escolas valorizando o ser humano em sua totalidade, em que haja uma apropriação da corporeidade no âmbito escolar, possibilitando ao longo da vida o ser humano viver diversas experiências. Neste sentido,

Na perspectiva fenomenológica, a corporeidade é compreendida como a condição essencial do ser humano, sua presença corporal no mundo, um corpo vivo que cria linguagem e expressa-se pelo movimento, com diferentes sentidos e significados. Nesse sentido, consciência corporal é a percepção que o ser humano possui de sua realidade existencial como corpo em movimento, como corporeidade (NÓBREGA, 2005 *apud* GUALBERTO, 2017 p.39).

Assim, corporeidade é relacionada com os conhecimentos produzidos e vividos pelos sujeitos no decorrer de sua vida, se materializando por meio de movimentos corporais, da linguagem e da motricidade e da interação com as outras pessoas.

Dessa forma, o entendimento do ser humano que se movimenta possibilita consolidar conhecimentos acerca do mundo sensível e da capacidade de percepção. Dessa forma, a apropriação da corporeidade na educação institui uma revisão das condições humanas, estabelecendo conexões entre o sensível e o inteligível, a partir do corpo em movimento na busca da transcendência (MOREIRA; NÓBREGA, 2008 *apud* GUALBERTO, 2017, p.40).

Durante toda sua vida, o ser humano tem experiências que devem ser valorizadas dentro da cultura e das relações sociais. Segundo Merleau-Ponty (1999), não tem com aprender se essa aprendizagem não passar pelo corpo do sujeito, pelo seu movimento, suas sensações e experiências, porque o homem é um ser histórico e social, dotado de cultura.

Outro autor que também contribuiu para a mudança de visão em relação ao corpo foi Michel Foucault, que tratou sobre a “docilização dos corpos”. Em seu livro “Vigiar e punir”, enfoca que a disciplina imposta serve para exercer poder sobre os corpos dos sujeitos, por meio da vigilância e do adestramento. Para o autor, na escola não é diferente, a disciplina imposta serve para podar e punir os alunos de se movimentarem de forma livre (BORDIN, 2014).

As visões dos filósofos abordados anteriormente são importantes para tentamos compreender o corpo na atualidade, visto que na sociedade em que vivemos devemos compreender que não existe apenas um corpo, mas corpos que se interagem a todo o momento uns como os outros, e nas escolas não é diferente (FIGUEIREDO, 1991). Logo, tal fato deve ser compreendido pelo professor, percebendo que é na escola e, principalmente, nas aulas que “esses corpos” devem se movimentar, pois são “corpos em movimento, corpos vivos, ativos e comunicativos são seres humanos em construção, em constante processo de aprendizagem” (PROSCÊNCIO, 2010, p. 47).

As aprendizagens algumas vezes são reprimidas no ambiente escolar, a dicotomia entre corpo/mente ainda se mostra presente nas salas de aula, sendo que

a escola trata o ser humano de forma dual, separado em corpo e mente em sala de aula, valorizando a mente sobre o corpo, no qual o movimento corporal, muitas vezes, é interpretado como indisciplina. Sendo o corpo do aluno tratado como corpo-objeto, com movimentos mecânicos, manipuláveis pela educação, dóceis, insensíveis, indiferentes e previsíveis (MOREIRA, 2005 *apud* PROSCÊNCIO, 2010, p.47).

Esta dualidade faz com que a mente se sobressaia ao corpo, assim o corpo humano às vezes é comparado a uma máquina, e o conhecimento como algo mecânico, em que o corpo tem um padrão estabelecido de aprendizagem (MELLO; SANTOS, 2012). O que acontece nas escolas é um ensino que visa apenas o controle dos alunos, que “impõe uma disciplina ao aluno com intenção de condicioná-lo ao corpo máquina com as funções de assimilação, execução e obtenção de bons resultados, preferencialmente sem a necessidade de questionamento e reflexão por parte do aluno” (VERDERI, 2009 *apud* PROSCÊNCIO, 2010, p. 48).

Diante disso, percebemos que ao pensar no corpo na atualidade “torna-se um objeto de uso, um utensílio, uma ferramenta, passível de serem utilizados segundo a vontade de outros, dependente dos interesses econômicos, políticos ou ideológicos. É o corpo objeto de transação, de troca, de exclusão, de coisa a ser descartável após seu uso e, normalmente, abuso” (PACHECO NETO, 2012, p. 16). Logo, torna-se algo submisso, controlado e disciplinado, um “corpo máquina”, na ideia de Descartes que se não funcionar direito, pode ser trocado a qualquer momento, corpo este que deve ser “esquadrinhado, invadido, manipulado, sem vontade própria, não podendo ser senhor de sua existencialidade” para que possa ser compreendido/estudado (PACHECO NETO, 2012, p. 16).

Neste sentido, a Educação Física tem um papel muito importante na compreensão do corpo/corporeidade, percebendo que “o ser humano não é apenas um ser biológico, como também não é apenas psicológico, ou antropológico ou O corpo humano é exatamente a complexidade e a conexão de todas as formas possíveis de interpretação deste fenômeno” (PACHECO NETO, 2012, p. 17).

Desta forma, ao tentamos definir o termo corporeidade percebemos que este é um pouco complexo, mas que “deveria ser algo muito simples de entendimento, por que, afinal de contas, todos somos corpos viventes que existencialismo suas vidas na busca da superação, na relação com os outros e na busca do conhecimento das coisas e do mundo” (MOREIRA, 2017, p. 3).

O nosso corpo é movimento, mas não um movimento “mecânico, dotado de ações instrumentais muito presentes nos valores que a sociedade nos impõe, mas um “movimento tem que ser compreendido como elemento indispensável da evolução, da aprendizagem, do desenvolvimento da vida” envolvendo um entendimento e a uma reflexão de si, do outro e do mundo com uma forma de compreender e “aprender e incorporar as coisas nas mais diversas perspectivas” (MOREIRA *et al.*, 2006, p. 139).

A corporeidade, de acordo com Braz (2012, p. 26) vem sendo apontada como “o corpo, o corpóreo, a corporeidade ou, ainda, o corpo/experiência em situações de ensino e de aprendizagem de linguagens” e, conseqüentemente, a ampliação da visão de mundo dos educandos em formação. Neste sentido, segundo Moreira (2017, p. 7),

Corporeidade, mais que um conceito, é uma atitude perante a vida, no conhecimento de si mesmo, dos outros seres humanos e do mundo ou das coisas. Daí a razão de sua importância no âmbito escolar, momento em que os professores estejam capacitados para, da mesma forma que ensinam conceitos atrelados a várias disciplinas curriculares, ensinar as crianças a serem mais sensíveis, a conviverem melhor, a não se esquecerem do corpo que são, isto tudo através da aprendizagem da motricidade e da corporeidade.

Desta forma, entender o corpo é um “engendrando de vida, experienciado, vivenciado, na perspectiva humana, a caminhada em direção ao mundo” (PACHECO NETO, 2012, p.19). Neste sentido, a corporeidade está relacionada com a experiência/vivência que o sujeito tem que são adquiridas no decorrer da sua vida em situações cotidianas e nos processos de ensino/aprendizagem, fazem parte da sua história/cultura. Assim

Corporeidade é voltar os sentidos para sentir a vida; olhar o belo e respeitar o não tão belo; cheirar o odor agradável e batalhar para não haver podridão; escutar palavras de incentivo, carinho, de odes ao encontro, e ao mesmo tempo buscar silenciar, ou pelo menos não gritar, nos momentos de exacerbação da racionalidade e do confronto; tocar tudo com o cuidado e a maneira como gostaria de ser tocado; saborear temperos bem preparados, discernindo seus componentes sem a preocupação de isolá-los, remetendo essa experiência a outras no sentido de tornar a vida mais saborosa e daí transformar sabor em saber (MOREIRA, 2005, p. 31).

Desta forma, na atualidade, a escola tem como função “preparar cidadãos, mas não pode ser pensada apenas como tempo de preparação para a vida. Ela é a própria vida, um local de vivência da cidadania” (SANTOS, 2005, p. 18). Compreendendo desta forma que as formações dos cidadãos devem ir além de construir de conhecimentos disciplinares, mas que possa preparar o aluno para enfrentar do dia a dia.

Devemos compreender que o nosso conhecimento passa, também, pelo nosso corpo. Logo, é necessário reforçar que a expressão e a consciência do corpo, quando remetido à educação possui outras funções, como, por exemplo, acabar com o distanciamento entre aprendizado intelectual e aprendizado motor (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Então para compreender o que é corporeidade é preciso entender o ser humano como um ser total, e não como partes isoladas, segundo Nista-Piccolo (2012, p. 13), temos que entender a “corporeidade, corpo como um todo, em sua totalidade, aquele que é dotado de motricidade, de sensibilidade, de inteligência e transcendência”. Nessa perspectiva, não há aprendizagem se não acontecer pelo corpo.

4.2 Educação Física e a corporeidade na Educação Infantil

O surgimento da Educação Física e sua implantação nos currículos escolares sofreram e sofrem influências do contexto histórico, econômico e o dinâmico da sociedade, verificando-se ao longo do tempo várias tendências: como o militarismo, higienismo, esportivismo. Tais influências têm ligação direta aos variados conteúdos propostos e desenvolvidos nas aulas de Educação Física na escolar (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Em 1937, foi o período que, pela primeira vez, foram abordados em textos constitucionais assuntos referentes à Educação Física, como uma prática obrigatória. A década de 30 foi marcada como um período em que havia uma grande preocupação com a eugenia da raça, além da preparação e manutenção do trabalhador da época, enfocando sobre a importância do adestramento físico destes trabalhadores para que cumprissem

seus deveres para uma melhor economia e para defender a nação, enfatizando sobre que esta disciplina deveria ser ministrada de acordo com o sexo, por meio da ginástica e do desporto, com a finalidade de fortalecer a saúde das crianças, jovens e adultos da época, os protegendo de doenças mórbidas (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Na década de 1970 e 1980 surgiram movimentos renovadores da Educação Física. Neste período, aspectos relacionados à psicomotricidade começaram a entrar no âmbito escolar, sendo questionado qual seria a função da Educação Física, havendo a influência de várias teorias pedagógicas, como a psicomotricidade (de origem francesa) e o desenvolvimento motor (SANTOS, 2005). A abordagem da Psicomotricidade privilegiava “o estímulo ao desenvolvimento psicomotor especialmente a estruturação do esquema corporal e as aptidões motoras que, segundo o autor, melhoram através da prática do movimento” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 38).

Um dos precursores da psicomotricidade na Educação Física, Negrini (1987) destaca que uma educação psicomotora deve acontecer por meio de ações pedagógicas, e do desenvolvimento de todas as potencialidades da criança, tendo a finalidade de promover o equilíbrio biopsicossocial do aluno. Esta abordagem teórica critica o dualismo corpo-mente defendida por Platão, priorizando a cognição, motricidade e afetividade em todo processo educacional. Propondo uma “instrumentalização do ‘movimento humano’ como meio de formação e a secundarização da transmissão de conhecimentos” (COLETIVOS DE AUTORES, 1992, p.39).

No final da década de 1980, novas perspectivas para a Educação Física surgiram e tiveram importância para a área da Educação Física na Educação Infantil. Uma delas baseada na abordagem do desenvolvimento motor, posposta defendida Tani et al. (1988). Para os autores desenvolvimentistas o “movimento é o principal meio e fim da Educação Física” (TANI et al., 1988. p.14), proporcionando atividades que desenvolva o comportamento motor, oferecendo diversas experiências de movimento para atingir as habilidades motoras necessárias.

Outro trabalho que teve sua importância foi o desenvolvido por um Coletivo de Autores² na década de 1990. Os autores apresentaram uma proposta sistematizada para a Educação Física, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, contribuindo para o rompimento das abordagens tradicionais rumo ao surgimento um novo conceito chamado

²Lino Castellani Filho, Soares Carmen Lúcia, Celi Nelza Zülke Taffarel, Maria Elizabeth Medicis Pinto Varjal, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.

de “Cultura Corporal”, colaborando nas discussões da área, além possibilitar novas formas de pensar os conteúdos das aulas de Educação Física Escolar.

Neste sentido, para o Coletivo de Autores, a Educação Física é “uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 33).

Com a criação da LDBEN, as discussões relacionadas à Educação Física na Educação Infantil no Brasil, de acordo com Ayoub (2001), aumentaram significativamente, uma vez que o documento incluiu a Educação Física como uma disciplina obrigatória da Educação Básica. Diante disso, autores como Sayão (1997, 1999, 2000, 2002), Ayoub (2001), Magalhães (2007), Garanhani (2004, 2008) e Nista-Piccolo e Moreira (2012), estudiosos da Educação Física na Educação Infantil, vem contribuindo no sentido de promover debates e questionamentos sobre a importância da Educação Física na Educação Infantil.

Na Educação Infantil, a Educação Física desempenha um papel de relevada importância, pois a criança desta fase está em pleno desenvolvimento das funções motoras, cognitivas, emocionais e sociais, passando da fase do individualismo para a das vivências em grupo. A aula de Educação Física é o espaço propício para um aprendizado através das brincadeiras, desenvolvendo-se os aspectos cognitivo, afetivo-social, motor e emocional conjuntamente (MAGALHÃES, 2007, p. 47).

A Educação Física vem se organizando como uma área do conhecimento, com propostas pedagógicas voltadas na educação do corpo, por meio de práticas corporais, relacionadas com a cultura corporal do movimento, percebendo que

A cultura não é só um conjunto de modos de vida, mas também práticas que expressam significados que permitem aos grupos humanos regulares e organizar todas as relações sociais. Nessa perspectiva, toda e qualquer ação social expressa ou comunica um significado e, nesse sentido, são práticas de significação, o que indica que cada instituição ou atividade social cria e precisa de um universo próprio, distinto, de significados e práticas, isto é, sua própria cultura (NEIRA, 2007 *apud* EHRENBERG, 2014, p. 185).

Compreendendo que a Educação Física na Educação Infantil, tem como finalidade promover o desenvolvimento da criança de forma global, assim Ayoub (2001. p. 4) afirma que a Educação Física deve se configurar como “um espaço em que a criança brinque com a linguagem corporal, com o corpo, com o movimento, alfabetizando-se nessa linguagem”, devendo respeitar as especificidades dessa modalidade de ensino, suas

potencialidades, realidade e as necessidades dos alunos, dando ênfase principalmente em contribuir na vivência e socialização, por meio de práticas individuais e coletivas, de modo a possibilitar a superação de limites e a manifestação da cultura do movimento corporal.

Dessa forma, fica claro que a Educação Física tem muito a contribuir na Educação Infantil. Entretanto para que ela seja relevante e justificada, deverá auxiliar os alunos na leitura do mundo, partindo do pressuposto da construção de si mesmo, no decorrer do processo. Criança é quase sinônimo de movimento; movimentando-se ela se descobre, descobre o outro, descobre o mundo a sua volta e suas múltiplas linguagens. Descobrir, tirar a cobertura, mostrar, mostrar-se, decifrar... alfabetizar-se nas múltiplas linguagens do mundo e da sua cultura (AYOUB, 2001, p.57).

Para tanto a escola deve organizar as situações de ensino-aprendizagem que possibilite aos alunos o desenvolvimento da cultura do movimento, compreendendo que na infância a escola ao “proporcionar o desenvolvimento infantil nas suas diversas dimensões, realiza a mediação entre a criança e o conhecimento culturalmente construído e traduzido em diferentes formas de linguagem (oral, corporal, musical, gráfica-pictórica e plástica)” (GARANHANI, 2011, p. 65).

A Educação Infantil vem sendo foco de muitas pesquisas, por causas das especificidades desta modalidade de ensino, compreendendo que “o conhecimento do próprio corpo se faz desde as primeiras descobertas que ocorrem na interação da criança com o ambiente por meio de seus movimentos” (NISTA-PICCOLO, 2012, p. 24).

Os documentos apresentados neste trabalho demonstram a importância do movimento a ser incluído no processo de aprendizagem desde o início da vida, contribuindo com a interação da criança com as pessoas a sua volta e com o mundo, além de destacar a importância dessas Instituições de Ensino Infantil oferecer espaços para a prática dessas atividades, mas percebe-se que em nenhum documento cita o profissional responsável por esse processo de aprendizagem. Assim,

Alguns estudos propõem uma organização afinada com os princípios de uma pedagogia voltada para a experiência e para o interesse da criança, na qual compete à professora "generalista" o desenvolvimento das diversas atividades curriculares. Outros estudos sugerem uma organização mais próxima do modelo escolar e centrada em disciplinas. Nesse caso, juntamente com a professora "generalista", aparece a figura da professora "especialista", com formação em diferentes áreas de conhecimento (como a Educação Física, por exemplo) para ministrar aulas específicas (AYOUB, 2001, p. 53).

De acordo com Ayoub (2001, p. 57), a Educação Infantil é uma fase em que a criança tem a oportunidade de aprender brincando a linguagem corporal, pois para ela:

Brincar com a linguagem corporal significa criar situações nas quais a criança entre em contato com diferentes manifestações da cultura corporal (entendida como as diferentes práticas corporais elaboradas pelos seres humanos ao longo da história, cujos significados foram sendo tecidos nos diversos contextos socioculturais), sobretudo aquelas relacionadas aos jogos e brincadeiras, as ginásticas, as danças e as atividades circenses, sempre tendo em vista a dimensão lúdica como elemento essencial para a ação educativa na infância.

Sendo que esta modalidade de ensino é o período que se concretiza o aprendizado e a aquisição das habilidades fundamentais: locomoção: caminhar, correr, saltar; manipulação: arremessar, pegar, jogar um objeto, chutar; e as de estabilização: equilíbrio, flexionar o tronco, ficar em um pé só. Logo, de acordo com os documentos norteadores para essa fase de ensino, a disciplina de Educação Física deve estar presente nas escolas de Ensino Infantil, por ser uma disciplina obrigatória na Educação Básica, e principalmente por ser extremamente importante para o desenvolvimento da criança (MELLO; SANTOS, 2012).

Neste sentido, a Educação Física na Educação Infantil possui caráter próprio e contribui na construção da identidade da criança, e assim permite que elas se “desenvolvam integralmente, corpo e mente sejam únicos, sem supervalorização da mente em detrimento do corpo” (MAGALHÃES, 2007, p. 48).

Logo, Os conteúdos propostos para a Educação Infantil, os materiais utilizados, e os espaços físicos, estão devem ser adequados às especificidades e necessidades da criança, colaborando para o seu desenvolvimento uma proposta pedagógica voltada para as experiências e interesses da criança (MELO; SANTOS, 2012). Neste sentido,

uma proposta pedagógica, que organize a Cultura Corporal de Movimento para a Educação Infantil nos moldes do Ensino Fundamental, onde existe a “hora da Educação Física”, não tem sentido e não respeita os interesses e necessidades das crianças, pois além de fragmentar o conhecimento, fragmenta também o “sujeito-criança” (SIMÃO,2005, p.169).

Assim, os professores de Educação Física que forem trabalhar nesta modalidade de ensino precisam se adaptar à Educação Infantil, sendo muito diferente do Ensino Fundamental, pois possuem especificidades próprias, com o intuito de promover atividades que visem à formação integral do aluno (FORMOSINHO, 2017). Diante disso, o professor

atua orientando e mediando o processo de ensino e aprendizagem, ele é um ouvinte daquilo que é dito em sala de aula, mas também, do que não é dito e que se evidencia corporalmente, seja pelos gestos, pela posição do corpo, pela respiração e até mesmo pelo silêncio” (RODRIGUES; SILVA, 2018, p.5).

A partir dos pensamentos dos autores supracitados, acreditamos que os professores desta fase de ensino devem “ter concepções de trabalho pedagógico que não fragmentem as funções de uns/as e de outros/as, não se isolando em seus próprios campos, devem compartilhar da mesma abordagem educacional, apreendendo uns/as com os outros/as” (SIMÃO, 2005, p. 170) e que possam contribuir com o desenvolvimento das crianças.

Desta maneira, é imprescindível que os currículos coloquem a criança como ponto inicial de todo processo educativo, compreendendo suas especificidades e necessidades, contemplando as diversas formas de manifestação, privilegiando diferentes linguagens como a oralidade, dramaticidade, leitura, escrita, musicalidade, corporeidade e a gestualidade, representando o “ser criança”, e isso deve ser garantido pelos currículos da Educação Infantil (SAYÃO,1997).

Neste sentido, acreditamos que escola possa possibilitar a vivência das diversas culturas corporais, pois “o ser humano se desenvolve sempre se experimentando, e assim, se aprimora e se aperfeiçoa” (NISTA-PICOLO, 2012, p. 24). Logo, o reconhecimento:

de que a infância representa um período precioso na educação do ser humano, requer ações efetivas por parte do governo brasileiro em direção à criação de condições para que a Educação Infantil, que é um direito de todas as nossas crianças, seja tratada com o profissionalismo que merece (AYOUB, 2001, p. 55).

No ambiente escolar, ainda existem professores que acreditam que a disciplina Educação Física, é apenas uma “disciplina de improvisos”, considerada um momento apenas para brincar, diversão e para prática de esportes, havendo certo preconceito ou falta de conhecimento sobre esta área de ensino e sobre sua importância do desenvolvimento da criança desde o início da sua vida escolar (OLIVEIRA, 2010). No entanto, também temos que perceber que as práticas corporais vêm sendo reduzidas em todos os espaços, havendo uma disciplinarização de corpos sentados (PROBST, 2012). Nesta modalidade de ensino, não é diferente quando nos deparamos com uma sala com mesas e cadeiras alinhadas e até a separação de gênero, o que contribui para uma padronização, que pode impedir a criança de se desenvolver corporalmente, sendo reprimido de se expressar, de brincar e de ser criança (FIGUEIREDO, 1991).

Assim, deve haver uma parceria com os outros professores, pois “pode colaborar muito positivamente na educação das crianças, desde que essa presença seja compreendida como uma possibilidade de desenvolvimento de trabalhos em parceria, sem hierarquizações, de ‘mãos dadas’” (AYOUB, 2001, p. 59), articulando as diversas áreas de conhecimentos.

Diante da relevância das práticas corporais, o professor deve ser o mediador do processo de aprendizagem, contribuindo na constituição da identidade e autonomia de seus alunos, sendo orientador do planejamento pedagógico e da seleção dos conteúdos, percebendo que “todo o planejamento deve ser permeado de flexibilidade, possibilitando ajustes necessários que visam à adequação ao nível, ao interesse e as expectativas das crianças diante das situações de aprendizagem” (NISTA-PICCOLO, 2012, p. 35).

Assim, as atividades do dia a dia não são suficientes para promover um pleno desenvolvimento motor, afetivo, cognitivo e social das crianças nesta fase da vida do sujeito.

A aprendizagem hoje ainda é uma aprendizagem sem corpo, não somente pelo motivo do aluno ter de ficar sem se movimentar, mas principalmente pela distribuição dos conteúdos e características dos métodos, que colocam o aluno em um mundo diferente do que ele vive e pensa impedindo-o de se expressar (RIOS; MOREIRA, 2015, p. 52).

Diante disso, é preciso promover diversas possibilidades de movimentos para as crianças vivenciar/experienciar no futuro possam realizar atividades mais complexas. Desta maneira,

Fica cada vez mais evidente a necessidade de uma forte articulação entre Educação Física e Educação Infantil. Esta fase da vida deve ser compreendida como uma categoria social e cultural, pois a criança é produtora de cultura e, por isso, se transforma e transforma os espaços onde habita (SILVA, 2015 *apud* D'AVILA, 2016, p. 19).

Os estudos nos mostram que já “ultrapassamos aquele tempo em que as aulas de Educação Física correspondiam a algumas práticas de atividades físicas colocadas como ação mecanizada em que os modelos de exercícios serviam para que os alunos copiassem até que estivessem adestrados” (NISTA-PICCOLO, 2012, p. 32). A partir disto, compreendemos que o movimento é muito importante para o desenvolvimento humano, muitas vezes o movimento na escola, nas salas de aula é considerado como uma bagunça ou desordem, e isso impede os alunos de se expressarem e se movimentarem de forma livre (RIOS; MOREIRA, 2015, p. 52).

Assim, é preciso ir além, entrar no mundo infantil, no seu imaginário e na ludicidade, e assim propor atividades que produzam diversas experiências e aprendizagens para as crianças, que produzindo assim significados, em que as preocupações dos professores devem “estar centradas na corporeidade, ludicidade, jogo e na motricidade” com um ensino relacionado aos aspectos fundamentais do desenvolvimento humano aplicado ao

processo educacional (NISTA-PICCOLO, 2012). Diante disso, deve-se estar atento para não fragmentar a aprendizagem das crianças, priorizando a visão de que a Educação Física esta voltada apenas para o corpo, pois acreditamos que não tem como fazer a separação entre corpo e mente principalmente no ambiente escolar.

Contrariamente a essa visão, acreditamos que o corpo adquire um papel fundamental na infância, pois este é um modo de expressão e de vinculação da criança com o mundo. Portanto, o corpo não pode ser pensado como experiência desvinculada da inteligência ou ser considerado apenas como uma forma mecânica de movimento, incapaz de produzir novos saberes (BASEI, 2008 *apud* D'AVILA, 2016, p. 25).

Desta forma, as Instituições de Educação Infantil, são espaços físicos e sociais necessários para o desenvolvimento da criança de forma integral, o ensino deve ser “uma ação comprometida com a promoção intelectual da infância e com formação humana desses alunos. Enxergar a criança com múltiplos potenciais exige dos professores a pluralidade e a diversidade de propostas a serem oferecidas” (NISTA-PICCOLO, 2012, p. 15). Essas instituições devem ter abordagens pedagógicas para nortear a prática docente desses profissionais, não ficando presas em conteúdos relacionados apenas à linguagem da fala e da escrita, mas que possibilite aos alunos diversas experiências de movimento e das múltiplas linguagens, com o intuito de promover o seu desenvolvimento integral (ABRÃO, 2015).

As aulas de Educação Física na Educação Infantil precisam “auxiliar o aluno a se conhecer melhor, a se relacionar com o mundo, a buscar sua autonomia, sendo sempre oferecidas de forma integrada com os outros conhecimentos e ou mesmos conteúdos disciplinares” (NISTA-PICCOLO, 2012, p. 33). Sendo assim, as crianças devem ter a oportunidade para participar na construção do conhecimento, e, para que isto ocorra, é necessário que o professor crie situações pedagógicas que possibilitem o envolvimento desse aluno, o estimulado e possibilitando o maior número de experiências possíveis. Assim os conteúdos devem estar

Relacionados ao corpo e ao movimento estimula a percepção e consciência corporal da criança; desenvolvem noções de espaço, a individualidade e coletividade no movimento, a socialização; a percepção do seu próprio ritmo e com o outro. Contudo, a capacidade de pensar, de criar, de enfrentar situações e resolver problemas, está intrínseca nessas atividades (VARGAS, 2013, p. 4).

As atividades nas aulas de Educação Física devem envolver o esquema corporal e a personalidade dos alunos contribuindo para organização de seus comportamentos, condutas e conhecimentos, de acordo com

As experiências vividas pelas crianças, o seu esquema corporal vai sendo construído e se torna o elemento básico da formação de sua personalidade. Significa a representação diferenciada que ela tem do próprio corpo...quanto mais ela domina os movimentos do próprio corpo, mais se encanta com suas possibilidades de agir e se propõe a mais experiências (NISTA-PICCOLO, 2012, p. 38).

Segundo Garanhani (2004, p. 67, grifos no original), a prática pedagógica na Educação Infantil deve estar norteada por três eixos, as aprendizagens devem:

- 1-Envolver as **movimentações corporais** promovendo o desenvolvimento físico e motor, proporcionando assim o conhecimento, o domínio e a consciência do corpo, condições necessárias para a **autonomia e identidade corporal infantil**;
- 2- Conduzir à **compreensão dos movimentos do corpo** como uma linguagem utilizada na **interação** com o meio pela **socialização**;
- 3- Levar à **ampliação do conhecimento** de práticas corporais historicamente produzidas na e pela cultura em que a criança se encontra.

Desta forma, estes três eixos possibilitam a formação de cidadãos que vai reproduzi-la e transformá-la a sua realidade, instrumentalizando para o desenvolvimento dos alunos, colaborando para o desenvolvimento social, moral e cultural por meio da interação com seus pares, o que permite o aluno reconhecer-se no meio possibilitando o desenvolvimento de valores como respeito mútuo, confiança e muitas características fundamentais para o desenvolvimento integral, sendo que “o potencial de ação da criança depende das oportunidades de experiências que ela poderá vivenciar”, dessa maneira é de suma importância que essas experiências/vivencia ocorram dentro do ambiente escolar (NISTA-PICCOLO, 2012, p. 24).

CAPÍTULO 5

CORPOREIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE MIRACEMA DO TOCANTINS

Este capítulo tem a finalidade de trazer a parte empírica desta obra, com o intuito de apresentar o entendimento sobre corporeidade e Educação Física na Educação Infantil dos professores que atuam nesta modalidade de ensino no município de Miracema do Tocantins. Como já relatado, seis professoras aceitaram participar das entrevistas. Cada uma delas foi identificada por nomes fictícios, garantindo o anonimato dos sujeitos: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

5.1 O perfil das professoras e a atuação na Educação Infantil

A partir da primeira questão, sistematizamos um quadro que apresenta de forma sucinta o perfil das professoras da Educação Infantil.

Quadro 1 – *Perfis das professoras da Educação Infantil.*

Professora	Formação Profissional	Ano ou perspectiva de formação de no Ensino Superior (Pedagogia ou Normal Superior)	Tipo de instituição	Tempo de Trabalho em EI
Conviver	Magistério; Cursando Pedagogia	2020	Presencial	18
Brincar	- Pedagogia; - Pós-graduação em Gestão Educacional, em Educação Infantil; - Cursando Letras	2008	A distância e presencial	5
Participar	- Graduada em Normal Superior; - Pós-graduação em Educação Infantil e series iniciais do Ensino Fundamental	2004	A distância e semipresencial	10
Explorar	- Pedagogia	2007	Presencial	6
Expressar	- Magistério; Cursando	2020	A distância	10

	Pedagogia			
Conhecer-se	- Pedagogia	2014	Presencial	1

Fonte: Elaborado pelos autores.

De acordo com o Quadro 1, todas as professoras entrevistadas são do sexo feminino e a maioria das professoras tem mais de cinco anos de experiência profissional na Educação Infantil. Do total de seis entrevistadas, duas são formadas em Magistério e estão concluindo o curso de Pedagogia, três são formadas em Pedagogia e uma possui formação em Normal Superior, sendo que presencial é a modalidade de formação da maioria das professoras.

Vale destacar que, como previsto pela LDBEN (BRASIL, 1996), no seu artigo 62, a formação dos profissionais para atuar nesta modalidade de ensino deve acontecer em instituições de Ensino Superior ou Médio (Magistério).

A formação de docente para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Compreende-se que, o professor da Educação Infantil deva ser formado a fim de atender às necessidades desta modalidade, sobretudo no que se refere aos aspectos relacionados à corporeidade. Além disso, as formações dos profissionais dessa área de ensino devem propor propostas pedagógicas para o ensino na Educação Infantil que vai além do aspecto assistencialista, as crianças precisam “inserida em situações educativas que promovam seu desenvolvimento intelectual, social, emocional e corporal” (GARANHANI, 2011, p. 67). Tendo em vista o perfil das professoras, considera-se que possuem formação mínima para atenderem às exigências educativas das crianças nessa faixa etária.

Diante desse contexto, as professoras ao serem questionadas sobre se gostam de serem professoras da Educação Infantil, responderam que: “gosto muito e abracei a causa” (Professora Brincar). A referida professora enfatizou que gosta tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental, mas, para ela, a Educação Infantil é uma fase em que os alunos prestam mais atenção nas conversas e obedecem.

Já a professora Participar, afirma que se identifica com essa fase de ensino, a qual, no final do ano letivo, se sente realizada ao ver o progresso dos seus alunos. As professoras Explorar e Expressar relataram que adoram trabalhar com crianças pequenas

e a professora Conhecer-se destaca que é o seu primeiro ano nesta modalidade de ensino e que trabalhar na Educação Infantil tem sido uma experiência muito profícua.

Nas falas das professoras percebe-se que todas atuam nesta modalidade de ensino porque se identificam e gostam. Esse fator pode contribuir para que haja compromisso no processo de ensino e aprendizagem, de modo a ofertar aos alunos um ensino de qualidade. Vale trazer mais uma vez a fala da professora Brincar, que destaca a “obediência” como um fator positivo na atuação profissional na Educação Infantil.

Para professora Brincar estar no controle das crianças produz uma sensação prazerosa no processo de atuação. Embora não fique nítido na fala dela, espera-se que, na perspectiva dela, a obediência tenha um sentido mais voltado para a construção da autonomia da criança. No entanto, a obediência pode sugerir também uma atitude voltada a manter a “ordem” dentro da sala de aula o que pode limitar “as possibilidades de expressão da criança” e tolher “suas iniciativas próprias, ao enquadrar os gestos e deslocamentos a modelos predeterminados ou a momentos específicos” (BRASIL, 1998, p.17).

Um grupo disciplinado não é aquele em que todos se mantêm quietos e calados, mas sim um grupo em que os vários elementos se encontram envolvidos e mobilizados pelas atividades propostas. Os deslocamentos, as conversas e as brincadeiras resultantes desse envolvimento não podem ser entendidos como dispersão ou desordem, e sim como uma manifestação natural das crianças. Compreender o caráter lúdico e expressivo das manifestações da motricidade infantil poderá ajudar o professor a organizar melhor a sua prática, levando em conta as necessidades das crianças (BRASIL, 1998, p.19).

Ainda que possam não estar conscientes para as professoras entrevistadas, tanto à relação de obediência quanto a de envolvimento afetivo são elementos importantes na construção da corporeidade das crianças nessa fase de ensino. No documento curricular do Estado do Tocantins é destacado que essa fase de ensino é um ambiente favorável para as vivências, descobertas e compartilhamentos de saberes, contribuindo com a imaginação e criatividade da criança, desta maneira o ambiente escolar deve ser prazeroso e propício para afeições que acontecem nas relações entre a criança e o adulto, contribuindo para sua autonomia e protagonismo. O profissional “que atua na Educação Infantil, deverá ter em seu perfil a sensibilidade e a delicadeza, para acompanhar com atenção e cuidado o desenvolvimento infantil”, exercendo seu papel ético, político e estético (TOCANTINS, s.d., p. 24). Neste sentido,

O papel dos professores de crianças pequenas difere, em alguns aspectos, dos demais professores, o que configura uma profissionalidade específica do trabalho

docente na educação infantil. Essa singularidade docente deriva das próprias características da criança, das características dos contextos de trabalho das educadoras e das características do processo e das tarefas desempenhadas por elas. (GARANHANI, 2011, p. 68)

Para tanto é necessário ainda que esses profissionais sejam qualificados para atuar na Educação Infantil, se fundamentando em três questões básicas “sensibilidade, a flexibilidade e o conhecimento” e compreendam suas especificidades e as suas fases de desenvolvimento, pois “não são apenas as crianças que crescem e aprendem (TOCANTINS, s.d, p. 24). Todos constroem conhecimentos e nesse processo têm dúvidas e dificuldades, fazem progressos e reestruturam suas formas de ação buscando alcançar os objetivos traçados”, e a escola com uma instituição social contribui para que esses direitos sejam garantidos, direitos estes imprescindíveis para o desenvolvimento da criança (KRAMER, 1989, p. 95).

5.2 A compreensão sobre a Educação Infantil

A Educação Infantil é uma das etapas da Educação Básica, período em que as crianças têm seu primeiro contato com o ambiente escolar. Nessa modalidade de ensino, a instituição tem como finalidade promover o desenvolvimento da criança. O segundo tema de discussão se refere à “compreensão sobre a Educação Infantil”, como pode ser observado logo abaixo.

Tabela 1–*Compreensão sobre Educação Infantil.*

Dimensão	Exemplo de fala	Frequência
Perspectiva Socialização	da “A Educação Infantil se refere a um processo inicial de socialização da criança, onde o objetivo é desenvolver a criança ao mundo social” (Professora Expressar)	3
Perspectiva Cuidado	do “É uma fase delicada, que requer cuidados e atenção, pois trabalhamos com crianças de pouca idade e inteligentes, mas imaturas (Professora Explorar).”	1
Perspectiva Aprendizado	do “Como um grande aprendizado, um avanço para as crianças” (Professora Conviver)	1
TOTAL		5

Fonte: Elaborado pelos autores.

Nas falas das professoras Participar, Expressar e Conhecer-se, a “socialização” aparece como elemento central na Educação Infantil, sendo a dimensão mais citada entre as professoras para descrever o significado dessa fase de ensino. Diante disso, a ação comprometida com a “promoção intelectual da infância e com formação humana desses

alunos. Enxergar a criança com múltiplos potenciais exige dos professores a pluralidade e a diversidade de propostas a serem oferecidas” (NISTA-PICCOLO, 2012, p.15).

A professora Conviver fala de aprendizados de forma geral, sem ser específica, embora esta modalidade de ensino tenha suas especificidades, isto é, as propostas pedagógicas precisam “assegurar a integralidade da educação, as interações, as brincadeiras e o protagonismo infantil” (TOCANTINS, s.d., p.41). Destarte, as aprendizagens das crianças devem acontecer por meio das interações e das brincadeiras, em que a “forma de aprender que leva a uma interação transdisciplinar por excelência, já que conseguem uma complementaridade com tudo aquilo que ocorre ao seu redor” (PUJOL, 2008, p. 336-337)

A professora Explorar, por sua vez, destaca o cuidado como principal elemento que traduz a Educação Infantil. Compreendemos que essa fala seja resquício de concepções anteriores sobre Educação Infantil, que consideravam que a criança necessitava apenas de cuidados, como um ser frágil. Neste sentido, os professores devem compreender que os conceitos referentes ao cuidar e a educar são indissociáveis no ensino infantil, colaborando de maneira significativa para a formação integral do aluno, contribuindo para que sejam ampliadas suas vivências/experiências promovendo o desenvolvimento da criança, o que vem sendo enfatizado na BNCC um dos documentos norteadores para esta modalidade de ensino (FORMOSINHO, 2017).

5.3 A Educação Física na Educação Infantil

Como apresentado anteriormente, a Educação Física é uma disciplina obrigatória desde o início da Educação Básica, de acordo com a LDBEN em seu artigo 9394/96. Tem como papel, juntamente com as outras áreas de conhecimento, garantir o desenvolvimento integral dos alunos e alunas. Vimos, a partir das entrevistas, que em algumas escolas de Miracema a Educação Física ainda não tem sido garantida.

Sobre a presença do professor de Educação Física nas turmas de Educação Infantil do município de forma geral, as professoras Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se apontam que não sabem se há professor de Educação Física nas escolas de Educação Infantil do município, já professora Conviver destaca que tem de quatro a cinco professores. Percebe-se que nas falas de todas as professoras que não há uma certeza quanto à presença desse profissional nesta modalidade de ensino no município, mas com as pesquisas realizadas, por meio dos dados obtidos, se conclui que apenas na escola de

Tempo Integral do município tem professor de Educação Física na Educação Infantil. Mesmo sendo uma disciplina obrigatória na Educação Básica, neste município, a maioria das escolas de ensino infantil não ofertam aulas da disciplina nas escolas pesquisadas.

Quando questionadas sobre a pertinência da área da Educação Física para a Educação Infantil, as professoras destacaram, de acordo com o Quadro 3, as suas justificativas.

Tabela 2-*A importância da Educação Física na Educação Infantil.*

Dimensão	Exemplo de fala	Frequência
Educação Física para desenvolver o “físico”/corpo	“Muito importante porque faz parte do desenvolvimento do ser humano e enquanto criança desenvolve o intelecto e o físico também” (Conviver)	2
Educação Física é boa e importante para os alunos	“Vai ser bom, porque em si vai ser muito bom, porque a Educação Física, em si, é boa para eles” (Brincar)	2
Educação Física e o desenvolvimento Integral	“[...] sentimos muito pela perda de um desenvolvimento motor, cognitivo e socioafetivo” (Participar)	1
Educação Física como direito	“É um direito das crianças” (Participar)	1
Educação Física como conhecimento integrado	“Educação Física na Educação Infantil, compreendo que está tudo interligado” (Conhecer-se)	1
TOTAL		7

Fonte: Elaborado pelos autores.

As falas demonstram que todas as professoras compreendem a importância da Educação Física na Educação Infantil, porém com argumentos diferentes. A professora Conviver destaca que a inclusão desse profissional no ensino infantil, seria muito importante para o desenvolvimento do intelecto e do físico da criança. Essa perspectiva de corpo e mente também aparece na fala da professora Expressar. Em suas falas podemos perceber que a ainda está presente uma perspectiva dicotômica do ser humano que por muito tempo predominou na escola, sendo preciso vencer/superar esse o paradigma do corpo e mente nas instituições de ensino, e que as escolas possam elaborar metas e estratégias que valorizem o aluno em sua totalidade.

Segundo Rios e Moreira (2015, p. 45), “o conhecimento surge a partir das experiências vividas pelo corpo, poderá perceber tanto a autonomia quanto a dependência do corpo com o meio em que está inserido”, não havendo separação entre físico e intelecto, sendo um período de aprendizagens e experiências que são importantes para

toda a vida, e indispensáveis para o desenvolvimento pleno do aluno. Muitos estudiosos, como Merleau-Ponty, vêm tentando superar em todos os espaços essa dicotomia, principalmente no âmbito escolar, pois todos têm que perceber e compreender a criança como um ser integral, que possui especificidades e necessidades.

Apesar de reconhecerem a importância, as professoras que afirmam que a Educação Física é boa/importante para as crianças, as professoras Brincar e Explorar, não avançam na discussão sobre a pertinência do conhecimento, ficando suas justificativas na superficialidade. Já a professora Participar percebe a Educação Física inserida no processo de educação integral, assim como também percebe a Educação Física como direito do aluno. E, por fim, a professora Conhecer-se que traz um elemento importante para a discussão ao entender que a Educação Física, apesar de não contar com o professor na escola, está integrada com todas as ações na Educação Infantil.

Simão (2005) destaca que na Educação Infantil as propostas pedagógicas das instituições de ensino infantil, devem estar voltadas para a cultura corporal de movimento, e não tentar incluir no ensino infantil os moldes do Ensino Fundamental, pois o ensino nesta perspectiva fragmenta o conhecimento e o “sujeito-criança”, não respeitando seus interesses e necessidades.

A professora Conhecer-se mostra que o conhecimento está interligado, compreendendo o aluno como um ser completo, percebendo que tudo que ocorre em sua volta é importante, assim o professor deve aproveitar as experiências com o intuito de integrar os conhecimentos da criança tornando suas vivências enriquecedoras, acolhedoras e significativas.

Sobre as aulas de Educação Física na escola, todas as professoras reconhecem sua obrigatoriedade, contudo nem todas se sentem responsáveis pelas aulas. O quadro 4 traz um panorama de como tem sido a experiência das professoras com a Educação Física na Educação Infantil.

Tabela 3–*A experiência com a Educação Física na Educação Infantil.*

Dimensão	Exemplo de fala	Frequência
Jogos e brincadeiras (com bola; para aprender regras)	“utilizo jogos e brincadeiras nas aulas” (Explorar) “brincadeiras que os alunos aprendem a respeitar regras e outros” (Participar)	5
Não se sente responsável/não ministra	“Sim, às vezes a gente os leva para brincar com uma bolinha” (Brincar) “Não me sinto responsável pela Educação Física” (Participar)	3

Atividades lúdicas na sala de aula/No dia a dia	“a gente utiliza mais o lúdico, dentro da sala de aula” (Brincar) “A Educação Física é trabalhada no dia a dia da sala de aula” (Expressar)	2
Atividades diversas	“[Atividades] Diversificadas” (Expressar)	2
Percepção e consciência corporal	“Durante as aulas trabalhamos movimentos estimulamos a percepção e consciência corporal da criança, além de desenvolver noções de lateralidade, de espaço e socialização” (Conhecer-se)	1
TOTAL		13

Fonte: Elaborado pelos autores.

Em geral, o que percebemos é que a Educação Física é reconhecida pelas professoras como sendo direito das crianças, e algumas delas demonstram que seria importante a inclusão desse profissional no âmbito escolar. No entanto, as professoras não se reconhecem como responsáveis pela disciplina, preferindo não assumir que trabalham com a Educação Física, mas afirmando que realizam atividades voltadas, em primeiro lugar, para jogos e brincadeiras, depois atividades dentro da sala ou que desenvolvam a percepção e a consciência corporal. Apenas uma delas, afirma que trabalha com a Educação Física uma vez por semana.

Sobre a inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil, alguns autores têm destacado o cuidado para que não ocorra a parcialização do conhecimento, prejudicando o desenvolvimento integral dos alunos. Assim,

diferentes profissionais podem atuar num mesmo currículo com as crianças pequenas, desde que assumam a ideia de formação solidária. Ou seja, uns e outros compartilham experiências que têm como fim a qualidade do trabalho desenvolvido. A troca constante dos saberes deve prevalecer sobre as atitudes corporativas que colocam a disputa pelo campo de trabalho acima das necessidades e interesses das crianças. (SAYÃO, 2000, p. 60).

Diante disso, a autora destaca que é preciso que aconteçam estudos relacionados à formação desses profissionais que atuam na Educação Infantil, que supere a visão dicotômica entre corpo e mente ainda muito presente nas salas de aula. No âmbito escolar, percebe-se que os aspectos relacionados ao movimento corporal ainda têm um longo caminho a ser percorrido, pois nas visões de alguns professores o corpo deve ser algo “controlado e disciplinado”, em que as aprendizagens acontecem de formas separadas corpo/mente. Diante disso algumas vezes a disciplina Educação Física é para muitos professores como “menos importante”.

Como podemos observar no quadro 4, no momento do planejamento, os jogos e as brincadeiras são as principais atividades priorizadas pelas professoras. A “brincadeira é a forma pela qual a criança constrói narrativas, pensamentos, experimenta o mundo, faz escolhas, amizades, estabelece critérios, regras de convivência, dentre outras” (TOCANTINS, s.d, p.11). Outro aspecto importante se refere à interação, pois por meio dela a criança se interage com outras crianças e com os adultos, e assim “articula todas as linguagens para se expressar e explorar o mundo, e se desenvolve” (TOCANTINS, s.d, p.11).

Nas falas das professoras Brincar, Participar, Explorar e Expressar, perceberam que no momento do planejamento utilizam-se muitas atividades que envolvem Jogos e Brincadeiras, assim podemos perceber que a Educação Física vem sendo entendida/trabalhada como uma disciplina que se utiliza apenas jogos e brincadeiras. Neste sentido, as professoras precisam compreender que em sua prática pedagógica precisam utilizar atividades que envolvam a corporeidade, compreendendo que “a expressão corporal se caracteriza como uma das linguagens fundamentais a serem trabalhadas na infância. A riqueza de possibilidades da linguagem corporal revela um universo a ser vivenciado, conhecido, desfrutado, com prazer e alegria” e que deve ser oportunizado aos alunos o brincar por meio da linguagem corporal (AYOUB, 2001 p. 56-57). Assim

brincar com a linguagem corporal significa criar situações nas quais a criança entre em contato com diferentes manifestações da cultura corporal [...], sobretudo aquelas relacionadas aos jogos e brincadeiras, às ginásticas, às danças e às atividades circenses, sempre tendo em vista a dimensão lúdica como elemento essencial para a ação educativa na infância. Ação que se constrói na relação criança/adulto e criança/criança e que não pode prescindir da orientação do (a) professor (a). (AYOUB, 2001 p. 57).

Diante das falas das professoras, percebemos que é de suma importância que os profissionais que atuam nesta modalidade de ensino compreendam que a Educação Física é uma disciplina que “trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 61). Nesse sentido, deve ser levada a sério no âmbito escolar, compreendendo que os jogos e brincadeiras são apenas um dos recursos pedagógicos que podem ser utilizados por elas nas aulas.

Destacamos aqui a fala da professora Conhecer-se, que enfatiza que durante as aulas devem ser trabalhadas atividades que envolvam movimentos corporais, e assim possam estimular a percepção e consciência corporal da criança, além de desenvolver

noções de lateralidade, de espaço e socialização, em sua fala são apresentados vários aspectos importantes, assim “por meio das interações e brincadeiras, a criança pensa, cria e desenvolve o pensamento crítico” (TOCANTINS, s. d. p. 12)

Contudo, as falas revelam também a inquietação no que se refere a não estarem preparadas para incluir em suas aulas atividades relacionadas à corporeidade. Fato este que requer por parte da escola uma formação continuada ou até mesmo a reformulação de suas propostas pedagógicas, como uma maneira que permita aos professores um maior contato com atividades relacionadas à corporeidade e à Educação Física. Uma formação que trate dessa temática, poderá ajudá-las a entender “o corpo, como um conjunto de dimensões física, afetiva, histórica e social, assume um papel fundamental no processo de constituição da criança pequena como sujeito cultural”, assim, permitindo que possam proporcionar aos seus alunos novas descobertas no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem, por meio de conhecimentos que tenham significados aos alunos (GARANHANI, 2008, p. 127).

Percebe-se que as professoras Participar, Explorar e Conhecer-se mencionam que não são responsáveis pela Educação Física, porém utilizam no seu dia a dia na sala de aula atividades com jogos e brincadeiras que envolvem o movimento corporal dos alunos. Neste sentido, Ayoub (2001) enfoca que a Educação Física na Educação Infantil pode configurar-se como um espaço em que a criança brinque com a linguagem corporal, com o corpo, com o movimento, alfabetizando-se nessa linguagem.

Assim, as brincadeiras devem ser entendidas, segundo Sayão (2000), como um eixo do trabalho pedagógico do professor tendo uma linguagem característica da infância, que deve perpassar todo o processo de ensino. E os currículos dessas instituições devem contemplar as diversas formas de manifestação corporal, contribuindo para que na Educação Infantil privilegie a interação entre os envolvidos.

Outra dimensão que foi investigada referiu-se ao “planejamento das intervenções relacionadas à Educação Física”. Buscamos compreender como as professoras preparam seu planejamento e que materiais e conhecimentos servem de apoio para a preparação das atividades pedagógicas para a Educação Física. As respostas estão organizadas no quadro 5, no qual também optamos por apresentar unidades de significado devido à diversidade das respostas, deixando mais clara o sentido das dimensões.

Tabela 4–*O planejamento das intervenções relacionadas à Educação Física.*

Dimensões	Unidades de fala	Frequência
Os conhecimentos como suporte ao planejamento	Jogos e Brincadeiras	4
	Atividades expressivas (mímica)	1
	Conhecimento sobre o corpo (capacidades físicas, lateralidade, agilidade)	2
As “atividades” como suporte ao planejamento	Diversificadas	4
	Atividades que envolvem movimentos físicos do corpo	2
	Livros pedagógicos	1
Os documentos como suporte ao planejamento	Livros de Educação Física	1
	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil	1
	Base Nacional Comum Curricular	2
Os recursos materiais como suporte ao planejamento	Brinquedos (em geral, bola, bambolê)	3
	Balão	1
	Material dourado (Matemática)	1
TOTAL		23

Fonte: Elaborado pelos autores

Os planejamentos dos professores devem garantir as crianças a sua expressividade, sentimentos e respeitando a sua capacidade e assim possam oferecer as diversas possibilidades de experiências para que sejam “ampliadas, sedimentadas, desenvolvidas na dimensão da individualidade e da participação cultural e social” (BRASIL, 2018, p. 25).

A professora Conviver destaca que prioriza atividades expressivas (mímica), com o intuito de envolver o físico dos alunos, além de usar como referencias livros (pedagógicos e de Educação Física) disponibilizados pelas a escola e os documentos norteadores para esta área de ensino, como o RCNEIS e a BNCC.

Em sua fala, a professora Brincar destaca que planeja de acordo com a BNCC e utiliza materiais que possam chamar atenção dos alunos tais como balões, bolas e bambolês sempre tendo cuidado para que seus alunos não se machuquem. Durante sua fala a professora destaca, também, o uso do material dourado muito usado pelos professores do Ensino Fundamental nas aulas de matemática, com o intuito de auxiliar os alunos. O material dourado ou material das contas douradas citado pela professora Brincar, é um dos materiais criando pela médica e educadora Maria Montessori, para trabalhar nas aulas de matemática (unidade, dezena e centena).

Já a professora Conhecer-se em sua fala destaca que em seus planejamentos utiliza atividades que envolvam os movimentos físicos dos alunos, além dos conhecimentos sobre o corpo (capacidades físicas, lateralidade, agilidade). A partir dos relatos as professoras no que se refere a práticas pedagógicas, algumas práticas corporais não estão acontecendo dentro do âmbito escolar, neste sentido, é pertinente refletir se as crianças que estudam no ensino infantil das instituições pesquisadas estão tendo seus direitos de ensino e aprendizagem garantidos?

Compreendendo que os Planejamentos dos professores precisam estar em consonância com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e de acordo com documentos norteadores para esta modalidade de ensino, que sejam dadas as “condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (BRASIL, 2018, p.35).

Assim em seus planejamentos os professores devem contribuir que sejam alcançados os objetivos propostos pelos direitos essenciais de aprendizagem presentes na BNCC (conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conectar-se), promovendo no âmbito escolar situações pedagógicas que irão ressignificar as vivências/experiências da criança contribuindo com um ensino que vá além dos aspectos relacionados ao cuidar e educar.

5.4 A Corporeidade na Educação Infantil

Nessa parte buscamos apresentar a compreensão das professoras, bem como a utilização dos conhecimentos relacionados à corporeidade na Educação Infantil, especialmente, nas atividades relacionadas à Educação Física que são desenvolvidas por elas. Segundo as respostas, 5 professoras conhecem o termo “corporeidade” e 4 afirmam que tiveram contato na universidade. Apenas a professora Eliane afirmou que não conhecia o termo/conceito “corporeidade”. No quadro 6, apresentamos como as professoras compreendem o termo.

Tabela 5-*Definição de corporeidade segundo as professoras.*

Dimensão	Exemplo de fala	Frequência
Corporeidade relacionada à integração mente e corpo	“A corporeidade trabalha com o cérebro e ao mesmo tempo com o corpo” (Participar) “É quando trabalhamos o corpo por inteiro, mente e corpo, corpo e mente” (Explorar)	3
Corporeidade relacionada aos movimentos corporais	“Trabalha com movimentos corporais”. (Conhecer-se)	1
Corporeidade como instrumento de relacionamento com o mundo	“Corporeidade é um termo que utiliza o corpo como um instrumento para se relacionar com o mundo a sua volta” (Participar)	1
TOTAL		5

Fonte: Elaborado pelos autores.

A corporeidade é um aprendizado por meio do corpo, considerando “as representações intelectuais, motoras e sensitivas” (MOREIRA, 2017, p. 209), ou seja, por meio do movimento que a criança se integra a sociedade e interage com o mundo a sua volta “por meio das explorações que faz do contato físico com outras pessoas, da observação daqueles com quem convive, a criança aprende sobre o mundo, sobre si mesma e comunica-se pela linguagem corporal” (BRASIL, 1998 p.25).

A professora Brincar enfatiza que faz uso da interdisciplinaridade em suas aulas, com atividades que envolva brincadeiras, jogos lúdicos e atividades rítmicas e expressivas como a mímica que foi citada em sua fala. A professora Participar destaca que utiliza atividades com bastante movimento, sendo o corpo um instrumento para se relacionar com o mundo a sua volta, envolvendo os aspectos físico, emocional, afetivo e mental, dessa forma os professores devem compreendo o “movimento como uma peça que integra o cenário da formação humana” (NISTA-PICCOLO, 2012, p.18).

A professora Explorar destaca que a Educação Física é uma disciplina, mas não está presente na grade curricular da escola, assim, em suas aulas, na Educação Infantil, procura valorizar a capacidade de desenvolvimento corporal e mental de seus alunos por meio de brincadeiras e jogos próprios para as idades. Já a professora Expressar enfoca que em suas aulas utiliza os jogos e as brincadeiras com atividades diversificadas. Na fala desta professora, percebemos que há pouca compreensão sobre a importância da corporeidade no âmbito escolar. Em suas falas anteriores ela destaca que nunca teve contato com o tema e isso pode contribuir diretamente em todo o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Sendo que essa fase da escolarização “caracteriza-se por uma fase de aprendizagens e experiências importantes, e que são decisivas para seu

desenvolvimento pleno. É direito da criança, receber atendimento, e ser acompanhada por profissionais qualificados, que respeitem suas competências e limitações” (TOCANTINS, s. d., p.24). A professora Conhecer-se destaca que em suas aulas trabalha com atividades que abrange movimentos corporais envolvendo a lateralidade e agilidade.

Percebemos em algumas falas que as professoras demonstram que têm pouco conhecimento no que se refere à corporeidade. A partir desse fato as professoras precisam compreender que é por meio do movimento que a criança se integra e interage com o mundo a sua volta “por meio das explorações que faz do contato físico com outras pessoas, da observação daqueles com quem convive, a criança aprende sobre o mundo, sobre si mesma e comunica-se pela linguagem corporal” (BRASIL, 1998, p. 25), e, também, que “as sensações corporais se tornam o ponto de partida de suas possibilidades de ação que vão se desenvolvendo progressivamente” (NISTA PICCOLO, 2012, p.23).

Destarte esse conhecimento podem ser ofertados nos cursos de formação continuada oferecidos pelos municípios, Secretarias de Educação e também por Universidades, com a finalidade de que estes professores e professoras tenham contato com os aspectos relacionados à corporeidade dentro das escolas. A sétima categoria se refere “a presença da corporeidade nas ações pedagógicas de movimento” como podem ser observadas a seguir.

Tabela 6 - A presença da corporeidade nas ações pedagógicas de movimento.

Dimensões	Unidades de fala	Frequência
	Brincadeiras e Jogos	8
Por meio dos conhecimentos da área da Educação Física	Conhecimentos sobre o corpo (lateralidade, agilidade e habilidades fundamentais do movimento: pular, correr, rolar)	2
	Mímica	1
	Exercícios físicos	1
Por meio da interdisciplinaridade	Educação Física e Lúdico	1
Por meio do movimento e da música	Utilização de músicas	1
Por meio da integração dos aspectos do ser humano	Aspectos físico, emocional, afetivo e mental	1
TOTAL		15

Fonte: Elaborado pelos autores.

Questionadas sobre a corporeidade no ensino infantil, a professora Conviver destaca que explora as possibilidades do corpo e do movimento em suas aulas por meio de

brincadeiras e exercícios físicos, além de atividade rítmicas e expressivas com a mímica.

Assim

nos processos de formação das profissionais que atuam com as crianças pequenas, faz-se necessário incluir o olhar para nós mesmas, é preciso aprender a conhecer as reações de nossos corpos ao toque, à música, aos odores. Isso é possível fazer também no contato com as crianças. Brincadeiras com músicas nas quais tocamos e somos tocadas, nos quais nos permitimos sentir os diferentes ritmos e dançá-los junto com as crianças, mesmo as bem pequeninhas (SAYÃO, 2002, p.61)

A professora Brincar, menciona que utiliza muitas músicas sobre as partes do corpo e movimentos, como, por exemplo: pega-pega e o uso de bolas nas aulas. Professora Participar enfatiza a importância da integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos e mentais, sendo estes aspectos necessários para todo o processo de ensino e aprendizado do aluno, compreendendo o aluno como um ser integral. De acordo com Nista-Piccolo (2012, p.34) nas escolas as atividades devem desenvolver a “capacidade motora da criança, com situações diferenciadas do seu dia a dia, contribuindo para o seu desenvolvimento, com mais segurança em seus movimentos e que proporcione maior controle corporal”.

As professoras Explorar e Expressar afirmaram que utilizam atividades que envolvem jogos e brincadeiras, tendo como finalidade desenvolver o movimento corporal das crianças. A professora Conhecer-se destaca que procura valorizar o desenvolvimento corporal aluno por meio de brincadeiras e jogos. Destacamos que na fala da professora Conhecer-se que em suas aulas ela trabalha os movimentos corporais do corpo como: pular, saltar, correr, rolar, envolvendo agilidade a lateralidade e a exploração do próprio corpo pelo aluno.

Percebe-se que as professoras Conviver, Explorar e Expressar em suas falas demonstram que utilizam muitos jogos e brincadeiras em suas aulas, diante disso “os jogos são sempre suporte nas brincadeiras, sua utilização deveria criar momentos lúdicos de livre exploração, nos quais prevalecem a incerteza do ato e não buscam resultados” (KISHIMOTO, 2005, p. 83). Vale destacar que na fala da professora Conviver, quando esta destaca que utiliza exercícios físicos, mas nesta fase de ensino é preciso

educar a criança para a vida, desenvolver nela habilidades necessárias para a sua inserção nos diferentes ambientes da sociedade, participando, sugerindo, propondo, reformulando, superando-se. E, para isto, não basta à Educação Física ser movimento sob a visão de apenas movimentar-se, ele tem que ir além do desenvolvimento das capacidades físicas (MELLO, 2000, p.3).

Ao analisar as falas sobre a corporeidade, percebe-se que é um grande desafio para os profissionais da educação compreendam que o corpo com um todo deve ser trabalhando nas diversas manifestações corporais e práticas educativas em consonâncias com os documentos referenciais desta modalidade de ensino (MELLO; SANTOS, 2012). Nesse sentido, diante disso, os professores devem superar essa visão que separa o corpo e mente, compreendendo o aluno como um ser total, pois tudo que o ser humano aprende passa pelo corpo, suas emoções, sentimentos e conhecimentos e se materializam por meio da sua corporeidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas relacionadas à Educação Infantil demonstram que as propostas pedagógicas desta área de ensino devem superar a visão assistencialista, compreendendo que a criança é um ser que precisa não só apenas de cuidados, mas que os aspectos relacionados ao educar devem estar presentes na vida destas e que estas não se separam no âmbito escolar. Por muito tempo, as crianças foram impedidas de se expressar, havendo uma fragmentação do ensino, com destaque no que tange a fruição da corporeidade completa da criança. Logo, devemos compreender que todo o conhecimento da criança passa pelo corpo, e, diante disso, as propostas pedagógicas da escola devem contemplar as dimensões do cuidar e educar, valorizando as diversas linguagens utilizadas pelas crianças e presentes no ambiente escolar.

A Educação Infantil é uma área de ensino que possui suas especificidades, pois desde o início da vida a criança se movimenta e interage com as pessoas e com o mundo a sua volta. A criança sendo um ser histórico e culturalmente inserido na sociedade passou e vem passando por várias transformações. Diante disso, acreditamos que os professores devam buscar diversificar a sua prática, especialmente, no que se refere às práticas corporais relacionadas a essa fase de ensino, buscando, desta forma, meios para que seus alunos aprendam/desenvolvam não de forma superficial ou mecânica, mas que leve o aluno a aprender corporalmente e que se tenham conhecimentos significativos.

As instituições de ensino infantil vêm enfrentando um grande desafio, em propor um ensino que privilegie uma prática educativa que promova um desenvolvimento integral do aluno, que supere a visão dicotômica que separa corpo e mente do processo de ensino e aprendizagem da criança. A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, ou seja, o primeiro contato da criança com o ambiente escolar, diante disso, as propostas pedagógicas devem estar em consonância com os documentos norteadores para esta fase de ensino.

Assim, defende-se a inserção da Educação Física na Educação Infantil, permitindo aos alunos o maior contato com as diversas práticas corporais no âmbito escolar. Os aspectos relacionados à corporeidade devem ser valorizados pelos professores, sejam generalistas ou especialistas. Além disso, o professor deve ser o mediador do processo educativo, refletindo sua prática pedagógica de forma consciente, não podendo perder de vista seus objetivos de possibilitar a seus alunos o desenvolvimento integral, contribuindo

para que sejam seres autônomos e possam se expressar livremente, colaborando para uma aprendizagem significativa, podendo assim construir junto com o aluno um espaço de vivências e de exercício da cidadania.

Por fim, ao longo desta obra vislumbramos analisar como os professores que atuam na Educação Infantil no município de Miracema do Tocantins compreendem e atuam sobre o desenvolvimento da corporeidade nessa fase de ensino durante a ministração de aulas de Educação Física. Desta forma, percebemos, por meio deste estudo, nas falas de algumas professoras que ainda há resquícios da concepção de ensino infantil que considera a criança como um ser que precisa apenas de cuidados, outro aspecto também presente nos discursos docentes, se refere à dicotomia corpo e mente a qual deve ser superada dentro do âmbito escolar. Assim as instituições de ensino infantil tem um logo caminho a ser percorrido com o intuito de superar esse paradigma elaborando/reformulando suas propostas pedagógicas e disponibilizados aos professores cursos de formação continuada.

REFERÊNCIAS

- ABRÃO R. K. A Política de Organização das Infâncias e o currículo da Educação Infantil e do primeiro ano. **Zero-a-seis** (Florianópolis), v. 25, p. 51-74, 2012.
- ABRÃO, K.; FIGUEREDO, M. A Corporeidade Infantil Nos Espaços da escola. **Vivências**. Vol.9, N.16: p. 20-28, Maio/2013.
- ABRÃO R. K. O espaço e o tempo da infância no período de transição da Educação Infantil para os anos iniciais. **Revista UNIABEU**. , v.8, p.236 - 251, 2015.
- ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro: LCT, 1978.
- AYOUB, E. Reflexões sobre Educação Física na Educação Infantil. **Rev. Paul. Educ. Fis.** São Paulo, Supl. 4. 20 dezembro2001. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139594>. Acesso em:08 de agosto de 2019.
- AYOUB, E. Narrando experiências com a Educação Física na Educação Infantil. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, maio 2005. Disponível em:<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/165>. Acesso em:08 de agosto de 2019.
- BAIÃO, M.A. **A Educação Física na Educação Infantil e Ensino Fundamental I**.2009,28f.Trabalho de Conclusão de Curso. Belo Horizonte,2009. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-izabela/index.php/fdc/article/viewFile/26/21>. Acesso em25 de outubro de 2019.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Portugal: Edições Lisboa, 1997.
- BARBOSA, M. R; MATOS, P. M; COSTA, M. E. Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje. **Psicol. Soc.** [online]. v.23, n.1, p.24-34, 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822011000100004>. Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822011000100004&lng=en&nrm=iso&tlng=ptAcesso em:13 de agosto de 2019.
- BARROS, C. M. R. BORDALO, K. B. NASCIMENTO, S. S. do. Corpo, trabalho e educação em Marx. **X Congresso Nacional de Educação EDUCERE**. 2013. Pontifícia Universidade Católica do Paraná- Paraná. Curitiba de 23 a 29/09/2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/10061_6256.pdf. Acesso em 08 de agosto de 2019.
- BENDIN, B. **Os pioneiros da Escola Nova, manifesto de 1932 e 1959: Semelhanças, divergências e contribuições**.2011.141f.Dissertação(Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo,2011.doi1011606/D48.2011.tde-04072011-143202. Disponível em: www.teses.usp.br/tde-04072011-143202/publico/Brigitte_Bedin. Acesso em 22 de julho de 2019.

BORDIN, T. M. O SABER E O PODER: A CONTRIBUIÇÃO DE MICHEL FOUCAULT. **Saberes**: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação, n. 10, nov. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/5088>. Acesso em: 15 agosto de 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Câmara dos deputados. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. ECA. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei 4.024/61**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 22 de agosto de 2019.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, 2006.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum - BNCC**, Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 02 de agosto de 2019.

BRASIL. **Lei n. 12.796**, de 4 de abril de 2013: altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/L12796.htm. Acesso em: 12 de maio de 2019.
em: http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2012/2012_-_BRAZ_Ana_Carolina_Athayde_Raymundi.pdf. Acesso em 15 de abril de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017

BRAZ, A. C. de A. R. **Considerações sobre corporeidade e leitura de mundo na formação escolar**. 2012 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual de Londrina, 2012.

CÂMARA, R. H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais**: Revista Interinstitucional de Psicologia, v. 6, n. 2, p. 179-191, jul/dez,

2013. Disponível em:<<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v6n2/v6n2a03.pdf>> Acesso em: outubro de 2019.

CASSIMIRO, E. S. **As concepções de corpo construídas ao longo da história ocidental:** da Grécia antiga à contemporaneidade. São João Del-Rei/MG, n.14, 2012. Disponível em: https://www.academia.edu/29218324/as_concep%C3%87%C3%95es_de_corpo_constru%C3%8ddas_ao_longo_da_hist%C3%93ria_ocidental_da_grecia_antiga_%C3%80_contemporaneidade_orientador_geraldo_mateus_de_s%C3%A1em: 14 de março de 2019.

CASSIMIRO, E. S. GALDINO, F. F. S. As concepções de corpo construídas ao Longo da história ocidental: da grecia antiga à contemporaneidade. Pará: Universidade do Estado do Pará. 2012. **Revista Eletrônica Print by** <http://www.ufsj.edu.br/revistalable> Μετάvoια, São João Del-Rei/MG, n.14, 2012.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

D'AVILA, A. DA S. Educação Física na Educação Infantil:o papel do professor de Educação Física. **Revista Kinesis**, Santa Maria v.36, n.1, p. 44– 57, jan - abr 2018. Disponível em:<<https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/31365>> Acesso em 25 de julho de 2019.

DAMAZIO, R. L. **O que é criança.** São Paulo: Brasiliense, 1988.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola:** implicações para a prática pedagógica. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2017.

EHRENBERG, M. C. A linguagem da cultura corporal sob o olhar de professores da Educação Infantil. **Proposições.** v. 25, n. 1. jan./abr., 2014. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/pp/v25n1/v25n1a10.pdf> Acesso em 14 de maio de 2019.

FIGUEIREDO, M. **A corporeidade na escola:** análise de brincadeiras, jogos edesenhos decrianças. Porto Alegre: Educação eRealidadeEdições, 1991

FORMOSINHO, J. A educação em creche: os desafios das pedagogias com nome. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). **Modelos pedagógicos para a educação em creche.** Porto: Porto Editora, 2017. (Coleção Infância, 21).

GADOTTI, M. **História das Ideias Pedagógicas.** São Paulo: Ática, 1996.

GARANHANI, M. C. A Educação Física na Educação Infantil: uma proposta em construção. In: ANDRADE FILHO, N. F. de; SCHNEIDER, O. **Educação Física para a Educação Infantil:** conhecimento e especificidade. São Cristóvão: UFS, 2008.

GARANHANI, M. C. **Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância:** os saberes sobre o movimento corporal da criança. 2004.155f. Tese (Doutorado em Psicologia)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível

em:<<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt071476int.pdf>>Acesso em: 15de fevereiro de 2019.

GARANHANI, M. A educação física na escolarização da pequena infância. **Pensar a Prática**, v. 5, p. 106-122, nov. 2006. Disponível em:<<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/49>>Acesso em: agosto de 2019.

GARANHANI, M. C. O movimento do corpo infantil: uma linguagem da criança.In: **Caderno de Formação de professores: Educação Infantil: princípios e fundamentos**. São Paulo, v.1.65-74. 2011. Disponível em:<<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/447/1/01d14t04.pdf>>. Acesso em: 15de fevereiro de 2019.

GUALBERTO, M.L.C. **A manifestação da corporeidade nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Infantil em escolas públicas de Santarém**. 2017,146 f.Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação- Santarém, PA,2017. Disponível em:<http://www.ufopa.edu.br/ppge/images/dissertacoes/turma_2015/madma_laine_colares_gualberto.pdf>Acesso em:11 de maio de 2019.

JUNQUEIRA, S.O **processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2008.

KENDZIERSKI, M.PIETROBOM,S. R. G.Friederich Froebel e os jardins-de-infância.**Anais... UNICENTRO**. 2012. Disponível em:<<https://anais.unicentro.br/flicenciaturas/pdf/iiv2n1/104.pdf>>.Acesso em 20 de maio de 2019.

KISHIMOTO, T. M.**Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KOHAN, W. **Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

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

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). **Ensino fundamental de nove anos orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2. ed. Brasília: Leograf, 2007. p. 13-23.

KUHMANN JR. M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MAGALHÃES, J. S. KOBAL, M. C; GODOY, R. P. de.Educação Física na Educação Infantil: uma parceria necessária. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**.n. 3, v. 6,2007.Disponível em:

<https://www.mackenzie.br/fileadmin/OLD/47/Editora/REMEF/Remef_6.3/Artigo_04.pdf>. Acesso em :06 de abril de 2019.

MEDINA, G. B. Jean-Jacques Rousseau: uma reflexão sobre a Educação Infantil. **Anais...X Congresso Nacional de Educação- EDUCERE**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 7 de novembro de 2011, Curitiba, 2011. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4309_2728.pdf>. Acesso em: 12 de maio de 2019.

MELANI, R. A. H. (org.) **O corpo na filosofia grega**. Rio de Janeiro: Ed. Moderna, 2012.

MELLO, A.; SANTOS, W. **Educação física na educação infantil: práticas pedagógicas no cotidiano escolar**. Curitiba: CRV, 2012..

MELLO, M. A. Educação Infantil e Educação Física, um binômio separado pelo movimento, mas qual movimento? **Anais 23ª reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação - ANPED**, 2000, Caxambu. Disponível em: <http://168.96.200.17/ar/libros/anped/0711P.pdf>. Acesso em: 10 novembro de 2019.

MINAYO, M. C. de S. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MONTEIRO, A.A. **Corporeidade e Educação Física: histórias que não se contam na escola**. 2009, 168f. Dissertação (mestrado) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2009.. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp125128.pdf>>. Acesso em: 13 de julho de 2019.

MOREIRA, W. W. **Corpo presente, corpo pressente**. Campinas: Papyrus, 1995.

MOREIRA, W. W. et al. Corporeidade aprendente: a complexidade do aprender viver. In: MOREIRA, W. W. (Org.). **Século XXI: a era do corpo ativo**. Campinas, SP: Papyrus, 2006. p.137-154.

MOREIRA, W. W. ; CHAVES, A. D.; SIMÕES, R.M. R.. Corporeidade: uma base epistemológica para a ação da Educação Física. **Revista Motrivivência**, v. 29, p. 202-212, 2017.

NEGRINE, A. da S. **A coordenação psicomotora e suas implicações**. Porto Alegre: A Negrini, 1987.

NICOLAU, M. L. M. (org.). **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. Campinas: Papyrus, 2003.

NISTA-PICOLO, V. L. WAGNER, W. M. **Corpo em movimento na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, Z. R. **Creches: crianças, faz de conta e Cia**. Petrópolis: Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 2.ed. Cortez, 2005.

PACHECO NETO, M. **Educação Física, Corporeidade e Saúde**. Dourados: Ed. UFGD, 2012. Disponível em: <http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/EDITORA/catalogo/educacao-fisica-corporeidade-e-saude-manuel-pacheco-neto-org.pdf>. Acesso em 09 de outubro de 2019.

PARDAL, M. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. In: VASCONCELLOS, V. **Educação da Infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PROBST, M.; KRAEMER, C. Sentado e quieto: o lugar do corpo na escola. **Atos de Pesquisa em Educação** - PPGE/ME FURB. v. 7, n. 2, p. 507-519, mai./ago. 2012. Disponível em: <<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3163/1997>>. Acesso em: 20 de março de 2019.

PRODANOV, C. C. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2013. Disponível em: <<http://www.feevale.br/comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/e-book%20metodologia%20do%20trabalho%20cientifico.pdf>> Acesso em 23 de agosto de 2019.

PROSCÊNCIO, P. A. **Concepção de corporeidade de professores da Educação Infantil e sua ação docente**. 2010. 149f. Dissertação (Mestrado) –Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2010/2010%20-%20PROSCENCIO,%20Patricia%20Alzira.pdf>. Acesso em: 11 de março de 2019.

PUJOL, M. A; MORAES, M. C. (coordenação). **Transdisciplinaridade e ecoformação: um novo olhar sobre a educação**. São Paulo: TRION, 2008. p.430 .

RIOS, F. T. A.; MOREIRA, W. W. A importância do corpo no processo de ensino e aprendizagem. **Evidência**, Araxá, v. 11, n. 11, 2015. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_200_83dbadf3948d84828ee5c9a543a154b0.pdf> Acesso em 23 agosto de 2019.

RODRIGUES, J.F; SILVA, C.S. **A corporeidade e as repercussões na prática docente**. 2018,90f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Católica de Brasília, Brasília-DF. 2010. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/123456789/649/1/Jaqueline%20Fonseca%20Rodrigues.pdf>. Acesso em :25 de outubro de 2019.

RÖHRS, H. **Maria Montessori**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: <https://livros01.livrosgratis.com.br/me4679.pdf>. Acesso em: 09 de maio de 2019.

SAYÃO, D.T. **A hora de... Educação Física na pré-escola**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10. 1997, Goiânia. Anais... Goiânia: CBCE, 1997.v. 1, p. 261-268. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/issue/view/issue/146/45>. Acesso em 04 de outubro de 2019.

SAYÃO, D.T. Educação Física na Educação Infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivivência**, v.11, n.13, p.221-238, 1999. Disponível

em:<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/14408/13211>. Acesso em: 17 de outubro de 2019.

SAYÃO, D. T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação Infantil e a Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p.55-67, jan. 2000. Disponível em:<http://portfolio.unisinos.br/OA12/pdf/debora_artigo.pdf>Acesso em 05 de outubro de 2019.

SAYÃO, D.T. Infância, prática de ensino de Educação Física e Educação Infantil. In: PINTO, Fabio M.(Org.). SAYÃO, Deborah T.; VAZ, Alexandre F. **Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a prática de ensino em Educação Física**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002. p.45-62.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23.ed. rev. atual. São Paulo; Cortez, 2007.

SILVA, W. V. da. **O movimento corporal na Educação Infantil: Em busca da compreensão do cotidiano da sala de aula**. 2011, 144 f. (Dissertação de pós-graduação) Universidade federal de São João Del-Reis. São João Del-Rei, 2011. Disponível em:https://ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/mestradoeducacao/_disserta%E7%E3o. Acesso em 05 de novembro de 2019.

SIMÃO, M. B. Educação Física na Educação Infantil: refletindo sobre a “hora da educação física”. **Motrivivência**, ano XVII, n. 25, p.163-172, dez. /2005. Disponível em:<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/4701>. Acesso em 06 de agosto de 2019.

SOUZA, R.P. Rousseau e a educação da infância. **Revista Latino-Americana de História**, v. 6, n. 18, p. 7-19, ago./dez. de 2017. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4309_2728.pdf> Acesso em 14 de maio de 2019.

TOCANTINS. Secretaria de Estado da Educação, juventude e Esporte. **Documento curricular do Tocantins: Educação Infantil**. s.d.

TORRES, S. P. **A corporeidade no ensino fundamental: na busca de uma educação emancipatória**. 2015, 93f. Dissertação (mestrado profissional)–Universidade Federal de Lavras, Lavras – MG. 2015. Disponíveis em:http://repositorio.ufla.br/jspui/bitstream/1/11019/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O_A%20corporeidade%20no%20ensino%20fundamental%20na%20busca%20de%20uma%20%20educa%C3%A7%C3%A3o%20emancipat%C3%B3ria.pdf. Acesso em 07 de outubro de 2019.

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

WEY MOREIRA, W.; SIMÕES DE CAMPOS, M. V. Necessidades do Corpo Criança na Escola: Possíveis Contribuições da Corporeidade, da Motricidade e da Complexidade. **Utopía y Praxis Latinoamericana**, [S.l.], v. 22, n. 79, p. 131-139, nov. 2017. Disponível

em:<<https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/22968/22940>> Acesso em: 22 de março de 2019.

ZANATTA, B. A. O legado de Pestalozzi, Herbart e Dewey para as práticas pedagógicas escolares. **Teoria E Prática Da Educação**. v.15, n 1, 105-112f. Setembro de 2012. Disponível em:<<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/18569>> Acesso em: 15 de maio de 2019.

SOBRE OS AUTORES



Alexandra Lima Tavares

Graduada em Pedagogia e Educação Física (UFT). Especialista em Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental (Sulamérica). Foi bolsista do Centro de Desenvolvimento do Esporte Recreativo e do Lazer, Rede CEDES (2017/2019) e bolsista do Programa Residência Pedagógica (2020/2021) na UFT. Pesquisadora na área das infâncias, corporeidade, formação docente e Lazer.



Diego Ebling do Nascimento

Professor na Universidade Federal do Tocantins (UFT). Doutorando em Educação (Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC). Mestre e licenciado em Educação Física (Universidade Federal de Pelotas - UFPel). Graduado em Dança Licenciatura (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS).



Ruhena Kelber Abrão Ferreira

Doutor em Educação em Ciências, Química da Vida e Saúde (UFRGS). Mestre em Educação Física (UFPel). Graduado em Pedagogia e Educação Física (FURG). Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Coordena, desde 2016, o Centro de Desenvolvimento do Esporte Recreativo e do Lazer, Rede CEDES. Membro do Grupo de Pesquisa HEALTH, pHYsical activity and Behavior ReseArch (HEALTHY-BRA).



Taiza Daniela Seron Kiouranis

Doutora em Educação Física (UFPR). Mestre em Educação Física (UEM). Graduada em Educação Física (UEM). Professora Adjunta da Universidade Federal de Goiás (UFG).

ÍNDICE REMISSIVO

Base Nacional Comum Curricular.....	15, 61, 70
Corporeidade.....	1, 2, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 34, 37, 38, 39, 41, 42, 47, 48, 51, 52, 53, 59, 60, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75
Cuidar.....	5, 11, 21, 25, 26, 29, 32, 55, 62, 67
Cultura corporal do movimento.....	11, 14, 44
Desenvolvimento integral.....	23, 30, 49, 50, 55, 56, 58, 67
Educação Física	1, 2, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 14, 15, 19, 30, 34, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 77
Educação Infantil.	1, 2, 5, 6, 7, 10, 11, 13, 14, 15, 19, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 77
Educar.....	21, 29, 32, 55, 62, 65, 67
Ensino Fundamental.....	5, 30, 46, 51, 52, 57, 61, 69, 72, 75, 77
Ensino infantil.....	45, 46, 55, 56, 57, 62, 64, 67, 68
Experiências.....	5, 6, 7, 12, 31, 32, 33, 39, 43, 46, 48, 49, 50, 55, 56, 57, 58, 61, 62, 63, 69
Infância.	5, 11, 19, 20, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 33, 45, 46, 47, 49, 54, 59, 60, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 77
Interações.....	33, 55, 60
Jogos.....	6, 7, 19, 46, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 71
Lúdico.....	53, 58, 63, 64, 65
Propostas pedagógicas.....	10, 31, 33, 44, 52, 55, 57, 60, 67, 68

ISBN 978-658997317-1



9

786589

973171