

CORPO E MOVIMENTO: OLHAR SOBRE PRÁTICAS DOCENTES E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL¹

*BODY AND MOVEMENT: A LOOK AT TEACHING PRACTICES AND QUALITY
IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION*

*CUERPO Y MOVIMIENTO: UNA MIRADA SOBRE PRÁCTICAS DOCENTES Y
CALIDAD EN LA EDUCACIÓN INFANTIL*

Nara Rejane Cruz de Oliveira

Doutora em Educação pela USP. Docente do Programa de Pós-Graduação
Ensino em Ciências da Saúde da UNIFESP.

Programa de Pós-Graduação Ensino em Ciências da Saúde
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)
São Paulo – SP – Brasil

Endereço:

Rua Borges Lagoa, 1.341 - Térreo

E-mail:

nara.rejane@unifesp.br

RESUMO: Objetivou-se discutir as práticas pedagógicas referentes ao trato com o corpo e o movimento na Educação Infantil e a sua qualidade neste contexto. É um estudo de abordagem qualitativa, do tipo etnográfico. A análise dos dados teve como referencial teórico-metodológico a rede de significações. Os dados indicam que os professores reconhecem a importância do movimento e procuram desenvolvê-lo em suas práticas. No entanto, o concebem como conteúdo curricular a ser desenvolvido em tempos e espaços predefinidos, destituídos de totalidade. Percebe-se assim a necessidade de uma formação que garanta subsídios para que os professores possam construir práticas cotidianas de qualidade, fundamentadas em um olhar crítico sobre a criança e a sua corporeidade.

Palavras-chave: Corpo humano. Educação motora. Educação infantil.

ABSTRACT: The objective was to discuss the pedagogical practices related to the body and movement in early childhood education, and its quality in this context. This is a qualitative and ethnographic study, and the theoretical and methodological framework used in the data analysis is the network of meanings. The data indicate that teachers recognize the importance of movement and seek to develop it in their practices. However, they see it as curriculum content to be developed in a pre-defined time and space, devoid of totality. There is therefore a

need for training, to ensure resources for teachers to build everyday practices of quality, based on a critical look at the child and its bodily movement.

Keywords: Human body. Motor activity. Preschool education.

RESUMEN: El objetivo de este estudio fue discutir las prácticas pedagógicas referentes al trato con el cuerpo y el movimiento en la Educación Infantil y su calidad en este contexto. Es un estudio de abordaje cualitativo, do tipo etnográfico. El análisis de los datos tuvo como referente teórico metodológico la red de significaciones. Los datos indican que los maestros reconocen la importancia del movimiento e intentan desarrollarlo en sus prácticas. Sin embargo, lo conciben como un contenido curricular a ser desarrollado en tiempos y espacios predefinidos, destituidos de totalidad. Se observa así la necesidad de una formación que garanta contribuciones para que los maestros puedan construir prácticas cotidianas de calidad, fundamentadas en una mirada crítica sobre el niño y su corporeidad.

Palabras clave: Cuerpo humano. Educación motora. Educación infantil

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil (EI) no Brasil tem crescido substancialmente nos últimos anos como campo de atuação profissional e área de pesquisa. Nos anos de 1990, novas políticas de atendimento às crianças de zero a cinco anos começaram a ser discutidas e instituídas no Brasil, resultando na elaboração do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) em 1998 (BRASIL, 1998) e de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) em 1999 (BRASIL, 1999), sendo a última versão das DCNEI publicada em 2009 (BRASIL, 2009a).

Neste contexto, as discussões sobre a qualidade da EI oferecida têm sido uma demanda, tanto no âmbito das políticas e das ações, quanto no das produções científicas, considerando as práticas educativas concretas nas instituições. Pode-se afirmar que tal avanço parte da necessidade constante do questionamento sobre quem são as crianças que frequentam a EI, as suas necessidades, as finalidades do atendimento a elas em instituição fora da família, assim como as condições concretas de tais instituições.

Conforme Campos, Fülgraff e Wiggers (2006), o crescimento da oferta da EI na década de 1990, especialmente em instituições filantrópicas e/ou comunitárias, foi seguido de baixa qualidade no atendimento às crianças. Na atualidade, pode-se afirmar que a baixa qualidade na EI diminuiu em relação aos anos 1990, frente a inúmeras mudanças introduzidas pelo governo brasileiro, especialmente a partir dos anos 2000 (KAGAN, 2011). Porém, não significa que o problema seja inexistente na atualidade, ao contrário. A qualidade na EI ainda é um grande desafio, pois se constitui direito primordial da criança, além de ser preditor de resultados positivos no aprendizado e melhores oportunidades educacionais para as crianças (SARMENTO; FOSSATTI, 2012; KAGAN, 2011; BRASIL, 2009b).

A questão da qualidade na EI é polissêmica, complexa e multidimensional (ZABALZA, 2008). O documento publicado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2009, que discute indicadores de qualidade para a EI, apresenta sete dimensões a serem consideradas: planejamento institucional; multiplicidade de experiências e linguagens; interações; promoção da saúde; espaços; espaços, mobiliários e materiais; formação e condição de trabalho dos profissionais; cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social (BRASIL, 2009b).

Este trabalho busca lançar um olhar sobre a dimensão da multiplicidade de experiências e linguagens, especificamente o movimento, no contexto da qualidade da EI. Segundo Gouvêa (2011), é por meio de sua linguagem peculiar, diferente do adulto, que a criança se comunica, produz experiências e se constitui como sujeito. Portanto, uma EI de qualidade deve oferecer à criança acesso a aprendizagens relacionadas a diferentes linguagens, dentre elas o movimento, considerando a indissociabilidade entre as dimensões expressivo-motoras, afetivas, linguísticas, éticas, estéticas e socioculturais das crianças (BRASIL, 2009a).

No que se refere às questões relacionadas ao corpo e ao movimento na EI, é notável o crescente movimento nas pesquisas realizadas desde a década de 1990, muitas delas situadas na área de Educação Física, a exemplo de Sayão (1999, 2002), Ferraz (1996), Garanhani (1998, 2004), Oliveira (2008, 2010), Silva (2007), Cavalaro e Muller (2009), Richter, Gonçalves e Vaz (2011), dentre outras.

No entanto, a distância entre a teoria e a prática ainda hoje é concreta, considerando que o corpo na cultura ocidental escolar foi historicamente negligenciado como a forma de ser e estar no mundo, em nome da disciplina e ordem (FOUCAULT, 1979). Nesse sentido, a formação dos educadores também parece ter negligenciado este aspecto (OLIVEIRA, 2010).

Paradoxalmente, na EI é perceptível a centralidade inquestionável do corpo e do movimento ao se observar o cotidiano das crianças. Ao mesmo tempo, as práticas pedagógicas parecem destacar fundamentos vinculados ao controle civilizador, à racionalidade, à formação de “pessoas bem ajustadas”, cujo exemplo pode ser expresso nas vozes das educadoras para com as crianças: “Para!”, “Levanta!”, “Espera, senão...”, “Fica sentadinho, senão...” (RICHTER; VAZ, 2005, p.90).

Considerando que corpo e educação são culturalmente mediados, é relevante saber como o binômio corpo e movimento tem sido tratado no contexto das instituições e se este trato exprime a qualidade almejada na EI, tomando como referência os indicativos das DCNEI (BRASIL, 2010).

Os termos corpo e movimento neste trabalho designam as expressões das crianças e sua movimentação como linguagem, respectivamente. Portanto, o movimento neste sentido não é apenas mecânico, mas, conforme Oliveira Z. (2011), carregado de significações culturais e mediador das interações sociais. A consideração do espaço dado ao corpo e ao movimento diz respeito não apenas ao ambiente físico, mas principalmente às oportunidades oferecidas nas instituições de EI e destinadas aos usos do corpo como instrumento de comunicação, expressão, ação e exploração do mundo pela criança.

Dessa forma, delimitou-se como problema de pesquisa: Como o binômio corpo e movimento é tratado nas práticas pedagógicas cotidianas em instituições de EI? Nessa perspectiva, o objetivo é investigar as práticas cotidianas de professores, no que se refere ao trato com o corpo e o movimento, e sua relação com a qualidade na EI. Buscou-se saber: Existe nos projetos e práticas pedagógicas das unidades de EI investigadas neste estudo a preocupação com a articulação dos elementos cognitivos, afetivos e motores? A criança é vista em sua totalidade pelos professores?

O CAMINHO METODOLÓGICO

A abordagem de pesquisa adotada para esta investigação é a qualitativa que, segundo Minayo (2000), busca responder a questões particulares a partir de um nível de realidade que não pode ser quantificado, pois se aprofunda nos significados das ações e das relações humanas. Nesse sentido, buscou-se

compreender de maneira ampla, a partir das falas e das ações dos professores (atores sociais deste estudo), o que André (1995) designa de significados criados e recriados no processo de constituição das práticas cotidianas, caracterizando este como um estudo do tipo etnográfico.

O referencial para análise foi orientado pela perspectiva teórico-metodológica denominada de Rede de Significações ou *RedSig*, proposta por Rossetti-Ferreira et al. (2004), que busca compreender o objeto de estudo num processo contínuo, inserido numa teia de relações e disposições sociais e históricas.

Como técnica de coleta de dados privilegiou-se a entrevista semiestruturada e, como suporte, observações realizadas junto a professores em quatro unidades de EI (UEI) no estado de São Paulo, sendo: uma da rede pública municipal da capital (UEI 1); duas da rede privada, uma na capital e outra em município da região metropolitana (UEI 2 e 3, respectivamente); uma instituição filantrópica (UEI 4), porém, conveniada com a prefeitura municipal da capital. No que diz respeito às instituições particulares, a primeira faz parte de uma escola de grande porte (UEI 2), que oferece da Educação Infantil até o Ensino Médio, já a segunda é um centro de Educação Infantil de pequeno porte (UEI 3). Para este artigo, foram considerados os dados relativos às entrevistas, principalmente.

Os professores participantes assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e os responsáveis pelas instituições assinaram autorização para realização da pesquisa.

Participaram da pesquisa quatro professores, um de cada instituição. A delimitação destes professores e instituições justificou-se pela busca da compreensão e da análise de perfis diferenciados. Nas UEI participantes, os professores atuavam com crianças de 2 a 3 anos de idade. Essa delimitação buscou alcançar uma faixa etária ainda pouco explorada, considerando que grande parte das pesquisas tem situado o trabalho com crianças a partir de 4 anos de idade. Nesta pesquisa, foram atribuídos aos professores nomes fictícios: Caio (atuante na UEI 1), Gabriela (atuante na UEI 2), Denise (atuante na UEI 3), Ana (atuante na UEI 4).

As observações e entrevistas tiveram roteiro predefinido. A entrevista abordou questões sobre a natureza das atividades realizadas com as crianças, objetivos e metodologia de trabalho, concepções dos professores sobre corpo e movimento na EI, espaços e tempos destinados a essas atividades, formação e experiência profissional do professor. Os indicadores que orientaram a ob-

servação do cotidiano foram organizados considerando as práticas docentes ocorridas em sala e fora da sala.

UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS DOCENTES COTIDIANAS E O QUE ELAS EVIDENCIAM

Em relação aos tempos para as atividades de movimento, Caio diz que em seu cotidiano existem momentos específicos para trabalhar com tais atividades, porém, sua posição é de que esse “conteúdo” está sempre presente, mas algumas atividades são mais específicas e dinâmicas, por exemplo, a natação, a ginástica, a dança, os jogos, dentre outras que ele desenvolve com as crianças. Segundo ele, esses tempos específicos para o movimento são necessários pelas características de seu trabalho, pois ele é, de certa forma, o principal responsável por desenvolver a temática “corpo e movimento”, visto que é o único professor na instituição com formação em Educação Física. Assim, sua rotina docente se difere das demais da instituição, visto que ele, além de ter sob sua responsabilidade uma turma, também desenvolve as atividades de movimento com os demais grupamentos (geralmente duas vezes por semana). Como existem dois professores responsáveis por cada turma, enquanto ele desenvolve as atividades com os demais grupos, a outra professora assume sozinha seu grupo.

Sobre a forma como essas atividades são desenvolvidas, ele diz:

Em minha prática procuro trabalhar de forma lúdica buscando ampliar o repertório de movimentos e práticas ligadas à cultura corporal, ou seja, ofereço às crianças momentos em que elas possam explorar, pelo movimento, o mundo e o próprio corpo, bem como se expressar e interagir com os outros por meio do uso criativo dos gestos.

Caio demonstra estar atento aos pressupostos para o trabalho com o movimento das Orientações Curriculares para a EI do município (SÃO PAULO, 2007), referência de prioridade na organização do trabalho pedagógico dos professores, segundo ele. Este documento também discute a qualidade da EI no contexto da oferta de experiências que explorem a linguagem corporal e destaca:

Ao ampliar o seu repertório de práticas ligadas à cultura corporal, a criança amplia suas possibilidades de explorar, pelo movimento, o mundo e o próprio corpo, e a expressar-se e interagir com os outros por meio do uso criativo dos gestos. Para que isso ocorra é preciso que o professor organize intencionalmente, no tempo e no espaço, propostas desafiadoras e instigantes ligadas ao conjunto disponível de práticas corporais em sua cultura. (SÃO PAULO, 2007, p.64).

Nas práticas observadas, percebe-se que existe uma preocupação do professor Caio em desenvolver as atividades a partir de brincadeiras di-

versas (por exemplo, na dança ele utilizava brincadeiras cantadas com as crianças), de atividades compatíveis com a faixa etária e dar sentido ao trabalho com o movimento.

Denise e Gabriela também compartilham da ideia de que o movimento se faz presente no cotidiano, mas assim como Caio, afirmam que existem momentos considerados mais específicos para as atividades. Para Denise, “em se tratando de crianças pequenas, o movimento está presente a todo momento no cotidiano, mas existem momentos específicos na rotina escolar onde trabalhamos atividades que envolvem o movimento”. Ela diz ainda:

Diariamente as crianças tem 45 minutos de recreação ao ar livre no parque da escola, onde tem a oportunidade de explorar o espaço e os brinquedos disponíveis, correndo, pulando, subindo, descendo, escalando, girando, etc. Além disso, pelo menos duas vezes por semana, dependendo da rotina, propomos jogos e brincadeiras envolvendo o movimento, com a parceria das crianças, que sugerem e dão ideias, que são incorporadas na proposta. Há ainda, uma vez por semana, a atividade de ballet para as meninas e karatê para os meninos.

Gabriela também reitera que corpo e movimento se fazem presentes no cotidiano e fala sobre a rotina de sua turma:

[...] Primeiro, logo que as crianças chegam, é feita a acolhida. A gente faz uma roda, tem o tapetinho, [...] se trabalha muito com a linguagem. Depois disso vem o grande grupo. Nesse grande grupo trabalhamos o tema do dia, que sempre está relacionado ao movimento com o corpo. Nesse momento eu digo o que eu quero trabalhar, se são movimentos amplos ou pequenos, de saltar, de equilíbrio. Eu geralmente faço assim: se o tema é, por exemplo, expressão facial, então a gente brinca com o riso, dá gargalhada, coloca uma música, tem um espelho, eles vão para frente do espelho para se ver. Depois sim, quando vamos para o pequeno grupo é feito o registro. Além dos temas diários temos também os projetos temáticos. Trabalhamos esse ano com um projeto de leitura e escrita com o tema circo, a partir do livro “Gergelim, o palhaço”. Esse projeto envolveu muitas atividades de corpo e movimento, pois fizemos várias atividades circenses, brincamos de acrobacias, malabarismo, mágica, dançamos, cantamos, nos pintamos e vestimos de palhaço, as crianças amaram. Transformamos a sala de aula em um circo. [...] Depois do grande grupo vem o parque, que são atividades livres ou não, eu também posso dirigir as minhas atividades. A gente também aproveita a natureza. Tem piquenique embaixo da goiabeira. Trabalhamos um pouquinho da alimentação mais natural, incentivando eles a trazerem frutas, compartilhar o lanche... aí também trabalha o movimento, porque quando você faz o piquenique, você está numa roda, às vezes troca de lugar, interage com os outros e por aí vai. E duas vezes por semana tem a Educação Física e Artes, com os especialistas, que aí o movimento é mais aprofundado.

Diante das práticas relatadas e observadas, percebeu-se que a concepção dos professores que norteia as práticas cotidianas de movimento enfatiza as atividades ministradas pelos especialistas, principalmente de Educação Física e modalidades esportivas, como se as outras atividades fossem secundárias corporalmente. Notou-se que os professores buscam explorar efetivamente a movimentação das crianças e compreendem que a qualidade da EI passa pelo

oferecimento de atividades diversificadas, mas parecem ainda julgar a Educação Física “dona” dos corpos e movimentos, como identificou Ayoub (2001).

O estudo de Sayão (1997), que discutiu os tempos e os espaços do corpo e movimento na EI, apontou que muitos professores entendiam o movimento trabalhado efetivamente como a “hora de fazer Educação Física”, evidenciando dicotomias, como sala x pátio, corpo x mente, atividade corporal x atividade intelectual. Interessante perceber essa concepção presente nas práticas pedagógicas mais de uma década depois, embora haja um discurso dos professores relacionado ao desenvolvimento integral da criança e à totalidade, demonstrando que a formação dos mesmos tem de certa maneira dado conta de atualizá-los em relação à teoria atual (FIGUEIREDO, 2006).

No entanto, cabe lembrar, conforme Tardiff (2010), que, na constituição dos saberes de um professor, vários fatores devem ser destacados, como sua trajetória pessoal, suas perspectivas, sua identidade, sua experiência de vida, visto que o saber não é algo flutuante no espaço. Para este autor, os professores não valorizam todos os saberes igualmente, ao contrário, tendem a hierarquizá-los conforme percebem sua utilidade no cotidiano da prática docente.

Neste sentido, é possível que os professores investigados neste estudo possam de fato ter apreendido a relevância do trabalho com o corpo e com o movimento por meio de elementos teóricos. No entanto, se tal prática não é dotada de significados concretos, poderá ser entendido como mal necessário ou mero conteúdo a ser trabalhado, considerando que ainda hoje, para muitos professores, o movimento da criança que acontece fora dos momentos considerados oportunos, por vezes são considerados como indisciplina. Um das falas da professora Ana, ao afirmar que as crianças não param quietas mais do que quinze minutos e este é um motivo para considerá-las indisciplinadas, ilustra bem essa reflexão.

Retomando as falas de Denise e Gabriela, observou-se que as mesmas diferem em relação à forma de trabalho no cotidiano, mas convergem no sentido de considerar as atividades envolvendo saltos, equilíbrios, giros, etc., como potenciais para explorar o corpo e o movimento, além das aulas de Educação Física ou atividades esportivas. Dentre os professores, apenas Ana afirma que o movimento quase não é trabalhado, tanto pela dificuldade em relação ao saber “o que” e “como” fazer em relação ao movimento, quanto pelos espaços físicos escassos na instituição. Essa professora assim descreve sua prática cotidiana:

[...] Quase todas as atividades são de sala mesmo, porque são muitas crianças, você já viu aqui como elas são no comportamento (risos)... e o pátio é pequeno, só dá pra sair

uma turma por vez. [...]. Muitas atividades às vezes não dão certo por causa da indisciplina. Eu acho também que a quantidade de crianças aqui atrapalha, mas a gente se vira como pode. Então, no dia a dia funciona assim: eles sempre tem um momento no pátio que varia o horário em cada dia. Às vezes eles chegam e já vão em seguida para o pátio e tem dias que só no final do período dá para sair. Esses são os piores dias, porque eles vão ficando aflitos e a gente também. Mas atividades específicas de movimento é difícil, a gente deixa mais eles brincando à vontade, às vezes põe música, mas é só. Ah! E quando tem voluntários, por exemplo, o professor de capoeira que vem uma semana por mês. Já teve voluntários (sic) para trabalhar aulas de dança... Então quando vem esses voluntários são sempre bem-vindos. Às vezes saímos para brincar na pracinha, mas não pode ser todos os dias porque eles são muito pequenos e sempre precisa de mais gente para dar conta deles lá fora. Como a gente não tem muito material aqui, também costumamos fazer atividades com eles de reciclagem, construção de brinquedos com sucata, essas coisas. Eu fiz um curso uma vez sobre isso. Você precisa ver como eles gostam. Mas eu fico com dó deles ficarem tanto tempo dentro da sala, mas também eu não sei como trabalhar com movimento, essas coisas. Então a gente pinta desenhos, usa tinta, mas tem mãe que não gosta porque suja... (risos). Quando tem massinha eles adoram também. Às vezes coloco filme e por aí vai. A gente faz o que pode aqui, mas eu sinto que podia ter mais coisas para eles, mais atividades assim, corporais. Porque se eles tivessem atividades assim todos os dias, nossa, ajudaria bastante, porque eles iam dormir melhor, acho que até se alimentar melhor, dar menos trabalho.

Ao ser perguntada sobre o uso da brinquedoteca e do salão (espaços da instituição que permaneceram fechados quase todo o período de observações na instituição), disse que o espaço da brinquedoteca era muito pequeno e as crianças acabavam ficando “amontoadas lá dentro”. Além disso, a quantidade de brinquedos não é suficiente para todas e por esse motivo sempre sai briga. A professora afirmou que de vez em quando leva as crianças para lá, mas que o espaço funciona mais para eles verem um filme ou outra atividade mais “calma”, porque tem um tapete e as crianças podem se sentar no chão. Quanto ao salão, disse que o mesmo é mais utilizado mesmo para as festas (como Dia da Criança, Páscoa, etc.), bem como para palestras da mantenedora e para o trabalho dos professores voluntários. Sobre a brinquedoteca, ela disse ainda:

Disseram para nós que vão chegar mais brinquedos, que uma loja aqui perto fez uma doação, mas que precisa ainda ser catalogada, porque vai direto para a mantenedora. A gente tá esperando pro final do ano, aí sim, vamos conseguir levar eles pra lá (brinquedoteca). Com mais brinquedos, mesmo o espaço sendo pequeno, eles ficam entretidos.

Sua fala sobre a prática cotidiana demonstrou, assim como a de Denise e Gabriela, o entendimento de que o trabalho com o movimento ocorre primordialmente em atividades que envolvam o correr, o saltar, etc., além de aulas específicas, como a capoeira (que acontece como atividade ministrada por um voluntário). Revelou ainda a ideia de que as atividades de movimento parecem só ocorrer quando as crianças estão em grandes espaços, dos quais a instituição não dispõe. E ainda não associou efetivamente o movimento às demais atividades da rotina das crianças, como o brincar livremente no pátio, na pracinha ou mesmo nas atividades em sala, como pintar ou desenhar.

De modo geral, em seus discursos, os professores concebem o movimento dotado de importância e inerente à atividade infantil. Os discursos contemporâneos relacionados às pesquisas na EI parecem ter sido incorporados por eles, a exemplo da consideração do movimento como linguagem expressiva da criança (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999). No entanto, as práticas revelam as dificuldades concretas para que o movimento possa ser pensado para além de um elemento didático. Neste contexto, parece ser o corpo mais entendido como um meio para o exercício e o esporte, do que dotado de um movimento que é de fato linguagem expressiva e pelo qual a criança interage com o mundo (OLIVEIRA, 2011; FARIA; MELLO, 2005). Cabe ressaltar que o esporte na EI pode e deve ser incentivado, na perspectiva de ampliação do conhecimento das crianças acerca da cultura neste contexto e não apenas como meio para exercitação corporal, como discutem Richter, Gonçalves e Vaz (2011).

Para além dos discursos, parece existir concretamente uma preocupação dos professores em oferecer atividades de movimento em suas práticas cotidianas. No entanto, concebem que tais atividades cumprem melhor a finalidade de trabalhar o movimento quando são tratadas por professores especialistas. Há que se considerar que a EI difere do Ensino Fundamental, justamente pela busca de um conhecimento não fragmentado (OLIVEIRA, 2010). Cabe ressaltar ainda que as políticas e as orientações curriculares da EI têm enfatizado o conhecimento em sua totalidade (SÃO PAULO, 2007; BRASIL, 2009a, 2009b) e a relação da totalidade com a qualidade da EI.

No contexto da educação institucionalizada, a educação do corpo geralmente tem sido vinculada à disciplina "Educação Física", que paradoxalmente vivencia a sua secundarização como elemento educacional, ao mesmo tempo em que é vista como arauto da educação para a saúde. Assim, a educação institucionalizada e nela, a Educação Infantil, por vezes reifica contradições e conseqüentemente os dualismos corpo x alma, corpo x mente, ao menos na prática do currículo oculto.

Para os professores, as brincadeiras são relacionadas ao movimento, porém, há um entendimento de que aquelas que enfatizam o correr, o pular, o girar, etc., são mais significativas nesse sentido. Conforme Oliveira (2011), é preciso compreender o jogo e o brinquedo como fonte de interações, de construções de papéis sociais que favorecem o desenvolvimento como um todo. Assim, embora possa haver brincadeiras que enfatizem movimentos mais vigorosos, por assim dizer, o professor precisa saber reconhecer que o movimento como linguagem expressiva se faz presente em todas elas.

Percebeu-se ainda o movimento como prática propedêutica e diretiva, contradizendo a ideia de totalidade e de movimento como linguagem. A concepção de práticas cotidianas está relacionada também aos espaços físicos disponíveis e seus usos. Ou seja, os espaços adequados parecem ser a quadra, o pátio e outros espaços amplos, reafirmando dicotomias como sala x pátio, atividade corporal x atividade intelectual.

No que se refere à formação profissional, Figueiredo (2006) afirma que o professor muitas vezes parece não compreender o significado do corpo na sociedade, até porque em grande parte dos cursos de formação profissional, quando muito, corpo e movimento são teorizados, porém, pouco se faz para evidenciá-los de fato no cotidiano, o que contribui para que professores sejam capazes de “ler teorias”, mas incapazes de vivenciá-las de fato e compreender a amplitude do movimento infantil.

Neste sentido, por um lado existe um discurso que vai ao encontro de uma EI de qualidade, dotada de totalidade nas práticas cotidianas, respeitando o direito que toda criança tem de se expressar por meio de múltiplas linguagens, de diferentes maneiras em espaços distintos (BRASIL, 2009c). Por outro lado uma prática pedagógica que ainda compreende o corpo e o movimento de modo limitado e totalidade da EI ainda como utopia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As leis educacionais brasileiras apontam para a garantia de oferecimento de uma Educação Infantil de qualidade, respeitando as características de desenvolvimento da criança e primando pelo seu desenvolvimento pleno. Nesse sentido, não basta apenas abordar o movimento na Educação Infantil, mas pensar concretamente uma prática pedagógica no contexto da totalidade (binômio corpo-movimento), cujo movimento seja de fato tratado como linguagem expressiva, constitutiva da cultura corporal humana (BRASIL, 1998).

Na atualidade, a questão do corpo e movimento está relacionada a novos paradigmas. Do movimento pensado e conceituado apenas em sua dimensão biológica, até meados da década de 1980, passa-se, em pouco mais de trinta anos, para o movimento pensado e conceituado no contexto da cultura, ao menos teoricamente. Tal fato evidencia que a formação inicial e continuada dos professores, em certa medida, tem dado conta de fazer com que os professores se apropriem dos novos conhecimentos da EI. No entanto, a prática evidencia a dicotomia teoria e prática, embora se possam ressaltar os grandes avanços alcançados. Tal constatação indica a necessidade de uma formação

continuada que garanta subsídios para que os professores possam refletir e construir práticas cotidianas fundamentadas em um olhar crítico sobre a criança e a sua corporeidade, no contexto da oferta de uma EI de qualidade.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

AYOUB, E. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 4, p.53-60, 2001.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Resolução n.5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p.18, 19 de dezembro de 2009(a).

_____. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009(b).

_____. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEB, 2009(c).

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLGRAFF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, vol.36, n.127, p.87-128, São Paulo, jan/abr, 2006.

CAVALARO, Adriana Gentilin; MULLER, Veronica Regina. Educação Física na Educação Infantil: uma realidade almejada. **Educar em revista**, Curitiba, n. 34, 2009.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral. **Linguagens infantis**: outras formas de leitura. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FERRAZ, Osvaldo Luiz. Educação física escolar: conhecimento e especificidade: a questão da pré-escola. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, Supl.2, p. 16-22, 1996.

FIGUEIREDO, Márcio Xavier Bonorino. **Educação**: corporeidade nos caminhos da infância. 2. ed. Pelotas: UFPEL, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1979.

GARANHANI, M. C. **A educação motora no currículo da educação infantil da rede municipal de ensino de Curitiba**. Curitiba: UFPR, 1998. 245 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, UFPR, Curitiba, 1998.

_____. **Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância**: os saberes sobre o movimento corporal da criança. São Paulo: PUCSP, 2004. 145 p. Tese (Doutorado) – Curso de Psicologia da Educação, PUCSP, São Paulo, 2004.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares. Infância: entre a anterioridade e a alteridade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, vol.36, n.2, p.547-567, maio/ago., 2011.

KAGAN, Sharon Linn. Qualidade na educação infantil: revisão de um estudo Brasileiro e recomendações. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 41, n.142, São Paulo, jan./abr., 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec, Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz de. Educação física na educação infantil: elementos para reflexão sobre a formação profissional e prática pedagógica dos professores. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, Jundiaí, v. 07, p. 233-238, 2008.

_____. **Corpo e movimento na educação infantil**: concepções e saberes que permeiam as práticas cotidianas. São Paulo: USP, 2010. 112p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, USP, 2010.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Jogo de papéis**: um olhar para as brincadeiras infantis. São Paulo: Cortez, 2011.

RICHTER, Ana Cristina; VAZ, Alexandre Fernandes. Corpos, saberes e infância: um inventário para estudos sobre a educação do corpo em ambientes educacionais de 0 a 6 anos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.26, n.3, p.79-93, maio 2005.

RICHTER, Ana Cristina; GONCALVES, Michelle Carreirão; VAZ, Alexandre Fernandes. Considerações sobre a presença do esporte na educação física infantil: reflexões e experiências. **Educação em Revista**, Curitiba, n. 41, p.181-195, set. 2011.

ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde et al. (Orgs.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SAYÃO, Deborah Thomé. Educação física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivivência**, Florianópolis, n.13, p.221-238, novembro, 1999.

_____. Corpo e movimento: alguns desafios pra a educação infantil. **Revista eletrônica zero a seis**, n. 5, janeiro/julho, 2002.

SILVA, Eliane Gomes da. Florianópolis: 2007. 202 f. **Educação física infantil**: Se-movimentar e significação. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação Física, Centro de Desportos, UFSC, Florianópolis, 2007.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares**: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil. São Paulo: SME / DOT, 2007.

SARMENTO, Dirléia Fanfa; FOSSATTI, Paulo. Formação de professores, saberes docentes e práticas educativas: a qualidade da educação infantil como centralidade. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 25, n.12, Braga, 2012.

TARDIFF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ZABALZA, Miguel. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

¹ O presente artigo é parte de uma pesquisa de doutorado, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. Sua realização contou com apoio financeiro da CAPES.