

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

NATÁLIA TAZINAZZO FIGUEIRA

**O parque como espaço educativo:
Práticas corporais num projeto de formação de professoras
para Educação Infantil**

**São Paulo
2014**

NATÁLIA TAZINAZZO FIGUEIRA

**O parque como espaço educativo:
Práticas corporais num projeto de formação de professoras
para Educação Infantil**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Didática e Formação de Professores

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Appezzato Pinazza

**São Paulo
2014**

FIGUEIRA, Natália Tazinazzo

O parque como espaço educativo: práticas corporais num projeto de formação de professoras para Educação Infantil

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestra em Educação

Aprovada em: ____ de _____ de 2014.

Banca Examinadora

Profa. Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Profa. Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Gratidão imensa a todos que de alguma maneira se envolveram neste processo de pesquisa, neste período da vida, apoiando e enriquecendo meu caminho.

A todos os educadores da EMEI em estudo, especialmente às professoras e coordenadora que colaboraram com a pesquisa. Um agradecimento especial à Caroline, pela amizade e pelo companheirismo.

À professora e orientadora Mônica Appezzato Pinazza, pelo direcionamento, pela dedicação e por todo o aprendizado desta pesquisa.

Ao professor Marcos Neira, sempre uma referência e fonte de inspiração.

Ao Giuliano Tierno, por todas as experiências compartilhadas.

A todos os meus amigos e amigas, tão importantes em minha vida. Às minhas grandes amigas Roberta, Vânia e Lara, incentivadoras de tantos momentos e palavras. À Vanessa por seu papel fundamental na finalização desta dissertação.

À Carandá Vivavida Educação, pelo apoio, e às grandes amigas com quem tenho o privilégio de conviver e aprender diariamente: Flávia, Renata, Juliane, Ana Rachel, Adriana, Isa, Maura, Cleusa, Valéria, Andressa, Luana, Patrícia, Fred, vocês fazem parte de tudo isso.

A todas as famílias e crianças com quem tive a oportunidade de aprender sobre mim e sobre o mundo nesses anos de educação. Em especial, à família Nogueira, razão de minha imersão neste projeto.

À minha família, sempre tão compreensiva e amorosa, em especial a meu pai e meu avô.

Agradecimento especial a maior e mais importante presença em minha vida, pela paciência, pelo amor, pela dedicação e aposta. Minha Luz. Luiz Kalagar.

*à pergunta que se fazia,
ela, a vida, a respondeu
com sua presença viva.
E não há melhor resposta
Que o espetáculo da vida:
vê-la desfiar seu fio
que também se chama vida,
ver a fábrica que ela mesma,
teimosamente se fabrica
vê-la brotar como há pouco
em nova vida explodida.*

João Cabral de Melo Neto

*– O que vocês estão fazendo?
– Nada, nós só estamos brincando...*

RESUMO

FIGUEIRA, N. T. **O parque como espaço educativo**: práticas corporais num projeto de formação de professoras para educação infantil, 2014. 175f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

O presente trabalho relata a trajetória de uma pesquisa qualitativa inspirada na perspectiva de investigação-ação, que discutiu as práticas corporais presentes no parque de uma Escola Municipal de Educação Infantil da Cidade de São Paulo. Com o objetivo de problematizar como as manifestações culturais aparecem neste espaço e investigar outras possibilidades, buscou-se uma aproximação das práticas legitimadas na unidade, da cultura das crianças e professoras e do currículo e concepções que embasavam as ações docentes. Como referencial teórico baseou-se nas chamadas *teorias pós-críticas*, especialmente na perspectiva dos Estudos Culturais e do Multiculturalismo crítico, representados por escritos de Stuart Hall, Henry Giroux, Marcos Neira e Tomás Tadeu Silva. No que se refere à formação de professores, as principais fontes de pesquisa foram Andy Hargreaves, Júlia Oliveira-Fomosinho, Tizuko M. Kishimoto e Mônica A. Pinazza. A inserção no contexto pesquisado se deu através de um projeto de formação para professores, acompanhado de intervenção direta com as crianças, em paralelo, envolvendo duas professoras e seus respectivos grupos.

A proposta da formação, construída com as participantes, ocupou um espaço já institucionalizado na escola para o estudo: O Projeto Especial de Ação (PEA), que complementa a jornada dos professores que optam por este estudo coletivo, cujo tema é escolhido anual pelo grupo participante. No primeiro semestre foi realizada a observação das práticas dos grupos, sem intervenção formalizada e no segundo semestre realizaram-se os projetos de formação e acompanhamento de práticas propostos pela pesquisa.

O desenvolvimento do trabalho possibilitou a discussão da função escolar no âmbito da formação do sujeito, conceito de cultura e suas manifestações na centralidade das relações, configuração de identidades e diferenças dos indivíduos dentro das instituições, em especial a escolar e as concepções embutidas nas práticas corporais legitimadas pela unidade educacional. O processo vivenciado na pesquisa aponta para a relevância de se constituírem programas de formação contextualizados que mobilizem reflexões sobre as práticas, de modo a transformá-las em favor da qualidade da educação infantil. Evidenciou ainda que um olhar para as práticas corporais na perspectiva cultural amplia a compreensão das diferenças e das possíveis partilhas de vivências no plano relacional, constitutivas de uma educação infantil que se pretende democrática.

Palavras-chave: Cultura corporal. Estudos culturais. Formação de professores. Educação infantil.

ABSTRACT

FIGUEIRA, N.T. **The park as an educational area: body practices in a Teacher Training Project for children's education**, 2014. 233 f. Dissertation (Master's) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

The present work describes the trajectory of a qualitative research inspired on the perspective of action-investigation, which discussed the body practices present in the park of a Municipal Early Childhood Education School in the city of São Paulo. Aiming to problematize how the cultural manifestations are presented in this type of place and investigating other possibilities, we tried to come close to the practices already established in the school, the culture of the children and teachers and the curriculum and the concepts that grounded the educator's actions.

As the theoretical referential was based on the *post critical theories*, especially on the perspective of Cultural Studies and of critical Multiculturalism, represented by the writings of Stuart Hall, Henry Giroux, Marcos Neira and Tomás Tadeu Silva. As for the training of teachers, the main sources of research were Andy Hargreaves, Júlia Oliveira-Fomosinho, Tizuko M.Kishimoto and Mônica A. Pinazza. The insertion on researched context was possible through a teacher training project, followed by direct intervention with the children, and in parallel, involving two teachers and their respective groups.

The proposal of training that was constructed with the participants took place within a project that is already institutionalized at the early childhood education school for the study: The Projeto Especial de Ação (PEA), which complements the journey of teachers who choose this group study for which the theme is chosen annually by the participant group. The observation of the practices of the groups took place in the first semester without formal intervention and in the second semester there were the training project and follow-up of the practices proposed in the research.

The development of the work enabled the discussion of the purpose of the early childhood education school in the education of the individual, concept of culture and its manifestations in relationships, configuration of identities and differences among individuals within institutions, especially school and the concepts built-in the legitimate body practices according to the educational institution. The process in the research points to the importance of constituting programs of contextualized training that encourage reflections on the practices, so that they are transformed in favor of the quality of children's education. It was clear that a view on the body practices in the cultural perspective broadens the comprehension of the differences and the possible sharing of experiences within the established relationships, in children's education that is supposed to be democratic.

Keywords: Bodily culture. Cultural studies. Teacher's Training. Early childhood education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 CORPO, CULTURA E SOCIEDADE: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E DA DIFERENÇA	11
1.1 Estudos Culturais: Princípios Norteadores	19
1.1.1. Currículo cultural e multiculturalismo crítico	20
2 CORPO, CULTURA E ESCOLA	27
2.1 Práticas Corporais no Dia a Dia Escolar	27
2.2. Contexto da Educação Infantil	31
2.2.1 Cultura corporal na escola e seus reflexos na Educação Infantil	37
2.2.2 Cultura corporal na Educação Infantil	40
2.3 O que dizem os documentos oficiais mais abrangentes	43
3 FORMAÇÃO DOCENTE	49
4 TRAÇADO METODOLÓGICO	56
4.1 Contexto de Pesquisa	56
4.2 Procedimentos e Materiais de Pesquisa	61
4.2.1 Acompanhamento do Projeto Especial de Ação	65
5 RELATOS E ANÁLISES DO ESTUDO EMPÍRICO	70
5.1 Revelação de Práticas Antes e Durante a Formação: Registros de Observação	70
5.2 Acompanhamento do Processo Formativo em PEA: Registros Escritos das Reuniões ...	75
5.3 O Projeto de Formação com as Professoras	80
5.3.1 O trabalho de formação em parceria	83
5.3.2 Conversas de corpo e alma	86
5.4 Intervenções no Espaço do Parque	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS	130
APÊNDICES	138
ANEXOS	163

INTRODUÇÃO

Começo de conversa...

São diversos os meios pelos quais configuramos e reconfiguramos constantemente nosso patrimônio cultural. A cultura, central na formação identitária do indivíduo, é partilhada por vários canais, por meio da família, dos contatos com os diferentes setores da vida em comunidade (grupos de lazer, de trabalho, de religião e outros), dos veículos midiáticos e, também, da instituição educacional. Esta última instância, particularmente, representa importante contexto vivencial, em que confluem distintas disposições culturais a impactar diretamente as identidades de crianças e jovens.

As práticas corporais são especialmente reveladoras das circunstâncias culturais e sociais, uma vez que, historicamente, muitas das condições de opressão e dominação, nas esferas da vida privada e pública, manifestam-se em ações de controle a partir do corpo.

Na atualidade, essa temática tem ocupado espaço crescente nos estudos que defendem a discussão do corpo e do movimento numa perspectiva da cultura corporal. Inspirada em produções desse campo, a presente pesquisa tomou como objeto de estudo a questão das práticas corporais em instituições de educação infantil.

Apesar de ser um nível educacional que tem recebido cada vez mais atenção no plano das políticas públicas, resultante de mudanças de visão sobre a criança pequena, a educação infantil ainda é hoje uma área de menor investimento e que enfrenta uma série de problemas no que tange à infraestrutura e ao provimento de uma boa qualidade de atendimento, incluindo-se aqui, a questão da natureza, ainda, pouco especializada dos cursos de formação de professores para a faixa etária de 0 a 5-6 anos.

O presente trabalho tem como objetivo discutir as práticas corporais no espaço do parque de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), a partir das práticas educativas e de discussões realizadas com professoras em momentos de formação. Mesmo sendo um rico espaço de socialização, de maneira geral, é possível afirmar que o parque é um ambiente subutilizado nas escolas de educação infantil, por ser considerado mero local de movimentação, correria e liberação de energia, manifestações que não são vistas como culturais, mas que poderiam estar no centro do currículo escolar para a experiência com a diversidade, com questões sociais e conteúdos urgentes e pragmáticos dentro das escolas.

Entendendo que essa visão merece ser questionada, a investigação compromete-se em oferecer possibilidades de respostas às seguintes problematizações: que concepções pedagógicas e políticas subjazem às manifestações corporais e culturais legitimadas pela instituição escolar? Pensando nas culturas docentes e na formação de professores, como os atores sociais da escola relacionam cultura, práticas corporais, identidade e diferença? Como o espaço do parque é identificado pela escola e pelos professores?

Como contexto de pesquisa, considerou-se uma EMEI da cidade de São Paulo, pertencente à Diretoria Regional de Educação (DRE) de Santo Amaro, que atende crianças de 4 a 5 anos de idade, e cujas práticas educativas realizadas no parque constituem-se, há certo tempo, um dos assuntos de grande interesse. Com a mudança de turnos nas EMEIs¹ e a permanência das crianças por 6 horas na instituição, o uso dos espaços escolares, como um todo, passou a ser alvo de discussão ainda mais urgente e foi o tema escolhido para o estudo no Projeto Especial de Ação (PEA), no ano de 2011.

Constatada a legitimidade desse espaço, foi percebida a possibilidade de discutir a presença das práticas corporais para crianças pequenas nos momentos de formação dentro da própria escola de educação infantil, à luz das teorizações advindas dos Estudos Culturais, com as contribuições de autores como Stuart Hall e Garcia Canclini. Já Tomás Tadeu Silva auxilia na discussão de questões curriculares; e autores, como Marcos Garcia Neira e Mário Nunes, orientam com suas pesquisas, especialmente, na área de conhecimento da Educação Física.

Este trabalho de pesquisa tem também a intenção de promover a reflexão sobre o uso do parque, por meio da discussão da concepção de movimento, sob a ótica das práticas corporais como manifestação cultural, e com a realização de um projeto de formação que busca contribuir para mudanças na prática pedagógica. Tanto nos cursos de formação inicial em pedagogia quanto nos oferecidos nas formações continuadas, as práticas corporais não têm o merecido destaque, deixando uma lacuna nesse aspecto de formação e, conseqüentemente, no currículo escolar.

Para tanto, o percurso deste estudo seguiu a linha de uma pesquisa qualitativa, com inspirações nas características da pesquisa-ação, durante um ano letivo de trabalho. No primeiro semestre, foram acompanhados, por meio de observação participativa, os grupos de Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) da unidade, no horário do PEA, e duas

¹Até 2010, os alunos matriculados nas EMEIs cumpriam um turno de permanência de 4 horas diárias. Em 2011, todas as unidades passaram a oferecer 6 horas diárias a cada turma, cumprindo a Portaria 6.111, de 13 de dezembro de 2010 (SÃO PAULO, 2010).

professoras em suas classes, durante o período de 4 horas de regência diárias, duas vezes por semana. No semestre seguinte, foi apresentada a ideia de um projeto de formação à equipe, com objetivos e embasamentos pertinentes ao tema de pesquisa, construído coletivamente – pela pesquisadora, coordenadora e pelas professoras – e destinado às educadoras e às crianças da unidade. A partir das discussões, formulou-se um plano de trabalho a ser desenvolvido por duas das professoras do grupo, com os seus respectivos grupos de crianças.

Para a escrita do trabalho, constaram como fontes de dados da pesquisa: registros escritos dos encontros de formação; atas das reuniões elaboradas pelas educadoras; registros de observações realizados pela pesquisadora, envolvendo produções escritas, fotos, vídeos e realizações das crianças; dados de entrevistas; registros por fotos e vídeos e produções das crianças envolvidas, coletados no período do ano letivo.

Contando essa trajetória, o segundo capítulo, com a revisão de literatura, traz os conceitos de corpo, cultura e sociedade, a fim de pensar a construção das identidades e as diferenças na perspectiva das teorias pós-críticas e culturais. Apresenta-se, ainda, um breve histórico do contexto escolar, da Educação Infantil e da Educação Física para que se possa entender o contexto atual vivido nas instituições escolares.

Para relacionar esse quadro com a educação, as práticas corporais são discutidas dentro do campo escolar e de todo o contexto social, enfatizando a importância da discussão dessas práticas e as possibilidades emergentes de um currículo de Educação Física Infantil na perspectiva multicultural. O excerto destaca ainda considerações sobre a formação de professores na conjuntura atual, sua importância para a qualidade do ensino e teorias que inspiraram o projeto de formação desejado na pesquisa.

No capítulo seguinte, referente à metodologia, conta-se com uma breve descrição da pesquisa qualitativa e dos princípios da pesquisa-ação, que nortearam o presente trabalho; as estratégias de ação da produção teórica e do trabalho em campo. Analisa-se também o contexto da escola em investigação e os projetos de formação existentes, e retrata-se o projeto desenvolvido com as professoras e as ações vivenciadas com os alunos envolvidos.

Na finalização do trabalho, seguem as análises do contexto observado, das práticas e experiências vivenciadas durante o projeto de formação e práticas realizadas com os alunos, sob a ótica da teoria apresentada. A partir desse material, apresentam-se as considerações finais, que amarram a história desta pesquisa.

1 CORPO, CULTURA E SOCIEDADE: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E DA DIFERENÇA

Corpo, cultura e sociedade: são esses três conceitos que se relacionam de forma estreita na constituição do sujeito, segundo as teorias pós-críticas. Sob a luz das teorizações de Foucault (1997) e de Hall (1997), pode-se falar do indivíduo desta época como um sujeito *pós-moderno, contemporâneo*, e que vive os fluxos das identidades e a fragmentação de seu eu na construção de sua identidade, marcada por diferentes papéis e influenciada por diversos grupos e manifestações sociais. A visão do Eu e sua atuação social se constroem a partir das concepções vigentes em sociedade, que permeiam e são permeadas pela cultura na centralidade das relações, entre a realidade e o simbolismo.

O corpo é um instrumento particularmente importante no processo de socialização. Por meio das práticas corporais (manifestações culturais), revelam-se os valores produzidos socialmente, que delimitam o que configura a identidade e a diferença. Para melhor compreensão dessa trama, especialmente em uma instituição social como a escola, faz-se necessário discorrer sobre tais conceitos.

Configurou-se, ao longo do tempo, uma gama de significados atribuídos ao termo cultura, dispostos distintamente pelas diferentes perspectivas teóricas. A acepção de cultura que permeia toda a discussão na presente pesquisa pauta-se nas formulações de teóricos pós-críticos, que delineiam as pesquisas dos Estudos Culturais.

Segundo Hall (1997), cultura refere-se às práticas sociais, aos significados atribuídos nos discursos e, conseqüentemente, na subjetividade de interpretações e significados que configuram as relações de poder. Não pode ser compreendida apenas como resultante de processos transmissivos de saberes, mas sim como textos partilhados, como qualquer ação social que compartilha um significado. O campo cultural traz o cruzamento de significações que buscam definir a realidade.

Em seus estudos, o autor traz a cultura como um campo de luta, de poder e de regulação social em “[...] que toda ação social é ‘cultural’, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação”. (HALL, 1997, p. 1). Alguns teóricos, inspirados por pós-estruturalistas, como Foucault e Derrida, complementam esse conceito afirmando que a cultura deveria ser entendida como o

modo de vida global de uma sociedade, como a experiência vivida de qualquer grupo humano.

Essa concepção se opõe à ideia de que cultura é uma tradição ou um conhecimento a ser transmitido, ou ainda que existem atividades denominadas “culturais”. A cultura está na relação, no partilhar de significados, nas representações comuns entre pessoas, grupos e comunidades. Para as teorias culturais, a partir dessa noção de cultura, como campo de embate e representação, as manifestações culturais são construções, invenções sociais que trazem diferentes representações e não verdades absolutas (TADEU, 2000).

Conforme Moreira e Leite (1995), a cultura está profundamente implicada ao formato das estruturas sociais e de dependência entre classe, gênero, etnia e é, também, uma forma de produção pela qual os grupos lutam para defender suas interpretações sobre os indivíduos, sociedade e mundo.

Sobre esse ponto, Hall (1997, p. 17) discorre:

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos.

Apoiado em Hall, Neira (2011) entende a cultura como papel constitutivo de todos os aspectos sociais, uma vez que as práticas comunicam um significado. Afirmar, também, que cada cultura tem suas próprias e distintas formas de interpretar o mundo e é assim que se criam meios para a construção de significados, configurando o mundo social. Assim, a centralidade da cultura, noção defendida pelo teórico como a forma de imersão da cultura em cada espaço da vida social contemporânea e mediadora desse contexto, é um fator constituinte do sujeito e que o liga ao sistema de poder, “o que está em jogo são as relações de poder entre os grupos” (NEIRA, 2000, p. 130).

Hall (1997) enfatiza que são nessas relações sociais e culturais de poder e representações que os sujeitos se constituem. Assim, quem tem o poder de representar, tem o poder de definir e determinar *a identidade*:

Enquanto aqueles que desfrutam de condições socialmente favoráveis negligenciam ou dissimulam o valor dos produtos culturais alheios, os grupos subordinados se apropriam das práticas sociais hegemônicas, acessando sua linguagem em busca de conhecimento. (NEIRA, 2011, p. 130).

Silva (1997) afirma que as identidades adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas de símbolos pelos quais são representadas, ou seja, por intermédio da cultura. Essas

representações atuam simbolicamente para que se apreenda o mundo e as relações. A construção da identidade é tanto simbólica quanto social e é marcada pela ideia da diferença dentro desses símbolos.

É possível afirmar, a partir das referências das teorias culturais, que as identidades não são fixas, isto é, não há uma verdadeira identidade. A admissão de um hibridismo cultural coloca em xeque a tendência de conceber identidades separadas e segregadas. Segundo Hall (2000), as identidades construídas no hibridismo cultural não correspondem integralmente à identidade original e podem se modificar de acordo com as mudanças de relação de poder. Além de híbridas, são identidades fragmentadas, uma vez que os significados são contestados, cambiantes e sustentados em lutas constantes pela manutenção e afirmação dessas identidades, como sugere SILVA (1997, p. 25), ao afirmar que, “em certo sentido, somos posicionados – e também posicionamos a nós mesmos – de acordo com os campos sociais nos quais estamos atuando [...]”.

Essa construção está numa zona de conflitos e a questão aparece em diferentes níveis, classificando o mundo e nossas relações em seu interior. Quando a representação é compreendida como um processo cultural, é possível afirmar que estabelece tanto identidades individuais quanto coletivas e que os sistemas simbólicos que norteiam essa configuração fornecem caminhos para questionamentos sobre nossa existência: quem somos nós, o que queremos, assim por diante.

Numa perspectiva global, por exemplo, é possível falar dos embates de identidades construídas pela perspectiva cultural da nacionalidade ou da etnia; em âmbito “mais local”, por sua vez, pode-se trazer as discussões que envolvem manifestações da comunidade, práticas corporais, concepções de gênero, etc. e que marcam as vivências que nos constituem como sujeitos das ações e dos discursos, em fluxos que alternam legitimações e significâncias. Esses fluxos transitam entre a micro e a macropolítica, que, no mundo globalizado, possui cada vez mais influência nessa configuração:

Quanto mais a vida se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas - desalojadas de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem “flutuar” livremente. (HALL, 1992, p. 10).

Esse fluxo que desestabiliza padrões e coloca as identidades em conflito pode contribuir para o espaço das mudanças e, assim, das diferenças. O que nos identifica se relaciona com a identidade, o que se torna outro, ou se opõe a nós, está no campo da

diferença, sem pré-julgamentos de melhor ou pior. Bhabha (1998) vai mais além e traz a diferença como enunciação da cultura, numa relação de afirmação e resistência, de reconhecimento dos conflitos. A relação entre identidades e diferenças é algo mais profundo do que reconhecimento ou acolhimento.

As identidades são produzidas por meio da marcação das diferenças, que podem ser simbólicas ou concretas, mas, de alguma maneira, gera uma relação de exclusão entre as partes, que, normalmente, está embasada em quem, por meio dos processos de significação, de produção de cultura, detém o que está sendo considerado como saber e poder. A identidade só faz sentido quando compreendida em diálogo com a diferença, pois são inseparáveis e mutuamente determinadas.

Hall (1997) afirma que, com esse processo de globalização, a vida local é deslocada e essa tendência à homogeneização se acentua, mas que o alcance dessa homogeneização é irregular e imprevisível. Conforme Bhabha (1998), há um terceiro espaço, uma fronteira de negociação entre a cultura local e a global, o local do hibridismo, o “entre-lugares”, onde se produz o que se pode chamar de novo, de outro. As identidades que são construídas e contestadas nesse terceiro espaço são formas muito particulares no mundo contemporâneo ou pós-colonial, e que constituem as mudanças, nos campos social, político e econômico.

São elas, resistências produzidas no espaço entre a identidade e a diferença, que podem causar os atravessamentos na lógica imposta e estabelecida. É dessa forma que se pode pensar em fixação e subversão. Em alguma medida, nos posicionamos e também somos posicionados, de acordo com o campo social no qual estamos atuando, dando sentido a nossas próprias posições. Ao pensar, por exemplo, nos movimentos sociais, é possível pontuar vários exemplos de organizações constituídas a partir da identidade: questões de gênero, etnia, religião, sexualidade, etc.

Nessa perspectiva, Woodward (1997, p. 34) assevera que:

A política da identidade era o que definia esses movimentos sociais, marcados por uma preocupação profunda pela identidade: O que ela significa, como ela é produzida e como é contestada. A política de identidade concentra-se em afirmar a identidade cultural das pessoas que pertencem a um determinado grupo oprimido ou marginalizado. Essa identidade torna-se assim, um fator importante de mobilização política. Essa política envolve a celebração da singularidade cultural de um determinado grupo, bem como a análise de sua opressão específica.

Como dito anteriormente, apesar dessa busca de afirmação entre “ser” identidade e “ser” diferença, as identidades são fluídas; ora nossa posição pode ser de pertencimento e de

identidade, ora podemos exercer uma posição que, frente a determinados grupos, situações, ou contextos, coloca-nos no campo da diferença.

Talvez a questão mais importante para os Estudos Culturais e seus teóricos, no período que atravessamos atualmente, seja mesmo o fluxo de exercício de papéis: o embate para que ninguém exerça o tempo todo a identidade afirmada, legitimada e supervalorizada e ninguém esteja totalmente à margem, excluído das significações, no campo da diferença, partindo da crença de que não existem culturas melhores ou piores, superiores ou inferiores.

Como sujeitos que se constituem nos fluxos sociais, somos governados pelas estruturas de linguagem, que balançam o tempo todo e que nunca são neutras ou inocentes. Dessa forma, privilegiar uma cultura em detrimento de outra, ainda que a primeira seja considerada minoria, é repetir o ciclo de um processo que gera exclusão e que não aprofunda a reflexão sobre a construção da sociedade.

Os anúncios, por exemplo, são eficazes para o consumo de produtos, valores, formação de opinião ou manifestações quando fornecem imagens com as quais podemos nos identificar, inclusive corporalmente. São vários os exemplos de manifestações corporais que já foram consideradas marginalizadas e hoje são vistas como identidade cultural: a capoeira, o futebol, o teatro (e profissionais da arte em geral), etc. Os significados são contestados e cambiantes. Em todos os veículos de comunicação e midiáticos também se encontram imagens que constituem a identidade e a diferença:

O conceito de identificação tem sido retomado, nos Estudos Culturais, mais especificamente na teoria do cinema, para explicar a forte atuação de desejos inconscientes relativamente a pessoas ou a imagens, fazendo com que seja possível nos vermos na imagem ou na personagem apresentada na tela. (WOODWARD, 1997, p. 18).

Esses instrumentos são alguns dos meios de circulação que fazem parte do contexto de prática social em que vivemos, em que todas as práticas de significação envolvem relações de poder, incluindo o poder de inclusão e exclusão. É por isso que se pode afirmar que a cultura molda a identidade ao atribuir um sentido e validade a cada experiência.

Hall (1992) discute o argumento de que as velhas identidades que sempre sustentaram a estrutura social estão em xeque, em declínio, trazendo o surgimento de novas identidades e o que é chamado de fragmentação do sujeito pós-moderno, por ser visto antes através de uma única verdade, como unificado e ancorado socialmente de forma integral. O que acontece é que, com a massificação das informações, o mercado global propõe e seduz a uma única

identidade cultural, muitas vezes, oposta à identidade local, relativa à comunidade. Em contrapartida, pode provocar também a criação de resistências para a reafirmação dessas identidades nacionais ou locais, criando assim novas posições de identidade.

Nessa mesma direção, Woodward (2007, p. 24) argumenta que: “As mudanças e transformações globais nas estruturas políticas e econômicas no mundo contemporâneo colocam em relevo as questões de identidade e as lutas pela afirmação e manutenção das identidades nacionais e étnicas.”.

Nesses fluxos de sistema, o corpo é um dos “espaços” envolvidos nas fronteiras que definem quem somos e fundamentam nossa identidade, marcada por influências, concepções, arquétipos, circulação de informações de forma globalizantes ou restrita. O sentimento de corporeidade convive com a percepção do meio social, ou seja, a cultura na qual o sujeito está inserido, e por meio do corpo o ser humano não constrói somente sua motricidade, mas também manifesta suas produções culturais.

Para Soares (1992, p. 38), o movimento humano constitui-se em uma linguagem que nos permite agir sobre o meio físico, sobre o ambiente humano: “a cultura corporal é uma forma de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas.”. Segundo Neira (2011), as práticas corporais fomentam diálogos por meio de representações culturais cujos significados estão presentes nas brincadeiras, lutas, danças, ginásticas, artes, nos esportes, trabalho, etc.

Porém, assim como ação, o corpo é também reação, instrumento de socialização e política na constituição do indivíduo desde o nascimento e, portanto, tem papel fundamental na produção cultural e histórica da sociedade. Esse papel já foi percebido há bastante tempo em nossa história social e aparece em acordo com as necessidades e os interesses de cada época.

O valor político das mediações pelo corpo aparece com mais força a partir do século XVII. Analisando esta época, pode-se entender a lógica do pensamento sobre o sujeito pelo conceito de biopoder de Foucault (1997). Segundo o autor, esse poder se desenvolve em duas vertentes que se complementam, denominadas corpo máquina e corpo espécie, visando alcançar corpos dóceis e úteis por meio das instituições de disciplinas. À medida que o ser humano mergulhou no desejo de controle sobre a natureza, firmou a busca de controle sobre os corpos, inclusive em seus impulsos e emoções. Em sua obra, reafirma a questão disciplinar

que fabrica corpos submissos e exercitados, aumentando a força dos corpos em termos de utilidade econômica e enfraquecendo-os em termos políticos de obediência.

Gonçalves (1994) explicita que esse estado de coisas intensificou-se com a Revolução Industrial e nova divisão do trabalho, uma vez que a burguesia como classe emergente almejava o adestramento dos corpos a fim de transformar homens em corpos trabalhadores, racionais, produtivos e passíveis de exploração. O corpo manipulável se torna o instrumento da expansão do capital, alternando seu papel entre trabalhador e consumidor, reforçando a ideia de que “é também no corpo que o meio social age sobre o homem” (GONÇALVES, 1994, p. 33).

Desde então, o poder sobre a sociedade passou a ser exercido no corpo social e não sobre o corpo social, “um tipo de poder que se exerce continuamente através da vigilância” (FOUCAULT, 1982, p. 187), com ações permanentes de distribuição de espaços, controle de tempo, normatização de posturas e contínua vigilância. Como sugere Foucault (1982, p. 178):

Os corpos também estão diretamente mergulhados em um campo político. As relações de poder têm alcance imediato sobre eles: elas os investem, os marcam, os dirigem, os suplicam, sujeitam-nos a trabalhos, obrigam-nos a cerimônias, exigem-lhes sinais [...].

Dialogando com essas ideias, Le Breton (2003, p. 13) afirma que o corpo tornou-se um acessório de presença, um rascunho a ser corrigido para enquadrar-se nos moldes estéticos e comportamentais: “a alma caiu dentro de um corpo que a aprisiona.”. E vai além afirmando que algumas ideias difundidas, firmadas até hoje na contemporaneidade, “não opõe o corpo à alma, mas o homem a seu corpo.” (LE BRETON, 2003, p. 13).

Greiner (2005, p. 23) define o corpo como um processo, que passou a ser visto de forma diferenciada a partir do século XIX, no Ocidente: “[...] Só a partir do século XIX que começou a se pensar não apenas no corpo físico, mas também no corpo vivido”. Para a autora, esse foi o começo de um mapeamento para a visão do corpo como um sistema e não apenas um produto ou instrumento.

Entretanto, a mudança de concepção de corpo proposta é tímida. O que nos acompanha, ainda hoje, é a dualidade entre corpo e mente (LE BRETON, 2003) e pode-se afirmar que nunca, na história, o homem ocidental utilizou tão pouco seu corpo e sua mobilidade.

Ainda nos escritos de Le Breton (2003, p. 21), há sinais das consequências dessa concepção de sujeito:

O corpo é uma carga tanto mais penosa de assumir quanto seus usos se atrofiam. Esta restrição das atividades físicas e sensoriais não deixa de ter incidências na existência do indivíduo. Desmantela sua visão de mundo, limita seu campo de iniciativas sobre o real, diminui o sentimento de constância do eu, debilita o reconhecimento direto das coisas [...].

Ao mesmo tempo, o controle sobre os corpos e a contenção dos impulsos tornaram-se elementos-chave na configuração da educação escolar. A escola, como instituição social, educativa, é, também, normalizadora e legitimadora de práticas corporais e, conseqüentemente, produtora de cultura e formadora de identidades. As concepções de cultura e corpo vivenciadas em sociedade estão numa relação refletida nas instituições sociais, em especial, nas instituições educacionais.

Nessa perspectiva, não se pode conceber uma experiência pedagógica em que a cultura e o corpo não estejam presentes. A escola é uma instituição cultural e, dessa forma, seu currículo deve ter a cultura como problemática central. Para Moreira e Candau (2003), existe uma relação estreita entre cultura e escola, uma vez que não há educação fora dos campos cultural e histórico, que, portanto, devem ser vistos como fundamentais, constitutivos e determinantes (HALL, 1997).

Bruner (2001, p. 8) corrobora essa ideia ao enfatizar a influência da cultura na aprendizagem escolar, trazendo a Psicologia numa abordagem social e cultural que vê a educação como “um processo extremamente relacionado ao contexto cultural situado”, uma vez que o conhecimento não está isolado de seu meio.

Para o autor, a escola reúne a linguagem, o mito e a cultura, de onde se extraem os significados. Negociar e renegociar esses significados são processos vistos como grandes conquistas humanas, e o papel fundamental da escola está nessa negociação, na compreensão e na atuação no mundo cultural: “É preciso criar uma cultura escolar incentivadora que capacite eficazmente as crianças a utilizar recurso e oportunidades da cultura mais geral.” (BRUNER, 2001, p. 11).

Entretanto, é possível afirmar que, atualmente, a escola está presa a uma determinada cultura que regula as possíveis manifestações relacionais, como afirmam Moreira e Silva:

A cultura escolar propõe e impõe não apenas formas de pensar, mas comportamentos dentro das escolas e das salas de aula, de acordo com certas normas éticas e de intercâmbio social, que regulam a interação entre os sujeitos e até os movimentos físicos das pessoas. [...] Esses modelos de conduta podem ser observados implicitamente na estruturação e no uso do tempo e dos espaços escolares, nas possibilidades de manipulação dos materiais e do mobiliário e nas normas de conduta entre pares e entre alunos e professores. (MOREIRA, SILVA, 1995, p. 102).

Ainda sobre a especificidade da escola e de seu currículo, é possível trazer a visão mais abrangente de Bourdieu (1983), segundo a qual a reprodução cultural sustenta a reprodução social. A cultura que tem prestígio, normalmente, é a da classe dominante, que presa pela manutenção da sociedade como está, ratificando e legitimando seus próprios hábitos, gostos, costumes e normas; enquanto os de outras classes não são considerados cultura. Essa perspectiva de cultura prepondera no currículo das escolas, naturalizando-a, sem restrições.

Na proposição de um entendimento do diálogo entre o corpo e a cultura, numa perspectiva macro (social) e micro (escolar), ficam evidentes os sinais de coerção no que tange às concepções e práticas que configuram os sistemas de socialização e de configuração dos sujeitos. Desse modo, faz-se necessário aprofundar a discussão sobre as práticas escolares, em especial, as práticas na Educação Infantil, buscando a formulação de reflexões mais abrangentes e complexas acerca das manifestações corporais. Para tanto, as teorias que embasam essas reflexões são brevemente apresentadas.

1.1 Estudos Culturais: Princípios Norteadores

Os Estudos Culturais compõem mais do que uma teoria, constituem uma ação política firmada a partir de 1950, que questiona as experiências consideradas válidas e identitárias, e a cultura como campo que traz o cruzamento de significações que buscam definir a realidade. As teorias procuram compreender as relações entre a cultura contemporânea e a sociedade, isto é, suas formas culturais, instituições e práticas culturais. (ESCOSTEGUY, 2006).

Três textos produzidos nessa época são considerados fontes inaugurais dos Estudos Culturais: *The Uses of Literacy* (1957), de Richard Hoggart; *Culture and Society* (1958), de Raymond Williams; e *The Making of the English Working-class* (1963), de E. P. Thompson. Todos trazem a cultura como foco central das relações sociais e políticas tanto historicamente quanto na atualidade (ESCOSTEGUY, 2006) e a veem como um produto de distinção social e não de superioridade ou inferioridade (NEIRA, 2011).

Hall (1997) tem papel de suma importância na formação dos Estudos Culturais britânicos, por incentivar a investigação de culturas locais, práticas de resistência e o papel dos meios de cultura de massa. Segundo Storey (1997, p. 46), esses quatro autores se unem na crença de que os Estudos Culturais são:

[...] uma abordagem que insiste em afirmar que através da análise da cultura de uma sociedade – as formas textuais e as práticas documentadas de uma cultura – é possível reconstituir o comportamento padronizado e as constelações de idéias compartilhadas pelos homens e mulheres que produzem e consomem os textos e as práticas culturais daquela sociedade. É uma perspectiva que enfatiza a “atividade humana”, a produção ativa da cultura, ao invés de seu consumo passivo.

Voltando a Hall (1997), os Estudos Culturais reconhecem as divisões da sociedade capitalista por meio da classe, do gênero, da etnia, das gerações, etc. e é na cultura que essas divisões são marcadas, pelo compartilhamento de significados. O autor vai além ao afirmar que são nos textos da cultura, ou seja, nos significados partilhados, que as identidades e diferenças, bem como a desigualdade social são produzidas e reconhecidas.

Para Agger (1992), é essa concepção muito particular da cultura que gera a singularidade dos Estudos Culturais e sua dimensão social. Os conceitos de cultura, identidade e diferença presentes nos Estudos Culturais serão abordados com maior profundidade nos capítulos seguintes, trazendo o foco para o âmbito da educação. Nesse campo, a teoria dos Estudos Culturais fornece importantes argumentos para a discussão do currículo como um ato político, analisando representações, discursos e os processos de formação identitária.

1.1.1 Currículo cultural e multiculturalismo crítico

As práticas escolares podem ser traduzidas em uma única palavra: currículo. Faz-se necessário refletir sobre esse tema para compreender a lógica mais comum na escola hoje e desenvolver novos modelos pautados na centralidade da cultura, uma vez que ele é o conjunto representativo das ações vividas na escola e das linhas de pensamento que as pautaram, dizendo que escola ela é. Muito mais do que apenas conteúdos e metodologia de ensino, o currículo engloba todas as concepções, intenções e ações presentes na prática escolar:

A cultura escolar propõe e impõe não apenas formas de pensar, mas comportamentos dentro das escolas e das salas de aula, de acordo com certas normas éticas e de intercâmbio social que regulam a interação entre os sujeitos e até os movimentos físicos das pessoas. [...] Esses modelos de conduta podem ser observados implicitamente na estruturação e no uso do tempo e dos espaços escolares, nas possibilidades de manipulação dos materiais e do mobiliário e nas normas de conduta entre pares e entre alunos e professores. (MOREIRA, SILVA, 1995, p. 102)

Todas essas manifestações que compõem um currículo revelam quais são as culturas dominantes, os saberes legitimados ou não, as manifestações valorizadas ou desvalorizadas, enfim, as escolhas da instituição que formam o currículo em uso.

Sacristán (2000, p. 18) reforça essa ideia, ao afirmar que:

Quando se fala de currículo como seleção particular de cultura, vem em seguida à mente a imagem de uma relação de conteúdos intelectuais a serem aprendidos, pertencentes a diversos âmbitos da ciência, das humanidades, das ciências sociais, das artes, da tecnologia, etc. Esta é a primeira acepção e a mais elementar. Mas, a função educadora e socializadora da escola não se esgota aí, embora se faça através dela e, por isso mesmo, nos níveis de ensino obrigatório, também o currículo estabelecido vai logicamente além das finalidades que se circunscrevem a esses âmbitos culturais, introduzindo nas orientações, nos objetivos, em seus conteúdos, nas atividades sugeridas, diretrizes e componentes que colaborem para definir um plano educativo que ajude na consecução de um projeto global de educação para os alunos.

Seguindo o raciocínio do autor, é possível afirmar que cada instituição seleciona posições em relação à cultura, que são concretizadas no currículo transmitido, o que de certa forma reflete os conflitos de interesse dentro de uma sociedade. Assim, nega-se a possibilidade de alguma posição neutra na configuração do currículo, que pode ser visto como uma invenção social (SACRISTÁN, 2000).

Moreira e Silva (1995) reforçam esse caráter político do currículo, ao compreendê-lo como parte de uma luta de significados entre dominantes e subordinados, expressando o equilíbrio de interesses que rondam o ato educativo e reforçando as implicações nos envolvidos, na conexão entre o saber, a identidade e o poder (SILVA, 2002).

Ao avaliar os currículos atuais, Giroux (1993) discute a responsabilidade deles nas estruturas sociais formadas a partir das divisões de classe, gênero e etnia, bem como a influência das atividades econômicas e profissionais nessa formulação e na valorização de conteúdos mais pragmáticos. Nessa lógica, aproxima-se dos outros autores quando propõe a centralidade da cultura no currículo e uma revisão nos moldes a partir desse conceito.

Para se contrapor a esse modelo, que retrata a maior parte da realidade escolar, os Estudos Culturais propõem um currículo multicultural, apoiando-se no multiculturalismo crítico, que é uma teoria pós-crítica, vertente do multiculturalismo, e importante instrumento

de luta política que desestabiliza as relações hierárquicas entre culturas humanas, colocando-as em equivalência nos conflitos e nas relações de poder (SILVA, 2000).

Segundo essa teoria, sob a aparente diferença, há uma mesma humanidade que deve ser colocada em embate para variações do discurso, fazendo com que o diferente, o excluído não seja sempre o mesmo, mas sim que as verdades sejam constantemente colocadas em questão. Assim como as demais teorias pós-críticas (estudos culturais, feministas, etc.), vê a pedagogia como cultura e a cultura como pedagogia: “Para o multiculturalismo crítico, a sociedade é permeada por intensos processos de hibridização cultural, o que supõe a não existência de uma cultura pura, nem tampouco de uma cultura melhor que mereça assumir para si um caráter universal.” (NEIRA, 2011, p. 33).

Na crença de que todos os compartilhamentos de significados são produtos e produções de cultura, o currículo cultural promove entrecruzamentos culturais e a superação de processos discriminatórios por meio de uma reflexão multicultural (NEIRA, 2011).

Para entender melhor de que forma essa ideia é pautada, o autor demarca alguns conceitos centrais desse currículo crítico, como: articulação com um projeto institucional coletivo; enraizamento cultural, descolonização do currículo, ancoragem social do conhecimento, leituras, interpretações e ressignificações culturais, aprofundamento das discussões e promoção de uma pedagogia do dissenso.

Aproximar a cultura escolar de todos os grupos atuantes neste espaço traz à tona o sentimento de identidade, de pertencimento, que em sua ausência gera tantos conflitos, violência, indisciplina e depredação escolar. No âmbito dos Estudos culturais, o conceito de cultura perde sua condição absoluta e única e ganha a pluralidade das culturas, reconhecendo o todo e trazendo todos para o diálogo e para o conflito coletivo, com equidade, legitimando o processo de hibridismo (NEIRA, 2009).

O currículo é tido como parte de um embate mais amplo entre as ideias dominantes e dominadas e que altera as práticas, na medida em que determinadas experiências são ou não acolhidas pelos professores e estudantes. Ainda, na perspectiva do autor, pode-se afirmar que o currículo é uma seleção específica da cultura, que inclui e se dá por meio dos conteúdos referentes às ciências, humanidades, artes, tecnologia, etc.

A função social e educacional, porém, não pode se esgotar nesse ponto e deve favorecer discussões que contemplem reflexão, afetividade, valores, visão global do todo, da sociedade, de seu corpo e das relações sociais e culturais. Para isso, o currículo cultural se

mostra como uma possibilidade, ao colocar as práticas sociais dos grupos envolvidos em destaque, em xeque e em investigação, inclusive na área da Educação Física Infantil: “Sensível à diversidade, o currículo cultural escuta o que os diferentes têm a dizer e presta atenção no repertório cultural que os identifica.” (NEIRA, 2011, p. 168).

Sob influência dos Estudos Culturais e do multiculturalismo crítico, o currículo cultural da Educação Física é concebido como espaço-tempo de encontro das culturas corporais, construção de identidades e diferenças, questões de discriminação e preconceitos étnicos, de gênero, orientação sexual, habilidade ou padrão corporal, entre outros; possibilita uma leitura dos grupos de pequena representação hierarquizados pelo sistema hegemônico-econômico, político, social e cultural – diferenciados pelas suas atitudes e interesses, intenta identificar a opressão e a subalternização de culturas e sujeitos, erros históricos no processo de formação identitário dos negros, da mulher, dos homossexuais, dos pobres, dos diferentes e daqueles vistos como incapazes, molengas, fracos, lerdos, etc. (NEIRA, 2011, p. 49)

Esse tipo de proposta exige um contexto democrático sobre os conteúdos e as ações pedagógicas, isto é, no qual os interesses de todos sejam representados. Essa lógica possibilita que os estudantes consigam dar sentido às suas vidas, dentro e fora da escola, e por ser múltipla, não pode ser previamente construída.

De modo diverso ao que observamos na escola, em um projeto curricular embasado nas teorias pós-críticas, o movimento humano é visto como linguagem, manifestação cultural. Nessa perspectiva, os gestos são carregados de significados estabelecidos socialmente, de representações compartilhadas pelos grupos e são geradores de resistências, de relações de poder e conflitos. Professores e alunos são, dessa forma, produtores de conhecimento.

O conceito de cultura dos Estudos Culturais, aqui apresentado, atribui essa dimensão de conflito da cultura corporal, o que é expresso na comunicação e na intencionalidade do movimento humano (NEIRA, 2009), discussão que buscamos aflorar no projeto. Com as intervenções, procuramos compreender todas as práticas corporais, sem discriminar seus formatos, suas manifestações, sem expectativas indistintas, legitimando todas as manifestações, todas as construções corporais. No currículo cultural, pensado a partir do multiculturalismo crítico, não se trata de substituir a cultura dominante pela dominada, nem de alternância de poder ou emancipação, e sim de dar a mesma atenção e importância a todas as vozes e expressões, desmistificando a ideia de culturas melhores ou superiores.

Vale ressaltar que essa escolha nunca é neutra e está sempre permeada por nossas experiências e influências, por isso a necessidade de um grupo docente que pense num todo, que contemple o que ainda não foi contemplado e que tenha um olhar atento e observador às manifestações ao seu redor. O conflito pode ser visto, desse modo, como instrumento de

negociação, entre os atuantes, entre documentos e a prática em sala de aula, entre os ideais e a realidade, entre as diferentes vozes.

Ajustando a proposta do currículo crítico à formação de professores, faz-se necessária uma linha de estudos que conceba o professor como investigador, pesquisador em ação em parceria com o seu grupo, legitimando a todos como detentores de conhecimento e buscadores de novas informações (NEIRA, 2011). Além do conhecimento de seus parceiros no trabalho e da comunidade, o professor deve ter a consciência de sua importância social e do valor político do multiculturalismo.

É preciso ainda que o educador se afaste ao máximo de seus pré-conceitos e trate com equidade os temas que julga necessário garantir. Aqui, há um mapeamento dos sujeitos, dos procedimentos e dos conteúdos, na tentativa de equivalência entre o que é predominante e o que quase não aparece entre os muros da escola.

A formação de professores, nesse viés, visa resgatar o que não está explícito, questionar hábitos, crenças e práticas, hierarquias e saber-poderes, enfatizando a abertura para o novo, o outro, a diferença.

As contribuições das teorias pós-críticas, especialmente dos Estudos Culturais, também direcionam as discussões sobre a função escolar, o papel professor, currículo e formação profissional desta dissertação, inspirando o trabalho de campo. Essas teorias seguem ressaltando o papel formativo do currículo.

Pode-se afirmar que, na modernidade, a escola tinha um papel mais definido, ao olhar para o indivíduo como um trabalhador e treinar suas habilidades e competências, reproduzindo o quadro social. Entretanto, na contemporaneidade, há uma forma de vida mais complexa e frágil, e a formação escolar não garante mais a inserção social nesse tempo de incertezas, especialmente para as parcelas menos favorecidas socialmente, o que vem fazendo com que perca sua importância (MACEDO, 2010).

Em contraposição a esse contexto, os teóricos contemporâneos frisam a necessidade da comunicação intercultural, para que a aprendizagem se dê por meio das diferentes visões e compreensões possíveis dentro dos grupos humanos e para uma nova configuração do papel da escola:

A função educativa da escola ultrapassa a função reprodutora do processo de socialização, já que se apóia no conhecimento público [...] para provocar o desenvolvimento do conhecimento privado de cada um [...]. A utilização do conhecimento público, da experiência e da reflexão da comunidade social ao longo da História introduz um instrumento que quebra ou pode quebrar o processo reprodutor (PÉREZ GÓMES, 1998, p. 22).

Na visão de Giroux (1986), há pouca diferença entre, de um lado, o campo da pedagogia e do currículo, e de outro, a cultura. Dessa forma, os campos teóricos pós-moderno e pós-estruturalista trazem contribuições importantes para o repensar das questões educacionais de forma democrática.

Os Estudos Culturais, por exemplo, e como já mencionado, concebem a cultura como campo de luta em torno de significação. Quando o currículo escolar legitima a centralidade da cultura, afirma esse campo de conflito, aprofundando as questões de identidade, saber e poder que permeiam todas as relações escolares. Dessa forma, é possível pensar em um currículo mais justo, no qual não se busca a neutralidade ou a imparcialidade, mas sim a compreensão política dos processos de dominação: “A concepção do currículo implicada na ideia dos Estudos Culturais choca-se tanto com a compreensão do senso-comum quanto com as concepções filosóficas sobre conhecimentos dominantes no campo educacional.” (GIROUX, 1986, p. 136).

Nessa concepção, o currículo refere-se a uma história, portanto, é um documento de identidade (MACEDO, 2010) que inclui uma maior compreensão do contexto social entre a escola e a sociedade pós-moderna. Essa teorização incorpora diversos estudos além dos Estudos Culturais, como o multiculturalismo crítico e a cultura na centralidade da pedagogia, e, por propor um currículo múltiplo, “desestabiliza os especialistas da educação e abre espaços para que todos os professores e professoras tornem-se produtores de currículos”. (NEIRA; NUNES, 2009).

O foco se retira das explicações e teorias mais universais para lançar olhar às narrativas particulares, aproximando o professor da invenção, produção e criação, sem a ambição de buscar certos modos de ensino, técnicas preestabelecidas, conhecimentos legítimos ou maneiras adequadas de avaliar e sim problematizá-los. Nas teorias pós-críticas, o professor encontra muitos modos de compreender a pedagogia, a educação, o currículo, as políticas educacionais, etc. (SILVA, 1999).

O professor assume o risco de educar na diferença, para que o consenso não feche os horizontes sociais e legitime as mesmas relações de poder. Aliás, é na investigação das relações entre saber e poder que essas teorias norteiam o professor no estudo do currículo.

A relação social escolar alerta para a importância do trabalho coletivo entre os docentes, com trocas de experiências, narrativas, perspectivas, enfim socializar seus conhecimentos, inclusive com as crianças (MACEDO, 2010). Giroux (1986) corrobora essa ideia afirmando que as próprias pessoas que participam do ato educativo devem compreender seus atos e crenças, pois é essa construção social que configura o currículo.

Pensar sobre a cultura que compõe o currículo e as relações escolares é também pensar especificamente na cultura do professor. Da mesma maneira em que há um ideal difundido quanto à função escolar e seus conteúdos, há um perfil do professor também traçado nessa concepção, que só emergirá a partir da imersão efetiva do professor em si mesmo e em seus fazeres.

2 CORPO, CULTURA E ESCOLA

2.1 Práticas Corporais no Dia a Dia Escolar

Entre as diversas instituições ou espaços de circulação atuais, como instituições públicas, espaços coletivos, redes sociais e diversos instrumentos midiáticos, a escola produz e reproduz nossas vivências em sociedade, e talvez seja um dos espaços em que a reflexão sobre a cultura, a identidade e a diferença se faça mais necessária.

A instituição escolar, da maneira como compreendida, especialmente, no mundo ocidental, tem como função principal promover a socialização dos indivíduos, a humanização de crianças e jovens que, inseridos cada vez mais cedo nesse contexto, devem incorporar e vivenciar as relações sociais como são (SACRISTÁN; GOMEZ, 2000). Em concordância, Pérez Gómez (2000) não diferencia o processo de socialização do processo de escolarização, e afirma que a socialização trata das relações por meio das quais novas gerações apropriam-se da produção cultural das gerações anteriores, tanto para a cidadania e atuação pública, quanto para o ingresso no mercado de trabalho. A escola, por ser considerada detentora do conhecimento legítimo, é encarregada dessa missão de transmissão junto à sociedade.

Os autores dizem que esse processo educacional realiza-se por meio dos conteúdos, das formas de organização e ações da escola, legitimando as concepções e modo de vida dos adultos, dentro dos preceitos modernos. Dentre as concepções, pode-se destacar a ideia de educação para a salvação dos excluídos, a escola como detentora do conhecimento a ser legitimado e a sua função de preparar para a manutenção das sociedades de classe e mercado de trabalho, explorando ainda concepções da modernidade.

Esses preceitos foram configurados em um contexto histórico peculiar. No Ocidente, durante os tempos modernos, ocorreu uma série de fenômenos políticos, econômicos e demográficos de grande significância, como: o aumento das populações urbanas, a lógica capitalista de organização do trabalho e a transição do papel do Estado no direcionamento da economia. Esses acontecimentos revelam e refletem como os sujeitos são percebidos. Como assinala Bujes (2001), a modernidade uma época de mudança de percepção de tempo e espaço, o que influenciou todas as relações e instituições sociais.

Uma das percepções a ser ressaltada é que, à luz da modernidade, a escola é considerada o caminho “para a realização plena da felicidade e das capacidades humanas superiores” (BUJES, 2001, p. 27), numa perspectiva racionalista, empirista e liberal. Assim, o sujeito é visto como responsável por seu esforço e mérito individual e se apoia na escola para sua emancipação, combate à pobreza e à ignorância. Bujes (2001, p. 22) afirma: “Cabia à educação escolar, especialmente, fazer dos indivíduos cidadãos esclarecidos, senhores de seu próprio destino”, o que reforça a defesa de uma visão burguesa de educação.

Além desse ideal de escola com potencial libertador dos problemas sociais da exclusão ou da inferioridade, destaca-se também a concepção de infância, que muda no mundo moderno. A infância passa a ser idealizada, vista como a fase da sensibilidade, da inocência, da felicidade, da desproteção; e o sujeito passa a ser transcendental, unitário, racional, estável (BUJES, 2001).

Seguindo a discussão da autora, tanto a invenção da infância quanto sua manutenção relacionam-se ao saber-poder defendido por Foucault (1982). Acredita-se que o processo educativo obtém certo poder de interferir na constituição de indivíduos conscientes, esclarecidos e autônomos. O discurso sobre a infância tem sua construção na perspectiva do adulto, sua visão está na centralidade, ampliando inclusive o período denominado desta forma, acolhendo desde o nascimento até a puberdade. Pode-se dizer que essa é a razão pela qual as crianças são, por vezes, descritas como imaturas, incompletas, etc., uma vez que essa descrição é sempre referida a um outro, no caso o adulto (BUJES, 2001).

Nesse sentido, a autora afirma que:

Uma determinada concepção do sujeito infantil é que as idéias de desamparo da infância têm sido responsáveis por justificar a intervenção educacional, direcionada para os ideais de racionalidade e cidadania, que têm imperado no discurso pedagógico moderno. (BUJES, 2001, p. 28).

Diz ainda que “a educação da infância insere-se, pois, num conjunto de tecnologias políticas que vão investir na regulação das populações, através de processos de controle normatização” (BUJES, 2001, p. 27).

Macedo (2010) ressalta o confinamento como uma das características desse sistema normalizador e observa a produção cultural destinada às crianças como uma forma de compensação do confinamento infantil. Já que a urbanização não permite mais múltiplas vivências às crianças nos espaços públicos e abertos, a realidade lhe é filtrada e apresentada a partir do viés cultural adulto. A autora conclui:

Todavia, quando os produtos da cultura aparecem associados a um quadro de confinamento, eles passam a atuar sobre um vazio significativo e assumem o papel de preencher sentidos que, de outra forma, seriam preenchidos pelo que Freire chamou de leitura do mundo. Em tais condições, os produtos culturais são forjados como construção, destinados a modelar o real e não dialogar com ele. (MACEDO, 2010, p. 20).

Nesse contexto, as instituições educacionais modernas se consolidaram, inclusive as destinadas às crianças pequenas. Essa consolidação perpassa por um processo iniciado no Renascimento, já refletindo sobre uma nova concepção de sujeito, mencionada anteriormente, que marca a diferença entre o mundo adulto e o mundo infantil, provocando novas experiências educativas.

No interior dessas práticas, constroem-se saberes pedagógicos, como a regulação da ordem e da disciplina, em busca de uma ciência educacional. Essa ótica inspira o surgimento das instituições de Educação Infantil a partir do final do século XVIII e sua consolidação na segunda metade do século XIX, influenciada por ideais da medicina, psicologia e assistência social, período em que se afirma o novo surgimento da infância, em meio a “uma revolução sem precedente de atitude ocidental com relação à vida e ao corpo” (BUJES, 2001, p. 35).

Tal atitude com relação à vida e ao corpo tem “procedimentos de poder e de saber que tentam controlá-los e modificá-los [...]” (FOUCAULT, 1997, p. 134). Os ideais de proteção e regulação das crianças casam com a política de regulação da população, que, no caso dos pequenos, tem sua funcionalidade nas políticas do corpo.

O corpo infantil passou a ser um foco de saber-poder por meio de mecanismos de disciplina, mantendo um dos processos de dominação e hierarquia social, exercido no âmbito das mais variadas instituições: familiar, médica, escolar, de segurança, etc. As instituições educativas firmaram-se socialmente abrangendo desde a primeira infância e foram ganhando espaços maiores ao longo do tempo. No contexto contemporâneo, como instituição de normatização, disciplina ou enquadramento, é o espaço escolar onde “vive-se” efetivamente o processo de socialização e de desenvolvimento da linguagem, o qual se inicia no universo familiar, ambos sob o preceito da Modernidade.

Como considera Martins (2006, p. 178), “[...] os corpos também estão diretamente mergulhados em um campo político. As relações de poder têm alcance imediato sobre eles: elas os investem, os marcam, os dirigem, os suplicam, sujeitam-nos a trabalhos, obrigam-nos a cerimônias, exigem-nos sinais.”

Ainda segundo o autor, em conformidade com Foucault (1997), os corpos entram em uma maquinaria de poder que os esquadriha, desarticula e recompõe simbolicamente e politicamente, fragmentando o indivíduo e descontextualizando. Nesse processo (observado pelo próprio autor) de desfragmentação dos sujeitos, que ocorre desde os primeiros tempos de vida escolar, o objetivo é a constituição de corpos dóceis, disciplinados e resignados às manifestações consideradas válidas.

Sobre essa questão, Bujes (2011, p. 51) apresenta os seguintes aspectos:

Enviam-se em primeiro lugar as crianças à escola não com a intenção de que elas lá aprendam algo, mas com o fim de que elas se habituem a permanecer tranquilamente sentadas e a observar pontualmente o que lhes ordena. [...]
Examinando a genealogia dessa maquinaria que é a escola moderna, pode-se compreender tanto a ligação entre os dois eixos disciplinares – o corporal e o cognitivo –, quanto o papel da escola como constituidora de um tipo de sujeito e de sociedade. Mas, além de tudo isso, a escola moderna também pode ser vista como o mais eficaz conjunto de máquinas capaz de executar aquilo que Hoskin (1990) denominou nexos entre poder e saber.

E não é por acaso que o corpo é o alvo dessas intenções pedagógicas. Já nos primeiros tempos, numa vivência ainda anterior à instituição escolar, o bebê se comunica por meio de manifestações corporais: o choro para expressar vontades e necessidades; a sucção; as reações aos primeiros estímulos; os braços que tentam alcançar tudo ao redor; objetos que são explorados pela boca, etc. (NEIRA, 2005).

À medida que as situações de interação vão sendo possibilitadas, tanto com adultos quanto com outras crianças, a linguagem gestual refina-se, ganha novos movimentos e expressões. Entretanto, gradativamente, principalmente nas escolas, essa linguagem vai cedendo o foco para a linguagem verbal e escrita, sempre privilegiadas em relação à linguagem corporal.

Strazzacappa (2001) discute essas legitimações no âmbito escolar e suas implicações na prática, analisando, inclusive, o sujeito inserido e as implicações em seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, a autora afirma que:

O indivíduo age no mundo através de seu corpo, mais especificamente através do movimento. É o movimento corporal que possibilita às pessoas se comunicarem, trabalharem, aprenderem, sentirem o mundo e serem sentidos. É mais civilizado permanecer rígido. Os adultos, em sua maioria, não se movimentam e reprimem a soltura das crianças. Isso começa em casa e se prolonga na escola. (STRAZZACAPPA, 2001, p. 69).

O estímulo de uma linguagem em detrimento da outra é resultado de uma visão que separa corpo e mente, realçando esta última. A dualidade cartesiana, conceito que afirma a separação entre o físico e o intelecto, de forma a superestimar a mente em prejuízo do corpo,

resultou em uma concepção de prática educativa que, até os dias de hoje, tem lugar nas instituições escolares (MEDINA, 1990).

Esse movimento, cujos traços estão marcados em todo o processo educativo, tem valores políticos e concepções subjacentes de ser humano e que condizem com certos grupos e certos interesses que regulam a sociedade e, conseqüentemente, as instituições sociais. Presente também nas instituições de Educação Infantil, esse modelo dialoga com a aceleração das expectativas de aprendizagem e antecipação dos conteúdos escolares e das etapas de ensino.

2.2 Contexto da Educação Infantil

No Brasil, a creche chega com o mesmo caráter assistencial de orfanatos ou asilos (provavelmente os mais antigos estabelecimentos destinados na infância), na busca de dissolver os problemas sociais e morais dos grupos menos favorecidos, apoiado, inclusive, na justificativa de ser decisiva para a sobrevivência das crianças mais pobres (BUJES, 2011), numa época em que não se tinha um conceito definido sobre as especificidades da infância.

As tendências que influenciaram essas creches, até as primeiras décadas do século XX, no Brasil, foram de caráter jurídico-policia, que defendiam a infância abandonada; e a médico-higienista e religiosa, preocupadas com o alto índice de mortalidade infantil. Nessa concepção filantrópica, a criança menos favorecida socialmente passou a ter um atendimento fora do universo familiar e assistencialista:

No processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo foi configurado como uma proposta educacional específica para este setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional. A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para receber. (KUHLMANN JR., 2005, p. 54).

A ampliação desse modelo ganhou força na luta das mulheres por mais creches, especialmente no movimento operário, reivindicador nesse aspecto. Kramer (1995) ressalta que o discurso público defensor desse atendimento inicialmente apresentava uma concepção

de infância padronizada, homogênea, de uma criança carente, inferior, defasada culturalmente e que necessitava da pré-escola para compensar essas faltas e possibilitar a mudança social.

O ensino público assistia as crianças de classes sociais menos favorecidas, enfatizando o cuidado, e o ensino privado atendia as crianças pertencentes às classes privilegiadas, com um cunho pedagógico. Com a preocupação de equilibrar esse atendimento, iniciou-se um processo de regulamentação dessa etapa educacional na legislação. Era uma política pensada para a mãe trabalhadora e não para a criança.

Em um processo um pouco diferente, surgiram os primeiros jardins de infância, que, posteriormente, inspiraram os parques infantis e mais ainda a criação das EMEIs. Ao longo do tempo, foi predominante a dicotomia entre cuidar e educar nos programas destinados à primeira infância. O cuidar, representado pelo assistencialismo da creche, e o educar pelas primeiras pré-escolas, assimiladas ao sistema educacional.

Nesta perspectiva mais educacional, reuniram-se as escolas maternais, que têm seu pioneirismo no estado de São Paulo, no início do século XX, dirigido por Anália Franco e inspirado pelo modelo francês de educação, procurando introduzir um cunho pedagógico, de formação moral e intelectual das crianças. Entretanto, a educadora encontra dificuldade em trazer profissionais especializados para atuar em sua proposta educativa e diferenciada, o que aproxima essas escolas das creches e dos asilos. Preocupada com essa ausência, Anália Franco cria o primeiro curso de treinamento para funcionários de creches e escolas maternais. (PINAZZA, 1997).

Ainda assim, a ideia persiste. As grandes transformações sociais do século XIX inspiram os projetos de reforma da educação pública, e a pré-escola aparece na proposta de sua incorporação ao sistema de ensino oficial. Os primeiros registros aparecem no plano de reforma do ministro Leôncio de Carvalho, assinalado pelo Decreto 7.247, de 19 de abril de 1879. Ainda que o foco do projeto sejam as escolas primárias, secundária e superior, abarca a criação de jardins de infância nos distritos do município da corte, para meninos e meninas de 3 a 7 anos de idade (PINAZZA, 1997).

Em 1877, George W. Chamberlan, um pastor protestante norte-americano, instalou em uma escola americana paulista, o primeiro jardim de infância, que adotou como modelo de ensino a prática froebeliana. Com Rui Barbosa, os estudos sobre o jardim de infância ganham força, dado seu alcance teórico, prático e científico. Além de trazer autores de várias nacionalidades, frisou a expansão dos conceitos froebelianos. Para ele (1883), os jardins

deviam se preocupar em oferecer conteúdos menos formais e sistemáticos, como jardinagem, canto, ginástica, desenho, modelagem e outras práticas em ação nos *kindegardens*, representantes do modelo de Froebel. Vale lembrar que, mesmo não constando nas publicações, outras pré-escolas já existiam no Brasil, como preparação para o ensino primário.

Por um bom tempo, ainda que muitas reformas políticas e educacionais tenham buscado emergir, os governos permaneceram distantes da educação pré-escolar e pouco realizaram nesse âmbito (PINAZZA, 1997). Caetano de Campos tenta trazer essa questão à tona novamente, buscando justificar a pré-escola por meio do ensino primário. Entretanto, o projeto da pré-escola oficial, defendido por alguns educadores e legisladores, não passou do papel.

Conforme Pinazza (1997, p. 37):

[...] somente através de uma manobra política do ex-deputado Gabriel Prestes e a providencial intervenção do Secretário Alfredo Pujol e do Presidente do Estado de São Paulo, Bernardino de Campos, torna-se possível via um decreto governamental, a instalação do primeiro jardim de infância público paulista.

Ainda que com uma visão de preparar para o ensino primário, a instituição pré-escolar como escola modelo é criada pelo Decreto 342, de 3 de março de 1896, segundo o qual o jardim destinava-se para crianças de 3 a 7 anos de idade, distribuídas em três classes distintas. O corpo docente era indicado pelo diretor da Escola Normal e nomeado pelo governo e a unidade contava ainda com uma auxiliar de inspeção e uma auxiliar para as professoras.

Essa nova etapa na educação não acompanhou as discussões no campo da educação. Apesar das novas perspectivas amparadas no modelo da Escola Nova, na democratização do País, ainda existiam argumentos contra essas instituições, sob alegação de uma exposição precoce à educação formal. Pode-se dizer ainda que o investimento governamental foi inexpressivo e a distância entre as creches e a escola-modelo era grande.

Em meados da década de 1920, surge um novo investimento do governo paulista, as escolas-modelo maternas, subsidiadas pelo governo do Estado e localizadas perto das fábricas. A proposta metodológica também seguia o ideal froebeliano, aproximando-se do que se pretendia para o jardim de infância e, mais tarde, incorporando uma primeira etapa do ensino primário. As instituições atendiam crianças entre 3 e 8 anos de idade, em período integral, das 8h às 17h. Além da assistência na higiene e alimentação, esperava-se o início da educação intelectual, física e moral das crianças, numa mediação entre a família e a escola. A

orientação froebeliana mesclava-se ao assistencialismo e, até a década de 1930, essa foi a única escola a representar a educação pré-escolar.

Nesse contexto, a defesa da pré-escola sempre esteve ligada a um caráter compensatório, determinada especialmente pelo tipo de clientela. Já os jardins de infância eram vistos como uma etapa de preparação para o ensino primário, ampliando o repertório intelectual das crianças para a entrada na educação básica.

Existiu ainda uma instituição específica paulista destinada às crianças pequenas, os parques infantis, precedentes às atuais EMEIs, na época de sua criação, nos anos 30 e 40, na cidade de São Paulo (DANAIOLOF, 2009), numa determinada ideia de educação muito particular, e é curioso perceber que ainda há traços dessa concepção presentes no uso do parque das EMEIs na atualidade.

Após o movimento da Escola Nova, vertente pedagógica mundial dos anos 30 que questionou o ensino tradicional e propôs alternativas metodológicas para aproximar o sentido da educação da vivência social, os pensadores da educação salientaram a necessidade de novos espaços, prédios e estrutura para a Educação Infantil, possibilitando as propostas pedagógicas tidas como inovadoras.

Como já dito anteriormente ao tratar da modernidade, a infância é considerada a fase que mais se aproxima do comportamento natural e, para trazer o “controle de ações”, considerado princípio do significado de “ser humano”, diferentes áreas do conhecimento passam a pensar a forma de “modelar” as ações infantis trazendo regras e normas de experiência e linguagem (DANAIOLOF, 2007). Os parques infantis, na cidade de São Paulo, deflagram esse pensamento característico da sociedade moderna, inovando recursos e incentivando o uso dos ambientes ao ar livre, porém embasados pelos ideais modernos aqui já mencionados.

As análises desses teóricos envolvidos com a Secretaria de Educação – que contava com Mário de Andrade, com o urbanista Anhaia Mello e com o educador Fernando Azevedo, bem como com Arthur Neiva e José Madureira, no Departamento de Cultura – dedicavam um olhar mais explícito ao corpo e, portanto, para os espaços externos. Isso porque, a concepção de grupo implicada nessas ideias era a pregação de um corpo saudável (lê-se aqui que “realiza atividades físicas”) e que precisa de espaço ao ar livre e de convívio com a natureza.

Dessa maneira e conjuntamente a outras instituições, como creches e asilos de crianças, foram criados, na década de 1940, os parques infantis próximos à comunidade, com o já frisado ideal de modernidade da época:

Família, escolas, centros de saúde, creches, asilos infantis, colônias de férias e os parques infantis são alguns dos espaços que deveriam abrigar as crianças e, com isso, a cidade passou a ser mapeada pelas ações destinadas à infância, gerando assim sua institucionalização. Apesar da singularidade das ações que caracterizam e diferenciam esses espaços, cada um serviria e contribuiria para com a sociedade. Considerando os extremos não como pólos opostos, antagônicos, mas em tensão, ambos podem ser lidos a partir de um “continuum simbólico”, gerando diferentes objetivos no que se refere à educação das crianças, idealizados a partir do lugar que são encontradas. Em São Paulo, os Parques Infantis e a Escola de Aplicação ao Ar Livre são dois dos espaços que concentram um grande número de crianças e, com elas, um ideal de futuro condizente à estruturação de uma nação moderna. As práticas inerentes a ambos recuperam fios rompidos dessa trama urbana, objetivando a construção de um país de ordem e progresso. (DANAIOLOF, 2009, p. 165).

Além das concepções apresentadas nos espaços públicos, Danailof (2009, p. 166) também destaca as expectativas que configuraram o parque especificamente:

Os parques, para o período, eram considerados como um reduto com elementos que proporcionariam uma terapêutica higiênica e fortificante aos frequentadores: sol, água e ar, apreciados por parte do pensamento médico-higienista como forma de retorno a uma natureza adaptada pela vida urbana.

Ainda segundo a autora, os parques infantis dos anos 30 são espaços de lazer ativo, responsáveis por ocupar o tempo livre das crianças. O que se observa, nessa época, dentro dessa concepção ativista, é o exercício físico e a cultura corporal intimamente ligados ao ideal higienista; e que ocupar o tempo que a criança passa fora de casa implicaria um processo civilizatório, de preenchimento de um vazio. Dessa forma, o corpo se torna tanto um objeto biológico quanto simbólico (DANAIOLOF, 2009) e nessa lógica começa-se a pensar em experiências variadas para as crianças (marcenaria, modelagem, atividades artísticas, vivências ao ar livre) pela especificidade da infância e heterogenia do grupo (filhos de nativos, imigrantes, diferenças sociais, etc.).

Em 1975, a carreira do magistério é estruturada e a Secretaria Municipal de Educação, reorganizada. Nesse momento, os parques, recreios e recantos infantis dão lugar às EMEIs, cuja arquitetura já afirma o uso pragmático dos espaços, cada vez mais devido ao processo de urbanização. Muitas dessas unidades foram construídas em locais de lazer da comunidade do bairro.

A partir dos anos 80, diversos setores da sociedade, como organizações trabalhistas, estudantes, organizações não governamentais (ONGs) e pesquisadores, uniram-se na tentativa de sensibilizar os órgãos governamentais sobre o direito da criança a uma educação de

qualidade desde o nascimento. A garantia desse direito só foi reconhecida na Constituição de 1998, frisando a ideia de uma proposta educativa e não apenas ação cuidadora. Em 1994, após a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o Ministério da Educação publicou uma série de documentos, tematizando a educação da criança pequena, que subsidiaram o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) 9.394/1996, em que a Educação Infantil passa a ser considerada primeira etapa da Educação Básica, comprometida com objetivos sociais, políticos e educativos.

Alinhado à legislação, o Ministério da Educação publica, ainda, diretrizes e normas da educação da criança pequena para todo o País, dentre os quais o documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999), com o intuito de contribuir para a implementação de práticas educativas de qualidade no interior de instituições de educação. O texto visou contribuir com reflexões, orientações e sugestões sobre a prática escolar com os pequenos, com objetivos reais e específicos.

Apesar dos avanços no plano das especificações dos documentos legais, até hoje as instituições são marcadas por seus motivos de origem e ainda existem inúmeros desafios para sua real implementação, no tocante ao acesso e à permanência das crianças, como ressalta Barreto (1998, p. 25):

As instituições de educação infantil no Brasil, devido à forma como se expandiu, sem os investimentos técnicos e financeiros necessários, apresenta, ainda, padrões bastante aquém dos desejados [...] a insuficiência e inadequação de espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos; a não incorporação da dimensão educativa nos objetivos da creche; a separação entre as funções de cuidar e educar, a inexistência de currículos ou propostas pedagógicas são alguns problemas a enfrentar.

Nas EMEIs da cidade de São Paulo, por exemplo, essa realidade se confirma. Com o principal objetivo de atender quantitativamente a demanda da sociedade, os agrupamentos das unidades, especialmente as localizadas em bairros periféricos, são superlotadas, pouco espaçosas e mais recentemente começaram a contemplar alunos de diferentes idades nas chamadas “salas mistas”, sem uma proposta pedagógica fundamentada, sem planejamento da configuração das turmas e tampouco formação para os professores. O aumento da carga horária, que corresponde à proposta mais divulgada nas campanhas eleitorais para a educação, foi realizado sem adequação de espaço, estrutura e materiais adequados que permitissem um tempo pensado pedagogicamente, a serviço da criança. Essas e outras questões interferem direta e significativamente na atual situação das escolas.

2.2.1 Cultura corporal na escola e seus reflexos na Educação Infantil

O modelo de educação da criança pequena também se insere nos padrões do modelo moderno de educação, uma vez que há nesse ensino uma hierarquização dos saberes e unilateralidade na escolha e apresentação dos conteúdos, que normalmente seguem a visão de classe (econômica e/ou intelectual), etnia e religião dominantes. Há também uma fragmentação dos conteúdos por meio do controle dos tempos e espaços ainda que o ensino não seja dividido formalmente em disciplinas.

Como citado anteriormente, na escola, são muitas as relações de poder: entre professores e alunos; direção e corpo docente; conhecimentos validados que constituem o currículo; e entre os próprios alunos. Apesar de muito se dizer sobre a diversidade e do discurso hegemônico pregar uma escola democrática e “para todos”, a exclusão torna-se velada, em ações que parecem reconhecer e acolher a diferença (nos sujeitos, no currículo, no discurso) como existente, mas sempre como diferença, sem verdadeira circulação, legitimidade e profundidade. Há um ideal a ser alcançado, um jeito melhor de ser. É como se a diferença existisse, mas devêssemos tentar extingui-la para que todos alcancem a mesma verdade, a mesma cultura, e assim, a mesma identidade. Valoriza-se uma cultura única, uma cultura comum a ser absorvida para o avanço de todos, reproduzindo na Educação Infantil os mesmos sistemas sociais do ensino básico: “A instituição educativa socializa preparando o cidadão/dã para aceitar como natural a arbitrariedade cultural que impõe uma formação social contingente e histórica” (SACRISTÁN, 2000 p. 17).

As concepções sobre as práticas corporais, à parte do currículo pensado como área de conhecimento, embutem práticas disciplinares em diversas situações do cotidiano: filas para locomoção entre os espaços; mesas e carteiras que ocupam grande parte do espaço físico das salas de aula; valorização de algumas aéreas em detrimento de outras; punição com a proibição de brincar e se movimentar, etc. Essas práticas trazem em si valores sociais e históricos que ajudam a compreender as origens, discutir o presente e repensar o futuro das ações pedagógicas e da função escolar, especialmente no que se refere às manifestações corporais.

Na história escolar, foi a partir do século XVIII, com os ideais iluministas, que as práticas corporais tiveram atribuídas valores pedagógicos, na ânsia da formação integral do sujeito (NEIRA, 2011). Nessa época, a ginástica, era extremamente valorizada e trazia os

novos códigos de civilidade (SOARES, 1998), o que inspirou a concepção do século XIX de “educação do corpo” e, a partir dele, nos processos de disciplinarização, controle e poder, que compunham o corpo como uma realidade biopolítica (FOUCAULT, 1982). Era essa a prática corporal que casava com o incentivo político-educacional dessa modalidade e com a ideia higienista: ordenativo, disciplinador e metódico.

Com o movimento escolanovista, do final do século XIX e início do século XX, o caráter lúdico passou a ser defendido no meio da educação, em paralelo ao modelo de vida ativo e da educação esportista e pelo movimento, defendido em torno dos anos 60. Com a entrada do jogo, da brincadeira e da gestualidade como formas de expressão nos debates educativos, a Educação Física passou a conviver com uma série de perspectivas curriculares (SOARES, 1998).

De modo geral, na escola, o movimento humano acaba restrito a ações mecânicas, precisas e pontuais, nas aulas de Educação Física, no recreio, ou horário de parque. A disciplina e o bom comportamento muitas vezes são vistos como sinônimo do “não-movimento” e, dessa forma, qualquer proposta corporal torna-se um tipo de moeda de troca na relação entre alunos e professores. A imobilidade física, por vezes, é a punição por qualquer distância da norma e, conseqüentemente, a liberdade do movimento vira prêmio. Desencorajar as crianças ameaçando-as ou punindo-as com a perda do recreio, ou da aula de Educação Física, distancia as práticas corporais das demais áreas de conhecimento, bem como reforça a ideia de que tudo que envolve o movimento é prazeroso e o que envolve a imobilidade é desconfortável (STRAZZACAPPA, 2001).

A atenção à própria estrutura física do espaço escolar contribui para uma visão mais restrita das manifestações corporais, como afirma Neira (2011, p. 51):

Uma observação atenta da arquitetura escolar permitirá constatar o silenciamento forçado de certas práticas corporais mediante a ausência total de espaços e condições para o desenvolvimento de manifestações para além das conhecidas brincadeiras, danças e modalidades [...].

Todo esse contexto está inserido em um sistema denominado por Foucault (1970) como “poder disciplinar”, isto é, que se aplica coletivamente e que atinge individualmente os corpos, por meio de técnicas de vigilância e de sanções normatizadoras, de forma que o corpo entra em um maquinário de poder que o enquadra, desarticula e recompõe.

Hall (1997) também se aproxima dessa ideia ao destacar os processos de sofisticação dos meios de regulamentação e vigilância pela cultura. Essa disciplina aumenta as forças do corpo em termos econômicos e de produtividade e diminui essas mesmas forças, em termos

políticos, contestando as identidades: “A globalização, entretanto, produz diferentes resultados em termos de identidade. A homogeneidade cultural promovida pelo mercado global pode levar ao distanciamento da identidade relativamente à comunidade e à cultura local.” (HALL, 1997, p. 21).

Entretanto, encontramos pesquisas que desconfiam dessa lógica. Os estudos culturais, apoiados no multiculturalismo crítico, propõem mais do que a convivência entre iguais e desiguais. Propõem um embate, o conflito e a luta entre o que se diz identidade e o que se diz diferença. É importante não ser estrangeiro o tempo todo, mas também não ser identidade² o tempo todo. Um currículo que pense a cultura dessa maneira é sensível ao que os diferentes têm a dizer e presta atenção no repertório cultural que os identifica (NEIRA, 2011), inclusive corporalmente.

Giroux (1986) já contestava esse papel reprodutor da escola, reafirmando momentos de relativa autonomia que poderiam ser destacados na cultura e na ideologia que constroem a resistência. Ainda segundo ele, os grupos sociais são carregados de dominação e de controle em diferentes graus e, por isso, as pessoas podem ser sujeitos da história ou sujeitos da dominação.

São esses canais que, quando bem aproveitados, podem contribuir para a aproximação dos professores entre si, com o espaço e com o trabalho. Para uma prática docente condizente com a concepção de ensino defendida aqui, mergulhada e centralizada na cultura, o espaço coletivo precisa estar garantido, visando à construção do grupo, mas também a manifestação da individualidade e construção identitária para a formação de um professor investigativo, pesquisador e reflexivo, como ressalta Woods (1999): “É essencialmente por meio do *self* que compreendemos o mundo. Por sua vez, as descobertas que fazemos refletem-se no *self*, que afeta a investigação, e assim sucessivamente.”

O autor ainda destaca o papel das crianças nessa inserção cultural que desvela a complexidade contextual e desmistifica “problemas” apontados como responsabilidade dos alunos ou outros como responsabilidade do professor. Podem-se perceber os impasses como pertencentes às práticas escolares, que são, nessa visão, produtos e invenções culturais das legitimadas culturas e das subculturas (WOODS, 1999).

Nessa perspectiva, a prática pedagógica é vista como uma negociação cultural, na qual o currículo é visto como uma invenção e, por isso, flexível, dinâmico, como produto de

¹ O conceito de identidade aqui presente refere-se ao do autor Stuart Hall.

criação e trabalho. Fala-se, aqui, de um currículo cultural, que pode ser definido nos termos de Neira (2011, p. 148):

Todas as práticas corporais são compreendidas nos seus limites espaços-temporais sem discriminar seus formatos, nem tampouco são concebidas como expressões a serem imitadas e fixadas por todos indistintamente. [...] O que se espera é a formulação de estratégias que possibilitem a transformação das condutas em relação aos grupos historicamente subjulgados. Só assim, o currículo cultural pode alcançar o seu objetivo de formar identidades democráticas.

2.2.2 Cultura corporal na Educação Infantil

Na Educação Infantil, ainda é preciso que se defenda a escola como um direito da criança, pois todos os cuidados assistenciais, como alimentação e até sono, são atendidos em suas dependências, sob a responsabilidade do professor (MACEDO, 2010). Fica à margem em importância a consciência de que muitas vezes a escola é o único espaço que pode contemplar a brincadeira e socialização da criança, bem como a construção da solidariedade e democracia dentro das especificidades infantis. Toda experiência humana, desde os primeiros tempos de vida, é vivida corporalmente. O corpo é o caminho de significação do mundo para a criança, seu canal de comunicação e aprendizado. É o canal de construção de suas aprendizagens, seus valores e da configuração desse processo de socialização. A importância de um olhar específico para essa questão é indispensável.

No entanto, o trabalho que envolve a cultura corporal vem carregado de concepções diversas, contemplando desde objetivos de repressão ao movimento até propostas de movimentação para gasto de energia e diminuição da agitação.

Galvão (1992), por exemplo, afirma em suas pesquisas que muitas vezes a educadora infantil vê o movimento em sala de atividade como prejudicial ao aprendizado; ao mesmo tempo, ao ar livre, não há um investimento nessa manifestação. Filgueiras (2006) corrobora essa constatação, ao reforçar que as práticas corporais são um campo pouco explorado na Educação Infantil e desconsidera-se a iniciativa das crianças, com prioridade para movimentos dirigidos e mecânicos.

Na tentativa de ampliar a gama de possibilidades, jogos e brincadeiras têm ganhado cada vez mais destaque nos espaços de formação docente e no dia a dia de trabalho na Educação Infantil; mas ainda assim sua relevância não é totalmente assimilada e, muitas

vezes, são consideradas atividades secundárias, que ajudam apenas no gasto de energia, desvinculadas de atividades concebidas como intelectualizadas, como a leitura e a escrita (SOUZA; LIMA, 2003).

Apesar de serem elementos privilegiados no trabalho corporal (e nas diversas áreas), principalmente nessa faixa etária, tanto pelo prazer quanto pela tensão e pelo desafio da proposta, as ciências e os idiomas modernos ainda se destacam em detrimento das humanidades, das artes, etc., o que muitas vezes contribui para que as necessidades dos indivíduos fiquem em segundo plano. As dimensões social, afetiva, estética e até mesmo ética perdem espaço para a dimensão intelectual na cultura escolar.

O que observamos, no contexto das unidades de Educação Infantil, é que as práticas corporais aparecem descoladas do planejamento e da intervenção dos professores, e têm seu espaço e olhar garantidos apenas no local destinado ao parque. É esse o espaço encontrado pelas crianças para uma relativa liberdade de expressão e, conseqüentemente, de atravessamento a todo esse sistema de reprodução, colocando a cultura dominante em conflito.

No ambiente escolar, é no parque que a resistência dos pequenos ganha maior ênfase, corpo e espaço de manifestação, uma vez que acreditamos na escola como um lugar de encontro cultural. Entretanto, isso não ocorre porque as ações dos professores se modificam no espaço, mas sim pela sensação de liberdade que o espaço propõe às crianças. Se a escola tem sido utilizada como mecanismo de normalização, o parque também se engloba, com práticas de restrição, falta de mediação e de legitimidade desse momento.

Ainda que os professores de Educação Infantil sejam denominados “polivalentes”, por terem uma formação mais generalista, no que se refere às diversas áreas de conhecimento, e não trabalharem com a obrigatoriedade de um planejamento dividido por disciplinas, nem sempre as áreas de conhecimentos dialogam e atravessam umas às outras, trazendo o conhecimento na sua totalidade. Na concordância desse retrato, apesar das práticas disciplinadoras voltadas para o corpo nas mais diferentes situações escolares, faz-se necessário pensar as práticas corporais na Educação Infantil também do ponto de vista de uma rica experiência, produtora de muitos conhecimentos a serem partilhados.

Questionar essas funções e prioridades não significa abrir mão de responsabilidades e necessidades das crianças, mas sim questionar seu quadro atual para termos de fato uma educação de qualidade (MACEDO, 2010).

Acreditando que outra configuração das relações sociais é essencial no atual contexto mundial, nas características da sociedade contemporânea, e entendendo a escola como espaço de conflito entre a mudança e a manutenção, bem como a necessidade de novos olhares para as práticas culturais, especialmente as corporais, fica evidente a reflexão quanto aos encaminhamentos da função escolar. Assim como afirma Sayão (2002), a construção e reconstrução dos aspectos que norteiam a cultura corporal são muito relevantes. Possíveis atravessamentos podem ser encontrados nessas discussões, quando são propostas, por exemplo, formulações que tragam a cultura no centro da ação, como os currículos culturais.

Essa ação pode se dar pela valorização das diversas linguagens, manifestações artísticas e maior liberdade para a brincadeira, pensando estratégias que tragam elementos da cultura corporal invisíveis no contexto, valorizando a perspectiva educacional da cultura como centro das relações. Na Educação Infantil, esse processo é ainda mais específico, em razão das necessidades e características da faixa etária, ainda que os valores colocados em xeque sejam os mesmos já mencionados.

Vale lembrar a ausência de estudos sobre o currículo multicultural na Educação Infantil, o que é uma discussão relativamente nova. Na busca de uma unidade de valores, porém com respeito a essas especificidades, todo o contexto de vivência das crianças precisa ser aproximado, em parceria com a família, com a comunidade e com as teorias mais próximas das necessidades e dos interesses das crianças.

Apesar de não ter documentado um currículo rígido com conhecimentos obrigatórios a serem trabalhados, existem documentos, analisados mais à frente, que trazem referenciais para as áreas de conhecimento nesta faixa etária e que enfatizam a questão da formação de identidade. Trazer esse olhar diverso e multicultural na primeira infância pode contribuir para a quebra de preconceitos e paradigmas, por tratar da questão quando os principais valores individuais e humanistas começam a se firmar. Já na Educação Infantil, os grupos se deparam com conflitos de valores, religiosos, de gênero, *status* social, dentre outras, e essas tensões necessitam de visualização e debate.

Nas diversas áreas do currículo, as várias linguagens de expressão da criança precisam ser contempladas. O corpo deve ser visto como uma delas e ser potencializado como um portador de significados e não como um instrumento de disciplina e reprodução a ser moldado. Para tanto, o espaço para a brincadeira e o jogo simbólico deve ser garantido, bem como o de manifestações esportivas, teatrais e artísticas, com base num olhar menos rigoroso da corporeidade, no que se refere à disciplina.

2.3 O que dizem os documentos oficiais mais abrangentes

Atualmente, tanto nos cursos de formação quanto no material a ser utilizado nos horários de formação nas escolas municipais, são muitos os documentos e produções teóricas utilizadas, como: Diretrizes Curriculares; Referenciais para a Educação Infantil; Padrões Curriculares; publicações do programa A Rede em Rede: a Formação Continuada na Educação Infantil³, etc. Vale destacar que as Diretrizes Curriculares são de caráter mandatário, com valor nacional; os Referenciais Curriculares são de caráter orientador e também de cunho nacional; e os demais são orientadores e de abrangência local.

As práticas corporais, muitas vezes ainda colocadas como uma área de trabalho denominada como “movimento” ou “corpo e movimento” são tratadas em várias produções e sob diversos aspectos, que compreendem concepções, práticas, espaço e tempo.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), ao tratar da concepção da proposta pedagógica, o documento afirma a preocupação com a garantia do cumprimento pleno de sua função sociopolítica e pedagógica, por meio da ludicidade e do rompimento das relações de dominação, base das teorias presentes neste trabalho. Para tanto, propõe:

Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, lingüística e religiosa. (BRASIL, 2009, p.15).

Esses também são pontos que perpassam as práticas corporais e que corroboram para a construção de identidades e diferenças nos grupos, colocando em xeque diversas manifestações culturais. Se este trabalho de embate é conduzido do ponto de vista do multiculturalismo crítico, é possível focar a questão da resistência e dominação na construção desses conceitos cruciais na constituição do sujeito.

Ainda nas Diretrizes (BRASIL, 2009, p.19), já ao tratar da organização de Espaço, Tempo e Materiais, as práticas corporais vêm à tona com mais clareza:

³ Projeto instituído pela Prefeitura de São Paulo, em 2006, para a formação dos professores da rede de ensino.

Para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

- [...] Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;
- A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades.

Mais à frente, ao registrar os eixos do currículo, o documento prevê a garantia de experiências que:

- Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão de individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indignação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras. (BRASIL, 2009, p.25).

Ainda sobre o currículo, os artigos 3º e 4º do registro ilustram e apresentam algumas concepções referentes à cultura:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p1.).

O artigo 6º reforça esta concepção:

As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009, p.1).

Nas Orientações Curriculares – Expectativas de Aprendizagens e Orientações Curriculares (BRASIL, 2007, p. 61), encontra-se um excerto que enfatiza a aprendizagem a partir da experiência:

As crianças, desde o nascimento, atuam e dão significado ao ambiente que vivem por meio de movimentos, que são interpretados por seus percursos culturais e se tornam gestos que, por sua vez, compõe uma linguagem corporal. Por meio dela, a criança se apropria criativamente de sua cultura e se comunica com as crianças e adultos que dela compartilham.

Além da abordagem cultural a partir da experiência, que prevê o movimento como manifestação criativa e autônoma, discorre sobre o papel da socialização:

Embora a criança já se movimente ao nascer, ela necessita percorrer um caminho de aprendizagem na interação com os outros e com o mundo para ampliar suas possibilidades de movimento, partindo de reações reflexas rumo ao domínio intencional de um sistema complexo de coordenação de gestos e percepções. Cada gesto da criança carrega assim, a marca do grupo social no qual ela se insere, assim como sua marca pessoal e singular. (BRASIL, 2007, p. 61).

Por conseguinte, referencia ainda a atuação do professor:

Na Educação Infantil, o professor oferece à criança não só modelos e materiais da cultura para os exercícios da imitação e da criação livre, como interpreta seus gestos de modo a compor com ela um repertório de movimentos, uma cultura corporal. Esta possibilita à criança sua ação instrumental sobre o ambiente e a expressão de seus sentimentos, segundo marcas simbólicas do universo cultural a que pertence. (BRASIL, 2007, p. 61).

Os Referenciais Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 64) trazem ainda a necessidade de situações de aprendizagem bem planejadas e organizadas para o conhecimento do próprio corpo e aprimoramento do gesto. Como um exemplo de proposta a ser oferecida, menciona jogos e brincadeiras:

Jogos e brincadeiras, dentre as diversas manifestações da cultura corporal, são elementos privilegiados para o trabalho corporal nessa faixa etária (4 a 6 anos), construindo um repertório variado de movimento que é fonte de interno prazer e de desafios corporais para as crianças.

Sobre o repertório a ser ofertado, é enfatizada a necessidade de preservação da gama cultural da Educação Infantil, mas também a possibilidade de recriação desse repertório e produção de novas manifestações corporais, fortalecendo a identidade dos indivíduos e do grupo.

Quanto ao espaço utilizado neste trabalho, o documento não menciona especificamente o parque, mas cita a parte externa da escola como o local mais adequado para os conteúdos dessa área. É importante frisar que outros direcionamentos ou intervenções, que envolvam a disciplina do corpo, não são discutidos em nenhum dos documentos analisados, tais como o uso de filas, a punição pela imobilidade, a teoria de que só se aprende sentado, parado, etc.

Mais um documento de suma importância são os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006), que inicia com uma citação referente ao espaço físico: “O espaço físico não apenas contribui para a realização da educação, mas é em si uma forma silenciosa de educar.”.

Na introdução do documento, encontra-se um excerto que dialoga com a ideia de intervenções nos espaços permanentes do projeto realizado com as duas turmas da EMEI:

A professora/professor, junto com as crianças, prepara o ambiente da Educação Infantil, organiza-o a partir do que sabe que é bom e importante para o desenvolvimento de todos e incorpora os valores culturais das famílias em suas propostas pedagógicas, fazendo-o de modo que as crianças possam ressignificá-lo e transformá-lo. A criança pode e deve propor, recriar e explorar o ambiente, modificando o que foi planejado. Acredita-se que ambientes variados podem favorecer diferentes tipos de interações e que o professor tem papel importante como organizador dos espaços onde ocorre o processo educacional. (BRASIL, 2006, p. 9).

[...] Este trabalho, portanto, busca ampliar os diferentes olhares sobre o espaço, visando construir o ambiente físico destinado à Educação Infantil, promotor de aventuras, descobertas, criatividade desafios, aprendizagens e que facilite a interação criança-criança, criança-adulto e deles com o meio ambiente. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo “brincável”, explorável, transformável, e acessível para todos. (BRASIL, 2006, p. 10).

No item II da matéria, denominado “salas de atividades para as crianças de 1 a 6 anos”, encontra-se a seguinte afirmação:

O espaço físico para a criança de 1 a 6 anos deve ser visto como um suporte que possibilita e contribui para a vivência e a expressão das culturas infantis- jogos, brincadeiras, músicas, histórias que expressam a especificidade do olhar infantil. Assim, deve-se organizar um ambiente adequado à proposta pedagógica da instituição, que possibilite à criança a realização de explorações de brincadeiras, garantindo-lhe identidade, segurança, confiança, interações socioeducativas e privacidade, promovendo oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2006, p. 16).

Já o item XI, dedica-se à área externa, introduzindo as orientações:

Deve corresponder a, no mínimo, 20% do total da área construída e ser adequada para atividades de lazer, atividades físicas, eventos e festas da escola e da comunidade. Contemplar, sempre que possível, duchas com torneiras acessíveis às crianças, quadros azulejados com torneira para atividades com tinta lavável, brinquedos de parque, pisos variados, como por exemplo, grama, terra e cimento. Havendo possibilidade, deve contemplar anfiteatro, casa em miniatura, bancos, brinquedos como escorregador, trepa-trepa, balanços, túneis, etc. Deve ser ensolarada e sombreada, prevendo a implantação de área verde, que pode contar com local para pomar, horta e jardim. (BRASIL, 2006, p. 26)

Aqui, observa-se que, apesar da importância ressaltada sobre a existência de área externa, o documento dá abertura para que a área seja adaptada a cada situação ou contexto, sem garantir interferências específicas pensando nas práticas corporais.

À época da pesquisa, a Prefeitura de São Paulo oferecia um curso de formação para os docentes denominado A Rede em Rede: a Formação Continuada na Educação Infantil, que abordou temáticas variadas do currículo, em quatro encontros. Os cadernos com o material teórico oferecido no curso foram enviados às escolas, e os professores interessados nos temas inscreviam-se na Diretoria de Ensino correspondente ao bairro de sua unidade.

Dois desses cadernos trazem de maneira mais específica as práticas corporais: “percursos de aprendizagem: o corpo e o movimento criativo” e “percurso de aprendizagens: jogar e brincar”. Em ambos, a questão do corpo é trazida para discussão. A definição de movimento presente no excerto a seguir mostra a concepção da proposta:

O movimento criativo não é meramente funcional, mecanizado ou estereotipado. Entendemos que são mecanizados os movimentos que se repetem com as canções infantis, e que depois de algum tempo perdem seu caráter lúdico, que é próprio da herança cultural, tornando-se automatizados. Por movimento estereotipado, entendemos aquele em que se imita artificialmente algumas das características de um tipo de movimentação. Por exemplo, a bailarina girando com os braços em arco sobre a cabeça, ou até mesmo, as danças sensuais dos programas de TV. Muitas vezes, esses são os únicos movimentos nos quais se “trabalha” o movimento corporal com as crianças.

Diferente de tudo isso, o movimento criativo é aquele sem função definida, que não é avaliado como certo ou errado, que tem a marca da criança, de sua idade, de seu jeito de ser: tímido, explosivo, delicado ou desengonçado, sua necessidade de expressão de alegria, euforia, raiva, tristeza. E, além disso, aquele que permita a descoberta do mundo, do outro, e de si mesmo. Um exemplo pode ser o movimento próprio da dança; sabemos que as crianças podem compreender e sentir seu corpo e sua movimentação de uma forma criativa e ao mesmo tempo inventar e compor sua dança. (BRASIL, 2010, p. 9).

Existem, aqui, alguns aspectos a serem discutidos. Percebe-se que o referido trecho, apesar de trazer o conceito de movimento criativo, como aquele mais livre e autônomo, ao mesmo tempo classifica-o de certa forma como “explosivo, delicado ou desengonçado”, o que, de algum modo, também pode suscitar uma forma de classificação dos movimentos. É importante frisar que nenhuma intenção educativa é neutra, mas que a busca pela inter-relação entre as diversas práticas e a presença real de manifestações corporais diferentes e autônomas deve ser almejada em todo ato de educar.

O caderno contribui também para a discussão sobre o papel do professor nas atividades corporais:

Sabemos que a tradição escolar ainda hoje insiste em controlar, cercear e reprimir a atividade própria da criança. Muitos professores planejam de modo tão rígido que, ao invés de investir e alimentar a autonomia das crianças, acabam por conduzir seus movimentos. Como seria, então, um planejamento diferente disso? De que modo podemos contar com as iniciativas e propostas das crianças no planejamento do trabalho, proporcionando ir além do que se poderia ter imaginado? Como as crianças podem trazer suas motivações e desejos para a atividade, alimentando invenções que sempre ultrapassam as expectativas dos educadores (BRASIL, 2010, p.13)

Ao professor da Educação Infantil cabe acolher as propostas e ideias das crianças e apoiá-las em suas iniciativas. As atividades na natureza são fundamentais para o desenvolvimento sensorial e corporal das crianças, a segurança e a higiene não podem impedir isso. Estes aspectos devem ser discutidos com os pais. As propostas e o planejamento devem se apoiar na observação do grupo e ampliar o universo do conhecimento infantil. Desse modo, ele pode estar numa posição muito mais educativa, de promover as relações do grupo, observar atentamente aquilo que elas trazem incorporando às suas propostas, ampliando as aprendizagens de forma significativa. (BRASIL, 2010, p. 15).

Há ainda outro material do mesmo projeto de formação, denominado “Percurso de aprendizagens: Jogar e Brincar”. Nos textos introdutórios, a concepção de brincar apresentada corresponde à valorização da brincadeira defendida neste trabalho:

Segundo Dulce V. H. Machado, o brincar pode ser visto, portanto, como a base sobre a qual se desenvolvem o espírito construtivo, a imaginação, a faculdade de sistematizar e abstrair; a capacidade de interagir socialmente, abrindo caminho para o desenvolvimento do trabalho, da ciência e da arte. (BRASIL, 2010, p. 9).

A seguir, é possível encontrar outro excerto que reafirma a cultura como o partilhar de significados pela brincadeira:

As crianças sempre são portadoras e transmissoras, pela tradição oral, desses jogos que persistem nas sociedades urbanas apesar da força da cultura de massa, pois são fontes de vivência e desenvolvimento expressivo. Tais são os motivos pelos quais valorizamos tanto esses momentos na rotina das unidades educacionais da Educação Infantil. (BRASIL, 2010, p. 10).

Jogar e brincar são aspectos constitutivos do currículo da educação infantil porque constitui um modo de expressão da criança pequena de produção de cultura, daí seu valor nos programas de formação nas instituições que atendem o período da infância. (BRASIL, 2010, p. 27).

A relação que as práticas institucionais estabelecem com os documentos será pensada e discutida nas análises da pesquisa em campo.

3 FORMAÇÃO DOCENTE

A cultura, de que depende a educação para permitir-nos chegar a ser, é um estado da mente, no seu sentido mais amplo e mais profundo. Um estado mental que historicamente se traduz nos distintos pontos de vista em que se pode definir o mundo, a relação do eu com o mundo e do eu com os outros. (...) Não é possível falar, raciocinar ou pensar a ideia de formação sem ter presente esses diversos estados da mente, esses espaços de pensamento ou esses movimentos de espírito. (BÁRCENA, 2004, p. 92).

O excerto escolhido para iniciar este capítulo convida a pensar sobre a humanidade presente no ensino e em um elemento de suma importância no contexto educacional: a cultura docente, que deveria ser o ponto de partida para qualquer teorização ou proposta de formação docente.

Tal cultura de ensino refere-se ao conjunto de crenças, ações, hábitos e valores que compõe a prática docente e que demarca a identidade do professor e sua atuação: “[...] se quisermos compreender aquilo que um professor faz e porque o faz, devemos, portanto, compreender a comunidade de ensino e a cultura de trabalho da qual ele faz parte”. (HARGREAVES, 1998, p. 186).

A cultura docente pode ser observada na maneira como os professores se articulam dentro do grupo, que pode ser mais individualista, colaborativa, em colegiado, entre outras. Muitas vezes, o individualismo não ocorre por escolha ou opção própria, mas em decorrência do contexto de trabalho, por questão do tempo, do medo do julgamento e da avaliação, por não se sentir autônomo e parte do projeto, etc.

A troca e o auxílio entre os professores não são comuns e raramente vão além dos empréstimos de materiais ou afirmação e execução de ideias já existentes, tanto pela falta de confiança, relações de autoridade e poder, e número de incertezas que parecem ser geradas no coletivo (HARGREAVES, 1998). Esse distanciamento pode comprometer o professor e responsabilizá-lo pela falta de mudança no todo, uma vez que todos nos formamos através do outro, pois precisamos de espaços onde circulem conhecimentos, valores e saberes (KRAMER, 2008).

Os caminhos de avanço em qualquer âmbito da educação perpassam, necessariamente, pela formação dos professores. Na Educação Infantil, essa premissa se anuncia com força e novas exigências que acompanham os debates educacionais não exigem apenas uma formação

inicial sólida, mas também uma constante atualização. Barreto (1998) destaca que a formação de professores é um dos elementos que mais influencia o avanço da Educação Infantil e Kishimoto (2002) traz a preocupação com uma formação de professores de qualidade que, de fato, repense a questão curricular.

Entretanto, as falhas, nesse âmbito, são percebidas desde os cursos universitários, um dos pontos da equação escolar mais negligenciados no Brasil e que deveria funcionar para se ter o efeito desejado no ensino (LAJONQUIÈRE, 2013). As universidades formam professores polivalentes por meio de grades disciplinares que não dialogam entre si, que não aproximam as teorias da prática, das especificidades de cada segmento do ensino, especialmente da Educação Infantil, como ressalta Kishimoto (2008, p. 109):

Os cursos de formação não incluem o brincar entre os objetos de estudo e, quando o fazem, não ultrapassam concepções teóricas que são insuficientes para a construção de competências que possibilitem criar ambientes de aprendizagem em que o brincar seja estimulado.

A autora segue apontando a incoerência entre o modo como as crianças aprendem, que é integrado, e a falta de conteúdos oferecidos nos cursos que explorem essa construção de conhecimento:

Compreender como a criança constrói conhecimento é um dos critérios para a organização dos conteúdos em áreas de conhecimento mais integradas, como ambiente, corpo e movimento, linguagem, linguagens expressivas, brinquedos e brincadeiras, entre outras. (KISHIMOTO, 2008, p. 109).

Os impasses continuam nos cursos de formação continuada, apesar de essa necessidade ser reconhecida em todos os discursos educacionais. Muitos estudos também indicam essa carência de formação específica e contínua em todos os âmbitos, defesa que aparece, inclusive, em documentos de cunho nacional, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006).

Segundo as Diretrizes (BRASIL, 2009, p. 15):

Programas de formação continuada dos professores e demais profissionais também integram a lista de requisitos básicos para uma Educação Infantil de qualidade. Tais programas são um direito das professoras e professores no sentido de aprimorar sua prática e desenvolver a si e a sua identidade profissional no exercício do seu trabalho. Eles devem dar-lhes condições para refletir sobre sua prática docente cotidiana em termos pedagógicos, éticos e políticos, e tomar decisões sobre as melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças assim como suas singularidades.

Kramer (2008) vai além, tratando a formação docente como mais do que um dever, isto é, um direito, uma vez que as pessoas precisam de espaços para estudar, discutir, questionar e repensar seu próprio papel. Espaço também para responsabilizar, reconhecer a responsabilidade, com comprometimento necessário em si e no outro, como ressalta Pinazza (2013, p. 230):

Isso significa atribuir à pessoa a centralidade no processo de formação e, portanto, tomar como base, na definição de conteúdos e estratégias dos programas formadores uma epistemologia da prática e uma construção praxiológica dos saberes pedagógicos, de tal sorte que faça vingar os princípios de uma pedagogia da participação em contrapartida a uma pedagogia da transmissão.

A formação de professores nada mais é do que a formação de formadores. Dessa maneira, entende-se que há uma relação estreita entre a formação, trabalho e identidade docente, o que pode gerar um desequilíbrio quando a relação não está afinada. O percurso da formação de professores da Educação Infantil caminha em dois sentidos: o partilhar com todos os profissionais da educação em geral, problematizando todas as questões docentes, e a outra apenas com os colegas da Educação Infantil, compartilhando peculiaridades de um trabalho que mistura tantas frentes e é tão pouco compreendido.

Desse modo, muitas particularidades que envolvem os profissionais da Educação Infantil não são nem mencionados nos programas de formação, como nos programas universitários, especialmente por chegarem fechados, prontos e não legitimarem saberes importantes construídos na prática (PINAZZA; NEIRA, 2012). Obviamente, não há o favorecimento de reflexão sobre o próprio contexto.

Para garantir que a formação tenha um verdadeiro efeito sobre o pensamento e a prática, contemplando as necessidades e realidades da Educação Infantil, faz-se indispensável pensar em novas concepções e configurações de proposta, como indicam Pinazza e Neira (2012, p. 14):

Para rever este estado de coisas, há que se considerar nos programas de formação a especificidade da profissionalidade docente, entendida por Oliveira-Formosinho, como “a ação integrada que a pessoa da educadora desenvolve junto às crianças e famílias com base nos seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão”.

Pensar na formação neste outro viés mostra-se um desafio, porém também aponta para um novo perfil profissional emergente de um professor que reflete, pesquisa, investiga seu próprio trabalho, trazendo a consciência de sua prática pedagógica (KISHIMOTO, 2008).

Sobre esse ponto, Nóvoa (2002, p. 27) aponta que:

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

Um professor investigador de sua prática é também um investigador de si mesmo. Na perspectiva do desenvolvimento profissional, formar um professor reflexivo significa:

Preparar os professores para que assumam o seu próprio desenvolvimento profissional (saberes – teóricos e conceituais) e que participem como atuantes nas políticas educativas, construindo assim sua identidade enquanto profissional da educação. (PINAZZA; NEIRA, 2012, p. 36).

Envolver, no processo de construção da educação, é legitimar os saberes, conceituar os professores positivamente. Permitir que o profissional tome consciência de si mesmo, de sua essência e sua cultura, dos outros, da organização social e de seu próprio processo de aprendizagem, certamente influenciará no seu modo de ensinar, como salienta o documento do MIEIB (2002, p. 75):

[...] o desenvolvimento humano se dá através da apropriação da cultura, ou seja, que a pessoa torna-se humana a partir de sua imersão em um mundo simbólico e em um processo de contínua significação e re-significação do mundo, dos sujeitos envolvidos e de si mesmo. A natureza humana é essencialmente histórica e cultural e, assim sendo, tanto os pensamentos como as atitudes e sentimentos das pessoas se articulam ao plano das interações sociais. Desta forma, questões relacionadas ao humano, à sua constituição, ao seu desenvolvimento e à sua profissionalização são qualitativamente diferenciadas quando identificadas como fazendo parte da trajetória de vida do indivíduo e da realidade concreta em que está inserido.

Esse tipo de iniciativa, que encara o professor como um intelectual, possibilita que ele veja a escola como um local de contestação socialmente construído e ativamente envolvido na produção de experiências, uma vez que seu valor político está dado (GIROUX, 1997).

Giroux (1997) apresenta o conceito de pedagogia da política cultural, desenvolvida para que os professores, como intelectuais transformadores, compreendam como se produzem as subjetividades nas formas sociais pelas quais as pessoas circulam, examinando os processos culturais.

Principalmente na Educação Infantil, deve-se ir além, investindo em uma formação lúdica que resgate a alegria, a brincadeira e a ludicidade como experiência, partilhar de conhecimento. Que traga ao debate os espaços escolares, sua ocupação, seus tempos, suas linguagens e abordagens, como elucida Kramer (2008, p. 129): “A educação da crianças de 0 a 6 anos tem o papel de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a

aquisição de novos conhecimentos. Para tanto, requer um profissional que reconheça as características da infância”.

Apesar de tantas angústias partilhadas pelo coletivo, o trabalho docente ainda se caracteriza pelo isolamento dos profissionais e a magnitude de um trabalho coletivo também é pouco reconhecida. Essa construção inicia-se com a já mencionada valorização do conhecimento de cada indivíduo, porém visando eliminar o isolamento profissional (KISHIMOTO, 2008).

Oliveira-Formosinho (2008) enfatiza que, para que se cultive as disposições necessárias para atuar, conhecer e sentir em contexto, é preciso existirem processos de sustentação e colaboração entre as pessoas, pois superar esse desafio não é algo possível no isolamento. Pinazza (2013) também traz a ideia de cultura colaborativa, construída pelo enfrentamento das condições adversas de forma construtiva, da problematização das diferenças, com ênfase na pluralidade da comunidade e do lugar. Por meio dela, torna-se possível a compreensão e a dimensão do papel da escola e o lugar de importância que ela ocupa na sociedade, buscando assim transformações em prol da qualidade e da equidade.

Para que haja essa inovação e modificação nas práticas de ensino, faz-se necessária a inovação e a mudança em todo o espaço de trabalho, no caso, em toda a escola, como saliente Hargreaves (2002, p. 151):

Localizar e internalizar novas ideias e novas práticas educacionais não é algo que ocorra no vazio. Os professores são os criadores de sua atividades profissional, mas também criadores de seu local de trabalho. A maneira como o ambiente profissional de ensino é organizado afeta de maneira significativa o modo como o trabalho intelectual e emocional do ensino são concretizados.

Carvalho (2013, p. 83) reforça esse pensamento ao defender o trabalho coletivo como fator decisivo nas mudanças educacionais, tanto para a identidade do professor quanto para a identidade da escola:

Profissionais como professores agem em concerto com seus pares e em meio a uma cultura institucional com práticas centralizadas e enraizadas. Nesses casos, a efetiva mudança sempre depende de transformações na cultura da instituição e de uma disposição compartilhada que ultrapasse as convicções de um indivíduo isoladamente considerando.

Em conformidade com essa ideia, Castellar (2013, p. 252) acredita na importância da consciência do papel do professor em seu trabalho para que valorize a si mesmo e a sua formação, construindo suas concepções e representações sobre a própria escola:

Para que os desafios profissionais não se convertam em obstáculos de aprendizagem e se efetive uma educação com qualidade é preciso que os professores tenham uma formação com fundamentação pedagógica sólida, e também, clareza dos novos papéis que assumem na sociedade atual.

Podemos ainda citar Geraldi (2004), que ressalta que o trabalho coletivo é também um resgate de cidadania e de crença no que se faz, como se faz e porque se faz.

Foram essas as concepções que se buscou aplicar no projeto de intervenção, tanto no PEA quanto na proposta para o parque, envolvendo duas professoras e os respectivos grupos de crianças. Procurou-se uma linha coerente quanto aos referenciais desta tese, concepções discutidas na formação e estudadas para a elaboração do projeto de intervenção no parque. Especificamente, no grupo de formação, procurou-se a possibilidade de uma experiência como a idealizada no documento do MIEIB (2002, p. 76):

Silva e Rossetti-Ferreira (2001) propõem que aos alunos dos cursos de formação sejam possibilitados: “1- um espaço de socialização, de troca e encontro; 2- um instrumental e conhecimentos que lhe permitam criar e produzir, ligando-se ao mundo; 3- condições para a vivência da curiosidade criativa e sua inserção na cultura científica; 4- um caldo cultural que favoreça sua apropriação da cultura mundial e do seu grupo social; 5- oportunidades para a construção de uma identidade e auto-conceito positivos, promovendo o seu desenvolvimento enquanto pessoa e profissional engajado socialmente”.

No projeto, pensamos a construção de uma proposta inserida em um currículo cultural, atendendo o repertório cultural que identifica os grupos, assim como realça Neira (2011, p. 149): “O que se espera é a formulação de estratégias que possibilitem a transformação das condutas em relação aos grupos historicamente subjulgados. Só assim, o currículo cultural pode alcançar o seu objetivo de formar identidades democráticas”.

O significado do brincar para a criança pequena, pensando em seu valor social e em suas especificidades, permeou toda a linha de pensamento da proposta, inspirada também nas palavras de Kishimoto (2013), ao afirmar que o brincar tem significações distintas conforme o contexto em que se insere e que há um espírito do brincar em cada tempo e espaço, que deve ser reconhecido pelo adulto: a sustentabilidade do brincar requer a consciência dos impactos sistêmicos da atividade do ser humano, na terra e na vida, desde seu nascimento e na qualidade de vida de toda a população.

Seguindo essa linha de raciocínio, cada intervenção teve o intuito de promover experiências corporais em diversos formatos, para que os grupos pudessem vivenciar diferentes papéis e ressignificassem os discursos e produtos culturais, ocupando posições e espaços diferentes ao “lugar-comum” do dia a dia da escola, em um ambiente cuja estrutura é relativamente permanente, como sugere Neira (2011, p. 130):

O currículo cultural da Educação Física apropria-se dessa dinâmica e valoriza, no decorrer das aulas, a experimentação dos diversos formatos das manifestações corporais conhecidas pelos alunos, bem como oferecer condições para que experimentem todas as alterações possíveis, afim de que possam vivenciar diferentes papéis sociais e elaborar seus próprios produtos culturais.

Apesar de trazer o recorte da Educação Física nesse excerto, a ideia subjacente serviu de suporte para a construção de trabalho no tratado das práticas corporais, numa relação particular e universal dentro do currículo:

Pensar a escola e o parque na atualidade sob o olhar do multiculturalismo e dos estudos culturais é pensar nas relações estabelecidas e em suas repletas contradições. É estar atento às questões da relação universal/particular, nós/eles, eu/outro, dentro/fora, e presença/ausência, tão características deste momento histórico. É pensar no currículo e nas identidades que produz, reproduz e divulga. (NEIRA, 2009, p. 152).

A partir dessa concepção multicultural e reflexiva, é possível elaborar com maior valor e rigor cada experiência pedagógica, ampliando o significado das práticas corporais para além das dimensões motoras e sensoriais, focando no sujeito cultural como um todo, ressignificando suas práticas corporais.

Assim, ancorada por essas concepções a proposta em prática, já sabendo que tais mudanças só teriam seu verdadeiro valor ao se concretizar em situações reais (SACRISTÁN, 2000), as quais serão apresentadas mais à frente e analisadas no âmbito dos ideais expostos.

4 TRAÇADO METODOLÓGICO

4.1 Contexto de Pesquisa

A presente pesquisa foi realizada em uma EMEI localizada no Jardim Ingaí, zona sul de São Paulo. Para tornar este projeto ainda mais inserido na realidade escolar, a proposta foi formalizada com dois grupos de professoras da JEIF, e desenrolada nos horários acordados na escola para a formação de quem está inserida na opção⁴.

Dada a especificidade do tema, fez-se necessário um recorte de espaços explorados e tempo destinado para este fim, por isso a escolha de acompanhar dois grupos de professoras e dois de crianças em uma única escola, durante um ano letivo. A escola foi selecionada para a pesquisa pois era de conhecimento da pesquisadora a vontade de um grupo de professoras e da coordenadora de aprofundar a discussão sobre o uso dos espaços externos e das práticas corporais dentro da temática do PEA daquele ano, visto que passariam pelas mudanças de carga horária e precisariam repensar o currículo, planejamento e uso dos espaços comuns disponíveis na unidade.

Na Prefeitura de São Paulo, os professores titulares podem optar por dois tipos de jornada: a Jornada Básica Docente (JBD), que corresponde a 30 horas-aula semanais, sendo 25 horas de regência de sala de aula e 5 horas de planejamento individual; ou a JEIF, que corresponde a 40 horas-aula semanais, divididas em 25 horas de regência de sala de aula, 6 horas destinadas à participação coletiva no PEA e 9 horas de planejamento individual. Há ainda profissionais da educação que mantêm a Jornada Básica (JB) de 25 horas semanais. Professores que não estão em regência na sala, ou seja, complementam o quadro exercendo a função de módulo (substituição), não podem escolher a jornada maior, que leva 15 horas-aula de formação, incluindo a participação no PEA.

Na EMEI pesquisada, que atende crianças de 4 a 5 anos, existem 21 professoras, três delas com dois cargos na unidade e sete não estão em regência de sala. Das 14 professoras que podem fazer parte do grupo do PEA, nove escolheram a JEIF e estão divididas em três

⁴ Para preservar a privacidade, o nome da instituição não será apresentado e o nome das professoras mencionadas é fictício. Vale lembrar também que todo o material aqui exposto teve sua publicação previamente autorizada.

grupos, em horários diferentes, para contemplar os acúmulos de cargo. Os horários destinados ao PEA estavam divididos em dois dias da semana: sempre às terças e quartas-feiras. Todas as educadoras que participaram desse grupo são professoras titulares de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, e a coordenadora pedagógica é efetiva, em exercício no tempo da pesquisa⁵.

A construção do espaço físico da EMEI é resultado de reivindicação e mobilização da comunidade. Em 1993, quando a creche Maria S. Maluf foi inaugurada, moradores aproveitaram a presença do então prefeito e entregaram um abaixo-assinado, solicitando a construção da EMEI no terreno ao lado. A unidade foi criada sob o Decreto 37.203, de 8 de dezembro de 1997, publicado no Diário Oficial do Município de São Paulo, em 9 de dezembro de 1997. Está inserida num bairro periférico e atende a uma região que apresenta infraestrutura carente, em condições de higiene, transporte e moradia.

O bairro é em sua maioria residencial, com três comunidades ao redor. Grande parte dos alunos da escola mora nessas comunidades e, uma pequena parcela, mora nas ruas de entorno. Mais de 60% dos alunos das salas observadas utiliza transporte escolar e muitos pais só têm contato com a gestão e professores via agenda ou por convocação.

À época da pesquisa, o horário de funcionamento da escola compreendia dois períodos: das 7h às 13h, e das 13h às 19h. No primeiro, existiam duas classes (totalizando 70 alunos) de 5º estágio, com crianças de 4 anos; e quatro classes (totalizando 140 alunos) de 6º estágio, com crianças de 5 anos. Já no segundo período, o quadro era um pouco diferente: três classes de 5º estágio e três classes de 6º estágio, totalizando 105 alunos em cada estágio. Em sua totalidade, a escola atendia então 420 crianças.

A unidade educacional conta com dois parques, um corredor lateral e um pátio, que são considerados os espaços externos da escola. Na parte interior do prédio, ficam a secretaria, sala do diretor, dois banheiros adultos, dois banheiros infantis, um refeitório, uma cozinha, uma sala dos professores e a sala da coordenação. No andar de cima, há seis salas de aula, uma delas denominada “sala de leitura” – mas que não é frequentada pelas crianças – e dois banheiros infantis. Cada sala de aula recebe turmas com 35 alunos.

Os parques são bem mais utilizados do que o pátio, que também conta com alguns brinquedos estilo *playground*, como escorregador, balanços, gira-gira, pneus, etc. Um dos parques é de terra e o outro de areia. Segundo a coordenadora, este último pode ter seu piso

⁵ A tabela que contém a organização de cada grupo pode ser consultada no Anexo B desta dissertação.

modificado a qualquer momento, a pedido dos pais e de um grupo de professores. Os pais se incomodam com a sujeira e as professoras, com a poeira que se aspira. Nesse espaço, há brinquedos de cimento: tubo, escorregador, tanque de areia; e brinquedos de ferro: balança, gira-gira e escorregador; além de pás, baldinhos, rastelos e potes para brincar na areia.

No segundo parque, de tamanho um pouco maior que o primeiro, os brinquedos são de madeira: dois “brinquedões” de percurso com escorregador, pneus, cordas, pontes, escadas; dois balanços e um trepa-trepa. O chão é de terra e o local é bem arborizado. Em ambos os ambientes, há pouco espaço para brincadeiras livres, para jogos, ou mesmo para as crianças correrem. E há uma característica peculiar: o parque fica em um terreno que foi alvo de brigas judiciais entre a comunidade do bairro e a prefeitura, por ser considerado um terreno do bairro antes da construção da EMEI. Dessa forma, fica aberto à comunidade, tornando-se um parque público aos fins de semana.

Na primeira conversa com a coordenadora, em março de 2011, ela demonstra certo incômodo com o uso dos espaços externos e as propostas corporais dentro do planejamento das professoras. Sua ideia inicial era de que as professoras que permanecem menos tempo com as crianças diariamente (2h com cada turma) ficassem responsáveis por essa área do currículo e utilizassem o espaço externo do pátio para tal fim, propondo o que ela denomina como “atividades corporais diversificadas”:

Estou tendo um impasse porque a proposta inicial era de que as professoras utilizassem o pátio para brincadeiras e atividades corporais dirigidas e evitassem o parque e lições em folha. Só uma professora acatou a essa sugestão... a maioria quer ficar o tempo todo no parque, sem nenhuma intervenção... (informação verbal, março, 2011).

Quando questionada se achava que o tempo de permanência das crianças no parque deveria aumentar, uma vez que o tempo de permanência na escola aumentou, respondeu que só seria interessante se não houvesse abusos e planejassem propostas e atividades mais diversas, o que segundo ela, não ocorria.

Para melhor visualização dos espaços mencionados, seguem as fotos tiradas no local à época do trabalho de campo, em 2011, referentes aos espaços externos:

Figura 1 – Vista para o pátio externo e entrada do prédio



Fonte: Elaboração própria.

Figura 2 – Área do parque de areia (Parque 1)



Fonte: Elaboração própria.

Figura 3 - Vista lateral do parque de areia (Parque 1)



Fonte: Elaboração própria.

Figura 4 - Parque de Terra (Parque 2)



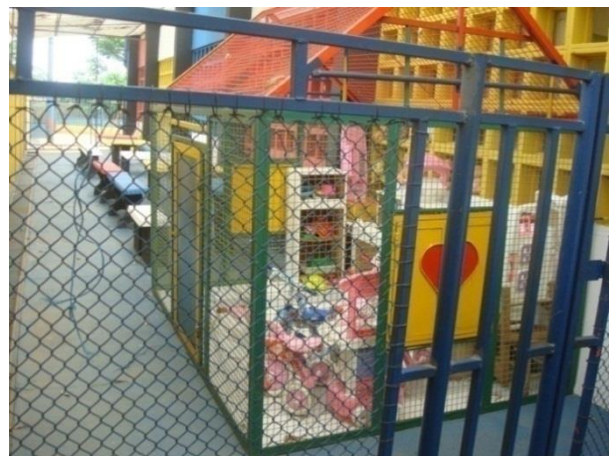
Fonte: Elaboração própria.

Figura 5 - Parque de terra (Parque 2)



Fonte: Elaboração própria.

Figura 6 - Casinha de bonecas do corredor lateral



Fonte: Elaboração própria.

Existe uma “linha do tempo” que contempla o uso dos espaços da unidade, demarcando os horários que, normalmente, são os mesmos para as duas turmas. Nessa programação, as turmas têm 30 minutos para o almoço, 15 minutos para o lanche, 1 hora para o uso do parque e pátio, e o restante do período é destinado à sala de aula.

Como contam com dois parques, as professoras podem optar por usar cada dia um, dividir o tempo entre os dois e escolher se as duas turmas ficarão no mesmo espaço ou não. As duas turmas que acompanhei compartilhavam a mesma linha do tempo e raramente vivenciavam o horário do parque separadas, alternando o uso do Parque 1 e do Parque 2.

De acordo com o quadro fornecido pela escola, a linha de tempo de ambas as turmas é a seguinte:

13h00 às 13h20 – Entrada/Acolhimento
13h20 às 13h30 – Higiene
13h30 às 13h55 – Almoço
13h55 às 14h55 – Atividades diversificadas
14h55 às 15h05 – Transição, troca de professores
15h05 às 15h20 – Conversa de organização
15h20 às 16h10 – Atividade em sala
16h10 às 16h20 – Higiene
16h20 às 16h35 – Lanche
16h45 às 17h10 – Atividades em sala
17h20 às 18h20 – **PARQUE**
18h20 às 18h30 – Organização para a saída

As professoras Sônia e Sandra⁶ participavam da rotina das crianças das 15h às 19h. Segundo elas, a rotina era bem flexível e poderia haver uma negociação com as outras professoras quanto ao horário de uso do parque. Como o que lhes cabia era bem no fim de tarde, ficavam muitos dias sem conseguir usar o parque, tanto pelo frio quanto pelas chuvas. Como há dois parques, conseguiam negociar esses horários. Quando isso não era possível, as crianças não iam ao parque.

⁶ Os nomes das professoras são fictícios.

Apesar de não fazer parte da rotina dessas professoras, questionei a coordenadora pedagógica sobre o que seriam as “atividades diversificadas”. Ela me explicou sobre um impasse que estava tendo com as educadoras desse horário, pois a proposta inicial era que utilizassem o pátio para brincadeiras e atividades corporais dirigidas, atividades plásticas diversificadas e evitassem brinquedos livres, o parque e as lições. Na verdade, apenas uma professora acatou a sugestão e estava desenvolvendo um projeto classificado como “atividades corporais”, no pátio, como mencionado anteriormente.

As demais professoras, segundo a coordenadora, queriam permanecer o tempo todo no parque, sem nenhum tipo de proposta ou brincadeira dirigida, ou passando vídeos e oferecendo brinquedos na sala. Quando novamente a questionei sobre os benefícios de mais um horário de parque para essas crianças, que agora ficam mais tempo na escola do que antes (duas horas a mais), disse-me que seria bom, caso não tivessem abusos e se diversificassem as propostas, o que não estava acontecendo.

Posteriormente, em conversa informal com as professoras (e por isso não há transcrição literal), disseram-me que a linha de tempo e utilização dos espaços havia sido uma decisão imposta pela coordenadora e que não concordavam com a atual organização, pois acreditam que as crianças precisam de mais tempo livre e uso do parque. Disseram ainda que tentaram negociar com a coordenadora e não houve sucesso. Então, acordaram entre si que as professoras que recebem a turma às 13h também poderiam usar o parque, nem que as crianças o usassem apenas nesse horário. Por isso, quando fiz a observação, normalmente Sandra e Sônia recebiam a turma já no parque, que estava nesse espaço há cerca de 20 ou 30 minutos com as professoras que ficavam com a turma no período anterior.

Dessa forma, as vivências propostas no projeto também foram exploradas pelas duas turmas ao mesmo tempo. Como essa proposta nasceu do projeto pedagógico e das discussões realizadas nos horários coletivos, com a participação das professoras envolvidas em sua idealização, faz-se necessário entender esse contexto para compreender o trabalho em campo em sua totalidade.

4.2 Procedimentos e Materiais de Pesquisa

A pesquisa de caráter qualitativo adota como inspiração um dos preceitos essenciais da pesquisa-ação, relativo ao triplo compromisso: pesquisa, ação e intervenção. Esse tipo de

pesquisa vem sendo utilizada com maior frequência no meio acadêmico nas últimas décadas, especialmente na área da Educação (NEVES, 1996).

Segundo Neves (1996), o método qualitativo vem se destacando na pesquisa social, especialmente nos estudos de Educação, tanto pelas marcas e pelos caminhos metodológicos, quanto pelo aprofundamento que possibilita. O caráter flexível e subjetivo reforça a adequação dessa proposta, uma vez que se trata de uma investigação que une teoria e trabalho em campo, buscando maior entendimento acerca do objeto. Com apoio em ideias de Duarte (2002), esta pesquisa se caracterizou mais como um relato de viagem, que traz diferentes olhares e reflexões de temas já abordados, do que algo original. Assim, as atuações dos participantes foram fontes diretas de informação e puderam ser exploradas pelo pesquisador.

A escuta e o pensamento foram elementos essenciais nesta empreitada, preservando o aspecto descritivo da pesquisa qualitativa na busca de compreender minimamente a lógica que move os indivíduos a partir de suas próprias experiências. Houve a observação participativa de dois grupos de professoras que participaram do PEA, durante o primeiro semestre de 2011; a construção e o desenvolvimento de um projeto de formação com os mesmos grupos no segundo semestre do mesmo ano; acompanhamento, duas vezes por semana, de duas turmas de crianças de 5 anos, sob regência de duas professoras participantes do projeto; e parceria com a coordenação da unidade.

Para obter os dados verbais, que podem ser definidos como qualquer extensão da linguagem oral registrada de forma durável (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008), foram realizadas gravações em áudio, contemplando os encontros no PEA; entrevistas iniciais e finais, ambas transcritas posteriormente. Para a transcrição das reuniões no PEA, foi utilizada uma câmera digital, com vídeo e áudio. Dessa maneira, foi possível captar a linguagem oral e expressiva, documentando o contexto das falas⁷.

Já entre os dados observados, conta-se com registros escritos de observações de campo (principalmente do uso do parque); registros indiretos, com anotações escritas após o período de observação, das conversas entre as professoras e crianças na sala de aula, incluindo suas falas anotadas e das reuniões com a coordenação, e artefatos coletados como desenhos das crianças sobre as atividades propostas no parque, cartazes elaborados pelas professoras mediante propostas e compartilhamento, como listas de brincadeiras da infância, por exemplo⁸.

⁷ As entrevistas e transcrições constam nos Apêndices C e D deste trabalho.

⁸ Esse material pode ser consultado nos Anexos A, C e D.

Finalmente, entre os dados escritos estão os textos preexistentes utilizados como parte do estudo. Destacam-se os documentos sobre diretrizes e políticas, registros oficiais (relação de funcionários, projeto pedagógico, etc.), textos gerados pelas professoras (como as sínteses dos encontros e avaliações), literatura de referência no projeto e textos gerados pela pesquisadora no decorrer do projeto. Também são considerados os registros em fotos e em vídeos produzidos pela pesquisadora durante o ano.

Os documentos oficiais e a bibliografia selecionada relativa às questões corporais e ao brincar infantil embasaram esta etapa em campo e, por consequência, a produção escrita. Vale lembrar que a análise não tem o intuito de fechar, encerrar ou responder às questões colocadas, mas sim provocar a reflexão, ampliar o debate e propor novos caminhos para as práticas corporais na Educação Infantil. Não se pode esquecer que tratamos aqui de relações essencialmente humanas, que abrangem não apenas o campo das ideias, mas também as sensações e inquietações próprias do indivíduo.

Os dados coletados por meio das observações trouxeram muitos esclarecimentos sobre as práticas sociais vigentes. Um método de observação mais descritivo foi utilizado no início do trabalho em campo, para obter um panorama da situação. O foco dessa observação estava no espaço, no tempo, nas ações e nas sensações dos participantes. A partir daí, as observações passaram a ser mais focalizadas, relacionadas com o contexto como um todo, de forma participante e semiestruturada, ou seja, sem um cronograma ou estratégias de ação fixas. Isso não quer dizer que o programa de observação não foi pensado previamente, mas que houve flexibilidade para “ver o que estava ali para ser visto” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 189). Dado o tempo dedicado às observações, fez-se necessária alguma estruturação, para que os objetivos não se perdessem.

A participação no primeiro semestre, tanto no PEA quanto na rotina das crianças, foi mais pontual, com pequenas contribuições quando pedidas ou necessárias. Já no segundo semestre, em ambos os casos, a participação foi ativa, envolvendo a formação e intervenção nas práticas educativas com as professoras.

As entrevistas foram realizadas pessoalmente na própria escola – mais precisamente na sala de aula de cada professora, quando não estava ocupada pelas crianças – e gravadas em áudio. Semiestruturadas, algumas questões foram previamente preparadas para nortear a conversa, acompanhando os conteúdos mais importantes da fala das entrevistadas. As entrevistas foram realizadas com duas professoras e as perguntas tiveram pequenas alterações

que não comprometeram o conteúdo-chave de cada questão (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008).

Pode-se dizer que houve uma aproximação da metodologia de trabalho da pesquisa-ação. A pesquisa foi realizada no próprio ambiente investigado, envolvendo no processo todos os atores sociais, objetivando que a produção de conhecimento, a reflexão e a crítica ocorressem coletivamente para uma transformação resultante dessa construção. Baseadas no conceito apresentado por Franco (2005), as mudanças deveriam ser negociadas e geridas no coletivo e, para isso, o pesquisador deveria trabalhar com o imprevisível nas estratégias a serem utilizadas.

Ainda sobre as estratégias de ação, Franco (2005, p. 2) considera que

[...] a metodologia não se faz por meio das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo. Daí a ênfase no caráter formativo dessa modalidade de pesquisa, pois o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo. É também por isso que tal metodologia assume o caráter emancipatório, pois mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos que organizam suas defesas à mudança e reorganizam a sua autoconcepção de sujeitos históricos.

Nessa perspectiva, o pesquisador lida com um fenômeno dinâmico, do qual faz parte também como participante, complementando as duas funções e afastando-se de uma postura de neutralidade. Além disso, neste caso, era necessário que todo o coletivo envolvido não tivesse apenas consciência da proposta e dos encaminhamentos, mas também participasse dessa construção, para uma ação conjunta entre pesquisador e pesquisados.

Trata-se de uma ação que precisa de tempo para uma realização plena. A flexibilidade necessária aos procedimentos, o imprevisível já citado, a tomada e retomada de decisões, o diálogo e a negociação na singularidade de cada situação, deram o tom e a riqueza inerente desse tipo de proposta.

A aposta foi ainda de que, seguindo indicações do caminho da pesquisa-ação, fosse possível uma evolução em conjunto, construindo significados e reflexões acerca da rotina, bem como a produção cultural dos sujeitos em ação. Todo o saber produzido foi pensado como “transformador dos sujeitos e das circunstâncias” (FRANCO, 2005, p. 8).

Dentre os procedimentos, devem-se destacar o acompanhamento do trabalho de formação realizado na escola e a intervenção posterior com novo aporte teórico.

4.2.1 Acompanhamento do Projeto Especial de Ação

O PEA foi implantado na Prefeitura de São Paulo em 1997, seguindo as diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996.

Trata-se do projeto de formação realizado dentro das unidades e pelo grupo de professoras que optam pela JEIF (com carga horária de 40 horas-aula, 25 horas em sala e 15 horas em formação) e orientado pela coordenadora pedagógica. Segundo a Portaria 1566/2008 – SME, que dispõe sobre Projetos Especiais de Ação:

Artigo 1º - Os Projetos Especiais de Ação - PEAs são instrumentos de trabalho elaborados pelas Unidades Educacionais, que expressam as prioridades estabelecidas no Projeto Pedagógico, voltadas essencialmente às necessidades dos educandos, definindo as ações a serem desencadeadas, as responsabilidades na sua execução e avaliação, visando ao aprimoramento das práticas educativas e conseqüente melhoria da qualidade de ensino, atendendo as seguintes especificidades:

I - na Educação Infantil: assegurar a todas as crianças a vivência de experiências significativas e variadas utilizando diferentes linguagens, entendendo as práticas sociais da linguagem oral e escrita como organizadoras dessas experiências.

Com essa implementação, as escolas passaram a constituir seus próprios projetos pedagógicos, podendo fazê-lo de acordo com as características da comunidade, criando uma identidade própria. Assim, os professores da Educação Infantil passaram a ter um momento destinado a discussões coletivas e ao desenvolvimento profissional em horários “coletivos”, uma reivindicação e conquista dos docentes.

A proposta é a de que o projeto pedagógico configurado oriente as ações pedagógicas, traga direções para as atividades futuras, retrate e contextualize a realidade da escola. A partir desse documento, o PEA é elaborado, buscando articulação e linearidade nas propostas educativas, por toda a equipe escolar, e deve ser aprovado pelo Conselho de Escola e, posteriormente, pela supervisão de ensino.

Segundo a própria coordenadora da EMEI em investigação, o projeto deve conter o tema; o objetivo; a justificativa; os procedimentos metodológicos; as metas a alcançar; a descrição das etapas; a bibliografia a ser estudada no decorrer do ano letivo; a avaliação, sua periodicidade; e os instrumentos a serem adotados para tal fim. Os profissionais da educação que obtiverem frequência mínima de 85%, individualmente, no PEA, e atingirem o total de

144 horas aula anuais executadas no período de 8 meses, ganham um ponto que contribui para a evolução funcional e implica aumento salarial.

Na instituição acompanhada, o PEA acontece às terças e quartas-feiras, com leituras e registros coletivos. Nessa proposta, acompanhei dois grupos: um que realiza os estudos às 13 horas – aqui denominado de Grupo 1 –; e o outro, que realiza os estudos às 15h30 – Grupo 2. Existia ainda um terceiro grupo, no horário da manhã, aqui chamado de Grupo 3. A dinâmica das reuniões era bem semelhante em relação ao formato: não começava pontualmente na maioria das vezes, a coordenadora oferecia um texto para leitura, lia-se coletivamente, discutia-se o texto e uma das educadoras documentava em um caderno de registro formal o que foi discutido.

No primeiro semestre, o papel da pesquisadora foi muito mais de observadora, com poucas intervenções, mais para conhecer o grupo de educadoras e apresentar a ideia do projeto. A coordenadora pedagógica assumiu o planejamento e a condução do PEA, enquanto eu registrava os encontros e fazia contribuições pontuais. Acabava intervindo mais diretamente apenas quando solicitado por ela. No parque, observava as práticas corporais dos grupos de crianças, das professoras e a relação entre eles e o espaço, também às terças e quartas-feiras.

Todo esse processo foi fundamental para o planejamento da ideia do projeto de formação construído no segundo semestre, pensando no contexto de trabalho da escola, nas práticas e concepções corporais predominantes entre alunos e professores. O objetivo era investigar os valores implícitos nessas relações e as reais necessidades de questionamento, reflexão e novas propostas, não exclusivamente as aparentes no discurso, mas também nas ações.

No segundo semestre, iniciou-se, de fato, o projeto de formação com vista às brincadeiras, aos tempos, espaços e usos do parque. E foi nesse momento que apareceram os primeiros desafios. Apesar de a proposta ter surgido de uma demanda da escola e de o grupo ter participado de todo o processo de configuração do projeto e da tomada de decisões, o Grupo 2, logo após o segundo encontro, demonstrou certa resistência em participar das leituras e propostas, dizendo que havia concordado com a participação achando que duraria apenas o primeiro semestre, período demandado mais à observação. Retomei a proposta, o registro de intenções que havia sido entregue nas primeiras visitas, dialoguei sobre a importância deste trabalho, mas a resistência permaneceu.

Em uma reunião com a coordenadora, avaliamos que não haveria sentido continuar dessa forma; passei então a focar apenas no Grupo 1, envolvido com o projeto do começo ao fim. O Grupo 3, que desde o início estava à parte do projeto por uma questão de horário, compartilhou de alguns momentos da formação por intermédio da orientadora, que cedia o material e conduzia a discussão, segundo ela, quando julgava conveniente.

Observando um grupo mobilizado pelos espaços físicos da escola, percebi que uma atitude pontual de transformação desses espaços já seria suficiente para uma maior satisfação dessas educadoras. Entretanto, quanto tempo duraria uma mudança física que não viesse antecedida de uma mudança nos atores sociais inseridos?

Inicialmente, pensou-se em um projeto de formação com foco nas práticas corporais no dia a dia da EMEI, especialmente nos horários de parque. O objetivo inicial era abrir um espaço de discussão e formação no qual se dialogasse sobre teorias, documentos, práticas e planejamento de ações, o que contemplaria as necessidades e expectativas do grupo docente e da pesquisa. Para tal projeto, foi elaborado em grupo um cronograma com temas por encontro, tendo um texto como referência, a fim de manter o formato com o qual grupo estava habituado.

As referências bibliográficas foram, em sua maioria, sugeridas por mim. Houve a intenção de prolongar as discussões, entender um pouco da história pessoal das participantes e promover outros formatos de reflexão e documentação, por meio de linguagens diversificadas. Nessa dinâmica, houve, por exemplo, a saída da sala dos professores para conversas no espaço externo, nas vivências e brincadeiras tradicionais, confecção de desenhos, painéis, experiências corporais, como massagem, relaxamento, etc.⁹

Paralelamente ao projeto de formação, duas professoras do 6º estágio do período vespertino manifestaram o interesse de modificar suas propostas de parque e de pensarem um percurso para este fim. Dessa forma foi iniciada uma proposta concomitante, na qual os alicerces e as concepções foram construídos em nossas reuniões, e, com base nessas ideias, elaboramos as práticas com os grupos de crianças. Esse projeto teve um registro composto inicialmente pelos objetivos e estratégias de ação das educadoras, somado ao registro coletivo relativo às propostas que seriam realizadas. A avaliação foi feita continuamente, após cada etapa finalizada, somente entre as professoras e com as crianças, o que ajudou ainda a replanejar as etapas subsequentes.

⁹ O projeto na íntegra se encontra no apêndice deste trabalho.

O trabalho de intervenção começou em julho e estendeu-se até o fim do ano letivo, acontecendo uma vez por semana e foi um rico material para analisarmos as influências do projeto de formação na prática, relacionando-a com a teoria e com as discussões de maneira significativa. Inicialmente, o planejamento foi feito em parceria com as professoras Sandra e Sônia; depois dos acertos iniciais, contou também com os alunos dos dois grupos.

A documentação foi composta de vídeos; fotos; registros pessoais dos cadernos das professoras; registros das conversas e avaliações conduzidas pela pesquisadora; e registros escritos coletivos produzidos com as crianças. Em outubro de 2011, aproveitamos o evento Mostra Cultura, realizado em um sábado na escola, para apresentar aos familiares das crianças a coleta desses registros, em formato de vídeo. O material também foi produzido por nós três durante os horários de atividade e planejamento individuais que a JEIF contempla.

No desenvolvimento de uma pesquisa como esta, são muitos os desafios e, especialmente, as faltas, no sentido de que a ausência de um integrante do grupo nas atividades prejudica o andamento e os avanços das propostas. Lidar com as divergências, através da riqueza da diferença, abertura à escuta, lidar com tensões, foram alguns dos embates positivos que emergiram nesse caminho. Esses aspectos poderão ser melhor compreendidos adiante, quando aparecem pontualmente na análise de tantos episódios a serem recordados. Um deles, como já mencionado anteriormente, foi a resistência de uma parte do grupo, que culminou na desistência de participação do projeto de formação. Talvez, se a escola como um todo estivesse envolvido na proposta, o trabalho teria sido mais rico. Mesmo com o grupo que permaneceu no projeto, não foi incomum um número significativo de faltas e participantes abrirem mão da conversa de formação em nome de eventos e outras atividades da escola, atrasos, etc.

Além disso, o modelo de formação gerou certo estranhamento. Até os últimos dias de trabalho, as professoras referiam-se às atividades como parte do “meu projeto”, não delas, ou “nosso”. Durante o delinear da formação, o grupo esperava sugestões prontas, uma proposta formatada, demonstrando certa tensão em ocupar um papel mais atuante. Além da familiaridade com projetos prontos e mais diretivos, foi possível notar uma certa insegurança em contribuir com sugestões de leituras ou práticas, desvalorizando seu próprio conhecimento, estabelecendo uma hierarquia entre formadora e formandas. Foi um exercício de muito aprendizado não tomar simplesmente à frente ao deparar com esse tipo de situação; assim, o diálogo quanto à concepção democrática da ideia e à configuração de um grupo de professoras vivendo a educação juntas, sem distinção de papéis precisou ser constante.

A vivência com as crianças passou pelo mesmo desafio: inicialmente, as duas professoras queriam ouvir quais eram as melhores estratégias e os melhores caminhos para executá-las, e esperavam minha iniciativa para conversar com as crianças, organizar os espaços, planejar as próximas ações, etc.

Outra questão importante referia-se aos materiais necessários para o trabalho. Alguns não existiam na escola e dependeram do meu fornecimento para serem utilizados. Diante da pesquisa, as professoras sentiam-se mais autorizadas a arriscarem novas ações, mas ainda com uma grande dependência da figura de formação. Em muitos momentos, faltou autoria, iniciativa e até, arrisco dizer, vontade em todo esse fazer.

Reforçar a autonomia e incorporação dos significados foi um exercício à parte com as professoras e que gerou grandes questionamentos sobre a pesquisa e seus frutos: Em quanto tempo de formação pode-se transformar as necessidades da escola e as práticas docentes? Após o encerramento de um trabalho de formação, as práticas conquistadas permanecem e são incorporadas à cultura do professor ou da escola?

É claro que um trabalho constituído sob a ótica aqui adotada não pode exigir a continuidade estática de um projeto, a implementação ou permanência, uma vez que o tempo escolar traz novas pessoas, vivências e necessidades, pedindo novos direcionamentos de formação. Os questionamentos que ficam são se essa necessidade constante passa a ser reconhecida e valorizada; se o senso de reflexão persiste; a preocupação se fixa, nesse caso com as práticas culturais; e se o trabalho tem continuidade nesse sentido, inclusive a procura por alternativas, buscando aprimorar pontos negativos e quebrar as resistências e dificuldades que sempre existirão.

5 RELATOS E ANÁLISES DO ESTUDO EMPÍRICO

5.1 Revelação de Práticas Antes e Durante a Formação: Registros de Observação

Os dados obtidos na pesquisa serão relatados de forma cronológica, considerando os acontecimentos que interessavam naquele momento à temática da pesquisa. Os primeiros dados referem-se ao primeiro semestre do ano letivo e, em seguida, os dados obtidos já com o projeto de formação e intervenção no parque.

Acompanhar a rotina dos dois grupos no primeiro semestre possibilitou conhecer melhor o contexto da unidade e o currículo refletido em prática diariamente. As sessões de observação foram um importante instrumento que suscitou questionamentos sobre as práticas que foram, posteriormente, abordadas na formação.

Scatolin, Franco, Fátima e Leonardi (2012 *apud* PINAZZA; NEIRA, 2012) trazem o movimento e o espaço como componentes do currículo da Educação Infantil que devem ser trabalhados, tanto no campo da formação, como na construção do currículo e, conseqüentemente, de sua prática. Pensar na preparação dos espaços e na intencionalidade implícita em sua configuração não é um costume nessas instâncias cabíveis.

Além disso, as constatações firmadas após as observações vêm ao encontro do que discute Strazzacappa (2001) sobre o movimento como uma “moeda de troca”. Situações em que as crianças eram convidadas a ficar sentadas apoiadas em uma parede do espaço quando descumpriam uma regra eram comuns, bem como negociar comportamentos como condição para usar o parque ou não. Frases semelhantes a “*se você não ficar bonzinho, não vai para o parque*”, ou “*só pode brincar no parque quem fez toda a lição*” eram muito frequentes.

Nas primeiras observações, como as dos dias 22 e 23 de março, há a descrição de um quadro exemplificador, quando foram observadas duas crianças que ficaram um bom tempo, no início do uso do parque, sentadas, sem permissão para brincar, por terem batido em colegas. No dia seguinte, quando Sandra chegou à escola, as crianças encontravam-se no parque. A professora parceira que os acompanhava lhe informou que uma menina do grupo estava esperando no refeitório porque não havia obedecido na sala e entrado em conflito com outra criança. Um menino estava sentado em uma cadeira pelo mesmo motivo. Com a saída

da primeira professora, Sandra conversou com a menina e permitiu que brincasse no parque. Um fato curioso que envolvia a criança é que era muito difícil vê-la brincar: normalmente ficava andando atrás das professoras, observando as brincadeiras, conversando com os adultos e apresentava bastante resistência em se aproximar dos colegas. Participar do parque já era um desafio, ainda mais com esse espaço sendo utilizado como instrumento de punição em relação a seus desafios.

Mais um exemplo semelhante pôde ser acompanhado no fim de maio, quando Sônia não levou seu grupo ao parque, porque, segundo ela, comportaram-se muito mal na sala e por isso não poderiam brincar. No mesmo dia, já foi possível perceber que ao invés de atender as expectativas da professora quanto ao comportamento, a punição deixou a turma ainda mais desafiadora. Como salienta Candau (2008, p. 27), negar possibilidades pode trazer reações adversas, “algumas destas implicações para os/as alunos/as [...] são: [...] a multiplicação de manifestações de desconforto, mal-estar e agressividade com relação à escola”.

Outro aspecto que constatado foi a interação entre os dois grupos tomados para o estudo, no primeiro semestre. Apesar de dividirem o espaço quase diariamente, os agrupamentos construía culturas diferentes que não dialogavam: a turma da professora Sônia preferia brincar no tanque de areia e na balança; já no grupo da professora Sandra, os meninos brincavam de futebol no fundo do parque, separados das meninas, que preferiam brincar em duplas ou trios em cantinhos do espaço, ou utilizar os brinquedos permanentes instalados, como balança e escorregador.

Em todos os subgrupos foi possível observar inúmeros conflitos que geravam reações mais agressivas, ou situações que resultavam em impasses, como algumas brincadeiras de luta que acabavam em disputas com chutes e areia jogada no rosto. Aliás, os conflitos, disputas, agressões verbais e físicas sempre foram muito marcantes nesse primeiro período de observação. As duas professoras passavam boa parte do período ocupadas em resolver esses conflitos, mas, em nenhum dia de observação, identificou-se por parte delas uma retomada das razões geradoras das situações conflituosas.

Foi notório o quanto a sistemática da fila também está presente no parque, especialmente para a utilização dos balanços. Alguns meninos e meninas permaneciam na fila esperando sua vez por quase todo o tempo de atividades no parque, sem participarem de outras vivências durante a espera.

No início deste trabalho, as crianças se queixaram de não haver brinquedos a serem utilizados na areia. A coordenadora pedagógica informou que já havia uma verba destinada para a compra, mas que gostaria de evitar esse gasto, pois, em suas palavras: “*algumas professoras querem os brinquedos para não proporem brincadeiras, para que as crianças não corram [...]*” (registro de campo, 22 mar. 2011).

De fato, em conversas com as professoras, foi possível constatar que pelo menos cinco delas têm como regra não correr, por temerem acidentes, alegarem que “vira uma bagunça”, pode gerar conflitos, etc. Em contraponto à proibição do correr, não há outras propostas e tampouco repertório que envolvam movimento, que valorizem a corrida ou outras práticas, promovendo momentos intencionais e de valorização desse aspecto. A experiência, a exploração corporal como brincadeira, o valor do movimento por si só não fazem parte das concepções pedagógicas dessas professoras.

Ainda em março, no início das sessões de observação, foi realizada uma reunião entre a pesquisadora e a coordenadora pedagógica para que fossem expostas as práticas desenvolvidas na unidade. Emitindo seu ponto de vista sobre a manutenção dos materiais do parque (baldinhos de plástico, peneiras, pás de plástico, rastelos), a coordenadora pedagógica expõe seu mal-estar:

Eu sei que este é um tipo de material que não dura muito mesmo, mas aqui é demais. As professoras querem que eles só brinquem sentados na areia para não incomodarem, não brigarem e não correrem, mas também não estimulam as crianças a guardarem quando terminam de usar. Uma ou duas vezes eu já tive que chamar a atenção do pessoal aqui por causa disso, para colaborar no cuidado com esse material. (informação verbal, 23 mar. 2011).

Os dois parques disponíveis não são cobertos e, portanto, não é possível utilizá-los em dias chuvosos. Durante o período de observação, quando chovia e o espaço ficava molhado, o pátio coberto não era utilizado como opção e nenhuma atividade corporal foi proposta. Com base nesse retrato, o projeto de formação também tratou de questionar se o trabalho com as práticas corporais se restringia apenas ao espaço do parque ou se abarcava outras vivências.

O resultado dessa discussão, entre outras mudanças, foi a realização de um projeto voltado para a festa junina. A professora Sandra trouxe a vontade de contextualizar melhor essa prática e propor algo que fosse referente à cultura do grupo, em vez das apresentações mais comuns e cheias de ensaios que, segundo ela, a escola estava acostumada a fazer. Contou então que duas crianças haviam viajado nas férias e conhecido o frevo e que estavam contagiando as demais por terem passos muito semelhantes aos de ritmos bem conhecidos por

eles, como o *funk* e o *psy*. Gerou-se um primeiro conflito, afinal, frevo não é uma música típica das festas juninas, mas do carnaval brasileiro; porém a professora Sandra manteve a ideia de desvincular danças das datas comemorativas.

Apesar da prontidão de pequenas mudanças, ao analisar algumas intervenções das profissionais frente às manifestações corporais das crianças, foi possível perceber algumas concepções ainda fechadas embutidas no discurso sobre essas práticas. Algumas situações ilustrativas dessa constatação foram, por exemplo, uma interferência da professora Sônia ao ver uma criança escalando o escorregador, subindo pelo lado não convencional: “*Sobe pelo lugar certo, aqui é pra escorregar...*”; e outro ocorreu quando algumas crianças começaram a escalar a grade que circunda o parque e, por duas vezes, foi pedido que saíssem.

No Parque 1 existe um brinquedo conhecido como “túnel” ou “tubo”, que gerava polêmica na unidade. As crianças adoravam escalar e ficar no alto daquela estrutura e as professoras não deixavam, mesmo com as crianças demonstrando desenvoltura e domínio da ação.

Entendendo que as intenções educativas dessas situações deveriam ser retomadas, essas observações foram levadas para o encontro de formação com as seguintes indagações: “Por que será que as crianças gostam de escalar o escorregador?”; “Por que estavam subindo na grade?”; “O que querem explorar?”; “Por que elas não podem fazê-lo?”.

Na discussão, deduziram que se tratava de uma reação automática ao vê-los transgredindo o emprego previsto da estrutura, somando-se a isso, a preocupação com a ocorrência de acidentes. Ao final, concluíram que, de forma organizada e com um olhar atento das educadoras, essas vivências poderiam ter sido exploradas ao invés de podadas, segundo suas próprias palavras.

Como decorrência, houve a transformação de conduta das professoras. Nas sessões de observação datadas de junho, as crianças passaram a subir na estrutura do “túnel”, sem que houvesse represálias dos adultos.

Cortesão (2004) fala desse tipo de rotina, em que, mesmo com as melhores intenções, as professoras acabam contribuindo para a reprodução social de certas práticas sem se darem conta. Carvalho (2013) corrobora essa ideia ao analisar que as práticas discursivas e não discursivas de instituições sociais como a escola impregnam os indivíduos que as integram, uma vez que há uma grande inserção institucional.

Esse quadro dificulta a capacidade de inovar, por isso faz-se necessária alguma intervenção e modificação das formas organizativas do trabalho (PINAZZA, 2008) , como no exemplo relatado.

Em meados de abril, a professora Sônia ensinou algumas brincadeiras tradicionais para o grupo no pátio e na sala, já um reflexo das discussões de formação. Algumas crianças solicitaram então que conduzisse essas brincadeiras também no parque e as brincadeiras de roda foram as mais vivenciadas por elas.

Esses relatos trazem contextos importantes que garantiram o desenvolvimento do projeto prático no semestre seguinte. Foi possível reconhecer, por exemplo, que as professoras, também como atrizes sociais, trazem convicções socialmente construídas que muitas vezes contrastam com a perspectiva multicultural defendida no projeto de formação.

As professoras parceiras da pesquisa receberam bem as discussões, indagações e os questionamentos e começaram a modificar suas posturas, legitimando práticas corporais antes proibidas, propondo brincadeiras e diversificando as realizações diárias. Sem essa disponibilidade, não teria sido possível seguir em frente.

O caminho dessas pequenas mudanças seguiu a sugestão de Geraldi (2004, p. 49), quando aponta que é por meio do coletivo que conseguimos desconstruir o que está instaurado e compor uma nova realidade entre o novo e o já fixado:

[...] movimento de resgate e construção do novo, não a partir do previamente definido, mas pelo esforço de construir espaços e projetos, nem sempre aqueles que pensamos serem os melhores, mas que são os melhores para aqueles que os elaboram e os executam, projetos que fortaleçam a vida das crianças [...].

No que se refere, mais especificamente, à formação, na primeira entrevista, ao ser perguntada sobre o currículo construído, a professora Sandra disse trabalhar todas as áreas de conhecimento. Quando perguntada sobre os conteúdos de seu planejamento, respondeu:

Todas as áreas seriam linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, matemática, artes e movimento. Essas áreas estão dentro dos referenciais curriculares, e como agora, temos parcerias de trabalho, socializamos e “dividimos” essas áreas no planejamento. Nos horários de formação, socializamos esses planejamentos. (informação verbal, mar. 2011)

Entretanto, ao apresentar essa informação, conta que acaba priorizando atividades que contemplam a linguagem escrita e a matemática, em detrimento das artes e do movimento. Ao longo das observações, esse pensamento foi perceptível, inclusive por ela não entender os momentos de brincadeira simbólica com brinquedos da sala como uma atividade representativa da cultura corporal.

De forma geral, notou-se que as relações de poder existentes na sociedade se reproduzem dentro da unidade educacional, considerada neste estudo (MOREIRA; SILVA, 2008), no currículo praticado, que se revela nos rituais e nas práticas diárias, no arranjo de espaços e materiais, enfim, na composição do ambiente educativo. Na EMEI estudada, essa ideia pode ser ilustrada pela falta de planejamento em relação ao uso do parque, pelas concepções referentes ao brincar (direcionamento do movimento e presença do repertório cultural dominante), pelas condutas restritivas em relação às vivências nos espaços e à organização de agrupamentos entre as crianças.

As sessões de observação foram fundamentais por desvelarem uma série de aspectos relacionados às práticas corporais no cotidiano da EMEI. Alguns desses foram destacados no processo formativo que se realizou no âmbito do PEA.

5.2 Acompanhamento do Processo Formativo em PEA: Registros Escritos das Reuniões

No primeiro semestre de 2011, o projeto de formação da coordenadora pedagógica incorporou a temática das práticas corporais, dentre as questões sobre as diferentes linguagens da brincadeira infantil. Fez isso, amparada por uma literatura sobre o tema, indicada por mim.

Um fato que logo chamou a atenção nas primeiras observações foi a relação das educadoras com a documentação, de forma geral. Dahlberg, Moss e Pence (2003) defendem a documentação pedagógica como um processo que tenta visualizar e entender o que está acontecendo no trabalho pedagógico, o que não é possível com os registros realizados. A documentação não traz as vivências e os saberes construídos pelo grupo e com as crianças.

A dinâmica de leitura era diferente para a pessoa que fosse estipulada como autora do registro daquele encontro: era a única que realizava a leitura ou aquela que o fazia com maior atenção ao conteúdo do texto. O registro normalmente dava conta de uma síntese ou resumo daquela produção teórica e não trazia relações com as práticas das professoras, reflexões individuais e coletivas possíveis a partir daquele texto, tampouco análises mais aprofundadas ou discordâncias das linhas lidas, como a transcrição de um registro de cada grupo sobre o mesmo tema de reunião, que segue abaixo:

15/03 – Leitura do texto “É tempo de brincar lá fora...” de Bianca Bibiano.

O texto mostra as diferentes possibilidades de aproveitamento da área externa, mostrando as grandes oportunidades da criança estar em contato com a natureza e com diferentes materiais. Sugere atividades no tanque de areia, no pátio, no jardim e com água, todos com adaptações possíveis aos ambientes possíveis.

15/03 – Texto sobre “É tempo de brincar lá fora... Aproveite!”

O texto foca muito a qualidade de oportunidades do uso do espaço externo, segundo o autor é importante planejar a área externa, mapeando como eles interagem com o ambiente externo desafiador. Para garantir que todos avancem, foi sugerido algumas atividades em diferentes ambientes: na areia, no tanque; no pátio: transportando materiais para fora da sala, cuidar de animais, pintura de azulejos; no jardim: horta, piquenique, e com água... Durante a leitura do texto, nós trocamos experiências, a professora Carol trouxe sugestões de potes de Danone, conversamos sobre a possibilidade de ampliar o espaço do azulejo para facilitar o acesso de todas as crianças e falamos também sobre a importância de permitir que as crianças explorem os espaços com segurança e criatividade.¹⁰

No primeiro excerto, fica clara a desarticulação do registro e do texto com a prática, uma vez que conta com informações superficiais da discussão, focando apenas nas sugestões pregadas pelo texto, sem o questionamento de como as adaptações a essa ideia, caso fosse incorporada às das educadoras, seria realizada.

Castro, Borges e Veloso (2012 *apud* PINAZZA; NEIRA, 2012, p. 78) afirmam que um registro somente se torna documentação quando traz a prática pedagógica de forma viva, isto é, faz parte da documentação quando: “proporciona a reflexão, a criticidade que permite abandonar práticas inadequadas e continuar a melhorar ações que sejam cabíveis e favoreçam a construção de significados”.

Dahlberg, Moss e Pence (2003) ressaltam ainda que a documentação pedagógica é de suma importância para a construção de significados e como instrumento para a construção da negociação e do diálogo. Pode-se concluir que a função do registro como ferramenta para constituir documentação pedagógica não é reconhecida pelas professoras, tampouco a responsabilidade implicada no registro sob a condução de sua prática, como lembram os autores.

O segundo excerto se prolonga um pouco mais na discussão e até pontua, brevemente, que houve um debate durante o texto, mas deixa de fora vários pontos da discussão, que estão presentes na transcrição realizada. A conversa sobre o parque desencadeou o questionamento dos horários estipulados na rotina, do uso do tempo dos espaços externos durante a permanência dos alunos na escola.

¹⁰ Registros realizados por uma professora do Grupo 2, de JEIF, no horário do PEA.

Uma fala de uma educadora, que obteve a confirmação de todo o grupo, referiu-se à concepção de uso do parque ali presente: “É bastante a diferença quando tem parque e quando não tem (referindo-se aos dias de chuva), eles ficam muito mais agitados [...]” (registro de reunião, 15 mar. 2011).

Outras pessoas então intervieram na discussão, como a coordenadora: “*É humano! Tem dias em que a melhor brincadeira pode ser só correr, eles precisam do parque para gastar energia. As crianças moram em lugares pequenos, chegam aqui elas só querem correr, por isso temos que dar este espaço na hora do parque...*” (informação verbal, 15 mar. 2011).

Depois, foram as ponderações de duas professoras:

O único medo são os machucados né? Que eles correm tanto, não olham ninguém, trombam, se machucam, choram... (informação verbal, professora Sandra, 15 mar. 2011).

A criança que não tem um adulto preocupado com o machucado é mais desenvolta, a gente vê estes meninos daqui, de periferia, que ficam mais largados na rua, sobem muro, descem muro e são muito mais articulados para qualquer movimento, inclusive pra explorar os brinquedos do parque. Se a gente fica muito em cima, muito preocupada, não permite que eles aprendam e quando puderem fazer, aí sim acabam se machucando mais feio ainda. (informação verbal, professora Elis, 15 mar. 2011).

Podem-se notar duas preocupações diferentes nesses excertos, além dos julgamentos pautados em estereótipos que estabelecem contingência entre a agitação das crianças e as atividades de correr, brincar e explorar possibilidades de movimentos. Há uma enfática alusão à integridade física das crianças, fato que merece ser considerado nas discussões com as professoras.

Outra questão que suscitou discussão, referiu-se à mudança de horário diário que resultou em um tempo mais extenso no ambiente da sala de atividades. Segundo as professoras, essa nova condição mostrava-se prejudicial ao desenvolvimento do trabalho educativo. “*Eu acho que é muito tempo em sala de aula, essas crianças brincam pouco e a gente não tem muitos espaços e horários para circular, é ruim, eles não aguentam..*” (informação verbal, professora Sônia, mar. 2011).

Um fato a ser destacado é que muito tópicos importantes das discussões sobre as práticas educativas e a gestão da unidade não são registrados e, portanto, não merecem constar como documentação pedagógica da EMEI.

Em junho, por exemplo, a reunião tratou de materiais que as professoras gostariam de ter disponibilizados na escola para atividades de artes plásticas no espaço externo e que isso

não era possível porque o diretor da escola era muito exigente quanto à manutenção da limpeza da escola. O registro de 1º jun. 2011, no caderno (síntese do que foi proposto e trabalhado com os alunos no primeiro semestre), ficou dessa forma:

Reflexão acerca das brincadeiras como resgate cultural. Segue em anexo a listagem de brincadeiras elencadas pelo grupo de professores por meio de pesquisa. Neste dia, os participantes também utilizaram o tempo do PEA para iniciar os registros de avaliação semestral (CADERNO DE REGISTRO DO PEA)

Nesse dia, foi elaborada uma lista de brincadeiras com o intuito de envolver todos os atuantes na escola em uma pesquisa sobre brincadeiras tradicionais na infância. Deixou-se um cartaz na sala dos professores para que todos preenchessem com seu repertório infantil e posteriormente a lista foi digitalizada e compartilhada individualmente pela coordenadora. Foi possível acompanhar o acesso e a participação de algumas educadoras nessa produção, que demonstraram empolgação com esse resgate, afetividade com as lembranças e até inspiração para ensinar às crianças alguns dos jogos. Infelizmente, nada disso aparece nos registros escritos.

Avançando um pouco no tempo, esse assunto apareceu nas discussões apenas em abril, quando a professora Sandra ouviu um relato de prática e comentou sobre sua dificuldade de registrar o que produz, especialmente pela escrita. A coordenadora sugeriu então várias possibilidades que classificou como “simples” ou “complexos”, citando imagens, vídeos, sondagens e produção de portfólios. Foi percebida a necessidade de trabalhar essa questão no projeto de formação desenvolvido no segundo semestre.

Para melhor compreensão de como a atuação das professoras mediando brincadeiras se dava, propus uma conversa no Grupo 1 da JEIF nesse sentido, e as três participantes relataram um pouco de suas experiências:

Então, eu percebo o momento do parque como um espaço de grande observação, de “descoberta” das crianças, de como elas são, e acho que propor muitas intervenções pode interferir nesse aspecto, quando você fica observando, descobre cada coisa das crianças... (informação verbal, Denise, 22 mar. 2011)

Eu concordo que não é possível fazer intervenções no parque todos os dias, pois é preciso interagir nas brincadeiras propostas pelas crianças, às vezes, por exemplo, vejo as crianças brincando de ‘adoleta’, que ensinei na sala e posso entrar na brincadeira, mas foi proposta pelas crianças. Também é preciso intervir o tempo todo nos conflitos e observar, observar o que as crianças estão fazendo, como elas interagem. Pra mim, uma possibilidade é ensinar brincadeiras em outros espaços e tempos, para que as crianças brinquem sozinhas posteriormente. Uma vez ou outra, até tudo bem, mas sempre realmente não dá. (informação verbal, Sônia, 22 mar. 2011)

Eu não costumo intervir tanto brincando, eu intervenho mais quando tem algum problema, algum conflito. (informação verbal, Sandra, 22 mar. 2011)

A partir dessas colocações, foi possível discutir o brincar dirigido e o brincar livre, do ponto de vista da experiência como “algo que nos acontece” (LARROSA, 2004) e a necessidade contemporânea de um direcionamento, da proatividade, em que as crianças estão sempre perguntando “e agora, o que vamos fazer?”. Ainda assim, enfatizou-se o papel do professor como mediador para possibilitar a criação e a ampliação do repertório das crianças, potencializando seu poder criativo com boas intervenções. Houve uma concordância sobre as contribuições de uma postura profissional desta forma, mas ainda mostraram-se presentes as resistências de atuações intencional dos adultos neste contexto.

Contudo, o contágio pelo projeto, mesmo antes da intervenção direta, pôde ser notado desde os primeiros encontros e o primeiro retorno formal obtido foi na reunião do dia 29 de março, após a leitura de um texto produzido pela coordenadora pedagógica, o qual sintetizava a jornada pedagógica (dois dias letivos sem aulas, dedicados à formação de toda a equipe escolar) e os temas tratados.

A professora Sandra trouxe esta devolutiva: “*eu percebi que o olhar para o movimento e para o espaço do parque já está mais apurado com a sua chegada, e percebi que tem mais gente envolvida no assunto*” (informação verbal, 29 mar. 2011).

No encontro do dia 6 abril, a professora Sônia pontuou para a coordenação que estava recebendo muitas reclamações dos pais de seu grupo sobre o estado da roupa após a escola, porque estavam muito sujas de areia. As professoras relataram que essa é uma reclamação constante da comunidade e que discordam dessa ideia, pois a escola é o único espaço que as crianças têm atualmente para vivenciar esse tipo de experiência, inclusive de manipular espontaneamente a areia, utilizando todo o corpo. Segundo a equipe presente, a escola tem feito um trabalho de conscientização dos pais nesse sentido.

Nessas reuniões apareceram, frequentemente, pedidos das professoras em relação aos materiais que gostam de utilizar no parque, como baldinhos, peneiras, pás e rastelinhos, enfim todo tipo de brinquedo de areia, que, como já mencionado, desagrada a coordenadora. Entretanto, pela insistência, fez uma nova compra e na reunião de avaliação do semestre, ao final de junho, duas professoras elogiaram a compra dizendo que as crianças estavam “*se machucando e correndo menos*”, e quem viam isso como algo positivo. A coordenadora foi enfática ao dizer que se as crianças estavam correndo menos, isso era uma pena e não um

ganho, pois é uma atividade rica num espaço apropriado. Aqui, foi possível perceber que o cuidado e a ordem mobilizam mais o trabalho dessa equipe do que a exploração do espaço e do movimento.

A continuidade das reuniões também merece destaque. Especialmente no final do semestre, o número de reuniões no formato inicial caiu significativamente. Segundo as observações, não houve discussão ou “estudo” nos dias 17 e 18 de maio, 7, 14 e 15 de junho, e 21 e 22 de junho foram dias dedicados ao início das avaliações individuais escritas sobre as crianças. Segundo a coordenadora, por se tratar de uma prática relativamente nova na escola, sentiu a necessidade de ceder esse tempo para a produção dos registros. Já nos dias 14 e 15, o horário foi utilizado para o preparo de atividades da festa junina.

O registro do dia 7 de junho (síntese dos conteúdos trabalhados no primeiro semestre de 2011), por exemplo, traz a seguinte ilustração: “Neste dia, os participantes do Projeto, utilizaram o horário coletivo para confecção de enfeites e adereços para a nossa festa junina e para elaboração de registros de avaliação semestral” (CADERNO DE REGISTROS DO PEA).

Com esses dados, foi possível refletir sobre dois conteúdos que também mereceriam destaque no projeto de formação desenvolvido no semestre seguinte: a importância da documentação e da continuidade de estudos no PEA independentemente das atividades da escola, mesmo sabendo que os espaços e tempos escolares contribuem negativamente para esse tipo de escolha.

Por fim, uma importante constatação relativa à frequência das profissionais em tempos de estudo e formação. Uma visão de conjunto dos encontros do primeiro semestre permite verificar a notória ausência das professoras nos momentos de formação. Pelo menos, uma vez a cada semana, não se contava com o grupo completo, com variações na composição do grupo de trabalho, o que certamente prejudica a continuidade de um projeto de formação.

5.3 O Projeto de Formação com as Professoras

O desenvolvimento profissional de professores está ligado a vários canais, especialmente ao que chamamos de formação contínua. Segundo Oliveira-Formosinho (2008), a formação contínua realiza a ligação entre as ações docentes e os contextos de

trabalho. Como já dito anteriormente, o espaço utilizado para a realização do projeto é um espaço conquistado pelos professores da rede municipal de educação para garantir esse espaço de formação, construído por escolas, de acordo com as sugestões das Supervisões de Ensino.

Essa reivindicação tem influência do movimento de formação iniciado pelos professores nos Estados Unidos a partir da década de 1970 e que configura a transição da modernidade para a pós-modernidade nos meios da educação, como mostra Oliveira-Formosinho, (2008, p. 222), que justifica esse surgimento analisando o contexto atual:

Os fenômenos modernos da massificação escolar e da rápida evolução dos conhecimentos e da tecnologia, juntamente com o fenômeno pós-moderno da construção de uma economia global mundializada, de uma sociedade de informação e de sociedades multiculturais promoveram a indispensabilidade de uma formação profissional permanente, isto é, uma formação que não se reduz a um momento inicial da vida ativa, mas é um processo de ciclo de vida.

Os projetos de formação contínua configuram-se nos mais variados modelos, dependendo das concepções nas quais estão pautados. Ao longo da carreira, o professor pode ter contato com os mais diferentes formatos, dependendo do local de trabalho, do discurso vigente naquele momento nas diretorias de ensino, do contexto em que está inserido. Com base nas próprias vivências de trabalho e pesquisas sobre o tema, é possível afirmar que algumas dessas propostas geram grandes resistências entre os participantes e uma das principais razões para essa reação refere-se à origem do projeto.

No caso aqui retratado, o enfoque do trabalho para o desenvolvimento profissional esteve pautado nas necessidades levantadas e nos interesses manifestados pelo corpo docente, isto é, a busca por novos conteúdos e competências a serem explorados e sua relevância para os contextos de aprendizagem.

Conforme apresentado no item “Contexto da pesquisa” (4.1. – no capítulo “traçado metodológico”), a equipe pedagógica da unidade educacional já manifestava o interesse de trazer as práticas do parque e as experiências do brincar como um objeto de estudo dos espaços de formação por encontrarem dificuldades de adaptação dos espaços ao aumento da carga horária letiva e foi esse desejo que desencadeou o formato de projeto desenvolvido. Com esse princípio e configuração de um estudo formulado a partir do conhecimento do grupo, em parceria com a coordenação e em construção desde o início com o grupo, a resistência à proposta diminuiu, por não ser algo externo, de caráter hierárquico, descolado do contexto de trabalho daquele grupo, como acontece por vezes na rede de ensino.

Essa é uma concepção defendida por Castellar (2013, p. 257) para um maior aproveitamento do trabalho: “Para sentirem-se mediadores e terem consciência do seu

trabalho, os professores precisam sentir-se autores de suas aulas e projetos educativos, não mero transmissores oficiais dos conteúdos”.

Esse modelo de desenvolvimento profissional construído a partir de uma problematização oriunda do contexto e com a participação dos atores sociais foi inspirado em um modelo de formação sustentado da investigação para a ação, ou modelo investigativo para ações realmente evolutivas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008). Segundo a autora, “assim uma dificuldade sentida, um problema identificado, individualmente ou em grupo, pode ser o motor para fazer desencadear um processo de investigação para a ação.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008, p. 249).

Ainda de acordo com esse modelo, para o desenvolvimento profissional por meio dessa ação reflexiva, a cooperação entre os professores em torno dos problemas e questões é mais interessante na busca por práticas consistentes com os valores educacionais.

Visando à própria concepção das teorias pós-críticas, os objetivos do projeto formativo foram trazidos como uma possibilidade encontrada em grupo, não como certeza. Aqui, não estavam em jogo o certo e o errado em ensinar, mas a problematização de todas as ações pedagógicas. Apoiadas nesse preceito e na convicção do questionamento constante (também proposto por essas teorias), foi um pouco mais tranquilo para as professoras enxergarem o espaço das reuniões como um espaço de troca e reflexão, e não de apontamentos.

A influência dessas teorias no projeto foi essencial para que as professoras vivenciassem alguns preceitos do currículo multicultural em sua própria formação, como o próprio sentido do ato pedagógico, como faz Larrosa (2006, p. 128):

Um logos pedagógico que não é instrumento para a transmissão de verdades teóricas ou morais nem projeção sobre o outro, de um projeto explícito de como deveria ser, em quem deveria acreditar e como deveria se comportar, mas sim a interrupção constante de toda pretensão de imposição da verdade e a suspensão permanente de toda tentativa de fixação de um projeto.

Outro ponto de destaque é a discussão da atribuição de sentido unilateral, absoluto, num processo de transmissão que não prioriza a dúvida, a flexibilidade, a abertura a alternativas, ou seja, solidifica uma única opção:

Não tanto uma revolta contra o sentido, mas contra toda a pretensão de solidificação do sentido; não tanto uma revolta à representação ou ao realismo, mas a todo realismo que não problematiza o método da representação, não tanto um abandono da ética da transmissão, mas de todas as formas de transmissão que não são éticas justamente porque dão como já sabido ou já pensado aquilo que se transmite; não tanto um rechaço as valores morais, mas a toda essa moral conformista e fingida de boa consciência na qual se refugiam os moralistas; não tanto a uma separação da existência humana concreta, mas de todas essas formas de conduzir a existência humana sem inquietá-la, sem colocá-la em questão, sem levá-la além de si mesma. (LARROSA, 2006, p. 128)

Essas questões embasaram a condução do trabalho e pontos de discussão das práticas formativas e escolares ao longo de todo o trabalho. Buscou-se o maior aprofundamento possível nesse sentido, lembrando que, ao inserir um esforço formativo em um grupo, é fundamental ter em mente o real envolvimento, para que a formação não passe de um esquema, de uma simples aculturação (PINAZZA, 2013).

Em um dos grupos de formação da EMEI, após a discussão sobre as questões envolvendo a vivência do parque e o estudo teórico sobre o assunto, foi criado um projeto convergente com a discussão em parceria com duas das professoras envolvidas. Após o desenrolar, a coleta de resultados e a avaliação em conjunto, a formação problematizou as mudanças necessárias e desenvolveu ações colaborativas, especialmente entre as duas professoras/parceiras que direcionaram as intervenções elaboradas. Ainda assim, foi um trabalho pequeno diante de todo o contexto no qual as práticas já estão condicionadas, por isso, conseguimos analisar avanços e faltas durante o processo.

5.3.1 O trabalho de formação em parceria

A realização de um projeto de formação coletivo implica e promove debates, ações conjuntas, compartilhamento de experiências que podem ou não gerar a formação de um *grupo*, no sentido de elos e ações verdadeiramente partilhadas. Tal aproximação nas relações pode ou não criar vínculos, diminuir o individualismo dentro da escola, abrir espaços de troca e auxílio, enfim reverberar para outras instâncias além do espaço de formação. É, prioritariamente, uma experiência.

Para alguns autores, quando isso acontece, há muitos benefícios para o desenvolvimento profissional do professor e, conseqüentemente, para todo o contexto escolar.

As investigações apontam o papel dos próprios professores como formadores de seus pares. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009).

Neste projeto, essa não foi a perspectiva adotada, mas o princípio de apoio profissional mútuo foi um elemento norteador do trabalho formativo. Por meio da discussão sobre as práticas corporais e o parque, objetivava-se ainda que as professoras pudessem explorar a teoria, planejar e arriscar-se na prática e receberem um *feedback* legítimo de imediato.

Parente (*apud* ZABALZA, 1998) salienta a diferença de qualidade de observação entre parcerias e a observação individual. Segundo ela, a observação tem suas próprias especificidades e deve ter sua concepção construída de acordo com os valores do projeto político pedagógico, de modo a tornar essa construção mais legítima e rigorosa ao ser debatida e compartilhada.

Ao relatar as experiências educacionais da cidade italiana Reggio Emilia¹¹, Gandini (1999, p. 81) enfatiza a importância do que chama de coensino, que representa para ele o rompimento da solidão e do isolamento profissional, apesar das dificuldades:

Recordo, entretanto, que o arquétipo de um professor em cada classe estava tão vigorosamente enraizado, quando iniciamos o trabalho, que nossa proposta de pares de educadores na sala de aula, o que deveria ter vindo como uma diminuição bem-vinda do estresse excessivo, não encontrou inicialmente uma fácil aceitação entre os professores. Aqueles que aceitaram a ideia, contudo, logo descobriram as vantagens evidentes, e isso eliminou a incerteza. O trabalho em pares, e então entre os pares, produziu tremendas vantagens, tanto em termos educacionais quanto psicológicos, tanto para os adultos quanto para as crianças.

Essas vantagens foram logo percebidas pelas professoras da EMEI, e a formação em parceria não foi problemática para as professoras Sandra e Sônia. Acredita-se que tenha sido mais natural, em razão da convivência de ambas há bastante tempo na unidade. A relação profissional positiva pode ter contribuído para a adesão do processo partilhado de formação.

De qualquer forma, foi possível observar que as parcerias de trabalho fazem parte da cultura organizacional daquela unidade. Como alguns momentos da “linha do tempo” são pensados para duas turmas concomitantemente (parque, pátio, refeição), as professoras estão acostumadas a trabalharem em dupla. Nas palavras delas, “*é bom ter alguém para dividir, para trocar, para dar opinião, até para discutir porque é um olhar de quem está fora da situação, mas situado na realidade...*”.

¹¹ Reggio Emilia é uma cidade localizada no norte da Itália, que conta com um conjunto de escolas para a Educação Infantil caracterizadas pela inovação pedagógica e administrativa.

Entretanto, quando as relações entre os professores estão sob uma observação mais próxima, pode-se questionar o que é chamado de parceria. Durante a observação das práticas, notei que há uma variação de postura no trabalho em parceria, e que é necessário avaliá-los separadamente.

Nos horários de PEA e atividade coletiva, por exemplo, as professoras procuravam dividir igualmente as tarefas, auxiliavam-se quando necessário, inclusive no preparo de atividades, registros e partilhavam modelos de aulas, atividades, sugestões de projetos, etc. A coordenadora pedagógica também tinha o costume de promover momentos de troca, como nomeava, em que apresentava trabalhos, projetos, ou modelos de procedimento (como relatórios escritos, por exemplo), desenvolvidos pelas colegas da unidade.

Mesmo com esses modelos de troca e cooperação, não se observava nenhum trabalho de fato construído em parceria, com decisões importantes partilhadas e abertura ao debate, reflexão conjunta ou construção de documentação pedagógica. Segundo Hargreaves (2001, p. 217): “Culturas de colaboração são incompatíveis com sistemas escolares nos quais as decisões sobre o currículo e a avaliação são fortemente centralizados”; portanto, esses aspectos precisariam ser levados também em consideração, para que todos os elementos de interferência no processo pudessem ser compartilhados.

Para o desafio de um verdadeiro projeto de formação em pares, todas as etapas foram realizadas pelas professoras juntas: estudo teórico, entrevistas, registros escritos, construção da proposta que foi vivenciada com o grupo de crianças, desenvolvimento, observação e registros dessas práticas, e a avaliação de todo o percurso.

As professoras envolvidas debatiam opiniões e negociavam possibilidades que fossem coesas com a teoria estudada. Durante os encontros, procurava-se fazer com que as divergências enriquecessem as conversas e argumentações, tornando-se elementos para novas reflexões e para o aprimoramento da construção. Tal ponto apareceu em nosso encontro final de avaliação, na primeira semana de dezembro de 2011, na fala da professora Sônia:

E uma coisa que vale a pena falar e que não é pra elogiar nem nada é que a Natália conduziu muito bem a discussão. Você é professora como nós e ao invés de fazer as coisas de cima, de trazer uma verdade, você questiona, argumenta e depois abre as possibilidades para a melhora. E respeitou muito o jeito de cada um, a cultura que já tínhamos aqui. Aprendemos muito, veio tudo com muita delicadeza e mostrando que era realmente possível de fazer e ficamos muito à vontade. Foi muito bom ver que a gente não precisa pensar só no nosso grupo, o quanto esta troca é rica, eu achei que trabalhar assim em trio, porque na verdade você também ficou com a gente o tempo todo, muito interessante. (informação verbal, dez. 2011)

Um dos reflexos dessa formação pode ser acompanhado na análise da proposta realizada no próprio parque com as crianças e nas mudanças de conduta das professoras em relação às práticas corporais e, ainda que timidamente, em relação à documentação, ambas presentes nas análises de todo o contexto.

5.3.2 Conversas de corpo e alma

Como mencionado anteriormente, a intenção do trabalho de formação foi trazer a discussão sobre as práticas corporais, articulando a teoria, embasada nos Estudos Culturais, com o currículo de Educação Física Infantil, as práticas experienciadas no espaço do parque e o tema escolhido para o PEA. Nessa perspectiva, foi traçado um cronograma para os dias destinados à formação coletiva, construído com o grupo de professoras e com a coordenadora. Ao retomar o trabalho, em agosto, foram apresentados o programa e o cronograma final do projeto e suas intenções, sendo “(re)aprovado” pelos dois grupos de JEIF.

Entretanto, antes do primeiro mês de trabalho, após ser solicitada uma reflexão para posterior discussão no grupo, as professoras do Grupo 2, de JEIF, disseram que não tinham entendido bem o caráter da proposta, nem que o projeto duraria até o fim do ano e, por fim que não participariam mais. Mesmo ao serem questionadas sobre a construção do programa feita no grupo e a apresentação do cronograma feita no primeiro dia, disseram que não fariam mais parte da proposta. Como o projeto especial de ação é, a princípio, de condução e responsabilidade da coordenadora pedagógica, a recusa foi respeitada e a coordenadora retomou o trabalho.

Participar ou não também é uma escolha, que engloba valores, concepções e merece contar como objeto de análise. O que traz essa desconfiança em relação ao projeto? Por que a recusa repentina de algo de sua autoria também e em um espaço de presença obrigatória? Como o espaço da JEIF é visto pelas próprias professoras? Essas foram algumas das questões que inquietaram esse início de tensão.

Uma das análises possíveis para a resistência baseou-se em Sayão (2002), quando diz que a cultura centrada no adulto leva os professores a uma espécie de esquecimento do tempo da infância, da necessidade do movimento, o que pode subverter o olhar para o trabalho e até mesmo causar algum tipo de constrangimento, timidez, por essa falta de experiência corporal,

de brincar, de pensar que os corpos adultos também estão em movimento dentro da escola. Aliás, o corpo é o principal meio de interação entre a criança e o adulto. A escola também aproxima o professor de modelos disciplinados.

No primeiro encontro, após a apresentação dos objetivos do projeto, quando foi pedido às professoras que relembassem sua história com a Educação Física, para tratarmos das práticas corporais, a intenção foi procurar trazer a consciência de algumas situações de opressão vividas por elas como alunas e pelas propostas corporais. Essa consciência pode contribuir para que elas compreendam a realidade sob outra ótica e seus papéis como atrizes sociais. Esta foi uma primeira aproximação da complexidade e sutileza que todo o tema implica. Uma das professoras relatou: *“Nossa, eu era toda traumatizada, eu era gordinha e o professor mandava fazer cada coisa que eu sofria muito, nossa, era um horror!”* (informação verbal, 9 ago. 2011).

Foi lembrado, ainda, que, quando faziam magistério, podiam ser dispensadas da Educação Física; que a aula era dividida entre meninos e meninas; e que, muitas vezes, não tinham prazer e diversão nos movimentos mecânicos. A professora Sandra afirmou que também tem lembranças horríveis dessa disciplina e algumas atividades que foi obrigada a fazer não ajudaram em nada. Foi pedido então que exemplificasse sua fala e complementou:

Você faz ginástica ou academia? Então, não sei se você já reparou que tem gente que tem muita dificuldade, não em fazer os movimentos, mas acompanhar a direção, o uso do espaço... É e por incrível que pareça muitas dessas pessoas são as mais malhadas, musculosas, mas só executam, não pensam com o corpo (informação verbal, 9 ago. 2011).

A conversa se direcionou para imagens corporais, movimentos considerados organizados, e uma das professoras afirmou que o “o corpo fala”. Foi exposto um relato, de acordo com minhas observações:

E o corpo fala muito mesmo, principalmente o corpo das crianças e às vezes a gente precisa ter mais escuta para esse corpo, ele fala o tempo todo das vivências das crianças, do estado emocional... Outro dia encontrei uma professora aqui que me disse: “Eles não conseguem ficar na fila sem se bater e o tempo todo em que eles estão se deslocando pelos espaços eles estão se batendo, se empurrando, se trombando...” Fiquei pensando sobre isso e dá última vez que nos vimos, fiz uma devolutiva que acho bem possível: o espaço é pequeno para eles, são muitas crianças dividindo o mesmo espaço, isso irrita, sufoca e o corpo reage a essa violência que eles sofrem também... Ficam horas dentro da perua, chegam mais cedo, têm que esperar sentados, depois fila, sala de aula... Quem disse que o corpo precisa estar parado para que a criança se organize? (informação verbal, Natália, 9 ago. 2011).

A professora Sandra, então, lembrou-se de uma prática que quis compartilhar:

Você me lembrou de uma coisa que aconteceu hoje e que faz todo sentido com isso que você falou. Ontem, pela primeira vez, eu deixei que as crianças escolhessem o pote de brinquedos que queriam por em casa mesa e tinha uma mesa com aqueles meninos da pá virada, sabe? Eles começaram a organizar uma brincadeira até bem legal, eles queriam construir um estacionamento. Mas aí, todo mundo queria montar um carrinho, não tinha pecinha suficiente e aí começou a briga. Foi um tal deles jogarem brinquedos e eu tive que guardar. (informação verbal, 9 ago. 2011).

Foi perguntado se ela havia explicado o porquê de ter guardado e ela continuou: “*falei que eles estavam jogando o brinquedo e ia estragar e tive que guardar...*”. Expus, então, uma análise possível para essa situação:

Então, como foi a primeira vez que eles tiveram essa autonomia, é normal que não dê muito certo, é isso que é a mão da criança e não o ideal do adulto, a brincadeira organizada ainda é um desafio, ainda mais sem a intervenção do adulto. Como sugestão, o que eu faria agora é recapitular o que aconteceu: “Vocês gostaram de escolher os brinquedos? Então vocês precisam pensar como dá pra melhorar este uso para escolherem sempre” e converse com eles sobre o que deu errado, retome a atividade quantas vezes precisar. (informação verbal, Natália, 9 ago. 2011).

A professora Sandra concordou e concluímos que é importante possibilitar às crianças que pensem sobre suas próprias ações e escolhas. Pudemos falar ainda de como o ser humano lida com sua imagem corporal, com a exposição, marcas que ficam em sua identidade, etc.

Ainda nesse primeiro encontro foram introduzidos os conceito de cultura corporal e de movimento, na perspectiva teórica dessa pesquisa, apontando a diferença entre oferecer um material e direcionar todos os movimentos, ou permitir uma exploração mais espontânea e individualizada. Na sequência, para que o foco da proposta não se perdesse, a documentação foi o tema tratado no encontro dos dias 16 e 17 de agosto. Para tal, foram utilizados dois textos: “A documentação da aprendizagem: a voz das crianças”, de Azevedo e Oliveira-Formosinho (2008), e “Duas reflexões sobre a documentação”, de Gandini (2002).

Ambos os textos traziam algumas funções da documentação, tais como legitimar o trabalho e sua prática, valorizar e documentar tudo o que é feito e até proteger, para justificar o porquê de determinadas ações, como se chegou a tal avaliação, etc. Há todo o processo, todo o acompanhamento do seu trabalho.

A professora Denise justifica seus hábitos, ressaltando a necessidade de uma organização pessoal para isso, a qual diz não possuir:

O que eu percebo é que a documentação precisa de muita organização pessoal, que inclusive eu não tenho nenhuma, gente, vocês sabem... Você vê, é complicado, você tem que ter tudo redondinho... Você vê, o meu caderno aqui de registro tava ótimo, agora já enroscou... (informação verbal, 16 ago. 2011).

Ainda assim, a professora concordou com a importância do registro, enfatizado também pela coordenadora no encontro:

Mas acho que essa organização também é um hábito e pode ser feita de várias formas: Tem gente que escreve um pouco mais, gente que escreve um pouco menos, mas o importante é ter essa ideia do registro. Começar a investir nisso que valoriza e divulga muito o trabalho de vocês (informação verbal, 16 ago. 2011).

Na formação, ainda foram propostas alternativas:

E essa coisa da organização, a gente pode criar mecanismos para nos ajudar que são até mais significativos junto às crianças, como registros coletivos, os próprios portfólios, projetos, exercendo a escrita e a coleta de materiais com eles, reservar um espaço da rotina pra isso, que é muito rico. Oferecendo esses momentos, a gente oportuniza que eles tenham contato com o conceito de planejamento, resgate, memória e podem refletir melhor sobre suas próprias ações. Acho que essa tomada de consciência que é muito legal Essa documentação serve imediatamente para que o professor possa avaliar o processo, mas ela pode e deve estar a serviço também dos pais e das crianças.

No fim, nós enquanto professores e enquanto pais precisamos do registro, para ver o processo e o fim. (informação verbal, professora Sônia, 16 ago. 2011)

Aproveitei a oportunidade para sugerir que começassem a investir no registro dos encontros no caderno do PEA, visto que eram muito sucintos e não davam ao leitor a ideia da riqueza da troca e dos debates realizados. As professoras e coordenadora se comprometeram com esta tentativa. Como veremos mais à frente, obtive alguns avanços na documentação, mas poucos no registro escrito, propriamente dito.

No mês seguinte, setembro, durante quatro encontros, o foco esteve nos conceitos de corpo e cultura e nos valores políticos implícitos nessa relação. Nesse período, a coordenadora estava de férias, portanto, não participou dos encontros. No primeiro, uma das professoras também se ausentou, sugeri que realizássemos a leitura em outro espaço, para nos observarmos em outro ambiente, e uma das professoras sugeriu que estivéssemos ao ar livre, no pátio. Como o espaço não estava sendo utilizado por nenhuma turma, pudemos iniciar o encontro ali. Após a leitura do texto “O corpo entre as carteiras”, de Ricardo Melani (s.d) propus que cada um produzisse com seu corpo uma imagem que representasse a visão sobre si mesmos naquele momento. Para tanto, foram revisitados alguns trechos do texto antes da dinâmica:

Seu corpo é um fenômeno muito complexo, não só por causa das complexas relações químicas e fisiológicas, mas porque ele também é sexualidade, razão, emoção, sentimento, pensamento e ação. Ele é tudo isso e muito mais. Seu corpo é uma unidade de múltiplas expressões. Quantas vezes você prestou atenção nisso?

[...]

Melhor dizendo, você e seu corpo são uma coisa só. Seu corpo está atravessado de valores e intenções sociais. Ainda não conversamos sobre a calça ou a saia que você está usando, seu brinco, seu broche e suas músicas prediletas; sobre seus livros e as

manias que se espalham pelo seu corpo. Não falamos de todos os badulaques que fazem de você o próprio, o singular, embora... muito parecido com os outros. Não falamos dos gestos que o caracterizam, mas ao mesmo tempo, são entendidos por muitos. (MELANI, s.d., p. 1.784-5)

A professora Sandra ficou de pé, olhando-se por um bom tempo e disse:

Me representei olhando para o meu próprio corpo, pois eu estava num momento de olhar só para os outros, para o meu marido, para o meu filho pequeno e agora eu tô querendo olhar mais para mim, tô procurando isso, voltar a fazer as coisas que eu gosto, me sentir melhor, mais bonita... (informação verbal, 6 set. 2011).

Já a professora Sônia começou a pular e depois analisou:

Acho que estou num momento muito eu mesmo, que é a minha cara, a correria, os problemas familiares de famílias grandes, as novidades no trabalho do marido, tô empolgada com nosso novo projeto aqui na escola, então eu tô nessa agitação, nessa correria, mas de um jeito que é uma coisa boa, uma agitação que eu gosto, não sei viver de outro jeito. (informação verbal, 6 set. 2011).

A professora Sandra ainda completou:

Eu até achei engraçado esse ser o assunto hoje porque é algo que está me pegando muito, eu ando pensando muito sobre isso, em retomar coisas que eu fazia como hidroginástica, a caminhada, então... foi uma coincidência mesmo que reforçou o quanto isso é importante. E isso acaba refletindo em tudo que a gente faz. (informação verbal, 6 set. 2011).

As falas reforçam o quanto o trabalho docente envolve uma figura inteira, uma pessoa inteira, uma humanidade inteira. O desenvolvimento profissional atrela-se estreitamente ao desenvolvimento pessoal. O objetivo da conversa pairava sobre o desejo de amplitude de olhares para além da relação “corpo na escola”, pensando ainda “corpo e a política”, “corpo e sociedade”, “corpo e indivíduo”, afinal, trabalhamos com a ideia da escola como reprodutora da sociedade.

A professora Sônia finalizou sua fala dizendo que o texto foi positivo por fazê-la pensar no corpo da criança a partir da valorização de seu próprio corpo, do próprio olhar e que o que fazemos e precisamos em nós mesmos é modelo para o trabalho. Para a professora Sandra, esse é um caminho pouco utilizado na escola: olhar para dentro e depois para fora.

Já o registro no caderno do PEA ainda ficou bastante resumido:

O texto aborda conceitos de corpo e movimento humano. A toda hora, a todo momento você utiliza o corpo. Como humano, seu corpo e suas ações estão carregadas de intencionalidade. Seu corpo é uma unidade de múltiplas expressões. Todas as nossas relações com o mundo e com as outras pessoas só são possíveis por causa dele. (CADERNO DE REGISTRO DO PEA, 13 set. 2011).

No excerto, fica difícil, para quem não participou do encontro, distinguir se os escritos são resultado de pensamentos acordados ou levantados pelo grupo, ou se fazem parte do

texto-base de leitura. Não é possível saber como relacionam essas afirmações com suas práticas, o que diverge bastante da conversa desenrolada no grupo. Mais uma vez, o registro não documentou o corpo do encontro.

O segundo encontro também contou com uma ausência, dessa vez, da professora Sandra. Iniciamos o trabalho com a leitura que fiz da síntese do encontro anterior e em seguida, passamos ao texto “Pedagogia do movimento na Educação Infantil” (NEIRA, 1999). Novamente, alguns trechos foram separados para maior ênfase na conversa:

É difícil explicar a imobilidade a que são submetidas as crianças quando entram na escola. Tal imobilidade, imposta desde a entrada na escola, não encontra justificativa em nenhuma teoria de aprendizagem, isto é, não há provas de que uma criança aprenda melhor na imobilidade. [...]

Por mais restritivo que seja o ambiente familiar ou escolar, sempre há espaço de liberdade para pensar, para se mexer, para criticar, e é aí que as pessoas aprendem. Imaginem este espaço ampliado: para o pátio, para o salão, para o quintal. [...]

Uma sociedade que se queira livre não deveria conceber uma Educação que restrinja tanto a liberdade. E nisso a Educação Infantil tem um papel importante. [...]

Se a criança não viver concretamente (corporalmente) o conhecimento de si mesma, as relações com os colegas, com o espaço e com o tempo de que a cultura infantil é repleta, como falar em Educação, em aprendizagem, em formação para a autonomia, em democracia e assim por diante? (NEIRA, 1999, p. 496-7).

A professora Sônia era a encarregada de fazer o registro naquele dia e, pela primeira vez, vi alguma das professoras grifando o texto-base enquanto líamos. A professora Denise disse que “*o texto caiu como uma luva*”, que fazia todo o sentido e tinha pensado errado ao concordar com uma profissional que falou de jogos cooperativos na reunião de formação da jornada pedagógica da escola. Refutei, lembrando que não se tratava de certo ou errado, mas de ser coerente com determinada concepção, de alinhar currículo, teoria e prática, etc.

O assunto desviou-se um pouco para a questão dos jogos cooperativos, se poderiam ser chamados de jogos, se eram a melhor opção, etc. Novamente, a professora Denise reafirmou não concordar mais com o que pensava até aquele momento, que o que fazia e pensava em relação a essas propostas destoava da realidade em que vivemos, da tensão, do conflito, da competição e que a realidade deveria vir para dentro da escola. A professora Sônia comentou que “*o nosso corpo é formado, é reflexo da cultura, até no que é podado, é dentro da cultura*”. Foi possível perceber nossas discussões instigando a reflexão do grupo.

Foi possível retomar a importância da desestabilização, da provocação, como aconteceu com a professora Denise. Convidei o grupo a pensar se as práticas corporais vivenciadas pelas crianças eram coerentes e alinhadas com o resto do currículo. Pensa-se em

novas metodologias e novos conteúdos para língua, para matemática, etc. e para o corpo? Planeja-se com embasamento na mesma concepção? Reconhece-se o valor político dessas práticas? Há que tipo de intencionalidade nas práticas legitimadas dentro da escola?

No registro do caderno do PEA, a professora Sônia escreveu: “segundo Natália, o corpo é construído pela cultura e esta é produzida pelo significado entre os grupos [...]”. Apesar de terem contato com o modelo de minha síntese e do acesso à bibliografia do projeto, o registro segue mais superficial, sem uma dimensão mais aproximada da riqueza do debate e pode-se perceber que algumas falas podem ser interpretadas de maneira equivocada, como o exemplo acima, que diz que a afirmação sobre o corpo é minha. Esse descompasso, entre o que se diz e o que se ouve, existe em todos os diálogos e sempre existirá, não há como, nem por que ter esse tipo de controle, mas em algumas situações é preciso tentar nos aproximarmos de um senso comum, diminuindo as possibilidades de equívocos.

Nos dois últimos encontros do mês, a professora Denise e a coordenadora pedagógica não estavam presentes. Com a redução do grupo, o tempo foi aproveitado para a retomada da documentação do projeto que estava sendo desenvolvido com as crianças. Debruçou-se o olhar sobre as fotos e os vídeos coletados até então e os planejamentos, pensando nas próximas ações; organizou-se uma pasta com impressões de fotos e registros orais das crianças julgados mais relevantes. Observando essa coletânea, as professoras reviveram com afetividade os momentos propostos: “*Nossa, o que pegou para eles foram as capas...* (informação verbal, Sandra, set. 2011); “*É, eles gostaram muito, as fantasias foram disputadas! E o Lucas que não queria tirar aquela peruca por nada do mundo, pegou e não largou mais...*” (informação verbal, Sônia, set. 2011).

Foi solicitado que encontrassem elementos em nossas leituras e discussões que, de alguma forma, contribuíssem ou ficaram evidentes nas propostas. Foram destacados: um olhar mais apurado para a autonomia das crianças nos brinquedos do parque; uma escuta maior do grupo por parte das professoras; permissão de movimentos diferentes das crianças, sem “poda” dos adultos; ampliação do repertório; e efetiva criação do jogo simbólico.

Olhar para o material possibilitou essa análise pedagógica e uma aproximação ainda maior do trabalho, de domínio do que estavam propondo, de apropriação ao se perceberem encantadas e satisfeitas com as próprias realizações, mexendo com sua identidade profissional e pessoal.

Em outubro, a coordenadora voltou das férias e, no primeiro encontro após a sua volta, a professora Sônia trouxe o desejo de expor para os pais o trabalho no parque que estava sendo realizado concomitantemente à formação. Pensou em uma exposição de fotos ou um vídeo para ser assistido na reunião de pais. Compreendi a iniciativa como um avanço para o registro e ficou combinado de definirmos a forma de expor o trabalho em uma reunião à parte. Sua justificativa para a mostra do trabalho foi:

Nós temos dois desafios aqui na escola com os pais, um é a sujeira do parque, os pais não entendem o porquê da sujeira, o logo 'porque se sujar faz bem', sabe? E outra coisa é que brincar é coisa séria, eles acham ruim quando os filhos falam que brincaram bastante: Mas só brincaram? Eles ainda querem aquele ensino tradicional' e acho que o vídeo e fotos que temos vão ajudar a mostrar a importância desse trabalho. (informação verbal, 4 out. 2011).

Após a finalização da leitura do texto “Por uma nova pedagogia do corpo” (MEDINA, 1990), o diretor da unidade entrou na sala e sentou-se perto do grupo. Como não era uma atitude corriqueira, as professoras interromperam a leitura, na expectativa de que ele fosse dar algum recado. A coordenadora explicou então que o diretor estava interessado em conhecer o trabalho, queria participar de algumas reuniões do PEA e que agora estaria presente em alguns desses encontros. Vale lembrar que essa foi a primeira e única vez que contamos com sua presença até a conclusão do projeto.

Foi feito um breve relato do que havia sido tratado até então e oferecido o texto-base de leitura. Ao saber quem era o autor, disse que não precisaria do texto, tampouco de realizar a leitura, porque já o conhecia muito bem e sabia tudo desses formadores, demonstrando um evidente desagrado. As professoras disseram, quase ao mesmo tempo, que antes de iniciar a leitura foi avisado que era um texto mais antigo e, como todos os outros, passível de críticas. Ele insistiu na crítica e todos ouviram; porém, a coordenadora e a professora Sônia disseram que os textos estão fazendo muito sentido para elas. O diretor pediu a palavra para dizer como enxergava a questão do corpo nas produções teóricas:

[...] é uma visão de corpo que está dentro de uma visão político partidária. Quando se tem um embasamento político, eu tenho que pensar essa referência numa ótica política também e pensar numa ótica social sobre essa ordem política, ou melhor, sobre esse engajamento político. Então, tem que ter cuidado também quando a gente trabalha com determinado autor, de saber qual a tendência política dele, qual a visão social e política dele. (informação verbal, 4 out. 2011).

Continuamos a falar do texto e foram abordados alguns assuntos meio polêmicos, como *funk* dentro da escola, sexualidade, crianças que levam brinquedos e materiais da escola para casa e até a presença da Educação Física na grade curricular do Ensino Fundamental.

O diretor, formado em Educação Física, disse ser a favor da retirada da disciplina na grade dos Ensinos Fundamental e Médio, porque as meninas não usam vestimentas adequadas na aula, querem dançar “apenas *funk*”, demonstram certa erotização e todos esses fatores dificultam muito o trabalho do professor. Perguntei então se a retirada da disciplina da grade curricular não desvalorizaria ainda mais esse conhecimento e a profissão. O diretor respondeu:

Este discurso de valorização é muito USPiano, de fato, você vai para a escola, para a realidade e vê quem faz aula de educação física, quem aprende, quem se veste adequadamente, as meninas vão de bota, de top, é só você olhar para as quadras. Os teóricos não sabem do que estão falando. (informação verbal, 4 out. 2011)

Repliquei dizendo que o perfil dos professores e pesquisadores tem mudado, teorias desconexas da prática felizmente vêm sofrendo cada vez maior rejeição e, na minha opinião, o quadro está mudando. Professora Sônia então argumentou:

Eu acho que o problema é esse, no fim o que se cobre é a cadeira e o caderno, não dá pra tirar da escola, e ainda tem gente que diz que atrapalha. Quantas vezes eu tô na sala, quero dar alguma coisa, eles não conseguem, eu paro tudo, desço para o parque e volto depois, dá tudo certo. (informação verbal, 4 out. 2011).

O diretor então replicou: *Mas, olha o que você tá me falando: você está vendo o parque só como um lugar para gastar energia, para auxiliar no trabalho, e não como o trabalho, não se pode pensar numa atividade dirigida?* (informação verbal, 4 out. 2011).

Por sua vez, a professora Sônia completou: *“É isso que nós estamos investigando com a Natália, mas isso é outra discussão, que o brincar livre também é importante.”* (informação verbal, 4 out. 2011).

As discordâncias entre o diretor e a equipe docente continuaram, ao falarem sobre a formadora que esteve na escola, sobre o desejo de redução do número de alunos por sala, dentre outros pontos. No registro do dia, realizado no caderno do PEA, continha apenas a seguinte informação: “Hoje houve a participação do diretor em nossa JEIF, que fomentou nossas discussões.” Mais uma vez, o debate, a tensão, o conflito e a troca de ideias não foram mencionados, tampouco relatados e vistos como uma experiência significativa e de aprendizagem para o grupo.

Nos encontros seguintes, foi inserida a análise de documentos e publicações oficiais dentre os textos de apoio. A primeira leitura foi *Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, creches, EMEIS, da Cidade de São Paulo* (SÃO PAULO, 2006a). A partir disso, as professoras disseram que foi possível novamente perceber a importância de um

trabalho consciente em relação ao movimento e à construção da cultura e que um documento oficial poderia justificar esse trabalho para valorizá-lo.

A coordenadora se ofereceu para fazer o registro no caderno e foi o mais completo que pude ter acesso em um ano de projeto. Trouxe alguns aspectos do documento utilizado como texto-base e relatou alguns fragmentos do discurso, o que não havia aparecido até então. Os principais deles foram o medo que as professoras têm de possíveis tombos e machucados, e o trabalho em parceria. As parceiras Sandra e Sônia disseram perceber que, após o início do projeto – que nomearam como “momentos especiais” –, os conflitos entre as crianças diminuíram, o que acreditam que ter relação com as novas propostas no parque e as maneiras de interagirem com as crianças.

As professoras afirmaram ainda que mergulhar nessa mudança de postura só foi possível graças à parceria entre as duas. Disseram que puderam trocar, alternar entre a observação e a intervenção, e sentiram-se mais seguras em par.

Após o encontro, tivemos uma quebra na sequência de dois encontros consecutivos, pois a escola estava vivendo o momento da Mostra Cultural, evento de importância para as professoras e de grande dedicação por parte da coordenadora, que pediu a suspensão dos encontros de formação para que as professoras tivessem mais tempo para se dedicar ao evento. Nele, as professoras escolhem momentos do trabalho desenvolvido com seu grupo para expor em um sábado para as crianças e suas famílias. As professoras Sandra e Sônia decidiram montar seu espaço juntas e somado à outras propostas, optaram por mostrar o vídeo que retrata o projeto com as crianças em cartazes com fotos desses momentos no parque.

Enquanto organizavam e selecionavam o material, Sônia expôs que não haveria necessidade de suspender a formação, pois as horas de atividade livre dariam conta dessa organização. Segundo ela, o caso era que a coordenadora ficava muito ansiosa e tensa em épocas de evento, acumulava várias tarefas, preocupava-se com muitas coisas e acabava gerando esse contexto sem necessidade. Aproveitei o gancho de disponibilidade em continuar meu propósito e propus que fizessem uma avaliação preliminar de como estava sendo a experiência até então. Foi sugerido que relatassem como estavam se sentindo em relação aos projetos, como viam a condução, as abordagens, e os reflexos desses momentos na prática.

Para essa conversa, foi pedido que pensassem nos mesmos moldes de concepção do trabalho, ressaltando a importância do erro, de um olhar reflexivo, da crítica, para que o percurso se enriquecesse. As professoras Sônia e Sandra afirmaram estarem envolvidas,

sentirem falta dos dias em que não havia projeto e que o tempo dedicado ao tema poderia/deveria ser maior, para um aprofundamento dos estudos, pois se interessaram pela temática, mas também sabem que precisam estudar mais, especialmente sobre o conceito de cultura presente nas teorias da formação, segundo Sandra “*bem diferentes de como estavam acostumadas a entender*” esse conceito. Disseram ainda que não se sentiam totalmente apropriadas do trabalho e conseguiam planejar e organizar melhor as intervenções comigo, e que, aos poucos, foram ganhando segurança e percebendo o que poderiam mudar no seu olhar para o espaço e a interação dos grupos, mas que ainda sentiam precisar de ajuda.

Segundo Sandra, a principal mudança percebida foi a queda do número de situações de estresse e conflito, inclusive físico, entre as crianças. Segundo ela, as disputas e negociações por espaços, brinquedos, temas de brincadeira continuam, mas agora percebiam que eram um grupo, pois se respeitavam mais e aproveitavam o tempo com brincadeiras “mais saudáveis” em vez de ficarem se provocando e agredindo o tempo todo. Para Sônia, a grande conquista foi permitir que as crianças explorassem movimentos que, em outro contexto, talvez ela não permitisse. Novamente, ambas ressaltaram suas dificuldades em produzir registros escritos.

Após a parada, novembro iniciou-se com a continuação da análise de alguns documentos oficiais que remetiam à questão do espaço, tempo e movimento. Para tentar recuperar o tempo de ausência e facilitar a discussão, foi apresentado um fichamento com os excertos que interessavam ao tema. Apesar de não ser a forma ideal e de perder-se a oportunidade de investigar os documentos como um todo, foi necessário fazer esse recorte de dados as condições. A leitura esteve voltada ao texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009) e aos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006).

As professoras afirmaram não terem o costume de ler as publicações oficiais e desconheciam muitos pontos ali explicitados. Os pareceres sobre espaço físico e infraestrutura foram os que mais chamaram a atenção, uma vez que é a grande questão da escola. A quantidade de alunos por sala é enfatizada como a primeira e principal dificuldade no trabalho.

Ao analisarem os apontamentos dos Parâmetros (BRASIL, 2006), concluíram que há uma defasagem grande entre o real e o ideal, tanto na estrutura física quanto nos materiais, na divisão de espaços, serviço de limpeza, etc. As professoras optaram por colar uma cópia do fichamento no caderno de registros e disseram nunca terem pensado em usar os documentos

como instrumentos para suas reivindicações por mais qualidade de trabalho no campo da educação, destacando ainda o valor político desses documentos.

No registro desse dia, a professora Sônia mencionou a leitura da síntese do encontro anterior. A produção nomeada como “síntese” trazia uma reflexão ou resumo, de minha autoria, lembrando pontos do encontro anterior, para facilitar a amarração dos encontros. Esses registros foram feitos e lidos em todos os encontros, porém só apareceram no caderno de registro em novembro.

Ao propor a discussão do texto “A constituição do sujeito e a construção do conhecimento” (VYGOTSKY, 1991), a intenção era apresentar um autor que já fazia parte do repertório das educadoras e que, apesar de não apoiar suas produções nos Estudos Culturais, aproximava-se deles ao afirmar a importância de partilhar conhecimento e da construção de conhecimento por meio da relação com o outro. Quem fez o registro desse encontro foi Denise, que finalizou seu escrito com as seguintes considerações: “Dessa forma, o sujeito é constituído pelas significações culturais pelas quais o indivíduo vai passando durante suas experiências”.

Finalizamos esse mês com um debate sobre o brincar livre e o brincar dirigido. Para tanto, foram utilizados como base as publicações *Espaços para o brincar e a brincadeira* (CENTRO DE ESTUDOS MADALENA, 2008), que traz reflexões escritas por professores; e *São Paulo é uma escola - Manual de brincadeiras* (SÃO PAULO, 2006b).

Após a leitura da síntese, foi apresentada a proposta de debate do encontro: o tempo para o brincar livre e o tempo para o brincar dirigido. Após o trabalho de intervenção no parque, por meio da organização do espaço e com material, a ideia era discutir a modificação do espaço pela proposição de brincadeira e/ou jogo simbólico. As professoras Denise, Sônia e Sandra concordaram sobre a ideia de que o brincar livre é muito importante, já que as crianças têm muitos momentos dirigidos, mas Sandra lembrou ter percebido que algumas das propostas do projeto já estavam sendo reproduzidas voluntariamente pelas crianças, que o brincar livre tem agora mais repertório.

A professora Denise disse que não faz nenhum tipo de brincadeira dirigida e que precisa olhá-los para que “*nada de ruim*” aconteça. Na conversa, foi possível ressaltar que exercer uma postura de observação no espaço pode ter diferentes focos. Pode-se simplesmente estar olhando de longe, ter uma verdadeira escuta para as manifestações das crianças, fazer

boas intervenções nas próprias brincadeiras, ou problematizar as temáticas e os conflitos que aparecem. A coordenadora teve como última fala do encontro:

O problema não é não fazer brincadeira no parque, eles precisam deste momento livre, mas a questão é quando o professor acha que esse momento é livre para ele também, é um descanso, um passatempo, e não é bem assim. Pode conversar, é normal que os professores conversem, mas não pode abusar, um acidente pode trazer consequências. (informação verbal).

E a professora Sônia respondeu:

Mas, se isso acontece de vez em quando é porque o trabalho na sala de aula já desgasta, já é estressante e então nós vemos este horário como um respiro também. Infelizmente, essa é a realidade às vezes e não é porque a gente quer ou acha certo, mas sim porque não é fácil e como já falamos desde o início, o trabalho com o corpo acaba não sendo prioridade, o professor prioriza o trabalho dele em sala de aula. (informação verbal).

Essas falas trazem embutidos vários pontos da condição profissional da categoria: o volume de trabalho, a demanda, o desgaste físico e emocional, o acúmulo de tarefas, a falta de estrutura, etc. A identidade profissional constituída da formação, da concepção, mas também das condições de trabalho e que nem sempre favorecem o ideal profissional almejado.

Ao final dos últimos encontros, pedi que pensássemos em alguma brincadeira ou jogo para realizarmos juntas. O grupo lembrou e pôde vivenciar novamente “pega-pega gato e rato”, “barra manteiga” e “passa anel”. A professora Sandra demonstrou certa resistência em participar desses momentos, dizendo estar cansada, com dores, não levar muito jeito para brincar. A professora Sônia a contagiava e logo ela se deixava levar, dizendo que era uma “*experiência gostosa*” ao final de cada brincadeira.

No mês de dezembro, finalizando o projeto, realizaram-se dois encontros de avaliação, um referente ao projeto de formação, com as três professoras participantes e coordenadora; e outro com a coordenadora, Sônia e Sandra, cujo foco foi o projeto de intervenção no parque. Foram os encontros mais longos do ano: hora de lembrar, refletir, revisitar. Talvez esse tenha sido o momento em que o registro tenha se mostrado mais significativo, afinal foi um rico instrumento de consulta.

Para a avaliação da formação, fizemos um registro em forma de lista e esquema para levantamento dos principais conteúdos discutidos nos encontros. Dentre as ponderações de maior destaque, pode-se mencionar as impressões da dinâmica dos encontros, a relação com o tema e o enriquecimento pessoal. A professora Sônia foi uma das que mais mencionou a dinâmica dos encontros nas avaliações:

Você sabe muita coisa, ensinou muita coisa pra gente mesmo, mas não foi um saber arrogante, não foi aquela coisa de cima que você sabe, passa pra gente e pronto. Olha de coração, você deveria ser coordenadora porque o seu jeito de levar a formação foi muito bom, muito leve, dava vontade de vir para os encontros e no dia da semana que você não tava a gente sentia falta. Ah! E nas vezes em que fizemos uma coisa diferente, como correr, brincar, fazer massagem, eu trabalhava mais animada, mais feliz, com mais vontade de que as crianças vivessem essas coisas gostosas também. (informação verbal).

A professora Sandra ressaltou ainda a contribuição pessoal do trabalho. Disse que fazia tempo que não pensava em muito do que tratamos, que estava precisando olhar mais para dentro de si mesma para poder olhar para fora: *“Esse olhar para o corpo estava meio perdido para mim, eu não estava olhando nem para o meu próprio corpo e no trabalho, na Jeif, estava meio ligada no automático, sabe? Foi bom ter esse a mais na rotina de estudo e não foi cansativo, foi gostoso”.* (informação verbal).

Com relação ao conteúdo, a professora Sônia afirmou que já possuía consciência do quanto o brincar é importante, mas não na perspectiva abordada no projeto: *“Eu sempre valorizei a brincadeira, este momento de brincar, mas não tinha essa ideia de cultura, do valor do que propomos como um significado diferente para o corpo, que forma mesmo o ser humano, ter consciência disso foi muito legal”.* (informação verbal).

A professora Denise complementou:

Eu também achei bem interessante porque a gente pensou sobre coisas que eu nunca havia pensado, imagina questionar a fila, questionar a cultura que eles trazem e a gente não gosta, a gente fala: ai que absurdo isso que ele faz, isso que ele canta e pronto, não aprofunda... (informação verbal).

Num primeiro momento, a avaliação foi inteiramente positiva, o que poderia apontar para uma avaliação ilusória, com elementos ocultos. Pensando nisso, instigou-se a pensar nos aspectos negativos também, como parte importante de um processo avaliativo mais completo. A questão do tempo de trabalho apareceu como um fator decisivo, uma vez que em um trabalho mais prolongado o aprofundamento poderia ser maior.

É fato que o contexto da pesquisa não favoreceu o aprofundamento, pois precisaríamos de mais tempo, estudo, textos mais aprofundados, etc. Ainda assim, costumava deixar sugestões de estudo e referências que não foram utilizadas. O que fica desta fala é que apesar de certa resistência ao papel de um outro como formador, a autonomia para o estudo também aparece pouco e ainda depende muito da iniciativa de quem direciona.

A questão do registro também foi pontuada, pois os avanços existiram, mas bem tímidos. Cada professora nessa unidade conta com um caderno para registro de seu grupo e

nele foi possível perceber que o projeto ganhou espaço. No entanto, ainda apresentavam-se um tanto superficiais, com poucos comentários e relatos, apenas identificando quais foram as propostas naquele determinado dia. Um ponto de destaque foi que o trabalho apareceu no relatório sobre o grupo que é mandado para os pais, no seguinte trecho:

As vivências no parque aconteceram ora livre (explorando os espaços diversos), ora dirigida (com o auxílio da professora Natália), na relação com os objetos e materiais como tecidos, fantasias, adereços em papéis e outros materiais não estruturados, permitindo assim a interação espontânea das crianças, o uso da linguagem oral e gestual, que ofereceram vários níveis de organização a serem explorados no brincar, além da diminuição dos conflitos nesses momentos.

O excerto não pormenoriza os objetivos do projeto, o planejamento e as ações, e segundo as professoras, muitos detalhes comprometeriam a leitura dos pais da comunidade. Vale frisar ainda que, pela primeira vez, o projeto apareceu com autoria das professoras e auxílio da formadora.

A coordenadora preferiu ter uma última fala ao final do encontro. Além dos agradecimentos, disse ter sido uma experiência de aproximação, que possibilitou parcerias, novos olhares e ajudou a pensar nessa nova fase da escola. Fui convidada a tentar trabalhar na escola, o que consegui no ano seguinte e, ainda que fora da pesquisa, o trabalho no parque poderá continuar.

Na análise da pesquisa como um todo, os desafios do trabalho docente, da Educação Infantil e da escola pública ficaram evidentes e puderam ser debatidos. Uma questão crucial e bastante evidente que merece reflexão é a formação inicial e continuada, especialmente em relação à reflexão sobre modelos e concepções de educação e à documentação. O relacionamento do professor com a documentação é bastante limitado, sem a percepção real da função do registro e com as dificuldades de organizá-lo por meio de recursos midiáticos e até mesmo da escrita. Refletir para documentar e documentar para refletir ainda são pontos emblemáticos, de grandes lacunas, desde a formação inicial.

A necessidade de ações modificadoras para essa realidade são inúmeras e este foi apenas um pequeno grão de areia numa imensa praia, pois ainda há muito a se fazer. Kramer (2008) relembra que cursos esporádicos e emergenciais não resultam em mudanças tão emblemáticas na carreira dos professores e tampouco em suas práticas, por isso, o reconhecimento da necessidade de uma continuidade ao que foi disparado, nessa que é uma profissão na qual estamos sempre nos formando e, quando possível, nos transformando.

A questão das práticas corporais e concepções para ocupação dos espaços escolares ainda precisa de muito debate, apropriação e novos caminhos de construção da prática, o que não se configura em um ano, em um projeto e nem apenas com formação e boas práticas. Ainda é preciso problematizar as políticas públicas, a estrutura física e organizacional das unidades, os papéis educacionais, o trabalho coletivo e a carreira dos trabalhadores da educação como um todo. Vontade, determinação, tempo e disponibilidade para um longo caminho. A formação serve, *a priori*, a uma mudança (HARGREAVES, 2001).

5.4 Intervenções no Espaço do Parque

Em dois encontros, ficou configurado um cronograma inicial para as primeiras ações de trabalho com as crianças, estratégias e objetivos, e foram reunidas as duas turmas de alunos para uma roda de conversa, na qual foi possível apresentar a nossa vontade de propor algo diferente no parque. Apesar da insistência para que fossem as próprias professoras a organizarem a roda de conversa, estas disseram que uma pessoa de fora acabaria envolvendo-os mais.

Rapidamente, as crianças começaram a se manifestar e colhemos sugestões do que gostariam de vivenciar ou quais materiais almejavam explorar, e algumas foram:

A gente podia fazer uma festa no parque [...] (M.)
E podia ter música [...] (K.)
Eu sei, eu sei, eu queria fantasias [...] (G.)
Papéis pra gente brincar, desenhar [...] (K.)
Eu adoro bambolê e pular corda [...] (V.)
(informação verbal).

Todo o material foi acolhido e registrado pelas três professoras, reforçando a ideia do diálogo constante previsto pelo currículo cultural, desde que este seja relevante para a ampliação dos significados (NEIRA, 2011). Outro embasamento para a escuta veio de Silva (2007), quando diz que a escola como um espaço público deve acolher as necessidades e os direitos de todos, possibilitando a construção de identidades democráticas.

A partir dessas e de outras sugestões, as professoras formularam a lista de intervenções e organizaram um cronograma para que cada uma delas fosse realizada semanalmente. O cronograma foi revisto com as crianças e finalizado após a negociação entre as necessidades e

vontades do grupo e das professoras e a realidade estrutural, ou seja, uma negociação cultural, como prevê Candau (2008).

A importância da variedade de materiais e situações pode ser justificada por Hall (2000) quando afirma que o sentimento de pertença é transitório, que as identidades são um apego temporário que depende da posição em que o sujeito se encontra. Experimentando percursos variados, o sujeito circula pela identificação e pelo estranhamento, ou seja, pela identidade e pela diferença.

As duas primeiras propostas envolveram tecidos e fantasias. Posteriormente, trabalhamos com cordas, papel crepom, bambolês, bolas, brinquedos da sala, brinquedos trazidos de casa, brincadeira com água, brincadeiras tradicionais, tinta e Kraft, máquinas fotográficas e encerramos com uma festa no parque. Foram realizadas 30 sessões de acompanhamento, sendo 15 com intervenções práticas e 15 de observação.

A reutilização de alguns materiais citados corrobora com a ideia de Sayão (2002, p. 65) ao propor sugestões para o trabalho com os pequenos: “A reutilização de materiais como papéis, papelões, plásticos, panos, cordas, tintas, entre outros, permite uma riqueza de criação que, às vezes, é surpreendente para nós, os adultos”.

Sandra teve um desafio ainda maior em seu percurso. O que se ouvia pelos corredores era que sua turma era a “pior da escola” em relação a comportamento; eram muito bagunceiros, agressivos, etc., e essa visão, somada a alguns episódios de machucados e conflitos no parque fizeram com que não quisesse mais utilizar esse espaço. Em uma conversa informal, após um conflito entre duas crianças no parque, em meados de junho, disse:

É por isso que eu prefiro até que a outra professora faça o parque com eles, me dá até um nó na barriga quando eu sei que tenho que vir pra cá porque cada dia é uma coisa que acontece... eu não me sinto mais bem aqui, eu não gosto mais de vir, olha só a que ponto chegou [...].(informação verbal).

Nas duas primeiras propostas, os tecidos e fantasias foram organizados previamente, na preparação do espaço, feita por mim e Sandra, enquanto Sônia permanecia com as crianças. Esse foi mais um desafio. Muitas vezes, há falta de professores na unidade e, assim, as professoras não conseguem ajuda para organizar os espaços ou para acompanhar a turma durante a organização. Essa divisão foi pensada em parceria pelas duas e o tema foi escolhido tanto pela quantidade de pedidos dos pequenos quanto pela escassez desses materiais na escola e, conseqüentemente, o pouco contato dos grupos com essa natureza de experiência.

Após a organização do espaço (Figuras 7, 8 e 9), foi feita uma roda de conversa com alguns combinados, preparando as crianças para o ambiente e proposta.

Figura 1 - Preparação do parque para a primeira proposta



Fonte: Elaboração própria.

Figura 9 - Visão geral da preparação do parque, antes da chegada dos alunos



Fonte: Elaboração própria.

Figura 8 - Detalhes da intervenção



Fonte: Elaboração própria.

Ao chegarem ao parque, as crianças foram ocupando voluntariamente o espaço e criando suas próprias experiências, individual ou coletivamente, com os materiais. Alguns tecidos viraram cabanas, outros, capas de super-heróis e bruxas, outros foram utilizados como obstáculos a serem ultrapassados ou escalados e uns se transformaram até em um tapete mágico (Figuras 10 a 13).

Figura 10 - Crianças "fantasiando-se" com tecidos

Fonte: Elaboração própria

Figura 11 - Meninos brincando de cabana com o tecido

Fonte: Elaboração própria

Figura 12 - Grupo brincando de realizar uma cerimônia de casamento

Fonte: Elaboração própria

Figura 13 – Meninos brincando de “super-heróis”

Fonte: Elaboração própria

A ideia de propiciar um espaço para a criação do jogo simbólico foi inspirada ainda nas ideias de Apple (2001) sobre um currículo descolonizado, que prepara o ambiente para que as narrativas aconteçam a partir da própria cultura. Moreira e Candau (2003), ao teorizarem sobre manifestações corporais, trazem um conceito semelhante denominado “ancoragem social” ao tratarem da abordagem multicultural.

Nessa perspectiva, os professores constroem o trabalho a partir da prática social presente nas manifestações corporais. Assim, as intervenções da proposta partiriam da brincadeira, o grande fazer social das crianças. Nessas primeiras experiências já foi possível perceber os movimentos mais explorados pelas crianças, como correr, gritar, pular e escalar.

Segundo as professoras, já notaram diferenças nas manifestações das crianças nessas duas primeiras vivências. De pronto, perceberam a diminuição dos conflitos e conseqüentemente a diminuição de mediações desses conflitos, ampliando as possibilidades

de proporem brincadeiras e intervirem no jogo simbólico construído. A professora Sônia avaliou a experiência:

Gostei muito. Eles já estavam no parque, já tinham brincado com a outra professora e mesmo assim conseguiram ficar ali novamente, não ficou maçante porque era o parque, mas era outra proposta, que envolveu muito. Foi bom mesmo até para repensar nesse uso do parque, uma proposta dirigida modifica tudo. Como o material era parecido com o da semana anterior, foi importante trazer de um jeito diferente. Da primeira vez, eles chegaram com o espaço pronto para criar e dessa vez, criamos com eles. Acho que além do material, é a novidade, o novo que faz a diferença. (informação verbal).

Com o trabalho de formação, Sônia percebeu que, nos embates entre os pequenos, tomava muito a frente e não delegava o diálogo e a resolução para os próprios envolvidos. Passou então a solicitar essa iniciativa e autonomia, acompanhando o diálogo entre eles.

Manifestações corporais diferentes das que vinham aparecendo no espaço evidenciaram-se. Segundo as professoras e observações coletadas, alguns meninos que gostavam de se vestir de princesas e exercer papéis no jogo simbólico que socialmente são considerados femininos não o faziam livremente por não se sentirem à vontade, em razão do julgamento dos colegas. Com o oferecimento dos tecidos e fantasias, meninos e meninas foram encorajados a exercerem os papéis que tivessem vontade e, em sala, o assunto foi retomado na hora do registro, pois, apesar de se arrisarem, houve alguns estranhamentos, risadas. Maria¹², por exemplo, fez um véu com tules e disse que era uma noiva; Rafael entrou na brincadeira dizendo que estava procurando uma noiva para casar, mas no fim quem casou com Maria foi Eva. Para isso, colocou uma gravata e disse que era “o marido”. Todos os brincantes se divertiram muito com a cerimônia.

Matheus queria muito usar um vestido, mas todos já estavam sendo utilizados. Sandra então ofereceu-se para confeccionar um com os retalhos disponíveis e o garoto logo se animou com a ideia. Com o vestido pronto, correu por cada cantinho do parque, dizendo ser uma princesa. Mais tarde, quando alguns meninos questionaram a personagem escolhida por ele, foi feita uma problematização sobre as relações de gênero e o que era considerado feminino e masculino. Na discussão, estereótipos como “meninos não usam rosa...”, “azul é de menino”, “menino não brinca assim” foram expressos pelo grupo e houve a tentativa de desconstruir essas “verdades enraizadas” nas discussões: “Se podemos fazer de conta que somos monstros ou lobos, por que não podemos brincar de sermos meninos, meninas, mães ou papais?”. (informação verbal).

¹² Para identificar as crianças, serão usados nomes fictícios ou apenas a indicação das iniciais, preservando as verdadeiras identidades.

Apesar de assentirem a estas sugestões, essa não foi uma questão totalmente resolvida. Abriu-se espaço para que as escolhas nas brincadeiras fossem mais naturais, mas o choque com outras informações, que também fazem parte de sua cultura (família e mídia principalmente), continuaram a existir. Lidar com as opiniões foi um processo de construção e os preconceitos puderam ser quebrados, ainda que apenas dentro dos grupos e nesse espaço. Doll (1997) enfatiza a importância desse tempo destinado às problematizações, ao tempo dedicado para dialogar a respeito das ideias emergidas.

Dessa vez, as professoras reconheceram seu papel, promovendo o entendimento de alguns enraizamentos culturais, bem como os processos de negação e silêncio de determinadas identificações, na ânsia de trabalhá-los no âmbito curricular (NEIRA, 2011).

O momento mais rico dessa tarde foi presenciar as professoras se fantasiando e brincando junto, explorando o autoconhecimento, sua própria corporeidade e possibilitando que as crianças pudessem ensinar naquele momento, tomando como referência o próprio corpo (SAYÃO, 2002).

Para Sayão (2002, p. 61), essa aproximação é essencial para que a cultura infantil seja realmente explorada:

Para tanto, é necessário que as professoras sejam capazes de, empaticamente, fazer a leitura das linguagens infantis, colocando-se disponíveis, corporalmente, para compreenderem seus sentidos e significados. Isso passa por um processo de formação que precisa tentar vencer algumas barreiras culturalmente impostas [...].

As crianças saíram do parque dizendo o quanto haviam gostado das vivências e pedindo para repetirmos em outras ocasiões.

Depois de três semanas de trabalho, houve uma observação significativa da professora Sônia sobre as crianças consideradas mais tímidas ou retraídas pelas educadoras e consequentemente pelo grupo:

O que eu acho interessante é que crianças que nunca apareciam, que estão sempre mais “apagadinhas” ganharam destaque, ou porque escolheram uma fantasia legal ou porque sabem fazer algum movimento que antes a gente não deixava aparecer, por serem mais tímidas mesmo ou por não estarem à vontade com o próprio corpo. Com a diversidade de propostas, ficaram mais interessados e se identificaram. (informação verbal, out. 2011).

Esse depoimento traz uma intenção básica do currículo cultural, lembrada por Neira (2011, p. 151): “Ao articular as diferenças das manifestações investigadas com as identidades presentes na sala de aula, o currículo cultural propõe situações em que as vozes silenciadas do grupo possam manifestar-se e ser ouvidas”.

Figuras 14 A, B - Crianças alternando papéis e lideranças durante o jogo simbólico



Fonte: Elaboração própria



Fonte: Elaboração própria

O trabalho teve continuidade com mais três tipos de objetos para exploração: papel crepom, cordas e bambolês. O primeiro instigou a criatividade, por ser um material de plasticidade e sem nenhum tipo de utilidade prévia dentro daquele contexto. A maior parte dos participantes iniciou a brincadeira explorando as características do material, observando seu movimento no vento, ao correr, textura, durabilidade por meio de práticas corporais e manuseando o material (Figuras 15 e 16). Em seguida, criaram vestimentas, acessórios, novamente deixando à margem os pré-conceitos referente à questão de gênero (Figuras 17, 18 e 19). A interação entre os pares e a exploração do papel em parceria com a exploração dos brinquedos permanentes do espaço foram os aspectos que mais chamaram a atenção das educadoras nesta experiência.

Figuras 15 e 16 - Exploração dos papéis e do vento



Fonte: Elaboração própria.



Fonte: Elaboração própria.

Figura 17 - Brincando de "super-heróis" **Figuras 18 e 19** - Brincando de princesa



Fonte: Elaboração própria.

Fonte: Elaboração própria.

A ideia de oferecer tiras de papel crepom foi embasada no desejo de quebrar estereótipos de que brinquedos são apenas objetos prontos e comprados. Além disso, havia uma demanda nos relatos das professoras quanto a este material, sempre disponível em grandes quantidades nas escolas e pouco utilizado com as crianças, pela dificuldade do manuseio e pela falta de propostas que julguem adequadas. Os papéis acabam sendo utilizados para decorações em dia de eventos. Ao apresentar o material, foi enfatizada a importância da criação, do jogo simbólico, de que tudo poderia virar um brinquedo e que é possível criar brincadeiras a partir de qualquer objeto.

As tiras foram distribuídas na sala individualmente e a opção de utilizá-las ou não foi livre. Algumas crianças não exploraram esta possibilidade por todo o tempo em que estiveram no parque, porém, nenhuma ficou sem brincar pelo menos um instante. Ao final da proposta, cada professora fez uma roda de conversa para avaliar o momento. Uma das crianças teceu o seguinte comentário: *“Foi bom porque tinha muito vento hoje pra balançar o papel...”*. Foi então perguntado a ele se havia ventado muito apenas naquele dia, ou se naquele dia, por causa da brincadeira, ele havia prestado atenção no vento. Silêncio na sala. A professora continuou:

Acho que a gente aprendeu uma coisa importante hoje, a observar melhor os detalhes do parque. A gente pode descobrir se a areia está molhada ou seca, se está ventando, se tem sujeira na terra, se tem sombra, como estão as folhas das árvores e pensar em brincadeiras diferentes com essas coisinhas[...]. (informação verbal, Sônia, out. 2011).

A riqueza do material esteve presente em sua simplicidade, tanto para as professoras quanto para as crianças. O intuito foi trazer um material acessível, barato e estimulante do ponto de vista da criação, para provocar a questão do consumismo e do material pronto.

Transformar a função de determinado material auxilia a perceber o valor da construção, do imaginar, da fabulação.

Com as cordas, pular as cantigas tradicionais foi a brincadeira dominante, mas outras manifestações também ganharam destaque. Meninos e meninas pularam com músicas de seu repertório e outras apresentadas no dia, criaram trens, confeccionaram armadilhas e paredes de escalada, disputaram o cabo de guerra, brincaram de laçar objetos, etc., brincadeiras que exigiram organização, reflexão e planejamento. Essa foi uma intervenção interessante do ponto de vista do movimento e da exploração do corpo com mais liberdade. Foi possível perceber um real empenho por parte das professoras para não limitarem o movimento das crianças, para mostrarem-se mais confiantes e incentivadoras.

O jogo simbólico trouxe à tona a questão do aprisionamento quando brincaram de “amarrar bandidos”. As crianças trouxeram no discurso algumas expressões como “*you vai apodrecer na cadeia*”; “*cuidado com a polícia*”; “*eu vou te matar seu desgraçado*”, que foram problematizadas em sala de aula. Sandra estava insegura sobre como abordar o assunto com os alunos, dizendo sentir-se “chocada” com as expressões utilizadas por crianças tão pequenas.

Sabendo que muito da realidade elabora-se dentro do jogo, buscou-se ressaltar a oportunidade, contida nessa situação, de conhecer melhor a realidade dos alunos. Descobriu-se crianças que têm pais presos, que presenciam muitas atuações policiais e crimes em seus bairros, etc., compartilhando a realidade de cada um com o grupo escolar. A consciência dos professores sobre as situações de opressão é um passo importante na construção de práticas multiculturais (NEIRA, 2011).

Os bambolês novamente propiciaram destaque a algumas crianças que não costumam liderar as propostas ou concentrar atenções, e também trouxe à tona novamente as relações de poder ligadas ao gênero. Neira (2011) afirma não serem raros os casos de rejeição a determinadas brincadeiras em razão de seus marcadores de gênero, etnia, classe social, etc.

Os meninos tinham certo preconceito de que bambolês eram brinquedos pertencentes às meninas, mas demonstravam que estavam com muita vontade de explorar. No início da vivência, a conversa foi retomada na qual foi decidido coletivamente o uso dos bambolês e porque achavam que era um brinquedo de menina: “*Por que é só menina que brinca mesmo[...] Por que tem que rebolar [...]*” (A.). (informação verbal).

Sônia disse então que era mulher e tinha muita dificuldade em rebolar, mas que achava que muitos meninos da sua sala poderiam ensiná-la, pois rebolar poderia ser divertido para meninos e meninas. Três deles rapidamente se prontificaram a mostrar o que sabiam fazer e contagiaram outros meninos. Depois de mostrarem as maneiras mais tradicionais de explorar o bambolê (rodopiando no braço, na cintura, no pescoço, no pé), as professoras questionaram se haveriam outras formas de brincar utilizando o material. Sônia então propôs um trem interligando os bambolês e fizeram a brincadeira cantada do “trem maluco” e da “viagem no velho trem”, envolvendo muitas crianças por quase todo o período de atividade. A experiência foi válida do ponto de vista do currículo cultural, que questiona os estereótipos e preconceitos, relacionados ao gênero, por exemplo, e valoriza a diferença (NEIRA, 2011).

Figura 20 - Meninos "bamboleiam" após conversa sobre relações de gênero nas brincadeiras



Fonte: Elaboração própria.

Figura 21 – Exploração do material à maneira tradicional



Fonte: Elaboração própria.

Outro grupo de crianças utilizou os bambolês como pneus e percorreu o parque mantendo-os em movimento e equilíbrio. Outras crianças fizeram arcos com os pneus para demarcarem espaços e distâncias para obstáculos e arremessos (Figura 22). As turmas diversificaram mais as parcerias, misturando meninos e meninas, crianças dos dois grupos e inclusive as professoras, que de fato “brincaram” junto. Essa foi uma postura decisiva para que a proposta fosse tão envolvente para os grupos e tão articulada com o trabalho, conflitos instigados e manifestações culturais.

As crianças tiveram contato com uma brincadeira tradicional que não conheciam, apresentada por Sônia, chamada de “Coelhinho, sai da toca!”, que consiste em trocar de bambolê rapidamente para não ficar fora de nenhum; quem fica fora, retoma a brincadeira

(Figura 24). Ora a brincadeira foi mais de exploração do material, ora o jogo simbólico predominou, como a brincadeira de casinha, na qual as meninas, segundo elas, transformaram os bambolês em camas no “quarto de dormir” (Figura 23).

Figura 22 – Meninos criando brincadeira de obstáculos



Fonte: Elaboração própria.

Figura 23 – Meninas brincando de “casinha”



Fonte: Elaboração própria.

Figura 24 – Proposta direcionada pela professora: “coelhinho, sai da toca”



Fonte: Elaboração própria.

Outra constatação foi a de que as professoras modificaram sua postura em relação aos movimentos e relações estabelecidas pelas crianças entre elas e os brinquedos do parque. Para legitimar a proposta, não se opuseram à subida das crianças em partes mais altas dos brinquedos, estimularam a corrida, a escalada, etc.

Figura 25 – Bambolê como objeto agregador, meninas fazendo brincadeira cantada



Fonte: Elaboração própria.

Figura 26 – Super-heróis voando, segundo eles, em suas balanças mágicas



Fonte: Elaboração própria.

Em 25 de outubro, no encontro do PEA, Sônia trouxe uma observação sobre o projeto, ao relembrar a proposta com os bambolês:

Na verdade, estavam acontecendo duas coisas na minha sala nesse brincar. Por exemplo, A Ana (professora que fica com a turma entre 13h e 15h) foi pro parque e aí eu pensei ‘não vou poder levá-los porque já foram, não vou de novo, vai ser a mesma atividade. Mas, daí tinha o projeto e nós fomos, e usamos o mesmo espaço, quarenta minutos, uma hora, de novo, mas não era a mesma coisa, era algo totalmente diferente, é impressionante como muda tudo. Isso tem acontecido por causa das mudanças que a gente tem feito, não ficou de novo, era uma outra experiência, uma outra vivência [...]

[...] Era outra intenção por trás. Eu percebi também que as crianças estavam brigando menos, tivemos menos conflitos. Machucados? Acho que no início aconteceram mais, não é que acabou, mas era a novidade, tinha os tecidos, tinha que pendurar, houve machucados, mas poucos e até mesmo daquilo que a gente fala do controle ‘não pode, não pode, não pode!’ e aí de repente ‘pode?’ (risos). No início eu ficava apavorada, pensava “gente isso não vai dar certo...”, porque nosso lado mais família do que profissional acaba vindo à tona. (informação verbal, professora Sônia).

A coordenadora resumiu: “*um cuidado excessivo...*”. E a professora continuou:

Opa, se essa folha aqui pode machucar, é melhor eu tirar ela daqui... ‘e você ó, vai brincar pra lá, aqui não...’, porque é mais fácil pra gente, pelo menos para os nossos olhos, só que você virou as costas ele pega essa bendita folha de novo e a gente sabe o que vai acontecer, né? Eu acho que eles aprenderam a lidar com isso, que apesar de terem caído a gente tava segura dos porquês, sabia para que e os motivos, estávamos até seguras em falar com os pais, os machucados diminuíram, eles sobem mais, exploram mais, eu não fico totalmente tranquila, mas confio mais porque agora eles já vivenciaram, eles sabem... (informação verbal, professora Sônia)

Além da postura modificada das professoras em potencializar as práticas corporais, com menos receios sem perder a atenção, trouxe outro avanço percebido:

[...] outro avanço também foi a disputa de materiais. Com relação a isso, ficou muito claro com o bambolê, que normalmente eles ficam ‘é meu, é meu’ e não tinha bambolê pra todo mundo, não tinha suficiente para duas turmas. Todo o material que a gente traz é pensado para duas turmas, puxa vida como não tinham 100 bambolês? (risos)

[...] Não tinha para todos, mas ninguém deixou de brincar. Ninguém pediu ajuda para negociar e vi eles envolvidos brincando, jogando.” (informação verbal, professora Sandra)

Na proposta seguinte, os grupos foram convidados a trazer um brinquedo de casa de sua escolha, que, na própria visão, fosse interessante para ser utilizado no parque. Inicialmente, essa atividade só aconteceria após utilizarem os brinquedos da sala primeiro, mas, como estavam com uma expectativa muito elevada, a opção foi inverter a ordem. As crianças estavam muito animadas, eufóricas com a vivência que foi certamente uma das mais esperadas. Os brinquedos trazidos foram bem variados: bonecas, carrinhos, caminhões, *laptop*, jogo de cartas, luvas e bola de futebol, corda, entre outros. Apesar do lembrete oral

das professoras e escrito na agenda para os pais, algumas crianças não trouxeram contribuições.

Os brinquedos ganharam novas possibilidades somadas às intervenções permanentes do parque (Figura 33). A variação do piso (cimento, areia, grades), o “túnel” e o escorregador possibilitaram obstáculos e pistas diferenciadas para quem brincava com os carrinhos; novas parcerias foram estabelecidas de acordo com a preferência e o jogo simbólico ganhou elementos associados (Figuras 27 a 32).

Foram criadas montanhas de areia para o dinossauro, lombadas de areia para os carrinhos, as bonecas “brincaram no gira-gira”, dentre outras possibilidades. A corda e os jogos de cartas foram os elementos mais agregadores, envolvendo inclusive outras pessoas da equipe de funcionários da escola, que se ofereceram para “bater” corda para as crianças (Figuras 34 e 35). Foram propostas que também misturaram meninos e meninas. De forma geral, houve disputa por brinquedos bem pontuais e nenhum objeto foi danificado, um dos receios das professoras.

Figura 27 – Menino brincando com seu carrinho ralo como pista



Fonte: Elaboração própria.

Figura 28 – Meninos utilizando seus carrinhos na areia utilizando o



Fonte: Elaboração própria.

Figura 29 - Meninas trocando suas bonecas



Fonte: Elaboração própria.

Figura 30 – Espaço garantido também para o brinquedo eletrônico



Fonte: Elaboração própria.

Figura 31 - Jogo simbólico em ação

Fonte: Elaboração própria.

Figura 32 - Negociação no empréstimo de brinquedos

Fonte: Elaboração própria.

Figuras 33 A, B - Explorando as possibilidades de brincar

Fonte: Elaboração própria.

Figura 34 - Equipe de apoio convidada a entrar na brincadeira

Fonte: Elaboração própria.

Figura 35 - Parque também para jogar cartas

Fonte: Elaboração própria.

Durante a reflexão sobre essa vivência, entre as professoras, discutiu-se, posteriormente, que a cultura do parque foi desestabilizada, pois era comum que se estabelecesse um dia na semana específico para quem quisesse levar brinquedos de casa para a escola, mas só era permitido brincar com eles na sala. A escolha do brinquedo é algo bem

peçoal, portanto, a cultura individual ganhou um espaço de destaque nessa proposta, produzindo novas possibilidades para a interação e uso do espaço.

Levar brinquedos da sala de aula para o parque também foi uma possibilidade inédita. Foi acordado que cada sala poderia escolher dois tipos de brinquedo para utilizar em regime de votação. As opções mais votadas foram as denominadas pelas crianças “panelinhas”, que incluíam utensílios de cozinha e cabeleireiro (escolhido pelas duas salas); “ferramentas” (um *kit* de plástico); e um tipo de jogo de encaixe (Figuras 36 a 43)

Figura 36 - Meninos organizando um "restaurante"



Fonte: Elaboração própria.

Figura 38 - Conserto do escorregador



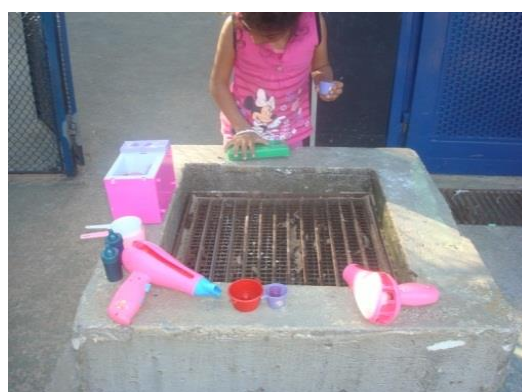
Fonte: Elaboração própria.

Figura 37 – Oferecendo um pudim



Fonte: Elaboração própria.

Figura 39 - Menina organizando os utensílios



Fonte: Elaboração própria.

Figura 40 - E começa a brincadeira

Fonte: Elaboração própria.

Figura 41 - Meninos brincando de casinha

Fonte: Elaboração própria.

Figura 42 - Explorando os blocos de montar

Fonte: Elaboração própria.

Figura 43 - "manutenção dos brinquedos"

Fonte: Elaboração própria.

A brincadeira foi organizada rapidamente e sem intervenção das professoras. Os grupos praticamente não alternaram as parcerias, permanecendo todo o tempo do parque nas mesmas brincadeiras e com o mesmo grupo. Com as peças de encaixe, as crianças construíram aviões, robôs, naves e armas para brincar de “aventuras”, de super-heróis e de “polícia e bandido.” Pelo menos cinco vezes as professoras foram questionadas por alguma criança sobre a brincadeira de arma: *“Professora, fulano tá brincando de arminha”*.

Perguntou-se o porquê desse questionamento e elas contaram que muitas vezes não deixavam que os meninos e as meninas construíssem armas, por sentirem medo de estimularem a violência e por acharem que a sala de aula, onde costumavam usar este tipo de material, não tinha espaço suficiente para a brincadeira. Conversou-se, novamente, sobre a importância do jogo simbólico, do valor de brincar de casinha, médico, construtor ou policial e bandido, da riqueza da experiência e da oportunidade de experimentar diferentes papéis.

As professoras concordaram e disseram que abrir espaço para todas as possibilidades, como estávamos fazendo, era importante, porém bastante difícil, requerendo um exercício contínuo, situação parecida com a vez em que brincaram de polícia e ladrão. A criação com brinquedos e brincadeiras inspirada no cotidiano social não é uma mera reprodução, pois faz parte do patrimônio cultural infantil e refere-se a um repertório preestabelecido na transmissão entre os grupos ao longo do tempo.

Em dois dias de projeto não foi utilizado nenhum tipo de material e foram propostas brincadeiras populares levantadas pelos grupos no início do trabalho. Além disso, também foram explorados os elementos que já compõem o parque, o que também é importante. (SAYÃO, 2002). As professoras selecionaram o repertório proposto e brincaram de “pega-pega”, “rabo da serpente”, brincadeira cantada “tango, tango, tango morena”, “tá pronto, seu lobo?” e amarelinha. As crianças não se envolveram ao mesmo tempo em cada jogo, mas todos passaram por pelo menos uma proposta.

As professoras se alternaram na condução das brincadeiras, assim enquanto uma brincava com determinado grupo, a outra podia observar, intervir e auxiliar os que estavam em brincadeiras livres. A primeira reação das crianças foi de estranhamento e certa frustração pela ausência de materiais, questionando se naquele dia “*não ia ter nada*”. Quando a professora Sônia explicou que seriam brincadeiras que não precisam de materiais, mas que tinha certeza de que eles também iam gostar, ficaram mais animados e foram circulando pelas propostas. Esses momentos foram importantes para que os grupos obtivessem mais opções para o brincar livre posteriormente, o que de fato foi comprovado nas observações posteriores, mencionadas mais à frente.

No segundo encontro de novembro, o foco da brincadeira foram a água e areia. Para esse momento, escolhemos o Parque 1, com acesso mais fácil à torneira e que conta com bastante areia. Foi enviado um bilhete para os pais para que, nesse dia, as crianças não fossem à escola com calçados ou roupas novas, e avisando ainda que as crianças brincariam sem camisa. Foi uma tarde de grande animação, os grupos estavam ansiosos pela saída ao parque e foi preciso caprichar ainda mais na organização para conter a euforia.

No fim do dia, essa foi uma vivência que desencadeou uma discussão interessante entre as professoras na avaliação: qual a fronteira entre legitimar toda e qualquer manifestação corporal e impor limites do convívio coletivo? A questão foi que, durante a brincadeira, precisaram controlar a quantidade de água, o que poderia ficar sujo, o respeito com o outro, a organização do espaço, a finalização da atividade, pois as crianças não conseguiram fazê-lo de

maneira independente. Questionou-se então se essa situação já não era esperada, visto que é um tipo de vivência bastante nova, que gera a vontade de exploração integral, inclusive pela falta de constância e necessidade da faixa etária. Apontou-se também que a escola é um espaço público e coletivo e que a cultura é construída na relação entre o sujeito e a sociedade, que existem limites construídos por meio do diálogo e de argumentos sólidos que devem ser respeitados, inclusive para que essas manifestações possam ser legitimadas.

Uma das últimas propostas foi realizada a partir do registro do projeto. Os grupos demonstraram grande interesse pelas fotos do trabalho, especialmente após a produção do vídeo para a reunião de pais. Esse interesse evidenciou-se pela quantidade de vezes em que pediram para assistir à produção, por quererem posar para as fotos e por pedirem para vê-las constantemente. Desse modo, foram oferecidas duas máquinas para que os alunos fotografassem o espaço e uns aos outros enquanto o ocupavam.

A máquina foi utilizada em sistema de rodízio, em um acordo feito pelas próprias crianças. Não foram todas que se interessaram em fotografar: algumas prefeririam posar, outras foram menos contagiadas pela proposta e seguiram suas brincadeiras normalmente no início, mas, com o decorrer das ações, interessaram-se pelo que estava sendo feito.

Ao posarem e fotografarem, as crianças demonstraram algumas intenções e até preocupações referentes ao seu próprio corpo, como arrumar o cabelo para a foto, procurar uma pose, mostrar um sorriso ou alguma habilidade corporal pelo espaço.

Vale lembrar que todas as fotos são de autoria das crianças. Ouvindo suas reações ao realmente observarem a aparência dos colegas, seus movimentos e trejeitos, as crianças tornaram-se pesquisadoras de seu próprio cotidiano, percebendo as diferenças e hibridismos presentes.

Figura 44- Menina fazendo pose para o "fotógrafo"



Fonte: Elaboração própria.

Figura 45- A menina da foto anterior pediu para que os amigos posassem para ela



Fonte: Elaboração própria.

Figura 46 - Ainda meninas posando para as fotos



Fonte: Elaboração própria.

Figura 47 - Simulação de luta intencionalmente para a foto



Fonte: Elaboração própria.

Figuras 48 A, B - Mais poses especialmente pensadas para as fotos



Fonte: Elaboração própria.

Figuras 49 A, B - Mais expressões a pedido do fotógrafo



Fonte: Elaboração própria.

Figuras 50 A, B - E estas a pedido das crianças que nelas aparecem...



Fonte: Elaboração própria.

Figura 51- Meninos novamente simulando lutas e meninas contagiadas por eles



Fonte: Elaboração própria.

Figura 52 - Pausa na brincadeira para a foto, a pedido do fotógrafo



Fonte: Elaboração própria.

Figuras 53 A, B - Crianças "exibindo" suas habilidades nos balanços



Fonte: Elaboração própria.

Figura 54 A, B - Detalhes capturados pelas crianças



Fonte: Elaboração própria

Figuras 2 A, B - Crianças fazendo acrobacias especialmente para a fotógrafa da vez



Fonte: Elaboração própria

Figuras 56 A, B - Fotógrafo capturando imagens espontâneas



Fonte: Elaboração própria

Além do contato com um recurso como a máquina fotográfica, a presença do objeto modificou as brincadeiras. As crianças refletiram sobre expressões e manifestações intencionais para as imagens produzidas e pediram para olhar o resultado de cada foto, manifestando sua cultura em cada escolha. Também estreitaram alguns vínculos ao se posicionarem em relação aos companheiros, convidando-os para as fotos.

Foi muito interessante relembrar as disputas de brinquedos e conflito por materiais presenciados inúmeras vezes ao longo do ano e a maneira como se articularam no uso da câmera dessa vez, com negociação, diálogo, escuta e sem precisarem de nenhuma intervenção dos adultos. Alguns resultados do trabalho como um todo aparecem nas imagens: olhar diferenciado para a cultura corporal, espaço para manifestação cultural e novas relações no uso do parque.

O encerramento do trabalho foi, literalmente, a realização de uma festa! O “evento” foi previamente organizado pelas crianças e professoras e comunicado aos pais. Os grupos solicitaram bexigas para a decoração, música e comidas. Cada criança e adulto participante

trouxe um prato de comida e a escola ofereceu a bebida. A festa foi organizada no refeitório e na hora da comemoração... Caiu a maior chuva! Como tudo já estava preparado e as aulas estavam se encerrando, foi decidido manter a proposta no próprio refeitório.

Foi uma escolha com perdas e ganhos, como tantas outras em nossa atividade docente. Perdas pela não observação da postura das crianças no parque com a ideia de uma festa acontecendo. Suas brincadeiras seriam modificadas ou não? Como utilizariam os recursos do espaço? E de outro lado, ganhos por utilizarem um espaço pouco aproveitado de maneira diferente, por tornar perceptível o espaço da manifestação corporal em outras instâncias e pela experimentação de viver essa festa em grupo.

Como já explicitado, semanalmente, um dos dias combinados para o projeto era de observação, com o intuito de avaliar se o trabalho tinha efeito na postura das crianças também durante a brincadeira livre. Foi percebido que a criação de jogos simbólicos passou a ser mais frequente, elaborada e envolvente. Em uma tarde de outubro, o tema era construção, segundo as próprias crianças participantes, e o objetivo era cobrir todo o muro baixo que sustenta a grade que envolve o parque. Os envolvidos dedicaram todo o tempo de permanência no espaço para a tarefa de recolher a terra, afofar, alisar, etc. Pôde-se observar 20 crianças na proposta, trabalhando juntas, e nenhum impasse.

Algumas crianças solicitaram materiais que haviam feito parte das nossas vivências, como cordas, bambolês, fantasias, demonstrando a vontade de reviver as propostas. Outras brincaram de ser professores, de construções de areia, de futebol e brincadeiras de roda ou pega-pega.

O percurso foi retomado e avaliado com cada grupo em roda de conversa, sempre antes e depois de cada intervenção. Nesse sentido, Neira (2011, p. 144) afirma:

Na medida em que o curso ou a aula progride, a especificidade se torna mais apropriada e é trabalhada conjuntamente [...] Esse planejamento conjunto não só permite flexibilidade – utilizar o inesperado – como também permite que os planejadores se compreendam e compreendam o seu assunto com um grau de profundidade de outra forma não obtido.

Foram nesses momentos em que os assuntos necessários puderam ser retomados, que os estereótipos e julgamentos puderam ser revistos e questões de gênero, violência, repertório social puderam emergir e vozes antes silenciadas puderam se manifestar, como estas:

P. (vestido de gravata e chapéu): É duro ser um explorador...

A: - Posso trazer uma fantasia da minha casa?

E: - Professora, eu adoro fantasia!

An:- Professora, foi legal vestir de saia! (informação verbal).

Além das falas das crianças, foi pedido que, por meio de desenhos, registrassem as experiências mais significativas para cada um¹³. Grande parte do grupo uniu a proposta das fantasias com a realização da festa.

Este era o objetivo maior a ser contemplado no que se referia às crianças: garantir o espaço de manifestação, de legitimação da diferença, inclusive para a construção da identidade, de manifestações culturais e criação de representações e significados. Relações sociais, de poder e autoridade, de gênero, foram postas em xeque e as práticas escolares saíram do seu lugar-comum, dando a devida importância às práticas corporais, às necessidades da criança e a ações que contribuem para desmistificar contextos enraizados.

Nessa análise geral, parece pertinente encerrar este capítulo com um excerto de Souza (2012, p. 2012), que oferece um apanhamento da questão:

As práticas educativas com crianças precisam considerar os aspectos sociais que as manifestações da cultura corporal carregam e que ressoam nas identidades daqueles que as manifestam e, assim, se organizarem, conforme as proposições do multiculturalismo crítico, valorizando as diferentes culturas, inclusive as culturas infantis. Nessa perspectiva, as práticas educativas com a cultura corporal infantil precisam abrir espaço para a manifestação da individualidade que guarda o potencial de novidade e criação inerentes às manifestações infantis e que permitem vislumbrar no ressoar social das práticas empreendidas, novos rumos para a dinâmica cultural da vida comum, em sociedade. Mas, precisam reconhecer também os valores e sentidos inerentes à cultura dos adultos e que são incorporados à cultura corporal infantil, constituindo práticas de preconceitos, violência ou relações outras que caracterizam maneiras injustas de lidar com a diferença.

Revisitando o trabalho como um todo, é possível afirmar que, de maneira geral, há ausência de condições para algumas manifestações que possam ir além das propostas dominantes, inclusive na aquisição de materiais. Além disso, os espaços ganham poucas alterações momentâneas, deixando-os sempre com propostas e características permanentes, o que, como afirmam Fátima, Franco, Leonardi e Scatolin (2012, p. 55 *apud* NEIRA; PINAZZA, 2012), não condiz com a visão de uma criança:

O espaço físico isolado do ambiente só existe na cabeça dos adultos para medi-lo, para vendê-lo, para guardá-lo. Para a criança existe o espaço-alegria, espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-brincadeira, o espaço-descoberta, enfim o espaço da liberdade ou da opressão.

A concepção do espaço relaciona-se com a concepção da criança. O conjunto de objetos, espaços e propostas presentes na escola demonstram suas intenções, que construção

¹³ Ver Anexo A.

social se deseja. Uma escola democrática necessita de ações intencionalmente democráticas, uma escola que legitime a cultura deve estabelecê-la na centralidade do currículo e as práticas escolares devem estar presentes nos espaços de formação e reflexão.

Apesar das dificuldades, das faltas, do que deveria ou poderia ser revisto, as professoras sentiram-se satisfeitas com o trabalho realizado, por ter sido uma primeira experiência que já foi bastante diferente do modo como costumavam trabalhar e acreditam que esse foi o primeiro passo de algo que pode ter continuidade:

Eu acho que essa vivência vai de alguma maneira influenciar nos meus trabalhos sempre a partir de agora, eu sempre vou pensar no que conversamos antes de exigir que fiquem quietos, que não dançam certas coisas ou que não corram no parque. Acho que eu vou ser mais tranquila com o que eles podem fazer no parque e vou pensar em projetos sobre o brincar, sobre a dança, pensando nas necessidades e interesses deles... (informação verbal, professora Sônia)

Eu também, eu acho que vou ser mais tranquila, principalmente com os machucados e brigas no parque, sabe? Em ouvir também, saber mais o que eles tem a dizer, sai cada coisa tão bacana e às vezes no meio de tanta criança a gente não dá conta disso e desiste... (informação verbal, professora Sandra)

Seguindo esta linha, é possível caracterizar o projeto realizado em conformidade com Soares (1992), por ter um sentido político e pedagógico. Político porque tem um direcionamento, uma intencionalidade específica, e pedagógico por refletir diretamente nas ações entre as pessoas.

Este é um fragmento do quanto o papel de investigador de um professor pode contribuir para sua atuação. À medida que o professor envolve-se nesse tipo de tarefa, melhora seu entendimento sobre a prática pedagógica como análise social e cultural, crítica e oposição, remodelando sua vida profissional (NEIRA, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta caminhada de formação e investigação, que se encerra provisoriamente, ficou evidente a relevância de se problematizar os princípios que subjazem às práticas culturais em toda a sociedade, especialmente, nas instituições educacionais. Trazer para um espaço institucional de formação questões como as práticas subjugadas dentro da escola, a problematização das relações de poder e conhecimento construídos por meio da cultura escolar, bem como os significados implícitos nas práticas corporais, possibilitou a discussão de outras concepções e proposições curriculares.

Apesar dos impasses em relação ao tempo de formação, à resistência inicial do grupo e às dificuldades inerentes de um processo como esse, pode-se dizer que foi possível encerrar um ciclo de formação que perseguiu um trabalho autoral e coletivo, desde a elaboração do projeto, sendo esta sua sustentação até o fim. Dividir essa construção com as professoras, além de mais rico do que um trabalho solitário, estreitou os vínculos e o compromisso com a temática e o desenvolvimento dos projetos, abriu espaço para que a realidade e as vozes emergissem mais e possibilitou maior apropriação do que foi tratado.

Pensar o trabalho sob a ótica da pesquisadora e observadora, da formadora e direcionadora, e da mediadora ao lado das crianças, foi uma experiência bem completa do ponto de vista do estudo, da documentação, da análise e das ações. O ponto de menor avanço talvez tenha sido a documentação, especialmente no tocante do registro escrito. Apesar de estarem em contato direto com várias ferramentas, como gravação em áudio e transcrição, diário de observação, sínteses, fichamentos e fotografia, os documentos produzidos pelas professoras pouco avançaram e teriam pequenas condições de colaborar com a construção da prática.

Suas intervenções trouxeram mais elementos novos, com outra postura por parte das professoras em relação ao espaço do parque. Foi possível perceber o nascimento de um olhar mais crítico, mais flexível, ancorado em valores e concepções voltadas para o compartilhamento da cultura e das práticas corporais. Para que esse olhar se aprofundasse ainda mais, seria necessário que o estudo continuasse, afinal o pensar pedagógico é constante e permanente. Mesmo assim, nesse período, foi possível perceber o papel da formação nos entraves cotidianos, como salienta Sayão (2002, p. 65): “A falta de espaço e recursos

materiais, assim como o despreparo para atuar em algumas situações, devem ser incorporados como limites provisórios que podem avançar através da pesquisa e do constante repensar da formação.”.

A resposta das crianças a esse investimento foi rápida, o que refletiu na diminuição dos conflitos, no aumento de cuidado com o material, no interesse em planejar as intervenções, no envolvimento com as propostas e com as manifestações antes silenciadas, especialmente ligadas à questão do gênero. Na busca em valorizá-las, foram elas que primeiro estavam abertas a valorizar o que lhes era oferecido. As crianças também são protagonistas na significação da cultura infantil, como teoriza a mesma autora:

Na pedagogia da Educação Infantil, as crianças e as interações que estabelecem entre si e com os adultos são o ponto de partida para a construção e reconstrução de uma cultura que está viva, é dinâmica, na qual o “corpo e o movimento”, seus sentidos e significados são vistos e vividos como características especificamente humanas. (SAYÃO, 2002, p. 65).

A pesquisa como um todo suscitou, em seu decorrer e em seu encerramento, inúmeras reflexões sobre o contexto atual, questões maiores, até históricas, e que ainda prevalecem nas ações educativas. As práticas corporais presentes na escola reforçam hoje as relações sociais, que, tendo a cultura como centralidade, estabelecem relações de dominação e segregação social. Problematicar essas manifestações possibilita que diferentes identidades possam ser legitimadas e que diferentes culturas compartilhem suas significações.

Assim como em todas as relações escolares instituídas, há hierarquia, poder e prevalência das concepções de quem é dominante. Há uma relação de dominância na relação da gestão escolar com os professores, dos professores com os alunos, entre os próprios professores, entre os alunos, e o currículo é o conjunto representativo desse contexto.

A interdependência entre educação e cultura ficou exposta claramente em muitos momentos, como uma relação positiva e necessária para o convite à reflexão e para a disponibilidade a novas experiências, como sugere Bárcena (2004, p. 91):

A educação, portanto, depende da cultura, entendida como texto que se dá a ler e que se nos propõe como algo que nos faz pensar, para inquietar-nos e abrir nossos horizontes e experiências. A educação depende da cultura, de uma filosofia da cultura do mesmo modo que depende de um ponto de vista interpretativo sobre a história e sobre a nossa relação.

Quanto a essa educação e à cultura docente, os projetos de formação planejados e construídos coletivamente também são incomuns e desconsideram as necessidades reais de cada grupo participante. Voltando olhares ao tema específico da pesquisa, pode-se afirmar

que os corpos ainda são vistos como instrumentos a serem moldados, privilegiam-se práticas corporais em detrimento de outras (como filas, longas esperas sentados, proibição do correr, propostas com movimentos mecânicos ou à serviço de outros conhecimentos); as questões de diferença não são aprofundadas e o que circula em relação ao conhecimento é determinado por uma cultura unilateral vigente:

Enquanto aqueles que desfrutam de condições socialmente favoráveis negligenciam ou dissimulam o valor dos produtos culturais alheios, os grupos subordinados se apropriam das práticas sociais hegemônicas, acessando sua linguagem em busca de conhecimento. (NEIRA, 2011, p. 130).

Portanto, pode-se dizer que a escola hoje ainda não é um espaço democrático. Não é um espaço democrático, mas pode ser. Não tratamos de um conflito entre bem e mal, certo ou errado, boas ou más intenções, mas sim de hábitos e verdades instituídas que se naturalizam na falta de uma reflexão constante. Em contrapartida, a escola é um espaço privilegiado para essa subversão, onde a resistência sempre aparece, ainda que nas fronteiras, no terceiro espaço, nas partilhas culturais em meio a identidades e diferenças. Cabe às ações e propostas pedagógicas dos atores escolares, baseadas em um currículo multicultural e crítico, abrir um espaço legítimo para o confronto e para o diálogo aprofundado, legitimando a cultura na centralidade da questão e modificando as relações entre identidade e diferença em todas as instâncias.

Nesse sentido, Neira (2011, p. 149) propõe:

Sob influência dos estudos culturais e do multiculturalismo crítico, o currículo cultural é concebido como espaço-tempo de encontro de culturas corporais, construção de identidades e diferenças, questões de discriminação e preconceitos étnicos, de gênero, orientação sexual, habilidade ou padrão corporal, entre outros; possibilita uma leitura dos grupos de pequena representação hierarquizados pelos sistemas hegemônicos – econômico, político, social e cultural – diferenciados pelas suas atitudes e interesses, e tenta identificar a opressão e a subalternização de culturas e sujeitos [...].

Resta claro que tais possibilidades não dependem exclusivamente do trabalho docente, mas de um alinhamento de concepções entre as diferentes esferas de ações no plano político-administrativo, implicadas com os processos educacionais: gestão, financiamento, infraestrutura e formação. A garantia de um espaço de formação significativo é o que pode promover as problematizações inerentes às questões educacionais, como a temática da cultura corporal, que tanto precisa aproximar-se das práticas das professoras. Essas pequenas experiências precisam ser partilhadas, tornar-se conhecidas e terem seu espaço nos discursos educacionais.

No breve momento em que durou o trabalho de campo já foi possível notar pequenas mudanças de ações, o que reforça a essência de discussões permanentes e reflexão constante. Além disso, a pesquisa demonstrou que o espaço de formação pode criar argumentos fortes na negociação entre professoras e gestão, aproximar a equipe, fortalecer o diálogo e a diferença de ideias ao mesmo tempo em que promove um alinhamento entre os pensamentos. Se em pouco tempo de pesquisa já foi possível constatar transformações nas ações e no próprio ambiente escolar, e um outro olhar para os espaços buscando valorizá-los, é inevitável a indagação de quanto poderia avançar se a temática do corpo e da cultura estivessem verdadeiramente presentes nos cursos de formação inicial e de discussões dentro do universo particular da escola.

Nessa concepção, já não é possível crer em uma única verdade, em uma razão única a ser pregada e atingida. Compreende-se, então, que a escola pode ser uma arena política e cultural na qual as experiências e subjetividades podem ser contestadas, e as formas de dominação, refletidas e transformadas, alinhando suas práticas diárias ao momento de transição social vivido pelo sujeito contemporâneo, que é híbrido, dinâmico e flexível, como a cultura que constitui sua identidade. De modo geral, é importante reconhecer o currículo como parte de uma luta mais ampla, que se inicia em uma instituição essencial e tem implicações em todo o contexto social (GIROUX, 1993).

Dessa forma, o ato pedagógico se transforma, ampliando os conhecimentos considerados legítimos e valorizando as mais diversas atribuições, sem um sentido único e predeterminado. A escola enfatiza seu papel questionador e transformador, desestabilizando hábitos, costumes e ideias enraizadas, como sugere Souza (2002, p. 48):

Aprender [...] é entrar em contato com os conhecimentos e/ou manifestações pertinentes ao contexto sociocultural vivido, questionando as concepções já naturalizadas ao seu respeito, abrindo espaço para desestabilizar essas concepções ao passo que se conhece outras interpretações acerca dos mesmos, viabilizando outras possibilidades de expressão.

Com tais questionamentos, abre-se espaço para uma nova lógica de relações, saberes aceitos e até para a função escolar, que desmistifica seu poder emancipador e garante seu espaço crítico. Assim, as expectativas escolares podem se afastar da responsabilidade do sucesso, da ascensão do indivíduo por meio do mérito e da emancipação de classes ou indivíduos menos favorecidos, discutindo inclusive, os valores que instalaram esse tipo de valor.

Uma escola de escuta, de olhar crítico e multicultural formará identidades abertas ao diálogo, às experiências e novas posições frente às mais diversas manifestações culturais, valorizando a diversidade humana vinda de seres únicos e em grupos, o que gera infinitas possibilidades para um mundo em constante transformação.

A relação entre as pessoas, os saberes e as culturas, conforme considerada nas teorias pós-críticas, em especial nos Estudos Culturais, constitui um grande campo de investigação.

Estas investigações podem inspirar as transformações nas intervenções docentes, aproximar as práticas do conceito do currículo cultural e sua sustentação social e direcionar os caminhos da formação docente na direção desta concepção, regada de perguntas, reflexões e humanidade.

REFERÊNCIAS

AGGER, B. **Cultural studies as critical theory**. London/Washington DC: The Falmer Press, 1992.

AZEVEDO, A.; OLIVEIRA-FORMOSINHO. A documentação da aprendizagem: a voz das crianças. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia (Org.). **A escola vista pelas crianças**. Portugal: Porto Editora, 2008.

APPLE, M. Políticas de direita e branquidade: a presença ausente da raça nas reformas educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, n.16, 2001.

BARRETO, A. M. R. Situação atual da educação infantil no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Coordenação-geral de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998. v. 2.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed UFMG, 1998.

BOURDIEU, P. Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e da Cultura. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 1999.

_____, **Orientações Curriculares – Expectativas de Aprendizagens e Orientações Curriculares**. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo : SME / DOT, 2007.

_____. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2006.

_____, **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, 2006.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SE, 1998a. v. I.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SE, 1998b. v. III.

BRUNER, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BUJES, M. I. E. **Infância e maquinarias**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto alegre, 2001.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguais e desconectados**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

CARVALHO, A.M. **Formação de professores: múltiplos enfoques**. São Paulo: Editora Sarandi, 2013.

CASTELLAR, S.V. Formação docente continuada: possibilidades de melhoria da escola pública. In: CARVALHO, A.M. **Formação de professores: múltiplos enfoques**. São Paulo: Editora Sarandi, 2013.

CASTRO, J.M.O.; BORGES, LO.V.; VELOSO, L.V. Registros e portfólios: planejamento e avaliação. (2012 *apud* PINAZZA, M. A.; N, M.G. (Orgs.) **Formação de profissionais de Educação Infantil: desafio conjunto de investir na produção de saberes**. São Paulo, Prefeitura de São Bernardo do Campo: FEUSP, 2012.)

CENTRO DE ESTUDOS MADALENA FREIRE. **Espaços para o brincar e a brincadeira**. Coletânea dos profissionais, 1 ed. São Paulo: 2008.

CORTESÃO, L. O arco-íris e o fio da navalha. In: GERALDI, C.; GARCIA, M.F.; RIOLFI, C. (orgs). **Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social**. Campinas: Mercado das letras, 2004.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DALBEN, A.; DANAILOF, K. Natureza urbana: parques infantis e escola ao ar livre em São Paulo (1930-1940). **Revista Brasileira Ciência e Esporte**, Campinas, v. 31, n. 1, p.163-177, set. 2009.

DANAILOF, K. **Crianças na trama urbana**: as práticas corporais nos Parques Infantis da São Paulo dos anos 1930. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

DIDONET, V. Creche: a que veio, para onde vai. In: **Educação infantil**: a creche, um bom começo. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Brasília, v. 18, n. 73, p.11-28, 2001.

DOLL Jr., W. E. **Currículo**: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artmed, 1997.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. Rio de Janeiro, 2002. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

ESCOSTEGUY, A. C. Os estudos culturais em debate. **UNIrevista**, Rio Grande do Sul, v. 1, n. 3, jul. 2006.

FILGUEIRAS, I. P. **Movimento e educação infantil**: um projeto de formação em contexto. 2006. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

FOUCAULT, M. *Le sujet et le pouvoir*. In: _____. **Dits et écrits**. Paris: Gallimard, 1982, p. 222-243. v. IV.

_____. **Vigiar e punir**. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

_____. **Resumo dos cursos do Collège de France**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

GANDINI, Lella. Duas reflexões sobre a documentação. In: GANDINI, Lella e EDWARDS, Carolyn (orgs). **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: ArtMed, 2002. p. 150-169.

GERALDI, C.; GARCIA, M.F.; RIOLFI, C. (orgs). **Escola Viva**: elementos para a construção de uma educação de qualidade social. Campinas: Mercado das letras, 2004.

GIMENO-SACRISTÁN, J.G.; PÉREZ-GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4a ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GIROUX, N. Communication et changement dans les organisations. **Communication et Organisation**, n. 3, p. 9-18, mai 1993.

GOODSON, I. F. Currículo: a invenção de uma tradição. In: GOODSON, I.F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir - corporeidade e educação**. Campinas: Papirus, 1994.

GREINER, C. **O corpo**: pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2005.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: THOMPSON, Kenneth (Ed). **Media and cultural regulation**. London, Thousand Oaks, New Delhi: The Open University; SAGE Publications, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**, DP&A Editora, 1992.

KISHIMOTO, T. M.. Avanços e retrocessos na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 107-115.

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

KUHLMANN Jr., M. "Educação Infantil e currículo". In: Faria, A.L.G. e Palhares, M.S. (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 5 ed. Campinas, SP, Autores Associados, 2005.

LAJONQUIÈRE, L. de. Do que não se quer saber na formação de professores. CARVALHO, A.M. In: **Formação de professores: múltiplos enfoques**. São Paulo: Editora Sarandi, 2013.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica: do projeto a Implementação**. Porto Alegre: Artmed. 2008.

LE BRETON, D. **Adeus ao corpo: antropologia e sociedade**. Campinas: Papyrus, 2003.

LYOTARD, J. F. **O pós-moderno**. Tradução de Ricardo Correia Barbosa. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

MACEDO, E. E. **Educação Física na perspectiva cultural: análise de uma experiência na Creche**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MACHADO, M.L. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

MARTINS, C. J. A vida dos corpos e das populações como objeto de uma biopolítica na obra de Michel Foucault. In: ALVAREZ, C.; MISKOLCI, R. e SCAVONE, L. **O legado de Foucault**. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

MEDINA, J. P. S. **O Brasileiro e seu corpo: educação e política do corpo**. Campinas: Papyrus, 1990.

MIEIB. **Educação infantil: construindo o presente**. Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. Campo Grande/MS: UFMS, 2002.

MELANI, R. O corpo entre as carteiras, de Ricardo . **Revistas Científicas Corposconsciência das Faculdades Integradas de Santo André**. São Paulo: PUC-SP, S/D.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____; SILVA, T.T. (Orgs.) **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

NEIRA, M. G. **A reflexão e a prática no ensino** – Educação Física. São Paulo: Blucher, 2011.

_____. NUNES, M. L. F. **Educação física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

_____. PINAZZA, M. A. (Orgs.) **Formação de profissionais de Educação Infantil**: desafio conjunto de investir na produção de saberes. São Paulo, Prefeitura de São Bernardo do Campo: FEUSP, 2012.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. **Cadernos de pesquisas em administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 2º sem/1996. Disponível em: <http://www.dcoms.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_qualitativa_caracteristicas_usos_e_possibilidades.pdf>. Acesso em: 8 maio 2014.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia (Org.). **A escola vista pelas crianças**. Portugal: Porto Editora, 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: Formosinho, J. (Coord.). **Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

PARENTE, C. Uma experiência de formação de professores(as) de educação infantil. In: ZABALZA, M. (Coord.). **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PINAZZA, M. A. **A pré-escola paulista à luz das ideias de Pestalozzi e Froebel**: memória reconstituída a partir dos periódicos oficiais. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Almanaque 75 anos de Educação Infantil**: conviver e aprender na cidade de São Paulo. São Paulo: SME/DOT, 2010.

_____. **Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, creches e EMEIs da cidade de São Paulo.** São Paulo: SME/DOT, 2006a.

_____. **São Paulo é uma escola** - Manual de Brincadeiras. São Paulo: SME/DOT, 2006b.

_____. **Educação: fazer e aprender na cidade de São Paulo.** São Paulo: Fundação Padre Anchieta, 2008.

SAYÃO, D. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. **Revista Brasileira de Ciências e Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002.

SCATOLIN, A. FRANCO, A.O., FÁTIMA, C. de; LEONARDI, G. Espaços amplos e o direito da criança ao movimento. (2012 *apud* PINAZZA, M. A. (Orgs.) **Formação de profissionais de Educação Infantil: desafio conjunto de investir na produção de saberes.** São Paulo, Prefeitura de São Bernardo do Campo: FEUSP, 2012.)

SILVA, T. T. Depois das teorias críticas do currículo. In: NÓVOA, A.; SCHIEWER, J. (Org.). **A difusão mundial da escola.** Lisboa: Educa, 2000.

SILVA, T.T. (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007

SOARES, C. L. **Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX.** Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SOARES, C. L. **Metodologia do ensino de educação física.** São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, M. M. **Minha história conto eu: multiculturalismo crítico e cultura corporal no currículo da Educação Infantil.** São Paulo: s.n., 2012.

SOUZA, N. C.; LIMA, J. M. **O professor como mediador da brincadeira no processo de desenvolvimento do pré-escolar.** Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, 2003.

STOREY, J. **An introduction to cultural theory and popular culture**. London: Prentice Hall/Harvest Wheatsheaf, 1997.

STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cad. CEDES**, Campinas , v. 21, n. 53, abr. 2001.

TORRES SANTOMÉ, J. **Globalização e interdisciplinariedade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VYGOTSKY, L. S. A constituição do sujeito e a construção do conhecimento. In: VYGOTSKI L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991

WOODWARD, K. **Identidade e diferença**: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T.T. **Identidade e diferença: uma perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 1997.

APÊNDICES

Apêndice A – Projeto formação no PEA

O Projeto de formação no PEA - O parque como espaço educativo: construindo este conceito num grupo de formação de professores sob a perspectiva da criança

Justificativa:

Após um semestre de acompanhamento e observação do grupo de professoras participantes do PEA da E.M.E.I. Arthur Baptista da Luz, percebo a necessidade de enfatizar ainda mais a discussão relacionada ao conceito de práticas corporais, cultura e o uso do parque, num trabalho teórico com todas as participantes do grupo do PEA, e prático de forma mais específica, envolvendo os alunos, com as duas professoras que estou estabelecendo a parceria de trabalho, as educadoras Sônia e Sandra.

Objetivos:

- Compreender as concepções e valores subjacentes às práticas corporais envolvendo a rotina dos professores e alunos;
- Refletir sobre o papel da corporeidade na Educação Infantil, focando no currículo, numa perspectiva cultural;
- Valorizar a cultura infantil a partir de reflexões e discussões sobre o conceito de cultura presente na teoria dos Estudos Culturais;
- Buscar novas maneiras e intervenções no uso do parque com vistas na perspectiva da criança e da cultura na centralidade do currículo;
- Construir um projeto a partir dos preceitos do currículo multicultural;

Cultura, práticas corporais e corporeidade

Aqui, entendemos “corporeidade” com base nos escritos de Neira e Nunes (2006), como o uso particular e específico que se faz do corpo, a maneira como ele age, como ele

intervém no espaço e no tempo, a dinâmica, o ritmo de suas ações físicas e vocais. Trata-se de um movimento contextualizado, expressivo, identitário e individual. Não nos referimos a qualquer movimento, mas sim de um movimento com sentido, que comunica, representa e corporifica ações de determinada cultura:

Quando dizemos que o corpo fala, não afirmamos apenas que ele comunica, sobretudo queremos lembrar que ele identifica a corporeidade. O corpo comunica, informa e expressa a representação simbólica construída sobre a realidade, a atribuição de sentido. (NEIRA e NUNES, 2006)

É possível afirmar que a “cultura de infância” é/está na cultura corporal. As crianças têm no corpo seu principal meio de comunicação, sua ligação com o mundo, instrumento de experimentação da realidade, principalmente antes do domínio da linguagem oral. Desta forma, investir no movimento na perspectiva da pedagogia da cultura corporal, não é investir apenas em um conteúdo de trabalho, mas legitimar a linguagem infantil, seus processos de aprendizagem e construção de conhecimento, produção de cultura e formação de identidade.

No documento oficial Orientações curriculares – expectativas, aprendizagens e orientações didáticas, encontramos o seguinte excerto:

As crianças, especialmente antes de se comunicarem verbalmente, interagem e se comunicam por meio de gestos, expressões faciais e movimentos corporais. Mesmo após o domínio da linguagem oral, as crianças utilizam o corpo como apoio à comunicação e como recurso expressivo nas interações cotidianas. Cabe ao professor reconhecer e interpretar esses gestos em sua intenção comunicativa ou expressiva, por exemplo, verbalizando para as crianças sua compreensão do significado destes gestos.

A cultura corporal fornece um amplo repertório que incrementa as interações sociais, uma vez que, ao dominar um repertório comum de brincadeiras, jogos e danças, as crianças ampliam as possibilidades de interagir por meio do movimento. (p. 71)

A ideia é, gradativamente, investir um pouco mais nas visões sobre o conceito de cultura, para falarmos de práticas corporais numa abordagem cultural. Inspirados nesta concepção, seguiremos nosso percurso teórico e prático em busca da construção de uma nova pedagogia da prática corporal infantil, produtora de culturas infantis.

Estratégias de ação e metodologia:

Os instrumentos metodológicos para o trabalho com estes conceitos serão os mesmos utilizados pela coordenadora pedagógica da unidade escolar, respeitando a realidade do grupo. Para atividades mais específicas, utilizarei outros recursos a serem combinados previamente

com as educadoras. No cronograma a seguir, explicitamos os caminhos do projeto de acordo com nossas necessidades.

1. No grupo de formação (PEA)

Conceitos de investimento:

- Resgate dos avanços, combinados e propostas que foram discutidas nas reuniões do PEA do primeiro semestre;
- Corpo e sociedade;
- Corpo e educação;
- Conceito de cultura;
- Cultura corporal e cultura de infância - o valor da brincadeira e da experiência;
- Papel das práticas corporais na educação e relação com a aprendizagem;
- Possibilidades e importância do parque como espaço educativo no desenvolvimento das atividades na Educação Infantil;
- Reflexão sobre o currículo;
- Relacionando teoria e prática- Planejamento e avaliação com as professoras
- O papel da documentação.

Cronograma dos encontros - PEA:

Agosto:

02: A coordenadora pediu que não utilizasse este dia, pois terá de apresentar um documento da prefeitura sobre narrativas, leitura e reconto para as educadoras.

09: Conversa inicial com retomada do projeto. Resgate breve do semestre anterior e apresentação da nova proposta de formação, com ênfase na discussão do embasamento teórico da proposta e dos objetivos almejados;

Os temas serão tratados com a leitura do texto base e registrados coletivamente por mim e uma das professoras, a fim de lembrarmos o que já pode ou não ser construído no semestre anterior e estabelecermos combinados para o trabalho neste semestre.

Dinâmica de vínculo e aquecimento: massagem com creme nas mãos.

Texto base: Projeto de formação de minha autoria formulado para esta finalidade, cadernos de registros.

16: Antes do corpo, o movimento do trabalho: percursos metodológicos, avaliação e o papel da documentação.

O objetivo deste encontro será resgatar o papel da documentação, sua importância para o trabalho do professor, para o acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos, e para a avaliação do percurso.

Para esta proposta, apresentarei quatro textos sobre documentação: “dois textos base” e dois “complementares” que resignificam o papel da documentação e trazem sugestões de possíveis ações: portfólios, uso de vídeos e imagens, mapas de percursos, diários, etc. Apresentarei meu mapa de percurso referente às propostas de intervenção no parque e farei a proposta para Sandra e Sônia de realização de um portfólio. Com o grupo todo, faremos a leitura, discussão do texto e levantamento oral e escrito (por todos) dos conteúdos e pontos de destaque dos textos, focando nos principais recursos que dispomos nesta escola para a documentação, refletindo sobre o que já é feito e no que podemos avançar.

Textos-base:

Duas reflexões sobre documentação. In: Bambini: A abordagem italiana à Educação Infantil. **Edwards, Carolyn; Gandini, Lella (orgs).**

A documentação da aprendizagem: a voz das crianças. In: A escola vista pelas crianças. Julia Oliveira-Formosinho, organizadora. Porto Editora: 2008.

Textos complementares:

Voces tramas y escenarios cuarenta años em aletheia. Buenos Aires, Argentina.

Documentação Pedagógica: Uma prática para a reflexão e para a democracia.

Dahlberg, Moss & Pence. In: Qualidade na Educação da primeira infância.

23: O que falamos sobre “o corpo” no primeiro semestre? O que lhes vêm à cabeça quando falamos em “corpo”, “corporeidade”, “prática corporal”?

Com o auxílio do caderno de registro das professoras e meus registros pessoais, realizaremos uma conversa, uma síntese oral dos conteúdos e propostas práticas levantados no primeiro semestre e relacionados às práticas corporais. Realizaremos registro escrito, listando o que for sendo falado em um painel, para darmos continuidade e retomarmos o que havia sido combinado e os conceitos teóricos relacionados à corpo, corporeidade, movimento e cultura.

Avaliação oral registrada por mim: do que conversamos no primeiro semestre, o que impactou a prática? O que deu certo? O que não deu certo? Por que? O que podemos fazer para retomar o que achamos importante?

30: Por que falar em corpo? Por que falar em práticas corporais?

Aqui, o objetivo será ampliar o olhar para o corpo, pensando no papel da seriedade, da dureza e da alegria e da flexibilidade dentro do espaço escolar. Como as diferentes concepções e posturas do adulto interferem no processo de construção do conhecimento e na concepção de infância/criança. Leitura, discussão e levantamento de pontos do texto norteados pela pergunta: E eu com tudo isso? Como enxergo minha postura no dia-a-dia com as crianças?

Ao final, faremos uma dinâmica de aquecimento para o dia, pensando no riso, na voz e nas expressões faciais.

Texto-base: Pedagogia do riso. Jorge Larrosa. In: Pedagogia profana.

Setembro:

06 e 13: **Corpo e práticas. Corporeidade e cultura corporal.** Embasamento teórico.

Nos dois encontros, faremos a leitura dos textos base e discussão do que já foi trabalhado, dos espaços e ações onde os conceitos de corpo, cultura corporal e corporeidade aparecem na prática educacional da escola. O objetivo é discutir estes conceitos na perspectiva da pedagogia da cultura corporal, refletindo sobre a prática com base nesse embasamento teórico.

Dinâmica: Realizaremos uma proposta de expressão através da arte: solicitarei que cada educadora desenhe a si própria, pensando em sua imagem corporal.

Textos-base: “Cultura corporal” e “O corpo entre as carteiras”.

20: Contextualização: **corpo e sociedade.**

Antes de compreendermos as concepções em relação ao corpo e ao movimento, é necessário refletirmos e compreendermos sobre as concepções vigentes em nossa sociedade atual. Para isso, faremos uma leitura do texto base embasada em perguntas referentes a nossa própria vida, procurando resgatar o olhar para o próprio corpo, para a própria corporeidade, para “como somos moldados pelo social que nos cerca” e as necessidades que precisamos reconhecer.

Ao final realizaremos uma dinâmica de relaxamento e reconhecimento do próprio corpo, especialmente das articulações.

Texto-base: O brasileiro e seu corpo.

27: **Cultura corporal e práticas escolares.**

Após o desenvolvimento dos conceitos-chaves para compreendermos novas práticas para o brincar e para o uso dos espaços na perspectiva do movimento, realizaremos a leitura e discussão de um texto que traz as concepções de corpo que comumente permeiam a escola, focando em alguns momentos, na educação infantil. Este texto traz momentos da prática que certamente todos já vivenciaram dentro das escolas, mas que precisam ser refletidas e até questionadas.

Avaliação: Concordam ou discordam das concepções? O que é possível mudarmos em nossa prática diária, inclusive em sala de aula?

Texto base: Pedagogia do movimento na Educação Infantil; esquema apresentado sobre currículo, cultura e práticas corporais.

Outubro

04: Cultura corporal e práticas escolares: espaços de infância. O papel do jogo.

Encontro que dá continuidade à semana anterior, repensando a temática do ponto de vista desse documento organizado pela prefeitura, reforçando a importância do trabalho consciente em relação ao movimento e construção da cultura corporal no currículo e no planejamento do trabalho. Registro com levantamento de colocações que contemplem o ponto de observação: Por que repensar as práticas corporais e investir em práticas que legitimem a cultura e as manifestações corporais?

Texto-base: Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIS, creches, EMEIs da cidade de São Paulo

Dinâmica: Vivência em duplas ou pequenos grupos ou individuais de uma “pequena mesa de jogos”, com forca, jogo da velha, duro ou mole e batata quente.

11: E o que dizem os documentos oficiais? Análise das Diretrizes Curriculares e dos Parâmetros de infra-estrutura

Neste encontro, focaremos também na questão política, e de que forma as políticas educacionais relacionam-se às políticas sociais. Pra tanto, analisaremos as diretrizes curriculares e os parâmetros que tratam da infra-estrutura das unidades de educação infantil. Como os documentos interferem na organização do trabalho? Como podemos agir em atravessamento às políticas públicas?

18: Primeira avaliação do percurso até aqui. Pedirei que cada grupo elabore uma avaliação escrita, por tópicos ou em forma de texto (a critério de cada grupo) com base num roteiro a ser entregue elaborado por mim, avaliando o projeto em si (conteúdo, metodologia, referências, intervenções), a postura do grupo no PEA (frequência, assiduidade, participação) e os reflexos na prática, no trabalho com as crianças.

25: Experiências e práticas no parque: O brincar livre e o brincar dirigido/ depoimentos de educadores.

Além da leitura e discussão do texto de hoje, com levantamento dos conceitos principais presentes nos depoimentos das educadoras, retomaremos a lista de brincadeiras da nossa infância, que elaboramos no semestre anterior: O que esta lista nos proporcionou? Todo mundo conhece todas as brincadeiras e brinquedos escritos? Quais podemos apresentar para as crianças? Que brincadeiras podemos propor no espaço do parque?

Em seguida, apresentarei uma brincadeira, “Boca de forno”, que não estava na lista e que está presente, inclusive com as regras em um documento da prefeitura. Compartilharmos então a leitura da página 56 do documento: São Paulo é uma escola- Manual de Brincadeiras/ SME – São Paulo: SME, DOT, 2006.

A proposta é que as professoras escolham pelo menos uma brincadeira para dirigir no espaço externo, preferencialmente o parque e incorporem no repertório do grupo.

Textos-base:

Espaços para o brincar e a brincadeira. Cadernos de Reflexão, nº3. Centro de Estudos Madalena Freire, 2008. Páginas 2, 3 e 5.

São Paulo é uma escola- Manual de Brincadeiras/ SME – São Paulo: SME, DOT, 2006.

Novembro:

01: Experiências e práticas no parque: depoimentos de educadores.

A discussão terá como base a leitura de alguns trechos de um caderno de reflexão produzido a partir de depoimentos e reflexões dos educadores da escola de educação infantil ESPAÇO VIVAVIDA, colocando em evidência o brincar livre x o brincar dirigido. O brincar no parque deve ser sempre livre? Deve ser sempre dirigido? Quais as vantagens e entraves de cada tipo de prática?

Texto-base:

Espaços para o brincar e a brincadeira. Cadernos de Reflexão, nº3. Centro de Estudos Madalena Freire, 2008. Páginas 6 e 7.

Proposta de texto de reflexão para as educadoras.

08 e 22: Estipulei este dois dias para uma possível reestruturação do planejamento que possa ser necessária. Nesta época, a escola está preparando-se para a mostra cultural, e por conta disto, a flexibilidade no cronograma se faz necessária. Aproveitarei também este espaço para temáticas ou propostas que possam vir a surgir durante o trabalho. Caso contrário, utilizarei este encontro para outras vivências práticas privilegiando o corpo.

29: Conclusão: Por um currículo democrático, pelas práticas corporais / Entrevista final com Sandra e Sônia

Neste encontro faremos a leitura do texto, buscando um fechamento, relacionando a temática a tudo que viemos discutindo até então, explicitando esta concepção de educação e movimento que propõe uma nova pedagogia do corpo, da perspectiva da criança. Retomarei ainda o roteiro da primeira entrevista que realizei com as professoras Sandra e Sônia e realizaremos uma nova entrevista, para um comparativo do que pode ou não ser transformado após nossos encontros e a realização do projeto.

Texto-base:

Educação Física. A reflexão e a prática no ensino. Educação Física. Marcos Garcia Neira. São Paulo: Blucher, 2011. (cap. 2)

Dezembro:

06: Avaliação e fechamento do projeto, apresentação da documentação coletada. Neste dia, pedirei que os grupo escrevam uma avaliação, por tópicos ou em forma de texto (a critério de cada grupo) com base num roteiro a ser entregue elaborado por mim, avaliando o projeto em si (conteúdo, metodologia, referências, intervenções), a postura do grupo no PEA (frequencia, assiduidade, participação) e os reflexos na prática, no trabalho com as crianças. Apresentarei ainda tudo que foi coletado e documentado durante o percurso e o portfólio do trabalho desenvolvido com os grupos das professoras Solange e Sueli.

Dinâmica: Brincadeira coletiva.

2. No parque com as turmas das professoras Solange e Sueli (6º estágios D e E)

Da exploração à organização da brincadeira – Intervenções externas e internas no espaço do parque:

Aqui, conversaremos sobre as propostas a seguir e auxiliarei as educadoras e planejar e vivenciar cada proposta. A idéia não é trazer a proposta pronta ou o espaço organizado e sim construirmos juntas cada proposta e intervenção. Realizaremos a prática uma vez por semana, que será retomada com a professoras, também semanalmente para a reflexão, investigação e avaliação da proposta.

- Objetos que modificam um espaço permanente para a exploração

- Cordas;
- Tecidos;
- Bambolês;
- Bolas tamanhos variados;
- Kraft, tintas e pincel;
- Papel crepon;
- capas de heróis;
- Brinquedos da sala – Jogos temáticos simbólicos;
- Músicas;

-Brincadeiras que modificam o uso do espaço:

- Pesquisa das brincadeiras preferidas das crianças;
- Pular corda com músicas tradicionais; relógiozinho e obstáculo;
- Brincadeiras de roda; (Linda rosa juvenil, senhora dona canja, caranguejo, canções tradicionais)
- Coelhinho sai da toca;
- Variações de pega-pega (corrente, americano, piques alto)
- Esconde-esconde;
- Morto vivo e duro ou mole;
- História da serpente;
- Dia do brinquedo trazido de casa pelas crianças para uso no parque;
- Brincadeira com água;
- Queimada livre;
- Alerta;
- Pula cela;
- Boca de forno

Referências Bibliográficas para o projeto:

BRASIL. Referencial curricular nacional para a educação infantil/. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SE, 1998a. Volume I.

BRASIL. Referencial curricular nacional para a educação infantil/. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SE, 1998b. Volume III.

DAHLBERG, Gunilla; **MOSS**, Peter & **PENCE**, Alan. Documentação pedagógica: Uma prática para a reflexão e para a democracia. In: Qualidade na Educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Espaços para o brincar e a brincadeira. Cadernos de Reflexão, nº3. Centro de Estudos Madalena Freire, 2008.

FIGUEIRA, Natália Tazinazzo. **O corpo no recreio: reflexões a partir de uma experiência escolar**. Trabalho Complementar do Curso de Pedagogia- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007.

GANDINI, Lella; **GOLDHABER**, Jeanne. Duas reflexões sobre documentação. In: Bambini: A abordagem italiana à Educação Infantil. **Edwards, Carolyn; Gandini, Lella (orgs)**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade, DP&A Editora, 1992.

LARROSA. Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MEDINA. João Paulo Subirá. O brasileiro e seu corpo: Educação e política do corpo. Campinas: Papirus, 1990.

NEIRA, Marcos Garcia. Pedagogia do movimento na Educação Infantil. São Paulo, 2003.

NEIRA, Marcos Garcia e NUNES, Mário Luiz Ferrari. Pedagogia da cultura corporal: críticas e alternativas. São Paulo: Phorte, 2006.

NEIRA, Marcos Garcia e NUNES, Mário Luiz Ferrari. O papel do movimento na Educação Infantil. In: Oficina de sonho e realidade. PAPIRUS:

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A documentação da aprendizagem: a voz das crianças. In: A escola vista pelas crianças. Julia Oliveira-Formosinho, organizadora. Porto Editora: 2008.

_____. **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

SÃO PAULO (SP). Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIS, creches, EMEIs da cidade de São Paulo/ Diretoria de Orientação Técnica, Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME-DOT, 2006. 96p.

SÃO PAULO (SP). São Paulo é uma escola- Manual de Brincadeiras/ SME – São Paulo: SME, DOT, 2006.

SOARES, Carmem L. Corpo, conhecimento e educação: notas esparsas. In: Corpo e história. Campinas: Editores Associados, 2001.

VOCES tramas y escenarios cuarenta años em aletheia. Buenos Aires, Argentina.

Apêndice B – Projeto de intervenção

PROJETO DE INTERVENÇÃO NO PARQUE COM OS ALUNOS

Da exploração à organização da brincadeira – Intervenções externas e internas no espaço do parque:

Construção de intervenções e modificação do espaço com objetos e brincadeiras escolhidos com os alunos, a ser realizado semanalmente.

- Objetos que modificam um espaço permanente para a exploração

- Cordas;
- Tecidos;
- Bambolês;
- Bolas tamanhos variados;
- Kraft, tintas e pincel;
- Papel crepon;
- capas de heróis;
- Brinquedos da sala – Jogos temáticos simbólicos;
- Músicas;
- Realização de festa;
- Fotografia

-Brincadeiras que modificam o uso do espaço:

- Pesquisa das brincadeiras preferidas das crianças;
- Pular corda com músicas tradicionais; relógio e obstáculo;
- Brincadeiras de roda; (Linda rosa juvenil, senhora dona canja, caranguejo, canções tradicionais)
- Coelhinho sai da toca;
- Variações de pega-pega (corrente, americano, piques alto)
- Esconde-esconde;
- Morto vivo e duro ou mole;
- História da serpente;
- Dia do brinquedo trazido de casa pelas crianças para uso no parque;

-Brincadeira com água;

-Queimada livre;

-Alerta;

-Pula cela;

-Boca de forno

Apêndice C – Entrevistas com as educadoras

Entrevistas com as professoras Sônia e Sandra, realizadas em 05/04/2011

Natália: Quais áreas de conhecimento você costuma contemplar em sua rotina? Que referências você emprega na construção do seu planejamento? Há uma orientação em nível de equipe para a realização do planejamento?

Sônia: Todas as áreas de conhecimento são contempladas e embutidas no planejamento. A cada dia, foco numa área específica, como matemática, por exemplo.

Sandra: A gente costuma fazer o planejamento em horário de JEIF, com a coordenadora e com base nos referenciais. As áreas de conhecimento que abordamos são linguagem oral, escrita, conhecimento matemático, atividades com o corpo e artes.

Natália: Que outras áreas de trabalho contempla?

Sônia: Todas as áreas seriam linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, matemática, artes e movimento. Essas áreas estão dentro dos referenciais curriculares, e como agora, temos parcerias de trabalho, socializamos e “dividimos” essas áreas no planejamento. Nos horários de formação, socializamos esses planejamentos.

Natália: Qual sua opinião a respeito dos espaços nesta unidade de educação infantil? Em que medida sua prática educativa é favorecida ou dificultada pela configuração do espaço?

Sônia: O espaço físico ainda não é o ideal, apesar de favorecer bastante a aprendizagem. Os espaços são pequenos em vista da quantidade de crianças por sala e sinto falta de salas ambientes para maior circulação, como por exemplo, um espaço que contemplasse melhor a questão do movimento fora do parque, refeitório mais adequado, de aprendizagem e acolhedor, relacionado com o momento da refeição. As dificuldade que tenho

relacionam-se com o mobiliário da sala que deixa o espaço menor, os horários coletivos que são bem regradados e que quase não se muda, os dias de chuva.

Sandra: Já trabalhei em escolas que tinham brinquedoteca e este é um espaço muito rico e a quadra também era o máximo! Hortas e mais espaços verdes também eram muito legais, um projeto com o verde. Aqui temos área verde, mas não é bem cuidada. Sinto falta de espaços cobertos e adequados para dias de frio e chuva. A sala de aula é muito quente e apertada, o que agita professores e crianças. Assim, ficamos mais restrito à sala de aula, até porque o pátio coberto serve de refeitório e está sempre muito ocupado. Os espaços aqui são preparados para receber no máximo 25 crianças e temos dois parques, o que é interessante. Entretanto, parece que apenas um parque só é bem cuidado, aquele que fica mais visível. No outro, o cuidado é menor.

Natália: Que espaço(s) você utiliza para o desenvolvimento de seu trabalho? Considerando a rotina, qual (quais) é (são) o (s) espaço(s) mais utilizado (s)?

Sônia: O mais utilizado é a sala de aula. Em seguida, o parque, depois o pátio que serve como estacionamento também.

Sandra: Sala de aula, parque e pátio.

Natália: Qual o papel do parque dentro da rotina escolar? Como costuma utilizá-lo?

Sônia: A criança o utiliza para brincar, aprende a respeitar o outro, propicia o brincar junto, resolver conflitos de convívio. É uma parte super importante, mostram o que se apropriam. É um momento de observação muito grande, onde eles se expressam e encontramos subsídios para trabalhar. A escola tem dois parques e costumo variar este uso. Uso o parque todos os dias quando o tempo permite, na maioria das vezes de forma livre, porque acredito que deixando livre, consigo intervir melhor e ajudar naquela brincadeira que a criança criou, como por exemplo, a construir um castelinho, ajudar na gangorra, etc.

Sandra: No planejamento ele é pensado diariamente, no final do período, dentro da rotina. Mas, a realidade deste ano é que, quando a outra parceira utiliza o parque, eu não uso. Quando a parceira, que fica primeiro com as crianças, percebe que o clima vai mudar, eu já

sei que não vou usar depois. Para mim, não vejo o parque como uma ferramenta de trabalho, ele é mais uma atividade complementar do que o trabalho, é mais uma ajuda e que alguns dias eu não conto com ela. Na verdade, eu fico aflita de ir para o parque, neste ano pra mim é o momentos mais perigoso, onde eu tenho mais problemas, que estranho, né? Normalmente a gente gosta né? Pensa o contrário... Tem dias que a gente desce e não fica nem dez minutos, as crianças criam muita confusão, usam este momento de gastar as energias, extravasar a agitação, como a outra professora está se sentindo bem mais a vontade do que eu, eu prefiro. E acho que assim, o tempo que eles têm de parque está suficiente...

Natália: Me conta mais sobre isso...

Sandra: Ah, eles estão demonstrando muito a agressividade, causando conflitos, não conseguem brincar, usam os brinquedos de forma inadequada, jogando areia. Eu já chego no parque tensa esse ano, nunca fui assim, mas acho que eu ficando tão tensa, acabo deixando os alunos tensos também...

Natália: Há uma programação prévia para a utilização do parque? Que atividades são mais desenvolvidas neste espaço? Que materiais e equipamentos são empregados como suportes das atividades desenvolvidas no parque?

Sônia: Sim, existe um horário determinado para cada turma, mas que também pode ser negociado. Este espaço está sempre no planejamento. A atividade que desenvolvo é o brincar e são utilizados os materiais e equipamentos que já estão disponíveis no parque, no caso brinquedões e areia.

Sandra: Os brinquedos que já estão no parque, corda, giz, pedrinha para amarelinha quando necessário...

Natália: Que relação percebem que as crianças estabelecem com o espaço do parque? Que ações preponderam entre as crianças?

Sônia: As crianças gostam muito da balança, querem sempre quebrar obstáculos, transformar o brinquedo para novos desafios. Neste espaço, demonstram alegria, entusiasmos, um dos momentos em que ficam mais felizes.

Sandra: Correr! O que eles querem muito é correr! Eles adoram jogar bola, mas agora que o parque está com pouco espaço, porque colocaram muitos brinquedos, as crianças não conseguem mais organizar o futebol. E eles sentem muita falta deste espaço para correr. Eu não tenho mais levado bola para o parque, com medo de se machucarem pela inadequação do espaço, sinto falta desse espaço para eles correrem. Ainda assim, tudo vira bola na mão dos meninos.

Natália: Como você compreende seu papel diante do brincar das crianças? Em que medida você intervém nas brincadeiras e jogos das crianças?

Sônia: Eu acho que além de propor novas brincadeiras e desafios, tenho o papel de observador, pois observando as manifestações das crianças, favoreço a aprendizagem, pois a observação nos traz material para trabalhar. Trazer cordas, amarelinha, brincadeiras todo dia também é legal, mas é preciso manter esse olhar observador. Normalmente, fico mais como observadora, com brincadeiras livres e vou intervindo naquilo que acho necessário. A intervenção pode ser na própria brincadeira ou depois, levando a questão a ser trabalhada em outras propostas.

Natália: Pode me dar um exemplo?

Sônia: Ah, por exemplo, eu vi que as crianças brincaram de amarelinha, mas estavam jogando com regras diferentes, daí eu faço uma roda de conversa para entrarmos num acordo. Se alguém brigou, bateu, o comportamento, o cuidado também pode ser levado pra uma conversa na sala.

Sandra: No parque, fico mais observando e de vez em quando ensino alguma brincadeira nova, mas como te disse, acho que agora que temos menos espaço livre no parque, não consigo ensinar tantas. Acabo intervindo mais quando faço uma proposta na sala, que chamo de cantinhos livres, onde coloco propostas variadas e as crianças podem ficar circulando, desde que troquem com alguém e todos os espaços tenham o mesmo número de crianças. Apresento jogos novos, como fiz outro dia com o dominó, eu jogo com alguns e os outros observam e vou circulando por estes cantinhos. Às vezes, você propõe uma brincadeira

de sucesso que não agrada, daí vem aquele jogo de cintura para oferecer outra sugestão. Nessa hora o corpo participa mais, porque eles brincam no chão, deitados, sentados, de pé...

Natália: Em que circunstâncias da rotina destacam-se ações que privilegiam o corpo e os movimentos das crianças? Você pode ilustrar com algum exemplo?

Sônia: Brincadeiras tradicionais (como passa anel, pular corda), o parque em si, os cantinhos de brinquedo nas salas, jogos de encaixe, onde também podem se movimentar e se relacionar com os brinquedos.

Sandra: Parque, jogos de imitação, obstáculos, pular corda, dança, cantinhos de circulação e quando as atividades são mais livres e podem brincar no chão, na mesa, em pé, etc.

Natália: Em sua opinião, quais são os desafios de trabalhar com o corpo, com as práticas corporais na educação infantil?

Sônia: A criança está sempre procurando conhecer seu próprio corpo, e isso pode se manifestar de várias maneiras, inclusive medindo forças, equilíbrio. O mais difícil numa atividade corporal são os momentos de espera e garantir que todos participem da primeira brincadeira por exemplo. Temos muitas crianças e o momento de espera é muito estressante, mesmo que eles não tenham culpa, não conseguem esperar para pular corda, por exemplo. É o mais difícil.

Sandra: A agressividade, a indisciplina, trabalhar sozinha com um grande número de crianças, o espaço que fica pequeno para tantas crianças...

Natália: As ações de formação, a começar dos horários das JEIFs e do PEA, trazem contribuições ao seu trabalho? Inclusive, com respeito à temática do corpo e do movimento?

Sônia: Sim, mais que os textos, são as discussões que trazem a prática e as trocas são muito ricas e diferentes. Acho que este é um momento muito rico. Podemos pensar tempos e espaços, e muitas vezes, a nossa dificuldade é a facilidade do outro.

Solange: Trazem sim. A formação da jornada pedagógica do ano passado foi de música, trouxe contribuições para esta parte, para a escuta e hoje em dia nos grupos de JEIF temos falado muito sobre indisciplina, agitação e principalmente sobre o corpo, acho que também influenciada pelo seu projeto, a coordenadora tem trazido muitos textos sobre o corpo, a brincadeira, relaxamento...

Natália: Se fosse possível você indicar algumas sugestões ao trabalho em educação infantil no que tange ao corpo e aos movimentos e ao emprego dos espaços, que observações faria?

Sônia: Número de crianças por grupo, um espaço com acessórios e vários materiais que estimulem o movimento (pensar no alto, baixo, sobe, desce) tipo circuito. E que garantam a segurança. O tempo que eles têm de parque para mim é adequado. Aqui na escola, o parque não tem espaço vazio, e as crianças não conseguem ampliar as brincadeiras que gostam como futebol ou outras criações. Precisam de um espaço adequado e seguro sem brinquedo, sem interferência para poder criar.

Sandra: Construção de quadras ou espaços livres e cobertos, trabalhar com números menores de crianças.

Apêndice D – Transcrições dos encontros de formação - PEA

Trechos do encontro de 09/08/2011

Natália: Quer dizer, uma proposta de movimento nesta perspectiva não é só estender uma corda no chão ou um bambolê...

Denise: Montar um circuito e dizer: “Faz assim, pula desse jeito...”

Coordenadora: Exatamente, é deixar que a criança explore o material do jeito dela, de acordo com seu corpo e seu movimento.

Natália: Isso é propiciar a exploração do movimento, mas cada um respeitando e construindo sua corporeidade. Vocês se lembram das aulas de Educação Física de vocês na escola?

Denise: Nossa, eu era toda traumatizada, eu era gordinha e o professor mandava fazer cada coisa que eu sofria muito, nossa, era um horror!

Coordenadora: Eu já tive muito problema com essa “invasão” de alguns professores, porque isso é muito invasivo.

Sandra: Nossa, eu também tenho umas lembranças horríveis da Educação Física e o pior é que a gente vê algumas hoje que mostram que não adiantou de nada...

Natália: Tipo o que?

Sandra: Você faz ginástica ou academia?

Natália: Faço.

Sandra: Você faz ginástica ou academia? Então, não sei se você já reparou que tem gente que tem muita dificuldade, não em fazer os movimentos, mas acompanhar a direção, o uso do espaço... É e por incrível que pareça muitas dessas pessoas são as mais malhadas, musculosas, mas só executam, não pensam com o corpo.

Coordenadora: Não tem lateralidade, né?

Natália: Nossa é bem interessante esta frase que você utilizou. A ginástica, ou a atividade física que envolve uma sequência, um ritmo, como a dança, por exemplo, mostra bem que mente e corpo não se separam..

(...)

Dagma: Às vezes, tão cedo, a auto-estima, a própria imagem já fica muito abalada...

Natália: São questões que a gente vai tratar: a imagem, o corpo oprimido, essa opressão que marca, né? O nosso corpo carrega as marcas da vida inteira.

Danielle: É o corpo fala, né? Tem até um livro com esse nome.

Natália: E o corpo fala muito mesmo, principalmente o corpo das crianças e às vezes a gente precisa ter mais escuta para esse corpo, ele fala o tempo todo das vivências das crianças, do estado emocional... Outro dia encontrei uma professora aqui que me disse: “Eles não conseguem ficar na fila sem se bater e o tempo todo em que eles estão se deslocando pelos espaços eles estão se batendo, se empurrando, se trombando...” Fiquei pensando sobre isso e dá última vez que nos vimos, fiz uma devolutiva que acho bem possível: o espaço é pequeno para eles, são muitas crianças dividindo o mesmo espaço, isso irrita, sufoca e o corpo reage a essa violência que eles sofrem também... Ficam horas dentro da perua, chegam mais cedo, têm que esperar sentados, depois fila, sala de aula... Quem disse que o corpo precisa estar parado para que a criança se organize?

Solange: Você me lembrou de uma coisa que aconteceu hoje e que faz todo sentido com isso que você falou. Ontem, pela primeira vez, eu deixei que as crianças escolhessem o pote de brinquedos que queriam por em casa mesa e tinha uma mesa com aqueles meninos da pá virada, sabe? Eles começaram a organizar uma brincadeira até bem legal, eles queriam construir um estacionamento. Mas aí, todo mundo queria montar um carrinho, não tinha pecinha suficiente e aí começou a briga. Foi um tal deles jogarem brinquedos e eu tive que guardar.

Natália: Você falou para eles porque você estava guardando?

Solange: Falei que eles estavam jogando o brinquedo e ia estragar e tive que guardar...

Natália: Então, como foi a primeira vez que eles tiveram essa autonomia, é normal que não dê muito certo, é isso que é a mão da criança e não o ideal do adulto, a brincadeira organizada ainda é um desafio, ainda mais sem a intervenção do adulto. Como sugestão, o que eu faria agora é recapitular o que aconteceu: “Vocês gostaram de escolher os brinquedos? Então vocês precisam pensar como dá pra melhorar este uso para escolherem sempre” e converse com eles sobre o que deu errado, retome a atividade quantas vezes precisar.

Solange: É mesmo, porque em outro momento eles já vão ter outra referência do espaço...

Dagma: É uma ótima sugestão retomar mesmo a atividade...

Natália: Assim eles vão conseguir pensar sobre as próprias ações e escolhas...

Trechos do Encontro de 16/08/2011

(...) No meio da leitura, interrupção.

Natália: Esses três primeiros parágrafos que a gente grifou falam de um conteúdo relacionado aos relatórios, aquilo que eu dizia no primeiro semestre de que os relatórios legitimam o trabalho, te legitima na sua prática, valorizam e documentam tudo que foi feito, até te protege, pra você poder dizer porque teve determinadas ações, como chegou a tal avaliação, etc., aí você tem todo o processo, todo o acompanhamento do seu trabalho.

Continuamos a leitura.

Denise: O que eu percebo é que a documentação precisa de muita organização pessoal, que inclusive eu não tenho nenhuma, gente, vocês sabem... Você vê, é complicado, você tem que ter tudo redondinho... você vê, o meu caderno aqui de registro tava ótimo, agora já enroscou...

Coordenadora: Mas, acho que essa organização também é um hábito e pode ser feita de várias formas: Tem gente que escreve um pouco mais, gente que escreve um pouco menos, mas o importante é ter essa ideia do registro. Começar a investir nisso que valoriza e divulga muito o trabalho de vocês.

Denise: É saber que ele é muito importante...

Coordenadora: É muito importante. E é o tempo todo pensar o que se pode fazer, começar

Natália: E essa coisa da organização, a gente pode criar mecanismos para nos ajudar que são até mais significativos junto às crianças, como registros coletivos, os próprios portfólios, projetos, exercendo a escrita e a coleta de materiais com eles, reservar um espaço da rotina pra isso, que é muito rico. Oferecendo esses momentos, a gente oportuniza que eles tenham contato com o conceito de planejamento, resgate, memória e podem refletir melhor sobre suas próprias ações. Acho que essa tomada de consciência que é muito legal

Coordenadora: Reservar um tempo pra isso, não dá pra documentar tudo, escolher recortes, focos para documentar.

Natália: E de um jeito que eles possam usar, né? Essa documentação serve imediatamente para que o professor possa avaliar o processo, mas ela pode e deve estar a serviço também dos pais e das crianças.

Sônia: Enfim, nós enquanto professores e enquanto pais precisamos do registro, para ver o processo e o fim.

(...)

25/10

(...)

Sônia: Na verdade, estavam acontecendo duas coisas na minha sala nesse brincar. Por exemplo, A Ana (professora que fica com a turma entre 13h e 15h) foi pro parque e aí eu pensei “não vou poder levá-los porque já foram, não vou de novo, vai ser a mesma atividade.” Mas, daí tinha o projeto e nós fomos, e usamos o mesmo espaço, quarenta minutos, uma hora, de novo, mas não era a mesma coisa, era algo totalmente diferente, é impressionante como muda tudo. Isso tem acontecido por causa das mudanças que a gente tem feito, não ficou de novo, era uma outra experiência, uma outra vivência.

[...] Era uma outra intenção por trás. Eu percebi também que as crianças estavam brigando menos, tivemos menos conflitos. Machucados? Acho que no início aconteceram mais, não é que acabou, mas era a novidade, tinha os tecidos, tinha que pendurar, houve machucados, mas poucos e até mesmo daquilo que a gente fala do controle “não pode, não pode, não pode!” e aí de repente “pode”? (risos). No início eu ficava apavorada, pensava “gente isso não vai dar certo...”, porque nosso lado mais família do que profissional acaba vindo à tona.

(...) Opa, se essa folha aqui pode machucar, é melhor eu tirar ela daqui... ‘e você ó, vai brincar pra lá, aqui não...’, porque é mais fácil pra gente, pelo menos para os nossos olhos, só que você virou as costas ele pega essa bendita folha de novo e a gente sabe o que vai acontecer, né? Eu acho que eles aprenderam a lidar com isso, que apesar de terem caído a gente tava segura dos porquês, sabia para que e os motivos, estávamos até seguras em falar com os pais, os machucados diminuíram, eles sobem mais, exploram mais, eu não fico totalmente tranqüila, mas confio mais porque agora eles já vivenciaram, eles sabem...

Sandra: (...) outro avanço também foi a disputa de materiais. Com relação a isso, ficou muito claro com o bambolê, que normalmente eles ficam ‘é meu, é meu’ e não tinha bambolê pra todo mundo, não tinha suficiente para duas turmas. Todo o material que a gente traz é pensado para duas turmas, puxa vida como não tinham 100 bambolês? (risos)

(...) Não tinha para todos, mas ninguém deixou de brincar. Ninguém pediu ajuda para negociar e vi eles envolvidos brincando, jogando.”

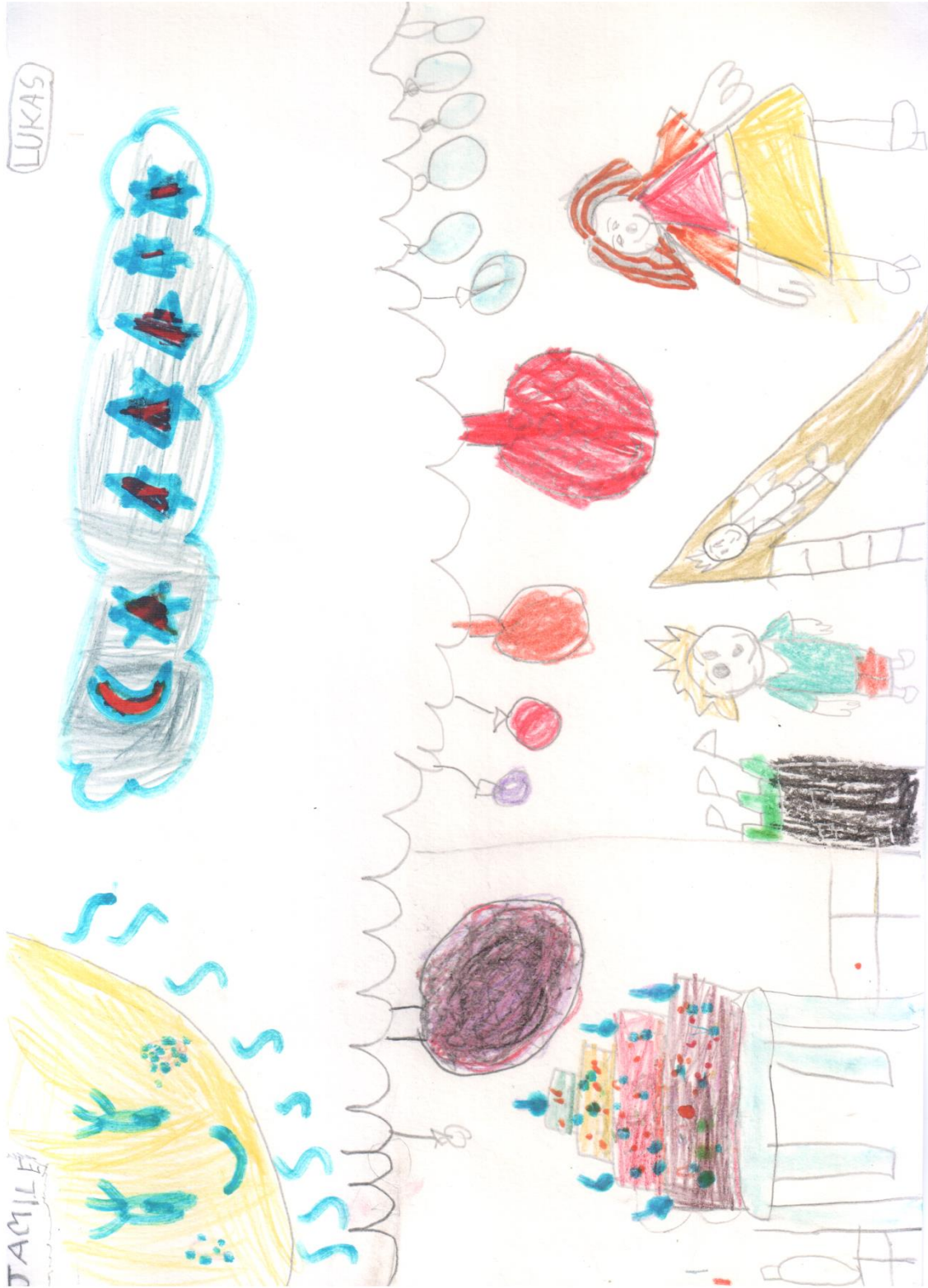
10/11/2011

(...)

Sônia: O que eu acho interessante é que crianças que nunca apareciam, que estão sempre mais “apagadinhas” ganharam destaque, ou porque escolheram uma fantasia legal ou porque sabem fazer algum movimento que antes a gente não deixava aparecer, por serem mais tímidos mesmo ou por não estarem à vontade com o próprio corpo. Com a diversidade de propostas, ficaram mais interessados e se identificaram.

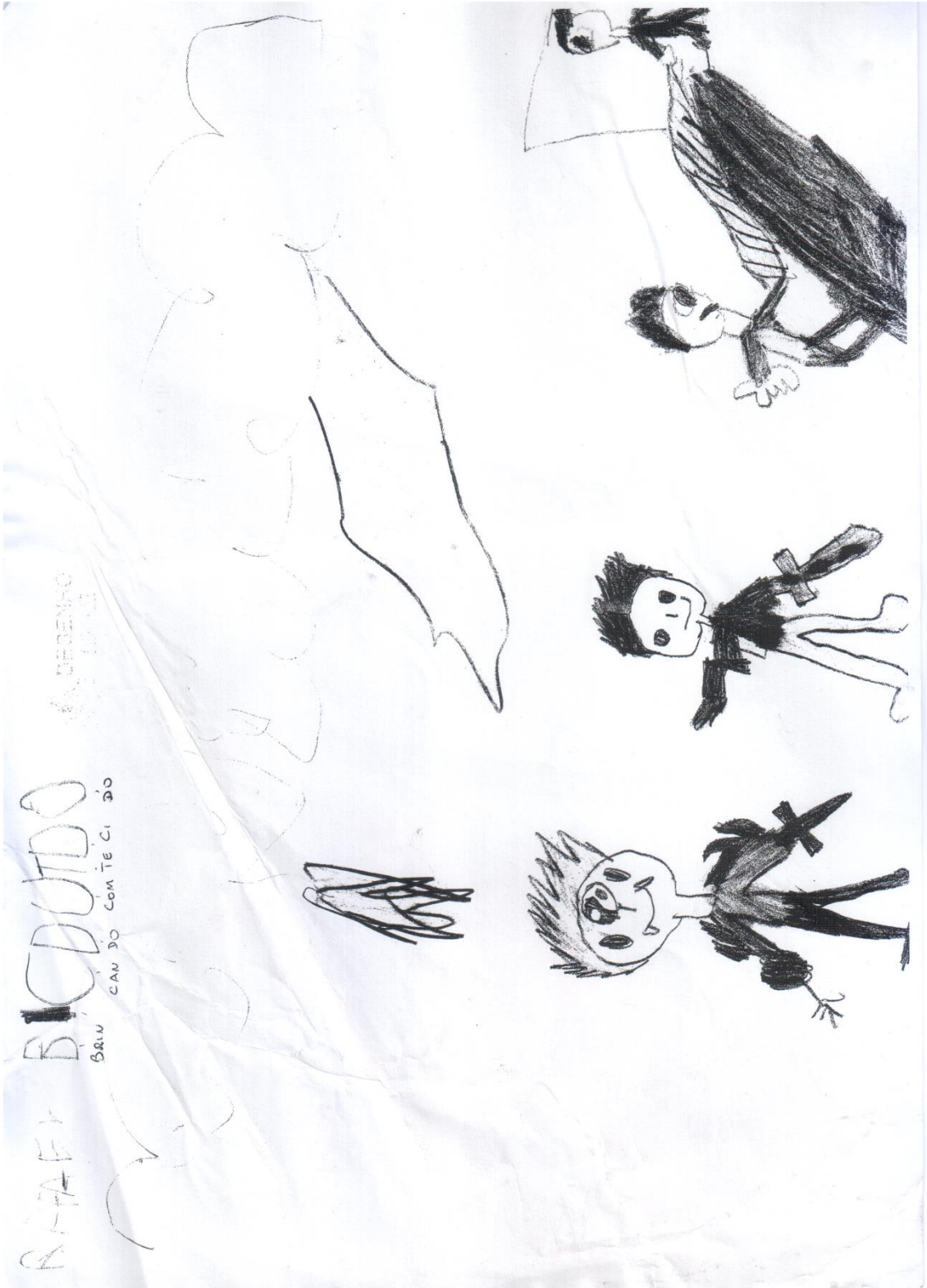
ANEXOS

Anexo A – Registros das intervenções - Desenhos elaborados pelos alunos



ANGEL & BRIE
EVERY KELLY ★★☆☆





RIFAEL BICUDO
CAN DO COM TE CI DO

APRESENTO

Anexo B – Registro formal do projeto de formação no PEA 2011

PROJETO ESPECIAL DE AÇÃO - PEA – Portaria 1.566/08, doc 19/03/2008 - pág. 19

I - Unidade Escolar: EMEI ARTHUR BAPTISTA DA LUZ

II - Ano Letivo: 2011

III - Especificações do Projeto: Modalidade: Formação

Nome do PEA: A Reorganização de Tempos e Espaços na Educação Infantil

Período de realização: de 15 / 03 / 2011 a 07 / 12 / 2011

Total de horas semanais : 06 hs semanais

IV - Justificativa e Articulação com o Projeto Pedagógico da Unidade Educacional

De acordo com a avaliação da Unidade Escolar de 2.010, a Equipe Docente elegeu como tema do Projeto Especial de Ação a reorganização de tempos e espaços na Educação Infantil. Os participantes do Projeto estarão mobilizados na construção de uma proposta pedagógica que organize o cotidiano da escola, buscando ampliar a vivência de experiências com as diferentes linguagens e atender aos dois aspectos principais da Educação Infantil: educar e cuidar.

Como fundamentação para este trabalho utilizaremos em nosso Projeto o Documento: Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagem e Orientações Didáticas para a Educação Infantil, além de outros textos que embasarão os nossos encontros em horários coletivos.

A articulação com o Projeto Pedagógico se dará com a coerência da concepção de infância, do desenvolvimento infantil e de aprendizagem, estabelecendo-se de forma mais direta a relação teoria-prática, com a reorganização e otimização dos tempos, recursos e espaços educativos.

Registro - Documento Técnico de PEA

Envolvidos (Coordenação e Participantes) U.E.: EMEI ARTHUR BAPTISTA DA LUZ

Nome do PEA: A Reorganização de Tempos e Espaços na Educação Infantil

Coordenação: Dagma de Andrade Vieira

GRUPO - 01 - dias da semana: 3ª e 4ª feiras horários: 11:05 às 13:20

Cargo / função	Nome	R.F.	Jornada	Nº Horas Atividades e/ou Nº TEX	Assinatura
PROF TITULAR ED INFANTIL	ADELE BRONZO	556.058.6.00	JEIF	06	<i>Adela Bronzo</i>
PROF TITULAR ED INFANTIL	MARIA ALVES DE SOUZA	596.546.2.00	JEIF	06	<i>R. Médica</i>
PROF TITULAR ED INFANTIL	RONILDA DO CARMO BENTO	624.795.4.01	JEIF	06	<i>R. Bento</i>
PROF TITULAR ED INFANTIL	MARIONE MONTEIRO SANTANA	625.453.5.02	JEIF	06	<i>M. Monteiro</i>

Dagma de Andrade Vieira
Coordenador Pedagógico

Dagma de Andrade Vieira
Coordenadora Pedagógica
RG: 18.627.928
RF: 675.736.5.00

Luiz Manoel Viera da Silva
Diretor de Escola




Luiz Manoel Viera da Silva
Diretor de Escola
RF 634.794.-1
RG 12.125.473


Envolvidos (Coordenação e Participantes) U.E.: EMEI ARTHUR BAPTISTA DA LUZ

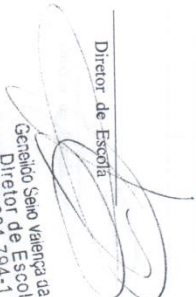
Nome do PEA: A Reorganização de Tempos e Espaços na Educação Infantil

Coordenação: Dagmar de Andrade Vieira

GRUPO - 02 - dias da semana: 3ª e 4ª feiras horários: 12:40 às 14:55

Cargo / função	Nome	R.F.	Jornada	Nº Horas Atividades e/ou Nº TEX	Assinatura
PROF TITULAR ED INFANTIL	DANIELLE LUEITH	712.089.3.02	JEIF	06	
PROF TITULAR ED INFANTIL	SUELI ANGELO DA CUNHA F. ROSA	734.927.1.00	JEIF	06	
PROF TITULAR ED INFANTIL	SOLANGE MARIA BRAGA	722.457.5.00	JEIF	06	


 Coordenador Pedagógico
Dagmar de Andrade Vieira
 Coordenadora Pedagógica
 RG: 16.927.928
 RF: 675.702.503





 Diretor de Escola
 Genécio Seno Valença da Silva
 Diretor de Escola
 RG: 12.128.375
 RF: 634.794-1

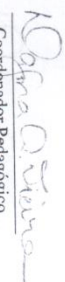
Envolvidos (Coordenação e Participantes) U.E.: EMEI ARTHUR BAPTISTA DA LUZ

Nome do PEA: A Reorganização de Tempos e Espaços na Educação Infantil

Coordenação: Dagmar de Andrade Vieira

GRUPO - 02 - dias da semana: 3ª e 4ª feiras horários: 12:40 às 14:55

Cargo / função	Nome	R.F.	Jornada	Nº Horas Atividades e/ou Nº TEX	Assinatura
PROF TITULAR ED INFANTIL	DANIELLE LUEITH	712.089.3.02	JEIF	06	
PROF TITULAR ED INFANTIL	SUELI ANGELO DA CUNHA F. ROSA	734.927.1.00	JEIF	06	
PROF TITULAR ED INFANTIL	SOLANGE MARIA BRAGA	722.457.5.00	JEIF	06	


Coordenador Pedagógico

Dagmar de Andrade Vieira
Coordenadora Pedagógica
RG 16.527.928
PE 675.706.540


Diretor de Escola

Genildo Sano Valença da Silva
Diretor de Escola
RF 634.794-1º
RG 12.122.479

VI - Objetivos	VII - Resultados Esperados / Metas
<p>Reorganizar o trabalho cotidiano, considerando a cultura da infância, o tempo de permanência das crianças na escola, os materiais e espaços educativos.</p> <p>Realizar a ação-reflexão-ação sobre as diferentes linguagens, aprofundando as questões referentes aos processos de ensino e de aprendizagem da criança;</p> <p>Propiciar o contato das crianças com as diversas linguagens e o convívio com outras crianças e com adultos, enfocando as práticas sociais: ouvir, apreciar, cantar e dançar músicas, o fazer artístico, o brincar, a conversa, a leitura e a escrita;</p> <p>Buscar a valorização e a ampliação de conhecimento nas diferentes áreas, proporcionando o desenvolvimento das potencialidades das crianças.</p>	<p>Momentos de reflexão do processo de ensino-aprendizagem, realimentando o trabalho desenvolvido;</p> <p>Reorganização dos tempos, materiais e espaços utilizados;</p> <p>Fortalecimento do trabalho coletivo;</p> <p>Aprimoramento do trabalho dos profissionais envolvidos;</p> <p>Realização de atividades variadas e significativas;</p> <p>Aproveitamento e pertinência das referências bibliográficas</p> <p style="text-align: center;">METAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Valorização do ser humano, conscientização da importância do cuidar de si mesmo, dos espaços e materiais utilizados em busca de sua autonomia. ■ Construir o conhecimento por meio do lúdico e expressá-lo das maneiras mais diversas possíveis: roda de conversa, atividades em grupo, jogos, brincadeiras, dramatizações, artes plásticas, exploração de materiais diversificados, músicas e outros.

Anexo C - Registros realizados pelas professoras no caderno de registros do PEA**REGISTRO ESCRITO DO ENCONTRO ELABORADO
PELAS EDUCADORAS**

Grupo 01

22/03

Leitura e reflexão do texto: "Aventuras no parque - Desafios para super-heróis e heroínas"

O texto traz uma reflexão no que diz respeito a importância do professor em realizar intervenções em espaços da escola destinados à brincadeira livre. Nesta forma, materiais como corda elástica, lâmpadas, pneus, giz de lousa podem ser utilizados de forma criativa pelo professor para realizar as devidas intervenções no parque. Vale ressaltar que o trabalho de parceria entre a dupla de professoras é de suma importância neste processo.

**REGISTRO ESCRITO DO ENCONTRO ELABORADO
PELAS EDUCADORAS**

Grupo 01

Registro das atividades desenvolvidas no
Projeto Especial de Ação 12.011:

15/03- Texto sobre "o tempo de brincar lá fora" - Spruill

O texto fala muito a qualidade de
aproveitamento do uso do espaço interno, segundo o
autor é importante planejar a área interna,
concebendo como eixos interação com o
ambiente interno persuasivo, para garantir que
todas avancem, foi sugerido algumas ^{atividades em} ambientes:
na área: tanques, no pátio: transportando materiais
para fora da sala, cuidar de animais,
cultura de azulejos, no jardim: horta, regar que se
com água... Durante a leitura do texto
foi trocamos experiências, a Prof. Carol
teve sugestões de poder se danone, conversamos
sobre a possibilidade de ampliar o
espaço em azulejos e facilitar o acesso de
todas as crianças e falamos também sobre
a importância de permitir que as crianças
explorem os espaços com segurança e qualidade.

Grupo II

Registro das atividades desenvolvidas no Projeto Especial de Ação 12011:

Leitura do texto "É tempo de brincar lá fora..." de Bianca Biliano.

O texto mostra as diferentes possibilidades de aproveitamento da área externa, mostrando as grandes oportunidades da criança estar em contato com a natureza e com diferentes materiais. Sugere atividades no tanque de areia, no pátio, no jardim e com água, todas com adaptações possíveis aos ambientes possíveis.

Anexo D - Documento produzido pela coordenação com base no encontro sobre brincadeiras da infância

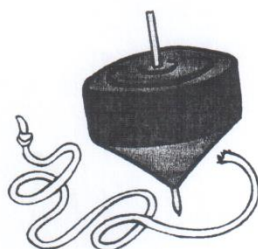
01/06

**BRINQUEDOS E
BRINCADEIRAS DE NOSSA
INFÂNCIA
EQUIPE DA EMEI ARTHUR
BAPTISTA DA LUZ**



BRINQUEDOS

PENSE BEM
BARBIE
PAPEL DE CARTA
TAZZO
GENIUS
ATARI
PETECA
IÔ-IÔ
AQUA-PLAY
JOÃO BOBO
TOPO GIGIO
BONECA BEIJOCA
COZINHA AMERICANA
CAIXA REGISTRADORA
LUDO E TRILHA
PEÃO
BOLA
FIGURINHA
BOLINHA DE GUDE
CARRINHO DE ROLIMÃ
PIPA
BICICLETA



BRINCADEIRAS

CAÇA AO TESOURO
PULAR ELÁSTICO
SALADA MISTA (BEIJO, ABRAÇO,
APERTO DE MÃO, PASSEIO NA
ESQUINA)
PULAR SELA (MÃO NA MULA)
PASSA-ANEL
PASSA PASSA TRÊS VEZES
CABO DE GUERRA
DETETIVE
STOP
FORÇA
JOGO DA VELHA
COELHO SAI DA TOCA
BALANÇA CAIXÃO
CHICOTINHO QUEIMADO
AMARELINHA
ESCONDE-ESCONDE
PEGA-PEGA
MÃE DA RUA
DURO OU MOLE
QUEIMADA
EU COM AS QUATRO
CARACOL
ROUBA-BANDEIRA
PULAR CORDA
ALERTA
CADA MACACO NO SEU GALHO
POLÍCIA E LADRÃO

