

OS CORPOS DE PROFESSORAS E CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A FORMAÇÃO E SUAS (IM)POTÊNCIAS E (FRAGMENT)AÇÕES

Edilane Oliveira da Silvaⁱ
Michelle Dantas Ferreiraⁱⁱ

Resumo: Esse artigo tem como objetivo investigar a(s) forma(s) como os corpos vêm sendo vivenciados nas instituições de Educação Infantil e como a formação docente afeta a formação das crianças e seus corpos. Como metodologia, construímos uma ponte entre nossas práticas enquanto professoras de duas instituições públicas municipais do Rio de Janeiro – um CIEP e uma Creche – e nossas pesquisas em um grupo ligado a uma universidade pública e no Mestrado, ressaltando questões que emergiram do campo, estabelecendo uma relação entre formação docente, infância e corpo, costurando o diálogo com narrativas das professoras, ações das crianças e a formação universitária, evidenciando um ciclo que se retroalimenta.

Palavras-chave: Educação Infantil; Corpo; Formação Docente.

Abstract: This article aims to investigate the way in which bodies are being experienced in early childhood institutions and how teacher education affects the formation of children and their bodies. As a methodology, we built a bridge between our practices as teachers of two municipal public institutions in Rio de Janeiro - a CIEP and a day care center - and our research in a group linked to a public university and in the Masters, highlighting issues that emerged from the field, establishing a relationship between teacher education, childhood and body, sewing the dialogue with teachers' narratives, children's actions and university education, highlighting a feedback loop.

Keywords: Child Education; Body; Teacher Training

Os corpos que habitam a Educação Infantil – iniciando a conversa

Esse artigo surge das reflexões de duas professoras-pesquisadoras³ acerca da forma como o corpo está presente ou não, nas práticas cotidianas das crianças e das professoras⁴, seja nas instituições educativas de Educação Infantil ou nas de formação docente. Nossa aposta, que a cada dia vai se firmando como uma premissa, é de que, na maioria das vezes, as professoras reproduzem com as crianças o que fora feito com elas em suas formações – tanto enquanto discentes nas instituições pelas quais passaram, quanto nas formações iniciais e continuadas que as tornaram docentes⁵. Esse é um fluxo



© 2020 *Ferreira; Silva*. Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição Não Comercial-Compartilha Igual (CC BY-NC- 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução para fins não comerciais, com a citação dos autores e da fonte original e sob a mesma licença.

difícil de se perceber e romper, principalmente por conta da estrutura educacional que temos, com fortes raízes tradicionais e que ainda mantém grande relação com o pensamento cartesiano, onde a razão está acima da emoção.

O ser humano ainda é visto como compartimentalizado, tendo o corpo como um suporte, no sentido literal da palavra, que sustenta, escora, um sustentáculo que transporta o ser e guarda o intelecto, que está separado dos sentidos e dos sentimentos. Nossas experiências e pesquisas nos apontam que esse não é o caminho, pois o ser humano é integral e é o funcionamento orgânico desse corpo, que é emoção, razão, natureza, social e cultural, que permite a expressão maior de suas potencialidades. Sendo assim, pensar a relação dos sujeitos com a Educação, é pensar uma formação que abarque todas essas dimensões humanas, uma formação de corpo inteiro, aqui entendida a partir da indissociação entre corpo (biológico) e a mente, considerando também que esse corpo vai sendo construído a partir das relações que a criança estabelece com o mundo e que dialoga com a cultura na qual ela está inserida (BARBOSA; QUADROS, 2017; BUSS-SIMÃO *et al*, 2010).

Pensando nas possibilidades dessa estruturação que integre conhecimento, sensibilidade, percepção e expressão como formas de desenvolvimento do humano⁶ é que surge a temática deste artigo. Ao tratarmos de desenvolvimento humano nas linhas que seguem, o fazemos a partir de uma perspectiva histórico cultural que:

[...] concebe o desenvolvimento dos sujeitos como um processo complexo de apropriação, por cada indivíduo em sua particularidade, dos bens culturais socialmente produzidos pela humanidade em cada momento histórico. Portanto, o desenvolvimento humano é, ao mesmo tempo, um processo particular e coletivo/social, em que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento (VYGOTSKY, 1984 apud KASSAR, 2016, p. 1231)

A ideia é refletir sobre a relação que os indivíduos estabelecem com os corpos – seus e dos outros –, nas instituições educativas de Educação Infantil em que trabalhamos e nas Universidades, partindo de um olhar para esse ciclo que abastece e é abastecido nessas trocas, pois as professoras que estão nas instituições passaram por formações anteriores que as constituíram e que, acreditamos, compõe o manancial de repertórios e práticas que elas disponibilizam às crianças, em um movimento de retroalimentação, difícil de ser percebido e rompido.

Essas reflexões então, são desenvolvidas a partir de três frentes: o diálogo com as narrativas das professoras das instituições em que atuamos como docentes, que evocam memórias da infância e estabelecem uma relação com os seus corpos – que dizem muito a respeito da forma como atuam sobre os corpos das crianças –; a observação de um grupo de vivências propostas por uma de nós às crianças da instituição em que atua, em que ficou latente, a partir das narrativas corporais registradas, o lugar que esses corpos ocupam nesse grupamento. E, por fim, para fazermos o arremate dessa costura, trazemos alguns dados de nossa pesquisa em andamento acerca do currículo do curso de Pedagogia de cinco universidades públicas do Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Essa pesquisa tem mostrado a pouca oferta ou inexistência de disciplinas que trabalhem com perspectivas corporais teórico-práticas de integração com a dimensão do sensível, sendo ainda priorizadas àquelas que trazem um predomínio teórico e mantêm uma prática educacional mais tradicional.

A proposta então, é fazer uma costura entre as duas narrativas – de crianças e professoras – e essa pesquisa curricular, iluminando as relações que temos percebido entre os corpos das crianças, das professoras e a formação pela qual todas passamos até nos tornarmos docentes. Apresentamos essa engrenagem, com esses três eixos cíclicos, sem termos a pretensão de aprofundarmos alguma ou cada uma delas, pois o interesse está em refletirmos acerca desse processo de retroalimentação, buscando entender se o que é feito do nosso corpo nas formações que temos enquanto sujeitos, é repassado, reproduzido com as crianças quando nos tornamos professoras. Acreditamos que sim, pois concordamos com Gauthier (1998) que o nosso saber enquanto professoras é constituído, em parte, por um saber que vem de toda a nossa experiência durante anos, enquanto indivíduos que estão nas instituições educativas. É o que o autor denomina saber da tradição pedagógica e que Tardif (2002) vai chamar de trajetória pré-profissional ou escolar, sendo a representação que temos dessas instituições, antes mesmo de nos tornarmos professoras, reproduzidas por nós, tal qual aprendemos. Diante disso, as três frentes apresentadas são fontes de estranhamento, reflexão e diálogo para pensarmos esse ciclo, que é o focal neste artigo.

As inquietações aqui apresentadas ganharam peso e um novo contorno a partir das experiências formativas que vivemos em um curso de extensão, em 2013, e também nos encontros proporcionados, após esse ano, pelo grupo de pesquisa do qual somos integrantes. Isso porque, nestes dois espaços, fomos convidadas a reavivar todas as nossas linguagens e formas de expressão, pelo viés do corpo, das artes visuais, da literatura e da música. A partir dessas experiências, começamos a nos questionar acerca do papel que o corpo ocupa dentro dos espaços educacionais que atendem a Educação Infantil (EI): esse é um conhecimento considerado nessas instituições? Como os corpos dessas crianças da EI habitam esses espaços? Nos parece fundamental também entendermos se, e como, a formação das professoras interfere nas práticas relacionadas à vivência corporal. Como uma professora educada nesse espaço formativo da razão e que se encontra mergulhada nele, pode dar conta de romper com estes limites? Como a relação estabelecida por essa professora com o seu corpo, reflete em suas práticas com as crianças?

Para refletir sobre essas questões que se encaixam e se complementam, evocamos também nossas experiências enquanto professoras da Educação Infantil, entendendo que estamos encharcadas de nossas práticas e que esse é um movimento que não só nos constitui, mas nos mobiliza a pensar e a agir, num constante movimento em que a prática impulsiona a teoria e vice-versa.

Dessa forma, os diálogos se estabeleceram entre duas instituições, dois bairros, dois grupos de professoras e crianças que, ao figurarem nessas linhas, também se relacionam e suscitam reflexões. Um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), localizado em Irajá, na zona norte e uma Creche, localizada em Copacabana, na zona sul, ambos da rede pública municipal do Rio de Janeiro.

O CIEP localiza-se na Comunidade conhecida como Amarelinho, atendendo crianças dos bairros de Acari, Coelho Neto e Irajá. Apesar de ser muito antigo, tendo sido inaugurado em 1985, apresenta uma boa estrutura física, possuindo dois andares arejados e iluminados e pátio amplo, rodeado de árvores. O público alvo da instituição são crianças da Educação Infantil – Pré-escolar, de 4 a 5 anos e 11 meses – até o 5º ano do Ensino Fundamental I, num total de 18 turmas e uma média de 540 crianças, que permanecem na instituição em horário de Turno Único⁷.

Dentre esse total, 126 crianças têm idade entre 4 e 5 anos e 11 meses, atendidas em cinco turmas por cinco professoras de referência e uma professora de Educação Física. Há também uma Secretária Escolar, três Diretoras – uma Geral e duas Adjuntas –, uma

Coordenadora Pedagógica, uma Professora de Sala de Leitura e uma Professora de Sala de Recursos, comuns a todas as turmas da escola.

A creche é composta por seis turmas: dois berçários, dois maternais I e dois maternais II, totalizando 150 crianças. Cada turma tem Professoras e Agentes de Educação Infantil que trabalham diretamente com elas, perfazendo uma média de 21 profissionais, sendo 8 Professoras e 13 Agentes de Educação Infantil. Ainda fazem parte da equipe de Gestão uma Professora Articuladora (P.A.) e duas Diretoras – Geral e Adjunta.

São nesses cenários e com esses atores que nós duas, professoras-pesquisadoras, afinamos os laços e aguçamos os sentidos para capturarmos nas sutilzas do cotidiano, pistas sobre o estado dos corpos – adultos e infantis – na Educação Infantil de ambas as instituições. Essa pesquisa metodologicamente se constrói por meio de observações e registros das pesquisadoras, e também pelos diálogos estabelecidos a partir das narrativas trazidas em entrevistas realizadas por uma delas em 2017, com o intuito de questionar as rotinas, os gestos, os dizeres e até os silêncios que sugerem um aprisionamento, um cerceamento corporal e expressivo das crianças e dos adultos nas instituições educativas de EI.

A metodologia ainda abarca as análises que fizemos dos currículos do curso de Pedagogia, das cinco universidades públicas já citadas. É a partir desse entrecruzamento de informações, observações e narrativas que surge essa pesquisa-formação, entendida tal qual Longarezi (2013, p. 223)

(...) como processo de desenvolvimento profissional e mudança efetiva nas práticas educativas (...) por ser uma metodologia de pesquisa em que todos os sujeitos envolvidos participam ativamente do seu processo, investigando situações-problema na busca por construir respostas e soluções para elas; compreende pesquisa acadêmica e prática pedagógica como unidade; é desenvolvida por todos os seus membros mediante discussões e interações diversas; parte das necessidades dos sujeitos envolvidos, dando sentido ao processo que estão vivenciando; ocorre no contexto escolar; toma a prática pedagógica como conteúdo do processo formativo; respeita as diversas formas de saber existentes; e, fundamentalmente, é processo de formação política.

As narrativas dos sujeitos e as situações presentes nesse artigo foram escolhidas, dentre todo o acervo que temos – desenhos, composições plásticas, entrevistas, questionários, registros de observações e de vivências, feitos por nós, por professores e

Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 6, N.1- pág. 160-183 janeiro-abril de 2020: "Educação: Corpo em movimento II." – DOI: 10.12957/riae.2020.45798

por participantes dos cursos que ofertamos –, a partir do que queremos comunicar. Sendo assim, reunimos as sete entrevistas feitas em 2017 com as professoras da creche já mencionada e pinçamos fragmentos de quatro delas, pois deles emergiram com mais força a relação desses corpos com a Educação, a infância e as memórias.

Acessamos também registros de campo do primeiro semestre de 2019, que traziam descrições de fatos e impressões sobre o vivido em um conjunto de três encontros que tinham propostas inspiradas nos Ateliês de Reggio Emília e no trabalho com as múltiplas linguagens. Essa experiência contou com a participação dos cinco grupamentos de Educação Infantil do CIEP, cada qual com uma média de 25 crianças, com idade entre 4 e 6 anos, sendo realizada uma vez por semana com cada grupo, tendo de 1 hora e meia a 2 horas de duração. Os objetivos desse primeiro momento eram estreitar os vínculos e propiciar o contato das crianças com materiais e espaços percebidos por nós, como pouco explorados por elas na instituição.

Aqui, no entanto, elegemos apenas um episódio, considerado o mais emblemático para nós. Nele, reunimos as crianças de uma das turmas de Pré I⁸ no auditório do CIEP, que é um espaço amplo e possui uma parede repleta de espelhos⁹ e a parede oposta com janelas de ponta a ponta com vistas para o pátio interno. O primeiro movimento das crianças foi o de explorar o espaço e testar os limites do permitido. A proposta consistiu na leitura de uma história e na disponibilização de materiais – papéis A3 e A4, canetinhas, lápis de cor e giz de cera – para a confecção de autorretratos. A atitude de uma das crianças, no entanto, nos chamou a atenção ao explicitar a relação que as crianças estabelecem, a todo momento com os seus corpos e a forma como esses corpos são direcionados e moldados no cotidiano das instituições, fazendo emergir dois processos formativos: um que acontece nas brechas, nas subversões das crianças ao que foi estabelecido e um outro, que se propõe a cumprir o protocolo dado pelas professoras e pelas instituições educacionais.

Por fim, como já dissemos em outros pontos desse texto, trazemos alguns dados de nossa pesquisa sobre o currículo das universidades, com o intuito de evidenciarmos o quanto o diálogo com o corpo e o conhecimento sobre as dimensões e práticas corporais também é escasso na formação de professoras, reverberando diretamente no ser e no fazer docente e, conseqüentemente, nas crianças das instituições de Educação Infantil.

O texto se divide em três partes, articulando o referencial teórico e as ideias que trazemos a partir das relações corporais. Nessa primeira, trouxemos um pouco dos nossos

percursos e nossa relação com a temática, bem como organizamos e apresentamos a estrutura do texto, os objetivos e a metodologia.

Na segunda seção, apresentamos a Educação Infantil e os sujeitos que a habitam, fazendo um percurso histórico da relação entre Corpo e Educação, nos questionando acerca do lugar que as instituições de Educação Infantil e as Universidades ocupam nessa relação, a partir do material coletado – observações das crianças, narrativas docentes e dados dos currículos dos cursos de Pedagogia. Pretendemos trazer, por meio dos registros e do diálogo com Foucault (2014), concepções de corpo contido, moldado, obediente, disciplinado, que são comuns na maioria das instituições educacionais e que tratam da docilização dos corpos como forma de controle social, utilizadas também nos hospícios e nas prisões. Ver o corpo como um suporte que receberá uma ação – cuidado ou ensino – e não como sujeito, potente e ativo, é outra concepção que aparece nas instituições de Educação Infantil, principalmente marcadas pelo binômio cuidar e educar, que ainda é tema de tensões incutidas nas entranhas da EI. Sendo assim, abordaremos ambas prerrogativas, a partir dos conceitos trazidos por Guimarães (2011) e Maranhão (2000).

É a partir dessas dimensões corporais, presentes e relacionáveis, que discutiremos o corpo nas instituições de Educação Infantil e na formação docente, por entendermos que ambos são processos imbricados e interdependentes e por acreditarmos não ter como dissociar a prática com as crianças, da prática formativa das professoras, ressaltando o quanto uma formação corporal docente incipiente influencia nas propostas ofertadas às crianças nos espaços educacionais. Sendo assim, nos propomos a refletir sobre as relações corporais possíveis entre as crianças e as professoras e das crianças nos espaços de Educação Infantil.

Por fim, na última parte, defendemos nossas perspectivas de corpo na Educação e ressaltamos a necessidade das professoras (re)descobrirem seus corpos e libertarem os corpos das crianças, não só considerando-os em suas práticas com elas, como também acolhendo suas diversidades, necessidades e singularidades ao entrarem em relação.

Corpo e Educação – relações possíveis?

Durante longos anos, o atendimento das crianças pequenas oriundas da classe trabalhadora se deu nas creches, numa prática arraigada no assistencialismo, onde o corpo era visto como suporte, como já mencionado no texto. Nessa perspectiva, precisava ser

alimentado, higienizado e cuidado, no sentido primário de suas necessidades fisiológicas, sem intenção educativa em percebê-lo como potência ou numa visão que englobasse a preocupação com o seu desenvolvimento saudável; enquanto existiam outras instituições de cunho pedagógico para a criança pertencente a classe abastada da sociedade.

Após muito tempo de luta, a Educação Infantil começa a ser vista como de fundamental importância, não só por meio de estudos e pesquisas, como também pelos norteadores legais, tendo como marco a Constituição de 1988, que ao explicitar o direito das crianças de 0 a 6 anos à Educação, possibilitou que as instituições que atendiam crianças nessa faixa etária fossem vistas como educativas e não assistencialistas. Outros marcos precisam ser citados, tais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) e as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI) em 2009, que não só modificaram a estrutura, a forma de organização e atendimento da Educação Infantil, como buscaram garantir a Educação como um direito da criança.

Além desses norteadores legais, as mudanças nas concepções acerca de criança e infância começaram a fervilhar, convergindo escutas e olhares para esta etapa educacional. Várias pesquisas começaram a despontar e o interesse pelas crianças pequenas ascendeu nas sociedades (FRITZEN; CABRAL, 2007; KRAMER, 2011; KRAMER; LEITE, 2011; KRAMER *et al*, 2012; KRAMER; ROCHA, 2013; KRAMER; NUNES; CARVALHO, 2013). Todo esse movimento em busca da infância, suscitou questões que reverberaram em princípios políticos, éticos e estéticos, fundamentais para as práticas com as crianças e para pensar esse período que é construído historicamente e é influenciado pela cultura na qual os indivíduos estão inseridos.

A Educação Infantil é então, desde a promulgação da LDBEN em 1996, a primeira etapa da Educação Básica, tendo o seu atendimento organizado em Creche (0 a 3 anos) e Pré-escola (4 a 5 anos e 11 meses). Com a Lei 12.796, sancionada em 2013, a obrigatoriedade de matrícula nas instituições educacionais passa a ser para crianças a partir dos 4 anos de idade, o que sem dúvida é uma grande conquista, mas também uma enorme responsabilidade, visto que a construção de conhecimento das crianças pequenas se dá pela via corporal, se constituindo nas maneiras em que ele se expressa, sente, toca, se relaciona com o outro e se posiciona diante do mundo, ou seja, é um aprendizado integral, onde o sensível e o inteligível caminham juntos.

No entanto, sabemos que existem concepções e práticas que entendem e se relacionam com o corpo das crianças das mais variadas formas. Aqui, no entanto, como já mencionado na seção anterior, ressaltaremos duas visões distintas, mas complementares, que são ainda muito comuns nas instituições de Educação Infantil. A primeira tem como expoente Foucault (2014) e traz uma tendência de manter o corpo infantil silenciado, calado, moldado, escolarizado, aprisionado, disciplinado, partindo de uma concepção de que para aprender é preciso ficar quieto, parado, estático, “educando” o corpo ao não movimento, que chega a ser visto como prejudicial a aprendizagem.

[...] o corpo da criança, logo que chega à escola, é tolhido de seus movimentos. O cognitivo é tomado como a base do objetivo do que é desenvolvido na escola e o movimento é visto, em alguns casos, como obstáculo ao desenvolvimento desse objetivo, ou ainda, como se o movimento do corpo prejudicasse o processo de aprendizagem (RICHTER, 2006, p. 36).

Observamos que a livre expressão dos corpos das crianças é cerceada pelo espaço não pensado para as especificidades da infância, em concepções pautadas nessa educação que controla, que provoca ansiedade pelo tempo de espera, haja vista que as turmas são numerosas.

Cada dia mais a gente acaba punindo as crianças por conta da falta de espaço livre. Essa criança precisa brincar. Vamos diminuindo essas oportunidades por falta de espaço, quando vamos propor algo, temos que empurrar tudo, e assim mesmo às vezes eles caem. Na corrida de saco (coelhinho na toca) a gente teve que dividir números de meninas e meninos porque não tinha espaço para todos. E ainda houve dificuldade, pois ficaram tão ansiosos para participar, aí eles ficavam vindo todos juntos. (G., 2017)

Percebemos esse disciplinamento traduzido no cotidiano, onde as ações são de um por vez, de forma organizada, aguardando o seu momento, e geralmente, destituindo a criança de sua livre expressão, escolha, ou seja, *exerce[ndo] sobre [ela] uma coerção sem folga, de mantê-[la] ao mesmo nível da mecânica-movimentos, gestos, atitudes, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo* (FOUCAULT, 2014, p. 134-135).

Esse conjunto de ações que perpassam os espaços educativos, legitimam as práticas de controle e ainda visam moldar as singularidades dos sujeitos. Nesse sentido, Foucault (2008, p. 119 apud GUIMARÃES, 1996, p. 34) ressalta que:

Na escola, o controle de mínimas parcelas da vida e do corpo dos estudantes, por meio das práticas disciplinares, oferece todo um conjunto de saber, de dados, de receitas que permitem o controle e utilização dos indivíduos que configuram o ambiente escolar.

Isso pode ser percebido na cena descrita a seguir, retirada do caderno de campo que compõe a pesquisa realizada no CIEP, que dentre outras coisas, objetivava identificar de que forma a Arte se faz presente nas práticas de Educação Infantil, questionando quais concepções de Arte circulam nos espaços educativos e/ou formativos a que temos acesso. A proposta foi realizada com cerca de 20 crianças de 4 anos. Após a leitura de uma história, as crianças foram convidadas a fazerem seus autorretratos. Para isso, foram disponibilizadas folhas de A4 e A3, canetinha, lápis de cor e giz de cera.

A canetinha foi objeto de desejo de todas as crianças que quiseram desenhar, o que nos forneceu pistas acerca do pouco uso que fazem dela, apesar de ter chegado no kit de materiais enviado pela Prefeitura. Para além disso, no entanto, o comportamento de uma das crianças nos chamou muita atenção. Ele estava fascinado pelas canetinhas e ao pegar o papel, disse não saber fazer o que tinha sido proposto (autorretrato). Explicamos novamente, mas mais uma vez, ele disse não saber. Dissemos, então, que fizesse do jeito que quisesse, já que o desenho era seu. Ele nos olhou desconfiado, ainda sem saber bem o que fazer; sentou e começou a explorar a canetinha, mas sua exploração não se continha ao suporte disponibilizado por nós, transbordando para suas unhas, mãos, braços, pernas e, por fim, no chão de piso preto. Nesse ponto já estávamos muito interessadas na relação que ele estava estabelecendo com o riscante e o seu corpo e ambiente, mas suas ações não paravam de nos surpreender, pois cada vez que ele percebia que estávamos olhando, imediatamente, voltava a marcar o papel, como se a “atividade” estivesse sendo realizada. O mais interessante é que não dissemos para ele, em nenhum momento, que não se riscasse ou que não riscasse o chão; isso aliás, não foi dito para nenhuma das crianças. (Caderno de campo, 13/04/2019)

O que concluímos com esse episódio é que há um direcionamento, um condicionamento dado pelas professoras e pelo sistema educacional e acatado pelas crianças, que desde bem cedo, já sabem como a estrutura funciona e o que se espera delas. A ação imediata de “rabiscar” o papel quando nossos olhos se cruzavam, nos sinalizava que, apesar de não saber fazer o que fora proposto, estava sendo executado. A pesquisa que interessava, no entanto, acontecia “escondida”, como uma subversão ao que tinha sido estabelecido; e não por coincidência, buscava o corpo, passava por ele, dialogava com ele, nele como material de experimentação.

Contudo, o que buscamos é fugir desta lógica onde tudo tenha que ser controlado, vigiado, estagnado, pois como revela Barbieri (2012) esta postura é equivocada, sendo fundamental a organização do espaço, permitindo que as crianças coloquem toda sua energia nas brincadeiras que inventam, concretizando assim suas aprendizagens. Concordamos que é preciso um ambiente que garanta o direito das crianças, que aguce a curiosidade, que busque maneiras de ajudar a materializar a criatividade, que propicie experiências e diversas possibilidades de sentirem de corpo inteiro, de serem vistas e ouvidas com atenção e respeito, e que, principalmente, o espaço da ludicidade esteja garantido e pleno de sentidos, propiciando aprendizagens para a criança em toda sua inteireza.

A segunda concepção ainda presente nas instituições de Educação Infantil, traz a cisão entre cuidar e educar, que nesse texto tece diálogo com Guimarães (2011) e Maranhão (2000). A primeira autora afirma que essas ações acontecem de forma fragmentada, sendo a do educar compreendida como instruir, enquanto o cuidar *ganha um lugar menor à medida que é vivido prioritariamente numa dimensão mecânica, instrumental e higienista* (GUIMARÃES, 2011, p. 43). Maranhão (2000), traz a dimensão do cuidado ligada ao desenvolvimento humano, em estreita relação com a saúde e com a cultura, pois [...] *não é possível separar as atitudes e os procedimentos dos cuidados que visam à educação, das atitudes e dos procedimentos que visam à promoção da saúde, assim como não é possível separar o biológico, do cultural e do afetivo.* (MARANHÃO, 2000, p. 117).

Desde os primórdios da EI, as ações que envolvem o corpo são vistas como de menor valor, enquanto o cognitivo se sobrepõe nessa perspectiva, havendo nessa construção uma cisão entre corpo/mente, razão/emoção, natureza/cultura, educar/cuidar. É uma separação transponível para as práticas que têm, inclusive, uma disputa de poder incutida, já que o cuidar ainda é visto como uma tarefa secundária, pequena, repetitiva e irreflexiva, mesmo os documentos norteadores legais, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), colocarem as duas ações como indissociáveis. Explicitamos que a BNCC é citada por ser um documento que está posto e que, independente das inúmeras críticas, é um marco legal para a Educação Infantil que não pode deixar de ser mencionado e que traz essa visão integrada de educação e cuidado.

Contudo, não faz parte dos objetivos desse artigo realizar uma discussão e/ou aprofundamento acerca do documento.

Ao adentrarmos o campo da Educação Infantil nos damos conta de que as práticas exercidas estão em desacordo com a legislação, pois em modos gerais, existem vários atores num mesmo espaço, exercendo papéis diferentes com as crianças. Normalmente, a professora exerce a ação do educar e a Agente, do cuidar. Mas não são indissociáveis? Nos questionamos por que o cuidado é colocado num lugar de menor valor. Tiriba (2005, p. 71), nos ajuda a refletir sobre essas questões, ao dizer que *o cuidar é o pólo do desprestígio porque está relacionado à emoção, e não à razão, e, ademais, às mulheres*. Nessa perspectiva, observamos as cisões que emergem da sociedade moderna, tendo os processos cognitivos como superiores. Isso é reforçado pelas narrativas das professoras, que não se sentem docentes ao desempenhar o denominado “cuidar”, demonstrando o quanto essas concepções que separam educar de cuidar, ainda que em muito discutidas e revistas por autores e pesquisas, permanecem arraigadas na sociedade: *quando cuido não me sinto professora*. (M., 2017).

Nessa perspectiva é preciso problematizar as concepções de cuidar e educar implícitas nesta afirmação, pois o não se “sentir professora” se refere às práticas relacionadas aos cuidados, que remetem a algo doméstico. No entanto, com as crianças pequenas, o individual e o coletivo, o público e o privado, o institucional e o doméstico se misturam e isso precisa fazer parte da formação, uma vez que [...] *Formar o educador para o cuidado exige construir uma prática de formação reflexiva e que integra educação e saúde, família e instituição*. (MARANHÃO, 2000, p. 132).

Em um trecho mais adiante, outra professora diz: *Acho que até quando eu ensino a comer já é mais professora, agora trocar uma roupa, uma fralda, dar um banho, eu não me sinto. Sinto-me um arremedo de mãe, mas não sou exatamente a mãe deles*. (A., 2017). Maranhão (2000, p. 127) nos chama atenção para a necessidade de existir uma relação no cuidar, tendo a professora uma posição importante, visto que [...] *o cuidado prestado pelo educador deve favorecer o processo de crescimento e desenvolvimento infantil que, como vimos, também depende do vínculo construído entre o adulto e a criança*.

Essas falas traduzem a urgência de refletirmos não só sobre o que entendemos por criança e infância, sobre as especificidades das relações, quanto sobre a formação das profissionais que atuam na Educação Infantil, analisando como nos formamos para atuar

com crianças e bebês de 4 meses¹⁰ a 5 anos e 11 meses: quais espaços frequentamos? O que nutre essa formação? Como o corpo é vivenciado? Pois temos presenciado práticas de cuidados com o corpo infantil que em muitos momentos se assemelham a uma linha de produção fabril, onde as atividades relacionadas ao cuidar, muitas vezes ocorrem mecanicamente, sem ter atenção para a criança que está descobrindo o mundo, as coisas, as texturas, as possibilidades. Este corpo, então, acaba sendo nutrido somente em suas necessidades de alimentação, higiene, sono, mas negligenciado em suas potências e ações.

Sendo assim, pensar em práticas em que o corpo apareça como potência, requer repensar as instituições educativas e esses atores que lá atuam. Por ainda estarmos imersos numa concepção educacional racionalista, nascida entre os séculos XVII e XIX e a uma figura de professora a quem caberia apenas nutrir as mentes com informações já adquiridas previamente, o corpo assume um lugar de apêndice, de auxiliar do pensamento, permanecendo imóvel, mudo, devidamente moldado pela disciplina. É o corpo docilizado, como revela Foucault (2014, p. 135):

Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. [...] uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”.

Vasconcellos (2000, p. 39), corrobora com a discussão trazendo o conceito de disciplina atrelado à obediência:

O conceito de disciplina associado à obediência está muito presente no cotidiano da escola, mais ou menos conscientemente; isto porque há uma verdadeira “luta de classe”, onde o professor está procurando sobreviver, num contexto de tantos desgastes. O trabalho do educador é estressante, ele procura um pouco de paz para poder respirar; daí esperar o comportamento dócil, passivo do aluno.

Diante disso e também de alguns discursos cotidianos que envolvem expressões como: “domínio de turma”, “crianças indisciplinadas”, “falta de controle”, “crianças sem limite”, “bagunceiros”, dentre outros, observamos que em sua maioria, as falas sobre as

crianças e também sobre o trabalho docente remetem às expressões de seus corpos, o que têm relação direta com o poder, afinal um corpo que *se manipula, modela-se, treina-se, que obedece, responde, torna-se hábil ou cujas forças se multiplicam* (FOUCAULT, 2014, p. 134) passa a ser obrigado, limitado, proibido e moldado de acordo com quem o controla. Assim, não se trata de cuidar do corpo em massa, mas sim de trabalhá-lo detalhadamente, exercendo uma coerção de força, de mantê-lo no mesmo nível da mecânica-movimento, de gestos, atitudes, rapidez sobre o corpo ativo.

Para o autor, a disciplina pode ser constituída de métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante das forças que lhes impõe uma relação de docilidade/utilidade. Diferencia-se da escravidão apenas por não se fundamentar na apropriação do corpo, mas sua manutenção é custosa e violenta, obtendo feitos de utilidade pelo menos igualmente grande; diferente da domesticação que é uma relação constante de dominação, a disciplina é a arte dos detalhes (FOUCAULT, 2014).

Os discursos, a forma/tempo como as crianças brincam, a rotina, a fila, as atividades direcionadas sempre da mesma forma, passam a ser vistas como naturais, no decorrer do tempo. O autor nos mostra que isso não acontece de forma brusca, mas vai acontecendo lentamente, em detalhes. As técnicas são sempre minuciosas, muitas vezes íntimas: um olhar, um dedo que aponta ou indica, uma sobrancelha levantada, uma boca que se retesa. Essas ações podem parecer sutis e imperceptíveis em um grande grupo e/ou em uma rotina acelerada, mas não podem ser ignoradas, pois definem certos modos de investimento político e detalhado do corpo, uma nova “microfísica do poder”, onde o controle acontece de forma quase imperceptível, numa busca de fazer do múltiplo algo mais homogêneo. Esse tipo de experiência marca a criança de tal forma, que passa a figurar em sua memória e ao ser acessada, traz consigo reverberações corporais.

Isso fica claro na fala de uma das professoras: *meus anos na Educação Infantil foram muito bons, pois vi uma ovelha ser tosquiada e isso me marcou muito [...] mas tinha medo da professora, só lembro dos gritos e suas unhas grandes* (G., 2017). Nesse momento, ao proferir que se lembrava dos gritos e das unhas, leva a mão ao braço e seu corpo se alinha na cadeira, silenciando-se. Ela continua a narrar, mas de forma mais contida. Foucault (2014) lembra que a disciplina é moldada nas sutilezas, nos micro movimentos, como um olhar, um toque, e assim, as ações passam despercebidas, quase imperceptíveis. Sua postura só se modifica quando lembra dos espaços educacionais, do

barulho; nesse momento seu corpo relaxa, se ilumina, os olhos se fecham e ela parece estar inteira na cena revivida, e aos poucos com um sorriso continua contando....

[...] o que marcou não sei se foi a professora, mas as atividades, o lugar, aqueles prédios, aquela escola maravilhosa, o barulho do mar o tempo inteiro, foi uma experiência solar, mesmo aquele barulho do mar, quando eu olhava assim, via as pegadas das pessoas. Eu me lembro dessa cena e agora das pegadas. Lembro em detalhes. (G., 2017)

A conexão que estabelecemos com nosso corpo é construída ao longo de nossa vida e sofre influências da cultura, das experiências, da educação recebida pela família, das relações que vamos estabelecendo desde que nascemos. Há locais que atuam como marcos, onde os resultados dessas vivências podem ser transformados positiva ou negativamente. A instituição educativa é um desses lugares, e levando em conta os anos que passamos inseridos nela, tem grande relevância para a nossa constituição corporal, como vimos anteriormente.

Nesse sentido, Steuck (2008), problematiza o quão fundamental é a dimensão de um corpo para além de um suporte, uma vez que:

É com o corpo que a criança elabora todas as suas experiências vitais, e organiza toda a sua personalidade. Através dele ela percebe o mundo, e perceber o mundo é aprender (e reaprender) com seu próprio corpo; perceber o mundo, portanto, é perceber o corpo; o corpo é assim, sensação, percepção e ação. (STEUCK, 2008, p. 13-14)

Mas como ressignificar as práticas dicotômicas na Educação Infantil? Pensamos que uma das possibilidades seja vivenciar práticas junto às crianças, que integrem suas dimensões, buscando entender como e porque produzimos essas dicotomias, visto que elas estão por toda parte, mas sem perder o foco de que é fundamental problematizá-las dentro dos contextos que emergem. Outra possibilidade é compreender que a criança aprende com todo o seu corpo e que todas as atividades dentro da Educação Infantil são pedagógicas, uma vez que esse corpo dotado de emoção/razão, corpo/mente, natureza/cultura é o conjunto que constitui o ser humano.

Essas vivências transbordam nossos olhares e se materializam como inquietações, incitando-nos a repensar o lugar das instituições de Educação Infantil, uma vez que não

se sustentam como esse lugar da coerção, da instrumentalização e acabam por adoecer a si e a todos à sua volta. Necessitamos, então, repensar a função dos espaços educativos e da docência, pois nos parece urgente buscarmos modos de se propor esse espaço/tempo de criação, expressão e experiência dentro do ambiente das instituições de Educação como um todo e de Educação Infantil, mais especificamente, já que conhecer é processo e requer pausa, questionamento, experimentação, tempo, cada vez mais escasso nos dias atuais.

Corpo e Educação - Processos formativos

A partir do que foi exposto anteriormente, nos perguntamos: como acontece a formação integral na Educação Infantil, uma vez que ela perpassa pelo corpo da criança? Como este corpo vem sendo tratado nos espaços educacionais? Ele tem tido espaço para se expressar, ou o que expressa é visto como indisciplina? Torna-se então fundamental discutir a forma como o corpo em movimento vem sendo vivenciado na construção do conhecimento e de que forma essa formação docente afeta a formação da criança.

Essa conexão entre a formação docente e as práticas com as crianças fica evidente em alguns trechos das entrevistas, em que as professoras, ao acessarem suas memórias, narram episódios dos seus primeiros anos nas instituições educativas. Compreendemos memória, como aquela que nos faz rememorar lembranças de família, lugares, escolas, num determinado espaço-tempo, ou seja, uma revisitação, como nos diz Souza (2007), afinal:

[...] a memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências. Tempo e memória que possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas, da família, da escola e das dimensões existenciais do sujeito narrador. (SOUZA, 2007, p. 63-64)

Nas linhas que seguem, nos interessa olhar para as universidades, mais especificamente para a graduação em Pedagogia, pois entendemos o quão difícil é encontrar formações que foquem nas professoras, objetivando que elas construam seus conhecimentos, que vivenciem seus corpos, que se nutram de experiências estéticas, que busquem saberes que façam sentido para elas, enquanto indivíduos.

Compreendemos que para ser docente precisamos ter nossos sentidos abertos e sensíveis para o nosso potencial expressivo e criativo e para o fazer artístico. Diante disto, entendemos que a criação e a sensibilidade são expressões de uma necessidade humana, portanto, acreditamos na necessidade de assumirmos uma perspectiva estética – que é mais ampla do que a Arte especificamente, mas a engloba ao tratar de estar sensível ao potencial criativo presente no humano e que se expressa em seus modos de ser e estar no mundo – nas práticas e propostas cotidianas que planejamos e ofertamos para as crianças na Educação Infantil.

Mas como fazer isso se, na maioria das vezes, somos formados por uma outra lógica, que ainda coloca o cognitivo a frente da sensorialidade? Como propor vivências que não tivemos? Como ousar, entrando em relação profunda com as múltiplas linguagens, se não as vivenciamos de corpo inteiro? Essas são questões que nos surgem ao pensarmos na formação das docentes. Ao pesquisarmos o currículo do curso de Pedagogia de cinco universidades públicas do Rio de Janeiro – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) –, obtivemos pistas quentes sobre o lugar que o corpo e a arte ocupam também na Educação universitária.

Tomando Educação e Corpo como palavras-chave, critério utilizado para chegarmos às disciplinas pesquisadas, encontramos três disciplinas – Corpo e Movimento (UNIRIO), Corpo e Educação (UFRRJ) e Linguagem Corporal na Educação (UFRJ) –, mas nenhuma delas usava em sua nomenclatura a palavra corpo ligada à Educação.

O que pudemos concluir é que a abordagem de disciplinas que tragam questões relativas entre educação e corpo aparecem de maneira muito discreta nos currículos das universidades, e quando o fazem, ora aparecem como conteúdo para ser aplicados, com ênfase a algumas linguagens em detrimento de outras; ora como um lugar de potência, expressão, fruição, comunicação, cultura e diversidade. Ressaltamos o fato dessas disciplinas figurarem nos períodos do meio para o final do curso de Pedagogia nas universidades analisadas, pois entendemos ser fundamental que os futuros docentes tenham contato com elas desde a sua entrada no curso, perpassando por todo o seu processo formativo.

Decerto, pensar em uma reformulação das instituições educativas significa pensar nas educadoras: quais são suas concepções, suas experiências, sua forma de estar no

mundo? Ouvir as professoras e proporcionar vivências que as façam repensar ou reafirmar suas práticas pode ser o primeiro passo para um fazer pedagógico mais autoral, mais dinâmico e criativo.

Neste contexto, buscamos em nossos encontros conversar sobre como as formações iniciais e/ou continuadas das docentes que atuam nas unidades, as afetaram. Explorar se já tiveram contato com temáticas ligadas a corporeidade e nos casos afirmativos, descobrir se houveram apontamentos e orientações sobre como explorar esse aspecto com as crianças na Educação Infantil. Nos interessava saber também, se este contato na formação faria diferença no trabalho com as crianças. As respostas que recebemos indicavam que sim, mas traziam outros elementos e indicavam as diferentes relações que as professoras estabeleceram, ao longo da vida, com esses momentos de construção de conhecimento. Algumas falas traziam a marca do esquecimento, o que pode indicar que não houve um afetamento nessas propostas de formação; outras que disseram ter participado recentemente de formações (extensão e especialização), ressaltaram que estes cursos apesar de falarem pouco das questões relacionadas ao corpo, permitiram uma reflexão. M. (2017) fala: *serviu pra mim*. Outras reclamam dos cursos, alegando que propõem que os adultos imitem as crianças. J. (2017) faz a seguinte afirmação: *eu acho que falta uma formação (reflexão) para quem forma, assim como para nós que estamos sendo formados, é necessário troca*.

Diante disso, o que realmente precisamos saber para que as crianças vivenciem experiências que sejam enriquecedoras nas suas vidas? Para que sejam tocadas positivamente, e que suas diferentes linguagens sejam respeitadas na integralidade? L. (2017) nos dá indícios relevantes pautados em sua experiência: *lembro até hoje da dança, porque a professora falava que já que a gente quer se formar em professora, a gente tinha que saber lidar com o corpo das crianças e seria através de dança, teatro, brincadeiras*. Então, para além da teoria, entendemos ser fundamental vivenciarmos essa formação de forma prática-teoria-prática, como uma constante em nosso cotidiano.

Por um conhecimento do ser inteiro

Observamos distintas concepções de educação, de corpo, de criança dentro de uma única instituição educativa, pois esse espaço e as pessoas que dele fazem parte são, ao mesmo tempo, plurais e singulares. Temos diferentes maneiras de vivenciar as

experiências corporais e isso aparece nas falas das professoras: *Olha eu percebo esse corpo como a primeira linguagem da criança. É o corpo! Então, a criança fala através do corpo no berçário, aqueles balbucios, a gente vai entender através dos gestos, mas não é só isso. É mais uma forma de se expressar* (G., 2017). E ainda: *entendo que a criança entra de corpo todo. O professor deve entender isso, e não cercear o corpo da criança, não tolher a livre expressão. Na minha concepção devemos compreender a linguagem corporal e oral para que possamos de fato perceber a criança em sua integralidade e potencializada*” (L., 2017).

Nessa perspectiva, vemos um corpo que fala, se comunica, que tem significado, que aprende e constrói; o que é corroborado por Duarte Jr. (2000, p. 136) ao anunciar que *“nosso corpo [e toda sensibilidade que ele carrega] consiste, portanto, na fonte primeira de significações que vamos emprestando ao mundo, ao longo da vida”*. E ainda acrescenta que *“o corpo conhece o mundo antes de reduzi-lo a conceitos e esquemas próprios de nossos processos mentais.”* (DUARTE JR., 2000, p. 132). Nesse sentido, o corpo é evocado em sua unidade, potente, conectado, interpretativo, não apenas como reprodutor de atividades lúdicas coreografadas e disfarçadas de expressão corporal. Herman Parret (1996, p. 45 apud Duarte Jr., 2000, p. 136) nos revela a beleza de sermos seres complexos e interligados, pois *produzir sentido, interpretar a significância, não é uma atividade puramente cognitiva, ou mesmo intelectual ou cerebral, é o corpo, esse laço de nossas sensibilidades, que significa, que interpreta*. Uma das professoras não só entende isso como exemplifica, ao dizer que esse é

um corpo que tá conectado com os sentidos. Assim como [quando] falei da lembrança do cheiro e barulho do mar eu estava conectada com que estava ao redor. Lembro-me das tintas, do pelo do animal, que se transformou quando tiraram aquela lã. É estar conectado com os sentidos. Então, isso é um corpo sensível (G., 2017).

Entender, conhecer, respeitar, integrar e considerar o corpo nas instituições, em suas múltiplas dimensões com suas variedades de expressões, é um grande desafio, que torna a temática aqui abordada tão relevante. Ao elaborarmos as propostas com as crianças, precisamos estar disponíveis, sensíveis aos movimentos do corpo, às falas, aos gritos, aos momentos de alegria e de tristeza, aos excessos de fúria; desconsiderando e nos desnudando de ações/pensamentos estigmatizados ao mundo infantil, não

classificando essas ações como expressões de bagunça, birra ou descontrole, mas oportunizando que momentos como estes sejam início de um longo percurso, que ajude a organizar o espaço e o cotidiano institucional, entendendo que a criança aprende com todo o seu corpo

Quando incluímos intencionalmente as expressões e gestos corporais, precisamos considerar que estas ações pedagógicas não se limitam a “seleção de conteúdos” a serem estrategicamente ensinados, mas abrangê-las como modos de experiências, de manifestação cultural e possibilidades de mudanças e transformações perante o apresentado, pois é necessário que as crianças toquem, sintam, corram, explorem tudo ao seu redor, como forma de se organizarem internamente, sistematizando o conhecimento.

Para que isso ocorra, precisamos ser professoras que percebam as necessidades e desejos das crianças, para que assim, possamos colocar em prática suas ideias, desde as mais simples às mais complexas, dando a oportunidade de se aventurarem, se avaliarem, de se (re)inventarem. Com isso, esse espaço se torna propício ao pleno desenvolvimento, considerando que as instituições educativas têm que ser um lugar onde sonhamos, sorrimos, jogamos, fazemos experiências que perpassam pelo corpo inteiro, valorizando assim as singularidades.

As conversas que tivemos com as professoras, revelam diversas concepções que trazem um corpo frágil, sensível. Em algumas, percebe-se que este tema é refletido, a partir das práticas experienciadas cotidianamente, onde as sensações são compreendidas juntamente com o movimento e este acompanha o espaço no qual está inserido. Entende-se que no cotidiano esse corpo ocasionalmente se apresenta contido por alguns entraves que vão além da vontade das professoras. Algumas vezes também essa contenção “fazer” necessária como forma de organização. No entanto, sabemos que o corpo necessita de espaço, pois compreendemos que as expressões, os gestos são múltiplas linguagens dos seres humanos.

Evidencia-se que algumas professoras têm objetivos em seus planejamentos e que sua rotina é trabalhada através da escuta, da fala e dos interesses que as crianças trazem, abrangendo desse modo o desenvolvimento e as experimentações. Sob essa perspectiva concordamos que o corpo é o principal dispositivo para o conhecimento do meio, de si e do outro. O que o diferencia de outras, que tratam o corpo como um meio para a compreensão de conteúdo, mesmo quando se utiliza das brincadeiras para atingir tal finalidade; percebe-se que há uma separação inconsciente desse corpo-mente. Durante as

conversas, elas assumem que há necessidade de aprofundarem sobre o assunto e que dentro da instituição o corpo vem sendo pensado de forma motora. E veem nos estudos uma forma eficaz de repensarem as práticas e, deste modo, enriquecerem as significações e experiências infantis, compreendendo esse corpo como consequência, não apenas de modo casual, mas sim em sua totalidade.

Desse modo e em decorrência deste contexto constatamos o quanto a formação docente reflete diretamente na formação das crianças, pois ao pensar a sua própria prática, as professoras podem alterar significativamente o cotidiano infantil, já que assim se colocam no lugar do fazer-se e desfazer-se continuamente, como seres em construção que são, e a construção dos conhecimentos ocorrem de modo recíproco. Entendemos que esta é uma vertente de encorajar as crianças a perceberem a si, aos outros, suas ações e o ambiente ao seu redor. Os debates, as reflexões, as trocas compartilhadas nos mostram que muitos desdobramentos ainda não de vir em nossos percursos, visto que a formação docente representa um papel determinante no que tange à consistência da Educação e é fio condutor ao que é pensado, ofertado e considerado nas proposições feitas às crianças.

REFERÊNCIAS

BARBIERI, Stela. **Interações: onde está a arte na infância?** São Paulo: Blucher, 2012. (Coleção InterAções)

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; QUADROS, Vanessa da Silva Rocha de. **As aprendizagens cotidianas: os cuidados pessoais das crianças como gesto curricular.** *Em Aberto*, Brasília, v. 30, n. 100, p. 45-70, set./dez. 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

_____. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988.

_____. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. **Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 5 abr. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009.

BUSS-SIMÃO, Márcia *et al.* **Corpo e infância: natureza e cultura em confronto.** *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 151-168, dez. 2010.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível.** 2000. 234f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir da Silva (Orgs.). **Infância: imaginação e educação em debate.** Campinas, SP: Papyrus, 2007.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Rio Grande do Sul: Unijuí, 1998. (Coleção Fronteiras da Educação)

GUIMARÃES, Áurea Maria. **A dinâmica da violência escolar: Conflito e ambiguidade.** Campinas-SP: Autores Associados, 1996.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética.** São Paulo: Cortez, 2011.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. **Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano.** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1223-1240, out.-dez. 2016.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (Orgs.). **Educação Infantil: formação e responsabilidade.** Campinas, SP: Papyrus, 2013.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa.** 12. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011. (Serie Prática Pedagógica)

KRAMER, Sonia; et al. (Orgs.). **Infância e Educação Infantil.** 11. Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. (Série Prática Pedagógica)

LONGAREZI, Andrea Maturano. **Pesquisa-formação: um olhar para a sua constituição conceitual e política.** *Revista Contrapontos - Eletrônica*, v. 13, n. 3, p. 214-225, set-dez 2013.

MARANHÃO, Damaris Gomes. **O cuidado como elo entre saúde e educação.** *Cadernos de Pesquisa*, n. 111, p. 115-133, dez. 2000.

RICHTER, Leonice Matilde. **Movimento corporal da criança na Educação Infantil: expressão, comunicação e interação.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia - UFU: Uberlândia, 2006.

STEUCK, Cristina Danna. **Corporeidade e educação: um olhar a partir da epistemologia social.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Blumenau: Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau – FURB, 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino. (Auto)biografias, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (Orgs). **Memória e formação de professores.** Salvador: EDUFBA, 2007. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf>

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TIRIBA, Léa Velocina Vargas. Educar e cuidar: buscando a teoria para compreender os discursos e as práticas. In: KRAMER, Sonia. (Org.). **Profissionais da educação infantil: gestão e formação.** São Paulo: Ática, 2005.

VASCONCELLOS, Celso. **Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola.** 11.ed. São Paulo: Libertad, 2000.

ⁱ Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Especialista em Docência na Educação Infantil (UFRJ). Pesquisadora, desde 2013, do grupo FRESTAS (Formação e Resignificação do Educador: Saberes, Troca, Arte e Sentidos), pertencente ao Núcleo Infância, Natureza e Arte (NINA), vinculado à UNIRIO. Professora da Educação Básica do Município do Rio de Janeiro (Educação Infantil). Email: laneoliveirasilva@hotmail.com; Rio de Janeiro/Brasil; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6422-4121>.

ⁱⁱ Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora da Prefeitura do Rio de Janeiro há 17 anos, ocupando atualmente a função de Diretora Adjunta de um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP). Pesquisadora do Grupo FRESTAS (Formação e Resignificação do Educador: Saberes, Arte, Troca, Sentidos) vinculado ao NINA (Núcleo Infância, Natureza e Arte) na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Orientadora e avaliadora de TCCs do curso de Pedagogia, do consórcio CEDERJ UNIRIO. Email: michaduda@yahoo.com.br; Rio de Janeiro/Brasil; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8314-1903>.

Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 6, N.1- pág. 160-183 janeiro-abril de 2020: "Educação: Corpo em movimento II." – DOI: 10.12957/riae.2020.45798

³ Utilizamos esse termo a partir do nosso lugar de professoras que têm, nas observações do cotidiano e nas reflexões sobre as práticas, o foco das pesquisas. É o trabalho docente que realizamos e o lugar que ocupamos nas instituições em que trabalhamos que impulsionam e alimentam nossas pesquisas.

⁴ Ao longo de todo o artigo utilizaremos a palavra no feminino, pois além do predomínio de mulheres na profissão docente, elas são unanimidade nas pesquisas que embasam esse texto.

⁵ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), após sofrer diversas emendas, determina o Ensino Médio na modalidade Normal como a formação mínima necessária para atuação com as crianças na Educação Infantil, em substituição ao Ensino Superior em Pedagogia.

⁶ Analisando econômica e sociologicamente, esse termo se refere a um conjunto de fatores que determinarão o nível da qualidade de vida da população por meio de índices atribuídos a Educação, expectativa de vida e renda.

⁷ Carga horária utilizada pela Prefeitura do Rio de Janeiro que compreende a criança na escola por 7h diárias. Nesse tempo estão incluídas três refeições (café da manhã, almoço e lanche).

⁸ As turmas de Pré I são compostas por crianças que têm 4 anos completos até 31 de março do ano da matrícula.

⁹ São em torno de 6 espelhos com cerca de 1,80m de altura por 1,50m de largura. Foram colocados para a realização de oficinas em dança, ministradas por uma professora-oficineira contratada, pertencentes ao programa Mais Educação, que é um programa do Governo Federal que previa a realização de oficinas diversas para um número específico de crianças da instituição, no contraturno. Como o CIEP funciona em Turno Único, no qual a saída é 14h30, as Oficinas aconteciam até 17h30.

¹⁰ Tomamos 4 meses como ponto de partida por ser a idade mínima aceita nas Creches municipais do Rio de Janeiro para entrada das crianças, apesar da legislação indicar que o atendimento se dá a partir de 0 meses.