

# Corpo e movimento: notas para (re)pensar o trabalho docente nos tempos e espaços da educação infantil<sup>1</sup>

*Nara Rejane Cruz de Oliveira*  
[nara.rejane@unifesp.br](mailto:nara.rejane@unifesp.br) - Universidade Federal de São Paulo

## Resumo

Este trabalho objetiva discutir o binômio corpo e movimento no contexto da Educação Infantil, situando o trabalho docente em seus tempos e espaços. O trabalho docente nesse contexto é discutido na dimensão das práticas pedagógicas cotidianas. É um estudo qualitativo descritivo, envolvendo pesquisa de campo, realizada com docentes de Educação Infantil. O referencial teórico adotado para análise é a Rede de Significações. Os resultados indicam que os docentes tomam como referência para seu trabalho o binômio corpo e movimento como algo relevante, que deve ser privilegiado na prática educativa, ao menos em seus discursos. As concepções que permeiam as práticas pedagógicas demonstram dificuldades para a compreensão deste binômio além de um conteúdo a ser tratado em tempos e espaços determinados no cotidiano. Os docentes também atribuem o papel de desenvolver atividades corporais expressivas a docentes especialistas, a exemplo de professores de Educação Física, evidenciando as históricas contradições relacionadas à corporeidade ao longo da formação humana. Conclui-se que a formação docente deve ser permeada por uma reflexão mais ampla sobre a corporeidade humana na Educação Infantil e neste contexto, o desenvolvimento de um trabalho docente que considere corpo e movimento em sua totalidade.

**Palavras-chave:** Corpo humano. Atividade motora. Educação infantil. Trabalho docente.

## Body and movement: (re)thinking teacher work in pre-schooling space and times

### Abstract

This paper discusses the binomial body and movement in the childhood education, and the teacher work. The teacher work is discussed in the dimension of everyday teaching practices. It is a qualitative descriptive study, involving teachers of kindergarten. The theoretical framework adopted for analysis is the net of meanings. The results indicate that teachers take as a reference for their work and the binomial body movement as something relevant, it should be privileged in educational practice, at least in his speeches. The concepts that underlie pedagogical practices demonstrate difficulty understanding this binomial plus a content to be

---

1 Este artigo é originário da tese de doutorado da autora, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. Pesquisa financiada pela CAPES.

treated in certain times and places in everyday life. Teachers also assign the role to develop the expressive bodily activities faculty experts, like physical education teachers, highlighting the historical contradictions related to corporeality along the human formation. It is concluded that teacher training should be permeated by a broader reflection on the human corporeality in kindergarten and in this context, the development of a teaching that considers body and movement in its entirety.

**Key words:** Human body. Motor activity. Childhood education. Teacher work.

## **Introdução**

Este trabalho objetiva discutir o binômio corpo e movimento no contexto da Educação Infantil, situando o trabalho docente em seus tempos e espaços.

Atualmente, a Educação Infantil (EI) é definida no Brasil como o atendimento institucional-educacional às crianças de zero a cinco anos em creches e pré-escolas e primeira etapa da educação básica. Embora seu reconhecimento educacional seja recente, visto que o marco de sua expansão e consolidação deu-se somente ao final da década de 1980, têm crescido substancialmente nos últimos anos como campo de atuação profissional e área de pesquisa. Nesse contexto, nos últimos anos, as discussões sobre o trabalho docente em suas várias dimensões, as práticas pedagógicas e os conhecimentos a serem tratados na EI têm se destacado.

Nos anos de 1990, novas políticas de atendimento às crianças de zero a cinco anos começaram a ser instituídas no Brasil, resultando na elaboração do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), em 1998 (BRASIL, 1998), e de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), em 1999 (BRASIL, 1999), sendo a última versão das DCNEI publicada em 2009 (BRASIL, 2009). Todos estes documentos buscam situar o trabalho do professor em sua dimensão pedagógica, principalmente no que se refere ao trato com o conhecimento nos processos de ensino-aprendizagem de crianças pequenas.

Segundo Tardiff e Lessard (2005), o trabalho docente é essencialmente interativo, coletivo e precisa ser discutido em várias dimensões, que são inter-relacionadas. No âmbito do objetivo deste trabalho, optou-se por discutir o trabalho docente na dimensão das práticas cotidianas, ou seja, das condições e concepções relacionadas às atividades pedagógicas, conforme Nogueira e Catanante (2011). Há que se destacar que tais práticas não existem isoladas, são permeadas por condições históricas concretas, a exemplo do par dialético

valorização x precarização do trabalho docente na EI. Tal problemática, por sua vez, está imbricada nas marcas da cultura assistencialista a qual a EI historicamente esteve ligada e que ainda não desapareceram por completo, embora a preocupação com sua qualidade seja concreta na atualidade. Pensar o direito à EI de qualidade está diretamente relacionado ao trabalho docente em suas distintas dimensões (PINTO; DUARTE; VIEIRA, 2012).

Na dimensão das práticas pedagógicas docentes nos tempos e espaços da EI, este trabalho busca situar o trato com o corpo e movimento a partir do entendimento das concepções dos docentes, atores sociais deste estudo. Segundo as DCNEI (BRASIL, 2009), a EI deve promover a ampliação das experiências sensoriais, expressivas e corporais que possibilitem movimentação ampla das crianças, bem como a indissociabilidade entre as dimensões expressivo-motoras, afetivas, linguísticas, éticas, estéticas e socioculturais das crianças. Assim questiona-se: quais as concepções de corpo e movimento que permeiam o trabalho docente nas práticas cotidianas de EI?

### **Sobre o corpo e movimento na Educação Infantil**

Discutir o binômio corpo e movimento parece axiomático, ao considerá-lo a condição primordial da existência humana. Conforme Foucault (2002), o corpo é uma superfície de inscrição dos acontecimentos, uma construção social marcada por diferentes tempos, espaços e grupos sociais. É expressão objetiva, subjetiva e simbólica ao mesmo tempo, na qual o movimento se manifesta.

Fonseca (1998) afirma, fundamentado nos pressupostos de autores como Piaget, e especialmente Wallon e Vigotsky, que ontogenética e filogeneticamente as aquisições da motricidade são situadas antes das aquisições do pensamento, ou seja, a motricidade, por meio de sua totalidade expressiva é o meio pelo qual a consciência se edifica e manifesta. Considera ainda que o cérebro humano é estruturado e rearranjado nos primeiros anos de vida pela corporeidade, aqui entendida no contexto da interação entre afetividade, função motora/motricidade, cognição, linguagem. Em uma perspectiva dialética, consciência e motricidade constituem influências recíprocas, na qual o movimento media a ação da cognição e é também modificado por esta.

Sob este ponto de vista, ao mesmo tempo em que a centralidade da corporeidade humana é inquestionável, é perceptível que adultos e crianças a expressam de modos

diferentes. Conforme Siebert (1998), o adulto parece ter aprendido a conter as sensações corporais e emoções sob a forma discursiva, já a criança pequena, com suas necessidades corporais impelentes, de “corpo inteiro”, parece se contrapor ao adulto, com uma “escandalosa” corporeidade. Entre a forma “discursiva” do adulto e a “escandalosa” corporeidade infantil, parece residir a constante tentativa adulta de “civilizar” o corpo da criança nas práticas cotidianas, sobretudo no contexto da educação institucionalizada, ao menos no currículo oculto.

É possível afirmar que a busca de uma “civildade corporal” está fundamentada principalmente na concepção ocidental dominante de corpo. Esta, por sua vez, ancora-se nos preceitos da ciência positivista, da religião cristã, bem como dos padrões e normas oriundos do “processo civilizador” descrito por Elias (1994), no qual os ideais de autocontrole, pudor e negação de certos desejos se destacam.

Nesse contexto, convencionou-se tratar o corpo como um *puzzle* de um milhão de peças, na expressão de Freire (1991). A “invenção” da dualidade corpo e alma, segundo este autor, trouxe de certa forma a ilusão da imortalidade e superioridade humana perante a própria existência, pois mesmo com a morte do corpo (temporal, material, finito), a alma (essência, imaterial, eterna) ficaria para sempre. Entretanto, em sua análise, essa é uma teoria que não corresponde à realidade, pois não existe uma entidade inteligível que habita um corpo humano, mas sim um corpo humano por inteiro, no qual sensível e inteligível estão interligados.

Na atualidade, embora discursos e práticas pedagógicas pareçam distantes dessa descrição, é fato que o corpo continua marcado por certo imobilismo, especialmente no sentido da qualidade das atividades desenvolvidas nas instituições educativas infantis.

As preocupações com o corpo e o movimento infantil não são recentes. Recomendações sobre a educação corporal para crianças são reconhecidas desde as primeiras sistematizações pedagógicas a partir da Idade Moderna, concomitantemente à retomada do corpo como lugar de destaque nas preocupações médicas e pedagógicas (CRUZ DE OLIVEIRA, 2005). Naquele momento, ficou sob a incumbência da instituição escolar, juntamente com a médica e a militar, a orientação dos cuidados com o corpo e sua educação.

Porém, corpo e movimento ainda hoje são considerados elementos contraditórios na EI, visto que, por um lado, é frequente serem postos de forma secundária, por outro, ocupam lugar de destaque nas preocupações de professores e em suas práticas docentes.

Paradoxalmente, é comum ouvir professores dizendo que as crianças não param quietas, movimentam-se demais, ao mesmo tempo em que as diretrizes do trabalho pedagógico em EI preconizam oportunidades para a livre movimentação e expressão corporal das crianças (CRUZ DE OLIVEIRA, 2010). Por um lado parece caber à escola contemporânea o papel de suprir a necessidade de movimento das crianças, devido, dentre outros fatores, às condições concretas de vida destas, especialmente nos grandes centros urbanos, além do reconhecimento, via políticas e teorias pedagógicas de EI, da relevância da expressão corporal como linguagem no processo de desenvolvimento infantil. Por outro lado, o trabalho docente parece seguir a direção contrária, destacando fundamentos vinculados ao controle civilizador, à racionalidade, à formação de “pessoas bem ajustadas”, cujo exemplo pode ser expresso nas vozes das educadoras para com as crianças: “Para!”, “Levanta!”, “Espera, senão...”, “Fica sentadinho, senão...” (RICHTER; VAZ, 2005, p.90)

Conforme Figueiredo (2006), historicamente a escola tem privilegiado a ausência de movimento, a desvalorização das emoções, do prazer, do lúdico, da sensibilidade e do corpo brincante, em nome da ordem e da disciplina. Parece que, ao longo de seu processo de crescimento, o ser humano gradativamente vai deixando de lado a necessidade de vivenciar plenamente sua corporeidade e se adequando, cada vez mais, às normas de condutas que enfatizam a contenção da expressividade como um todo. E isso se reflete consideravelmente na cultura profissional docente em EI – no sentido discutido por Tardiff e Lessard (2005). Um exemplo concreto é a recente prática de dirigir as atividades durante o horário de recreio escolar, adotada em um número considerável de instituições educativas (principalmente as da rede privada de ensino), sob a justificativa de maximizar aprendizagens infantis e o “brincar saudável”. Tal prática, embora realizada de boa fé, constitui-se como uma intervenção contemporânea para o controle e disciplinarização do tempo de livre movimentação das crianças (CRUZ DE OLIVEIRA, 2010).

A discussão sobre o corpo e movimento na EI passou a ser mais efetiva e consistente a partir do final da década de 1990 e início dos anos 2000, principalmente após a publicação do RCNEI (BRASIL, 1998). Desde então, tem sido perceptível uma projeção maior dessa temática nas práticas cotidianas e nos discursos docentes. No entanto, ainda são muitas as dúvidas sobre “o que” e “como” fazer em relação ao corpo e movimento, de acordo com os novos paradigmas da EI. Nesse sentido, é possível afirmar que, na atualidade, o binômio corpo e movimento continua em uma perspectiva isolada, como mais um elemento a ser trabalhado

didático-pedagogicamente e, contraditoriamente, quase destituído de uma relação concreta com o cotidiano da criança e da educação, embora os discursos docentes enfatizem o contrário (CRUZ DE OLIVEIRA, 2010). Ou seja, os docentes reconhecem a centralidade do corpo e do movimento na EI, porém, como se fossem elementos externos ao ser humano, sob a perspectiva de um conteúdo a ser tratado no currículo, um auxiliar na aprendizagem das crianças, o que explicita uma visão propedêutica e ainda dual.

Assim, ainda que avanços em relação ao trato com a corporeidade por parte dos educadores contemporâneos sejam perceptíveis, concorda-se com a afirmação de Figueiredo (2006) de que a formação profissional na atualidade tem dado conta de um professor que de certa forma sabe “ler teorias”, mas possui inúmeras dificuldades de colocá-las em prática e compreender a amplitude do movimento infantil. O que demonstra a necessidade premente de estreitamento dos laços entre os saberes produzidos e as práticas cotidianas, inclusive no que se refere às propostas e orientações curriculares oficiais.

### **Os tempos e espaços da Educação Infantil e o lugar do corpo e movimento**

Ao se pensar questões relacionadas ao corpo, movimento e educação da infância, não se pode deixar de discutir sobre os espaços e tempos destinados para tal. Os olhares sobre a educação da criança pequena em instituição educacional, que considerem a mediação do corpo e do movimento nos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, devem ser múltiplos, no sentido de se compreender as diversas questões relacionadas. Nesse sentido, pode-se indagar: os tempos e espaços nas instituições de EI são realmente os tempos e espaços “das” crianças? Como o trabalho docente se coloca nesse contexto?

Silva (2007), ao pesquisar o “se movimentar” e a expressividade na infância, chama a atenção para como os espaços e tempos nas instituições infantis são, muitas vezes, organizados por e para adultos, principalmente na perspectiva de otimização das atividades. Assim, tais tempos e espaços para vivenciar e experienciar a liberdade e autonomia podem se tornar escassos, reduzidos a fragmentos através da individualização. Tal fato contraria a lógica infantil, tanto devido à necessidade que a criança tem de tempos e espaços organizados “para” ela, quanto em relação ao fazer coletivo.

Na EI, o tempo, assim como o espaço, pode ser considerado uma construção social e um deve ser pensado em consonância com o outro. São elementos diretamente relacionados ao

processo de ensino-aprendizagem, ao currículo, às práticas cotidianas das instituições. Ramos de Oliveira (2002) afirma que o cenário de promoção do desenvolvimento infantil está subordinado às condições de aprendizagem, que devem articular conteúdos, atividades, horários, espaços, objetos e parceiros disponíveis. Para a autora, nenhum desses elementos pode ser mais ou menos valorizado, pois os mesmos são apropriados pelas crianças como um todo.

Assim, compreende-se, neste trabalho, o espaço de maneira ampla, visto que o mesmo não pode ser caracterizado apenas como ambiente físico, mas sim, constituído por dimensões culturais, históricas e sociais, e articulado ao trabalho docente, segundo Freyberger (2005). Segundo esta autora, o espaço educa ou deseduca, porque é político, está relacionado à didática e ao projeto pedagógico da instituição (direta ou indiretamente), além de interferir nas relações sociais do grupo (professores, alunos e comunidade) e no processo de aprendizagem. Dessa forma, considera-se, conforme Carvalho e Rubiano (2007), que a organização do espaço está diretamente ligada à concepção de desenvolvimento infantil dos educadores. Ou seja, o espaço também é simbólico e se pode dizer que está relacionado aos tempos para o aprendizado.

Os estudos de Oliveira (2004) apontam que o espaço e as atividades ali promovidas pelos docentes fornecem os “nutrientes” no decorrer da vida infantil. Os espaços infantis são centrados no conhecimento do próprio corpo e de suas possibilidades em relação ao ambiente, existindo a necessidade, conforme a criança se desenvolve, desse corpo alcançar um conhecimento espacial mais amplo, com a exploração do ambiente ao seu redor, por meio do movimento. Sendo o corpo esse meio de relação com o ambiente e com os outros, o espaço em que ele está pode ou não contribuir para a harmonia. Assim, o corpo em movimento em um determinado espaço é responsável por inúmeras aprendizagens e por aquilo que a criança deixa de aprender.

Para Faria (2000), o espaço adequado para uma pedagogia de EI pautada na qualidade deve possibilitar identidade cultural e sentido de pertencimento, superando modelos rígidos. Nessa perspectiva, o trabalho docente precisa ser vinculado a uma concepção de espaço que possa promover, conforme Carvalho e Rubiano (2007) a identidade pessoal da criança, o desenvolvimento de competência (no sentido de domínio sobre o ambiente sem necessidade de assistência constante, por exemplo, tomar água, acessar os materiais etc.), oportunidades de crescimento (no contexto da exploração dos movimentos corporais e estimulação dos sentidos),

sensação de segurança e confiança, além do contato pessoal e privacidade (em áreas variadas que possam favorecer atividades tanto em grandes quanto em pequenos grupos).

Compreende-se então o espaço, articulado ao tempo pedagógico, elemento fundamental para as descobertas e aprendizagens na infância, em sua relação direta com o corpo e movimento. A instituição educacional infantil e nela, o trabalho docente, precisa repensar seus espaços, tempos e as atividades que ali ocorrem. Freyberger (2005, p. 20), em referência aos estudos de Dewey, afirma que, “(...) o movimento faz parte do ambiente escolar. Manter as crianças em filas, quietas, aguardando o comando do adulto é renegar a criança (...)”. É perpetuar a ideia de repressão do movimento de corpo inteiro, destituído de totalidade.

## **O caminho metodológico**

Para uma reflexão ampliada sobre o corpo e o movimento nos tempos e espaços da EI é importante discutir a partir da realidade concreta. Assim, compartilham-se aqui dados referentes a concepções e práticas docentes relacionadas ao corpo e movimento infantil. Tais dados fazem parte de uma pesquisa mais ampla, de doutorado, na qual outras variáveis foram também analisadas. Para este trabalho, optou-se por fazer esse recorte.

A abordagem de pesquisa adotada para esta investigação é a qualitativa, do tipo explicativa (GIL, 2008). Nesse sentido, buscou-se compreender de maneira ampla, a partir das falas dos professores (atores sociais deste estudo), o que André (1995) designa de significados criados e recriados no processo de constituição das práticas cotidianas.

Como técnica de coleta de dados, privilegiou-se a entrevista semiestruturada realizada com quatro professores em unidades de EI em São Paulo: Caio, Denise, Gabriela e Ana<sup>2</sup>, todos habilitados legalmente para o exercício docente EI. Cada qual atua em uma das quatro instituições pesquisadas (respectivamente uma pública, duas privadas e uma filantrópica conveniada com o município). A delimitação dessas instituições justifica-se pela busca da compreensão e análise de perfis diferenciados.

Os professores participantes do estudo atuam com crianças de dois a três anos de idade. Tal escolha buscou investigar uma faixa etária ainda pouco explorada, considerando que grande parte das pesquisas tem situado o trabalho com crianças a partir de quatro anos de idade.

---

2 Os nomes atribuídos aos professores são fictícios.

O referencial para análise dos dados foi orientado pela perspectiva teórico-metodológica denominada de “Rede de Significações” ou *RedSig*, proposta por Rossetti-Ferreira et al (2004), que busca compreender o objeto de estudo em processo contínuo, inserido em uma teia de relações e disposições sociais e históricas. A *RedSig* é orientada por uma matriz sócio-histórica, buscando se constituir como ferramenta auxiliar nos procedimentos de investigação e compreensão dos processos de desenvolvimento humano.

Ao analisar as concepções que permeiam as práticas pedagógicas cotidianas dos professores relativas ao corpo e movimento infantil sob o foco da *RedSig*, as reflexões vão ao encontro das interações/relações estabelecidas entre os professores, seus saberes, suas práticas e as crianças.

A entrevista abordou questões sobre a natureza das atividades realizadas com as crianças, objetivos e metodologia de trabalho, concepções dos professores sobre corpo e movimento na EI, espaços e tempos destinados a essas atividades, formação e experiência profissional do professor. Neste artigo, destacam-se as concepções docentes sobre corpo e movimento.

Todos os participantes assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os responsáveis pelas instituições autorizaram a realização da pesquisa.

### **Com a palavra, os docentes**

Há o entendimento de que o movimento é uma linguagem e também um componente curricular a ser tratado na EI, como se observa nas falas dos professores Caio e Denise:

Acredito que o **movimento como linguagem** na Educação Infantil deve ser observado e trabalhado com a devida importância e responsabilidade, por se tratar de um **componente curricular** de extremo valor para o desenvolvimento da criança, pois é uma das formas de interação dela com meio. Sendo assim, uma vez que proporcionarmos uma diversidade de movimentos, essa criança terá facilidade em se adaptar e interagir em muitas situações, por mais complexas que sejam (CAIO).

Na minha concepção, o **movimento como linguagem** na Educação Infantil é muito importante, afinal, o corpo é a primeira forma de contato, relação e comunicação com o mundo (DENISE).

As falas acima demonstram a apreensão da linguagem utilizada nos documentos oficiais de referência na EI, a exemplo das Orientações curriculares do município de São Paulo (SÃO PAULO, 2008) e DCNEI (BRASIL, 2009), que situam o movimento como linguagem e

objeto do currículo de EI. Tais documentos consideram a linguagem corporal elemento chave na construção da corporeidade da criança, que, integrada às demais linguagens a serem tratadas na EI (verbal, artística, dentre outras), venha a possibilitar o desenvolvimento da progressiva autonomia e criatividade da criança.

No entanto, ao discorrerem sobre as finalidades do movimento ou “*trabalho corporal*”, as ideias divergem. Para Caio, esse trabalho deve possibilitar às crianças “[...] *facilidade em se adaptar e interagir em muitas situações, por mais complexas que sejam*”. Denise define tal finalidade com vistas a possibilitar o “desenvolvimento integral da criança”. Para a professora Gabriela, essas finalidades “*falam por si*”, visto que “*o corpo está presente em todos os momentos*”. Já a professora Ana parte de um olhar sobre as necessidades de liberdade de movimentação das crianças, porém, afirma que é preciso haver limites, pois “[...] *se deixar elas (as crianças) muito à vontade sempre vira bagunça*”.

Os professores demonstram também a ideia de que o movimento está relacionado apenas às práticas desenvolvidas em brincadeiras que envolvem corridas e saltos, por exemplo, bem como às danças, artes marciais, música, teatro, para eles, território de professores especialistas.

O movimento está presente em todos os momentos do dia a dia. Além disso, é fundamental realizarmos **atividades específicas envolvendo o movimento**, as quais podem ocorrer de várias maneiras na Educação Infantil: nas **brincadeiras livres do parque**, onde as **crianças correm, pulam, sobem, giram**; ou com jogos propostos pela professora; ou ainda nas **aulas de danças e artes marciais** que acontecem em várias escolas (DENISE).

Então, há necessidade sim de que no plano diário de atividades, haja **atividades em que o corpo esteja presente a todo momento**. Atividades como **correr, saltar**, independente de eu ser especialista ou não. Acho que o **professor bem preparado tem que saber um pouquinho de tudo**, um pouquinho de **artes**, um pouquinho de **música**, de **teatro**, de **Educação Física**, tem que se interessar, tem que estar sempre se reciclando, mesmo não sendo especialista (GABRIELA).

[...] Aqui as condições são complicadas, porque **eu não tenho formação em Educação Física** e no magistério a gente não aprende essas coisas. [...] Mas gostaria de poder trabalhar melhor com o corpo. Eu vejo que **quando o professor de capoeira vem, as crianças ficam tão felizes, mais tranquilas** [...]. Quando tinha a professora de dança, ela era muito boa, inventava mil coisas com as crianças, as crianças se divertiam muito com as dancinhas [...] (ANA).

Ao trazer parte das falas dos professores nas entrevistas, várias questões emergem. As concepções e práticas desses professores revelam, em síntese, que corpo e movimento aparecem como elementos importantes no desenvolvimento da criança, ao menos nos discursos. Os professores reconhecem a centralidade do corpo e do movimento na EI. Há um discurso relacionado à especialidade do saber sobre o movimento, reportado geralmente a professores de Educação Física. O movimento aparece como um conteúdo/elemento a ser tratado. O movimento é entendido como fator de aprendizagem, além de possuir potencialidade para fazer com que os alunos fiquem mais calmos ou quietos. Explicita-se assim uma visão propedêutica do mesmo. Parece existir, ainda que os professores não tenham consciência clara disso, uma barreira no entendimento de corpo e movimento em sua totalidade, nos tempos e espaços da EI. Existe ainda a ideia de que o movimento deve acontecer prioritariamente fora da sala de aula, por exemplo, uma quadra ou sala específica, como aponta a professora Ana:

“[...] **A gente não tem uma quadra, um pátio espaçoso.** [...] Então eles ficam mais em sala de aula mesmo. [...] Eu fico com dó deles ficarem tanto tempo dentro da sala, mas também eu não sei como trabalhar com movimento, essas coisas. Então a gente pinta desenhos, usa tinta [...].

A sala de aula ainda é vista como destituída de capacidade para movimentação mais intensa, por assim dizer, e compatível com atividades mais “calmas”. A dificuldade para lidar com o corpo e movimento nas práticas cotidianas, a exemplo da fala da professora Ana, reside no fato de que tais saberes não foram aprendidos em sua formação profissional. Nesse sentido, pode-se dizer que os saberes sobre o corpo e movimento ainda são secundários nos cursos de magistério, não tratados no contexto das discussões mais amplas sobre EI.

Notou-se que os professores se preocupam em explorar efetivamente a movimentação das crianças, mas parecem ainda julgar a área de Educação Física “dona dos seus corpos e movimentos” (AYOUB, 2001). O estudo de Sayão (1997), que discutiu os tempos e espaços do corpo e movimento na EI, aponta que a “hora de fazer Educação Física” é entendida por muitos professores como o momento em que o movimento é trabalhado efetivamente, o que evidencia dicotomias, como sala x pátio, corpo x mente, atividade corporal x atividade intelectual. Interessante perceber essa concepção presente nas práticas cotidianas mais de uma década depois, embora haja um discurso dos professores relacionado ao desenvolvimento integral da criança e à totalidade, considerando que a atual formação profissional na área tem teorizado a questão (FIGUEIREDO, 2006).

Outra questão que emergiu na pesquisa foi a perspectiva de formação profissional para lidar com o conhecimento sobre o corpo e movimento, relacionada prioritariamente à falta de modelos e apostilas a serem seguidos, apontado principalmente por Ana, mas pontuado também pelos demais professores. O que evidencia o corpo e movimento como elementos contraditórios, desde a educação escolar até a profissional.

Segundo Tardiff (2002), na constituição dos saberes de um professor, vários fatores devem ser destacados, como sua trajetória pessoal, suas perspectivas, sua identidade, sua experiência de vida, visto que o saber não é algo flutuante no espaço, ao contrário, é constituído a partir de inúmeros elementos, que fazem parte da totalidade de “ser” professor. Ou seja, o saber docente, de natureza social, pode ser considerado no contexto da pluralidade, em que os diversos conhecimentos estão articulados, a partir da confluência dos saberes advindos de várias instâncias.

Para Fontana (2000), a constituição do professor é individual e social ao mesmo tempo, portanto, há que considerar também os traços da subjetividade humana e história de vida em relação ao papel desempenhado na função docente. Assim, conforme Figueiredo (2006) compreende-se que o professor (e neste contexto sua formação como tal) precisa refletir sobre o papel do corpo e movimento na EI, considerando também sua própria corporeidade, visto que a mesma repercute nas relações estabelecidas entre seu corpo, o corpo das crianças e o cotidiano na instituição, ou seja, em seu trabalho docente.

### **Considerações finais ou... indicativos para (re)pensar corpo, movimento e trabalho docente na Educação Infantil**

As leis educacionais brasileiras apontam a garantia de oferecimento de uma EI de qualidade, respeitando as características de desenvolvimento da criança e primando pelo seu desenvolvimento pleno. Assim, a criança tem o direito de não ser privada do seu direito de se movimentar, tampouco ser exposta a práticas espontaneístas.

Nesse sentido, não basta apenas atribuir importância ao movimento na EI, mas pensar concretamente em uma prática pedagógica que o estimule de forma criativa.

É através do corpo, que desde os primeiros dias de vida, a criança começa a realizar uma variedade de incursões nos espaços, expressando a corporeidade nas descobertas, na criação dos movimentos, dos gestos que são construídos em interação com o mundo físico e social (FIGUEIREDO, 2006, p. 51).

Dessa forma, o movimento deve ser entendido como algo mais que simples deslocamento do corpo no espaço. Precisa ser entendido como uma linguagem expressiva, cheia de intencionalidade, constitutiva da cultura corporal humana e diretamente ligado à construção da autonomia e identidade da criança (BRASIL, 1998).

Isso evidencia a necessidade de uma formação docente de qualidade para um trabalho docente de qualidade, no qual o binômio corpo e movimento possa de fato ser pensado e tratado como tal, sem dicotomias ou como mero cumprimento de conteúdos pré-determinados por orientações curriculares de várias instâncias.

A contenção do movimento, da expressividade, são práticas ainda comuns no cotidiano das instituições educacionais, embora pesquisas e produções acadêmicas contemporâneas enfatizem a necessidade de uma educação pautada na totalidade. Isto expressa a fragilidade da formação profissional, a falta de conhecimento docente sobre os fazeres relacionados à expressividade corporal na EI, bem como a ausência de maiores investimentos neste setor, especialmente no contexto de instituições públicas.

Apesar disso, não se pode negar a existência de experiências de trabalho docente inovadoras, relatadas em congressos e produções acadêmicas, que têm buscado superar o problema, a exemplo de Andrade Filho, Silva e Figueiredo (2006), Richter, Gonçalves, Vaz (2011), Iza e Mello (2009), dentre outros. O que nos mostra que é possível reverter esse quadro e investir em um trabalho docente de qualidade na EI, superando dualismos.

Desenvolver múltiplas linguagens, por vezes tão negligenciadas, como o movimento, faz parte do trabalho docente. Dar voz à expressividade da infância é dar voz às cem linguagens da criança (MALAGUZZI, 1999), às suas expressões lúdicas, no desenvolvimento de um ser humano aberto às transformações. Além disso, concordando com Figueiredo (2006), o papel da corporeidade na formação humana pressupõe uma educação “não domesticadora”, fruto de um trabalho docente que permita que corpo e cognição se desenvolvam de maneira articulada. Ou, conforme o princípio de Wallon (1973), pensar a criança em sua totalidade requer colocar no mesmo plano os aspectos sociais, cognitivos e motores.

Nesse sentido, pensar o binômio corpo e movimento no trabalho docente em EI é uma tarefa ampla e que não diz respeito a uma ou outra área de conhecimento apenas. A problemática em torno da cultura do corpo na atualidade carece de reflexões profundas e constantes. Entretanto, compreende-se que no contexto da Educação essa tarefa deve permear o

cotidiano do professor. Com a ampliação dos interesses pelo corpo na atualidade, necessário se faz pensar esse corpo no contexto de uma pedagogia crítica, que perceba o movimento como elemento interligado às aprendizagens da criança, ao considerar corpo e movimento indissociáveis e condição primordial de desenvolvimento humano. Uma educação que se queira pautada pela totalidade do conhecimento só pode ser concretizada com a ruptura de dualismos, não somente nos discursos, mas essencialmente no trabalho docente.

Dessa forma, é necessário que os professores aprendam a observar as crianças pequenas e seus movimentos, atitudes, posturas, possibilitando-lhes o “se movimentar” de modo a investigar o mundo sob diferentes ângulos. Esse é o sentido da corporeidade em uma perspectiva ampla, já discutida por autores como Vygotsky (1998) e Wallon (1973). Ela vai além das atividades da cultura corporal entendidas apenas no contexto dos jogos e brincadeiras, da dança, dos esportes, ainda que esteja presente nessas práticas.

O olhar amplo sobre o binômio corpo e movimento precisa remeter à reflexão dos sentidos do trabalho docente e demais situações culturais criadas na unidade de EI para promover o desenvolvimento das crianças. Aos educadores é colocado o desafio de pensar sua prática docente, compreendendo corpo e movimento mais do que um simples conteúdo a ser tratado didático-pedagogicamente, mas relacionado à dinâmica da vida.

## Referências

ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo; SILVA, Renata Laudares; FIGUEIREDO, Zenolia Cristina Campos. O brincar/jogar como fenômeno transicional na construção da autonomia e da identidade da criança de zero a seis anos. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 27, n. 2, p. 75-90, jan., 2006.

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

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

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

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

CARVALHO, Maria Campos; RUBIANO, Marcia Bonagamba. Organização dos espaços em instituições pré-escolares. In: RAMOS DE OLIVEIRA, Zilma (Org.). *Educação infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. *Corpo e movimento na educação infantil: concepções e saberes que permeiam as práticas cotidianas*. 131p. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

CRUZ DE OLIVEIRA, Nara Rejane. Concepção de infância na educação física brasileira: primeiras aproximações. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v.26, n.3, p.95-109, maio, 2005.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira Palhares (Org.). *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

FIGUEIREDO, Marcio Xavier. Bonorino. *Educação: corporeidade nos caminhos da infância*. 2.ed. Pelotas, RS: Editora Universitária UFPEL, 2006.

FONSECA, Victor. *Psicomotricidade: filogênese, ontogênese e retrogênese*. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FONTANA, R. A. C. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FREIRE, João Batista. *De corpo e alma: o discurso da motricidade*. São Paulo: Summus, 1991.

FREYBERGER, Adriana. *A construção do ambiente educativo: uma pesquisa-ação colaborativa em um centro de educação infantil*. 174p. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; MELLO, Maria Aparecida. Quietas e caladas: as atividades de movimento com as crianças na Educação Infantil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, ago. 2009.

MALAGUZZI, Loris. Ao contrário, as cem existem. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta; CATANANTE, Ingrid Thais. Trabalho docente e desenvolvimento das atividades simbólicas: considerações para o ensino fundamental de nove anos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 1, Abr., 2011.

OLIVEIRA, Claudia. *O ambiente urbano e a formação da criança*. São Paulo: Aleph, 2004.

PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, dez. 2012.

RAMOS DE OLIVEIRA, Zilma. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

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

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

ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia de Souza; SILVA, Ana Paula Soares da; CARVALHO, Ana Maria de Almeida (Org.). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

SAYÃO, Deborah Thomé. Educação física na pré-escola: principais influências teóricas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. X., 1997, Goiânia. *Anais*. Goiânia: CBCE, 1997, p.594-601.

SIEBERT, Renate. O adulto frente à criança: ao mesmo tempo igual e diferente. BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. *Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos - uma abordagem reflexiva*. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA, Eliane Gomes. *Educação física infantil: Se-movimentar e significação*. 130p. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

TARDIFF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

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

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *A formação social da mente*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Stampa, 1973.

Submetido em 10/11/2013