

O CORPO NA CRECHE: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Aline Fernanda de Oliveira¹

RESUMO: A pesquisa trata das Representações Sociais dos professores sobre o corpo na Educação Infantil, do município de Campo Magro. A pesquisa surgiu dos questionamentos a cerca de como tais professores (as) compreendem a temática da corporeidade dentro das creches. Sendo assim, definimos como objetivo geral da pesquisa, identificar e analisar quais são as possíveis Representações Sociais sobre o corpo, no discurso e na prática dos professores e professoras de Educação Infantil de 0 a 3 anos, e como estes consideram os espaços vividos das crianças. Para tanto, foram aplicados questionários com vinte professores (as), com uma questão de associação livre de palavras e quatro questões abertas. A análise tanto da associação livre de palavras quanto das questões abertas proporcionou uma visão sobre a forma como os professores compreendem e convivem com o corpo da criança nos ambientes de Educação Infantil. Percebeu-se que há três Representações Sociais eminentes entre eles, o corpo em movimento, a dicotomia corpo - mente e a educação corporal, para a disciplinarização. Verificou-se ainda que há um processo de tentativa por parte dos professores em re-significar o corpo dentro da creche, porém, por outro lado, há resistência e manutenção de velhas práticas e condutas, que necessitam serem re-significadas, para que ocorra a transformação da representação banal para o universo reificado da ciência. Cabem novas pesquisas e questionamentos a cerca da formação destes profissionais, para um novo olhar sobre as rotinas estabelecidas dentro destas instituições. Os resultados apontados na pesquisa podem servir de base, para modificar as representações, no cotidiano das creches, trazendo um novo significado a corporeidade, considerando também o espaço vivido das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: representações sociais; corpo; educação infantil.

EL CUERPO EN LA CRECHE: LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN INFANTIL

RESUMEN: La investigación es sobre las representaciones sociales de los maestros en el cuerpo en el jardín de infantes, el municipio de Campo Magro, y surgió de preguntas acerca de cómo los profesores tales (como) comprenden el tema de la realización dentro de la guardería. De este modo, el objetivo general de la investigación, identificar y analizar cuáles son las posibles representaciones sociales sobre el cuerpo, los discursos y las prácticas de los profesores y maestros de educación infantil de 0-3 años, y si consideran los espacios de vida de los niños. Por lo tanto, se aplicaron los cuestionarios con veinte profesores (as), con una pregunta de asociación libre de palabras y cuatro preguntas abiertas. El análisis de las asociaciones libres de palabras y las preguntas abiertas, nos dio una idea, de cómo los maestros a entender y vivir con el cuerpo del niño en ambientes de educación infantil. Se observó que hay tres representaciones sociales eminentes entre ellos, el cuerpo en movimiento, la dicotomía cuerpo - mente y la educación del cuerpo, para

¹ Pedagoga – Pesquisa de Conclusão de Curso realizada no Curso de Pedagogia da Universidade Tuiuti do Paraná. Docente da Educação Infantil do Município de Campo Magro – PR.

disciplinar. Também se constatou que existe um processo de juízo por los profesores de re-significar el cuerpo, pero por otro lado, hay una resistencia y mantenimiento de las viejas prácticas y comportamientos que necesitan ser re-significados, que se produzca la transformación de la representación banal para el universo reificado de la ciencia. Se requiere nuevas investigaciones y preguntas acerca de la formación de estos profesionales, para una nueva mirada a las rutinas establecidas dentro de estas instituciones. Los resultados presentados en este estudio pueden servir de base para modificar las representaciones, la rutina de los centros de atención del niños, trayendo un nuevo significado a la corporalidad, también teniendo en cuenta el espacio vivido de los niños.

PALABRAS CLAVE: representaciones sociales; el cuerpo; la educación infantil.

INTRODUÇÃO

A finalidade desta pesquisa é identificar e analisar no discurso e prática dos professores de educação infantil do município de Campo Magros possíveis Representações Sociais sobre o corpo da criança. A Teoria das Representações Sociais, descrita e desenvolvida por Serge Moscovici e seus seguidores foi a base para compreendermos quais são as representações sociais dos professores participantes da pesquisa.

Decidimos por pesquisar como o professor/professora de educação infantil encara a questão do corpo na escola, pois ao observar as diversas práticas neste espaço percebíamos que estavam intimamente ligadas à forma de compreender a criança e seu desenvolvimento. E desta forma, questionamos: Como as representações sociais refletem a concepção de corpo da Instituição de Educação Infantil de 0 a 3 anos. Observamos que os estudos sobre o corpo não são recentes, no entanto, têm sido abordados por diferentes modelos educacionais ao longo da história.

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

As Representações Sociais são uma forma de pensamento coletivo ou conforme Costa (2009), uma “ciência coletiva”. Moscovici (2003) considera que não se tratam apenas de opiniões emitidas sobre fatos, mas uma interpretação elaborada do real.

As funções das Representações Sociais segundo Abric (2000) são: i- *Função*

do saber: permite compreender e explicar a realidade de modo que os indivíduos produzam conhecimentos próprios do grupo; ii- *Função identitária*: define a identidade do grupo e é um meio de proteger as especificidades de cada grupo social; iii - *Função de orientação*: permite que as RS guiem os comportamentos e condutas dos membros de um grupo, é uma forma de guiar a ação; iv- *Função justificadora* é o meio pelo qual o indivíduo afirma e justifica suas ações, realiza a manutenção ou reforço de comportamentos assumidos pelos grupos sociais ou pelos indivíduos. (COSTA, 2009; PATRIOTA, 2007). Baseando-nos nesta teoria buscamos primeiramente observar como a humanidade compreendeu o corpo ao longo da história, para analisarmos de que forma o corpo é representado dentro das instituições de educação infantil de Campo Magro hoje.

O CORPO NA CRECHE

As reflexões sobre a temática do corpo na Educação Infantil não são recentes e tem se mostrado atualmente como uma importante problemática multidisciplinar e objeto de investigação nas Ciências Sociais e Humanas. (SILVA, 2012). Estas discussões estiveram presentes direta ou indiretamente desde as primeiras perspectivas pedagógicas, porém quase sempre de uma forma dicotômica, que separava o corpo da mente. Deste modo, como demonstra Malaguzzi, “A criança tem cem linguagens (...), mas roubaram-lhe noventa e nove. A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo. Dizem-lhe de pensar sem as mãos e fazer sem a cabeça”. (MALAGUZZI, 1999, p. tal).

No entanto, ao falarmos do corpo na creche é muito natural, associarmos a locais, onde a educação do corpo é voltada para o convívio com regras. A criança muito cedo, passa a viver em uma rotina com horários regulamentados e a vida cotidiana organizada em tempos fixos.

A pré-escola acaba escolarizando as brincadeiras e os corpos. É possível perceber que o brincar ainda não é o eixo do trabalho pedagógico, não permeia as práticas educativas nessa etapa da educação. Muitas vezes o brincar é limitado a um tempo e a um espaço, o que acaba por transformá-lo em uma atividade educativa que se encerra apenas em seus aspectos externos e superficiais - o jogo educativo. (FINCO, 2007, p. 95).

Segundo Louro (2000), quando se entra em uma sala de aula, a primeira

impressão que temos é de que há apenas cabeças, que o corpo ficou para fora da escola. A autora cita que isso não deve ser surpreendente já que somos formados no “contexto filosófico do dualismo ocidental, (que) leva-nos a operar, em princípio com a noção de uma separação entre o corpo e a mente”.

A preocupação com o corpo dentro das instituições de educação infantil não é inexistente, porém na maioria das vezes tem o objetivo de punir, de condicionar e converge para o que Foucault (1987, p.118), chamou de “docilização dos corpos”. Para alguns o corpo nos é “dado ao nascer”, chegamos ao mundo com marcas naturais. Para outros o corpo é produto do meio e neste processo adquire as características da cultura. (LOURO, 2000). Deste modo, o desafio, é compreender na pesquisa de campo de que forma este saber acumulado pela humanidade influência na prática e discurso dos professores pertencentes ao grupo entrevistado.

CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE CAMPO MAGRO E DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A pesquisa ocorreu em de Campo Magro, município que faz parte dos 29 (vinte e nove) municípios que compõem a Região Metropolitana de Curitiba, o município tem área total de 278, 224 km² e localiza-se a 19 km da capital, cidade de Curitiba, partindo de seu bairro sede. Foi desmembrado da cidade de Almirante Tamandaré, por meio da Lei Estadual n.º 11.221, de 11 de dezembro de 1995. Por ser uma cidade considerada muito jovem, com apenas 19 anos, há poucos estudos e documentos históricos para pesquisa. A divisão do território é de 28 km² de área urbana e 230 km² de área rural. Mesmo com a predominância de área rural o município caracteriza-se pela densidade demográfica desigual, com uma população total de 24.843 habitantes, distribuídos da seguinte forma; na área urbana do município concentram-se 19.547 habitantes, e na área rural 5.296, o que representa 22% da população vive em áreas rurais, (IBGE, 2013). Segundo o caderno estatístico do município de Campo Magro e do site IPARDES do ano de 2013, dos 8.504 domicílios do município 2.099 estão nas áreas rurais. A partir destes dados, é possível considerar que o município, possui em seu território uma ruralidade inegável, e que a população residente no campo, tem os mesmos direitos que os moradores das áreas urbanas do município. No entanto, mesmo nessa condição, os

três CMEI's existentes no Município localizam-se na área considerada urbana, pois visam atender a maior parcela da população.

De acordo com dados da prefeitura há dois novos CMEIs sendo construídos. Em breve, serão quatro CMEIs muito próximos um do outro, beneficiando apenas uma parcela da população do município. E segundo a Secretaria Municipal de Ensino, novos CMEIs não são projetados para outras regiões do município, pois o governo federal, responsável pelas verbas de construção de novos prédios não autoriza o repasse para locais onde não haja densidade demográfica suficiente no entorno. O que se observa é que na busca de atingir uma parcela maior da sociedade, as crianças e bebês do campo são esquecidos, quase que ignorados e separados de seus direitos garantidos na Constituição Federal no artigo 7º, inciso XXV:

São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:
(...)XXV - assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas.

A Constituição ainda enfatiza, a obrigação do Estado assegurando tais direitos:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...)
IV - Educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade.

Assim como, também, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação dispõe que:

Art. 30 - A educação infantil será oferecida em:
I - Creche ou entidades equivalentes, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
II - Pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

O Estatuto da Criança e do Adolescente complementa no artigo 53, parágrafo V que o acesso à escola pública e gratuita, deve ser próximo a residência.

Mas se a educação infantil é direito de todas as crianças e se estamos em construção de uma sociedade democrática, não é tarefa coletiva garantir esse direito? Que desafios temos que enfrentar para que as conquistas já acumuladas para todas as crianças sejam estendidas às crianças do campo e, ao mesmo tempo, elas sejam contempladas nas suas especificidades e singularidades? O primeiro desses desafios é a garantia de educação infantil no campo, oferecida perto de suas casas, nas suas comunidades. (SILVA e PASUCH, 2010 p.3.)

Neste sentido, cabe observar que não é a educação que vai até as crianças. Mas sim elas que precisam deslocar-se até os Centros Municipais de Educação Infantil, muitas vezes, muitos quilômetros de distância de suas residências, em

transportes escolares ou particulares, com seus responsáveis, que muitas vezes dependem do transporte “inter-rural”. Desta forma, é possível compreender que não há também no tratamento oficial, uma preocupação com a formação integral do corpo da criança, considerando seu espaço vivido e contexto, todos são educados em uma mesma “forma”, onde são considerados e privilegiados sempre os espaços urbanos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para análise dos resultados, utilizamos além da Teoria das representações sociais de Moscovici, a associação livre de palavras, descrita por Abric (2000, p. 31) na qual afirma que “a organização de uma representação social apresenta uma característica específica, a de ser organizada em torno de um núcleo central, constituindo-se em um ou mais elementos que dão significado à representação”. O que permite a comunicação entre os sujeitos, que compartilham de um mesmo referencial simbólico em relação ao objeto. Deste modo, optamos, aqui, por discutir apenas alguns dos campos semânticos elencados no estudo, principalmente aqueles que tiveram maior e menor incidência no grupo investigado. Segundo Lindoso e Machado, (2012 p. 485) a associação livre de palavras incide em solicitar ao participante da pesquisa que pronuncie “um número de palavras ou expressões afins a um objeto a partir de um estímulo que lhe é apresentado”. Tal procedimento permite alcançar a representação de um objeto, além de conceber dimensões estruturantes do universo semântico, específico das representações sociais.

O questionário foi elaborado a partir de alguns questionamentos que trazíamos a respeito de como se davam as relações com o corpo, tanto da parte das crianças, quanto dos adultos envolvidos no processo educacional dentro do CMEI. O questionário iniciava solicitando alguns dados do participante, sua escolaridade e se residia e há quanto tempo no município, devendo então citar os bairros que conhecia na cidade.

A primeira questão tratava-se de associação livre de palavras na qual o participante mencionaria as 5 (cinco) palavras que fossem lembradas ao pensar na frase “ O CORPO NA INFÂNCIA”. Em seguida a partir de um roteiro previamente elaborado com 4 (quatro) questões abertas, perguntamos: 1) Ao longo do dia no

CMEI como é relação da criança com seu corpo? E do professor com o corpo da criança? 2) Como você define o termo “rotina” utilizado pelas instituições de educação infantil? 3) de que forma o espaço em que a criança vive (seu bairro/sua casa) é trabalhado na creche? 4) em sua opinião, o trabalho do professor de educação infantil deve priorizar o que?

ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

Os participantes da pesquisa foram questionados sobre residirem ou não no município e a partir disto deveriam mencionar quantos bairros o município possui e quais conheciam. Dentre os 20 (vinte) professores participantes 15 (quinze) residem em Campo Magro, entre períodos que variam entre 3 (três) e 34 (trinta e quatro) anos, 5 (cinco) professores moram em municípios vizinhos a Campo Magro, 2 (dois) em Campo Largo, 2 (dois) em Almirante Tamandaré e 1 (um) reside em Curitiba, no bairro Pinheirinho.

Os professores em sua maioria não souberam responder quantos bairros o município possui. Na pesquisa em relação a quantos bairros conheciam foram citados 71 (setenta e um) nomes de 18 bairros diferentes. O município tem 59 (cinquenta e nove) bairros, 36 (trinta e seis) deles estão na área rural. O que fica explícito é que mais da metade dos nomes citados são dos bairros próximos a Curitiba e mesmo assim foram mencionados apenas 18 (dezoito) bairros, dos 59 (cinquenta e nove) que existem no município. Desta forma, podemos verificar que a maioria dos professores não conhece a realidade das crianças que vem do campo para os Centros de Educação Infantil do município. Elas (as crianças) é que são obrigadas a enquadrarem-se as práticas mais urbanas e esquecer-se de suas vivências no meio rural com suas famílias.

Utilizando o método de associação livre, o participante deveria mencionar 5 (cinco) palavras que lhe viessem à cabeça, ao ouvir a frase: “O CORPO NA INFÂNCIA”. Dentre as 100 (cem) palavras mencionadas pelos participantes as mais citadas foram: DESENVOLVIMENTO, MOVIMENTO, CONHECIMENTO, COORDENAÇÃO, HIGIENE, MOTRICIDADE, VIOLÊNCIA. Agrupando as palavras movimento, coordenação e motricidade, temos cerca de, 21% das palavras, relacionadas ao desenvolvimento motor da criança. Outras 30 (trinta) palavras

citadas (32,5%) mencionavam atividades físicas e conceitos motores, como: brincar, equilíbrio e correr. A apresentação destes aspectos na pesquisa revela a compreensão do corpo, apenas com função de desenvolvimento motor, estes conceitos despontam como uma representação emergente entre os professores: o corpo em movimento na Educação Infantil. Percebemos que tal conceito aparece como elemento importante dentro do processo. No entanto, é possível perceber, a clara separação entre o corpo e a mente da criança, ou o corpo e seus sentimentos.

Valoriza-se ou somente o desenvolvimento motor da criança ou contrariamente apenas seus aspectos cognitivos. Ou seja, quando falamos de corpo devemos pensar em atividades motoras, fora da sala, para a criança usar o corpo, gastar energia. Mas dentro de sala evocamos os velhos modelos escolares, crianças sentadas e aglomeradas para a “hora de aprender”. O escopo dessa reflexão não é de ordem arquitetônica, ele está imbricado numa dicotomia que perfaz a história da humanidade, na qual, corpo e mente ocupam posições distintas. Fazendo uma analogia, podemos dizer que, nas instituições infantis, assim como na “escola”, o espaço construído (interno) é o espaço privilegiado da mente, ao passo que o espaço não-construído (externo) é espaço do corpo. (FERREIRA, 2011. p. 164). O que se observa, é que nas palavras evocadas pelos professores, muito pouco se ponderou sobre a amplitude que o termo corpo pressupõe, no sentido em que este se coloca para além do aspecto motor, mas sim, social e relacional. Das 100 (cem) palavras apenas 18 (dezoito) referiam-se a conceitos que pudessem evocar a interpretação do corpo em sua totalidade, ou que considerassem sua condição de indivíduo dotado de sentimentos e expressões, algumas delas: amor, afeto, inteligência e carinho. Existem também no discurso das palavras evocadas pelos professores e professoras algumas palavras, como: VIOLÊNCIA, RIGIDEZ, LIMITE e MARIONETES.

Os modos de relação com o bebê são tradicionalmente mascarados por um viés disciplinador e de controle (o que se expressa por rotinas rígidas, pelo contágio do modelo dos “trabalhinhos” da pré-escola, pelo cuidado como conjunto de ações instrumentais e mecânicas). (GUIMARÃES. 2011, p. 35). Estas apresentam ainda uma representação importante entre as professoras, de que, mesmo que muitas vezes velada, há uma cultura que além de não priorizar e valorizar o corpo da criança prendendo e condiciona-o a comportamento e regras rígidos. Segundo Ortiz e

Carvalho (2012), existem representações entre os professores que os levam a agir de determinadas formas com as crianças, sem ao menos ponderar se está é a melhor maneira. Apenas por que já está incorporado em seu modo de pensar um modelo de criança que tem necessidades pré-determinadas, que não precisam ser conhecidas e aprendidas.

Para as análises das questões abertas utilizamos a formatação da questão, tal qual aparecia no questionário, de forma a facilitar a visualização e compreensão das perguntas e respostas obtidas. Selecionamos para a análise, apenas as respostas dos professores (as), que foram mais significativas, isto é, mais representativas, e que também foram mencionadas pelos outros professores, mas de diferentes formas em cada questão, porém, com o mesmo significado.

Ao longo do dia no CMEI como é relação da criança com seu corpo? E do professor com o corpo da criança?

Durante o período que permanece no CMEI a criança é exposta a diferentes práticas diárias em que utiliza o seu corpo e convive com o corpo do outro, ou seja, com outras crianças, seus professores ou demais funcionários. Na fala dos professores 1, 3 e 12, que se somam também a fala de outras das participantes.

A relação da criança com seu corpo ocorre em momentos como brincadeiras e músicas da rotina. Em momentos de higiene a professora e a criança, estão em contato com o corpo. Nos momentos de carinho e afeto também. (PROFESSOR 1). A relação da criança com o corpo ocorre através de hábitos de higiene, movimentos e danças e também com brincadeiras. A do professor (particularmente) é bem pouco (exceto na hora da higiene) devido a faixa etária (4 anos) ensinando-os a autonomia e independência. (PROFESSOR 3). A criança está sempre em desenvolvimento. O professor deve estar sempre alerta em tudo o que acontece com a criança desde que entrou até a hora de ir embora. (PROFESSOR 12).

Na fala dos professores é possível perceber a concepção da presença do corpo na Educação Infantil quase que prioritariamente nos momentos de higiene e a necessidade do professor de estar sempre atento, ou seja, neste cenário ele aparece como o cuidador que higieniza e protege. Não é raro observar tal representação entre os professores. A concepção higienista da Educação Infantil data do início do século XX e até hoje está presente nas creches do Brasil onde a “preocupação com alimentação, higiene, prevenção de doenças e proteção eram os

focos deste atendimento”. (ORTIZ e CARVALHO, 2012. P.21).

Porém cabe salientar que tais momentos sejam eles, alimentação ou higienização são fundamentais na da Educação Infantil. Coloca-se assim, a discussão da indissociabilidade entre os termos cuidar e educar. É necessário caminhar no sentido contrário da automação destes comportamentos, para que sejam momentos de exploração de si e do outro. Conforme respondeu a professora

15. Observamos que é através de seu corpo e do contato com o mundo que a criança se expressa e se faz compreender por ele. As crianças fazem uso de seus movimentos para que possam interpretar seus desejos e necessidades os quais são interpretadas pelas professoras, por seu cuidado. (PROFESSORA 15).

O corpo é a primeira ferramenta utilizada pelo homem. Antes mesmo de seus desejos e vontades se fazerem verbo e palavra, elas se fazem ações, se fazem corpo. (ARROYO, 2012).

Ainda sobre como a criança se relaciona com seu corpo ao longo do dia trazemos a fala da professora 18 que apresenta uma das dificuldades encontradas pelas professoras na vivência corporal dentro dos espaços do CMEI. As crianças em sala de aula têm pouca relação com seu corpo, pois o espaço é pequeno para 25 alunos, que passam a maior parte do dia sentados para não se machucarem; o espaço externo é amplo e permite mais a exploração do corpo, os alunos têm mais possibilidades de dançar, correr, praticar atividades lúdicas; mas a realidade que vivencio é de poucas professoras/estagiárias que aproveitam esse espaço para auxiliar os alunos na relação com seu corpo. (PROFESSORA 18)

Consideramos o depoimento da professora fundamental para compreendermos que muitas vezes o ambiente disponibilizado para as crianças traz a impossibilidade de exploração do mundo a sua volta. Existem leis que regulamentam os espaços do CMEI, porém, dizem respeito principalmente a questões de saúde e segurança, até aspectos como quantidade de crianças por metro quadrado, tem exigências mínimas. (GODLSCHIMIED e JACKSON, 2006). As autoras sugerem ainda que, se o professor de Educação Infantil reconhecer que quando leva suas crianças para um ambiente externo, não apenas para “descarregar energias”, mas para aprender a conviver consigo, com o outro e a explorar o mundo, eles próprios desejariam sair com sua turma e agir como um instigador de descobertas e não como um supervisor. Quando se pensa no corpo

apenas nas brincadeiras livres em áreas externas do CMEI, corremos o risco de perder grandes e valiosos momentos em que a criança utiliza seu corpo para significar e ressignificar ações, mesmo dentro de sala de aula. O corpo da criança está presente no momento em que ouve uma história, que monta e desmonta brinquedos ou que se senta próximo ao professor buscando uma troca de olhares e carinho. E é neste momento que ela aprende sua cultura, forma sua identidade e amplia sua teia de relacionamentos. Consideramos, porém e com pesar, que estas questões não foram identificadas nos discursos dos participantes da pesquisa.

Perguntamos aos professores participantes da pesquisa: Como você define o termo “rotina”, utilizado pelas instituições de Educação Infantil?

A criança dentro do CMEI é inserida em práticas diárias que se convencionou chamar de ROTINA. Para compreender a representação social sobre o corpo na Educação Infantil é inevitável discutir sobre este termo, muito utilizado pelos profissionais que atuam com crianças.

Para Barbosa (2006) a rotina é criada pelos profissionais de Educação Infantil, e estes, a partir dela, estruturam o trabalho realizado em sua instituição. A autora completa dizendo que a rotina é como um cartão de visitas, para os pais e demais envolvidos no processo educacional. Os participantes foram questionados em como definiriam tal termo. Percebemos que muitas palavras se repetiam nas falas dos professores. É muito interessante observar como a rotina se coloca como importante ou essencial no discurso dos professores. Percebe-se que a rotina é uma forma de organização tanto aos professores como para as crianças que conseguem localizar-se no tempo ao longo do dia-a-dia. Porém, questionamos: esta rotina é pensada em benefício das crianças? Elas são respeitadas individualmente neste modo fracionado do tempo? Pois embora importante, ela pode muitas vezes aprisionar o corpo, tanto dos professores quanto das crianças.

As palavras em destaque, foram: REGRAS, ORDEM, FORMA e LIMITES permitem que compreendamos de que forma a rotina se coloca para os professores. Todas estas práticas da Educação Infantil utilizadas na organização do tempo, quase sempre em razão das necessidades biológicas das crianças, modelam e dirigem o corpo. (GUIMARÃES, 2011). Muitas destas ações foram citadas na pesquisa, por exemplo: hora do soninho, das refeições, da higiene, etc. Não é raro observar nas práticas diárias nestas ambientes falas como: “agora não é hora de

pegar brinquedo, agora é hora de ver TV”, “agora é hora de sentar e ouvir a história”. Há inclusive músicas que condicionam as crianças a andarem praticamente ao longo de todo o dia em filas ou manterem-se sentadas e organizadas.

Podemos concluir a partir do discurso dos participantes que o viés disciplinador da rotina é o mais comum nos CMEIs pesquisados, e muitas vezes, os professores o fazem inconscientemente. Segundo Oliveira (2006), nossa sociedade é marcada por histórias de dominação, tais práticas não são desligadas de um contexto amplo. Sempre houve uma forte negação do corpo, e na Educação Infantil não é diferente. Não podemos culpabilizar os professores, já que são frutos de uma sociedade que os ensinou a negar até mesmo seus próprios corpos em detrimento da aquisição do saber.

Outra pergunta feita aos professores participantes da pesquisa foi, de que forma o espaço em que a criança vive (seu bairro/sua casa) é trabalhado na creche?

O corpo e o movimento são de natureza social, cultural, biológica e histórica, pois é por intermédio desta simbiose dialética que se constrói o desenvolvimento das crianças pequenas, que se dá, portanto, na dimensão espaço temporal e histórica social. (SILVA, 2012, p. 222)

Nas respostas dos professores a esta questão, há um consenso explícito, que demonstra que a temática do espaço vivido pela criança limita-se simplesmente a algum projeto direcionado a temas como bairro e moradia, ao longo do ano. Contudo, fica claro que apenas esses momentos, nos quais são aplicados estes “projetos”, não são suficientes para que a criança possa contar e trocar experiências com os colegas. Até por que muitas vezes no “projeto moradia” os professores têm atividades pré-estabelecidas para trabalhar tipos de construção (quase sempre reutilizado ano após ano), histórias que se repetem a cada ano. Sem ao menos mensurar como é a realidade de cada uma de suas crianças e os diferentes contextos ao qual pertencem. Até porque, como vimos à maioria dos professores, nada sabem sobre o espaço vivido das crianças. Uma vez que desconhecem as diversas realidades que o município comporta. Sendo assim, não trocam experiências, que poderiam lhes ser úteis para compreenderem melhor os diversos fatos que marcam a vidas das crianças, e enriquecer as experiências e práticas corporais, uma vez que é por meio do nosso corpo que desvelamos os espaços vividos, sejam eles espaços sociais ou naturais.

Alguns professores citaram na pesquisa uma frase muito utilizada na Educação Infantil “trabalhar a partir da realidade de cada criança”, porém com os dados coletados na pesquisa a respeito do conhecimento que possuem do município, em que a maioria dos professores vive, é facilmente percebido que isso se torna praticamente impossível. O município mesmo tendo em toda sua área o total de 59 (cinquenta e nove) bairros tem apenas 3 (três) Centros Municipais de Educação Infantil, ou seja, apenas estes três locais recebem crianças, de oito meses a quatro anos de idade, oriundas das mais diversas condições e situações da cidade. Filhos de pais agricultores, prestadores de serviços em Curitiba, servidores públicos, entre tantas outras realidades. É possível, para um professor que não conhece pelo menos metade do município trabalhar “a partir da realidade de cada criança”? Supomos que não, obviamente. E considerando o objetivo geral da pesquisa, como tais professores podem considerar o corpo de cada criança integralmente? Se lhes faltam informações e conhecimentos sobre sua cultura, sobre as práticas corporais presentes em seu dia-a-dia fora do CMEI?

Trazemos para esta discussão o relato pessoal sobre a prática vivenciada diariamente como professora de Educação Infantil no berçário, com 21 (vinte e uma) crianças de nove meses a um ano e oito meses. Destas crianças algumas são oriundas da área rural e outras dos loteamentos próximos ao CMEI. Encontramos duas realidades distintas: aqueles que podem correr por grandes áreas verdes, têm contato direto com diversos animais e pessoas além do núcleo familiar. E aquelas crianças que moram em casas extremamente pequenas, nos aglomerados de casas, muitas vezes frutos de invasões ou casas cedidas pelo governo, e vivem, em sua maioria em situação de pobreza e vulnerabilidade social. Em todas as situações encontramos as mais variadas estruturas familiares. As primeiras podem explorar as possibilidades de seu corpo integralmente e podem desafiar-se constantemente. Porém vivem em ambientes muitas vezes tão livres de regras, e acostumar-se a rotina do CMEI é tarefa árdua. As últimas por sua vez, também exploram situações e também têm um corpo, que se organiza conforme sua realidade permite. Muitas vezes chegam ao CMEI sedentas de atenção, não somente afetiva mais social, necessitam de momentos de higiene e a alimentação oferecida na creche que é muitas vezes, fator decisivo e essencial para a manutenção de sua saúde.

Por isso questionamos: como é possível trabalhar a partir da realidade de

cada criança, se propomos projetos engessados e pré-estabelecidos de maneira hierarquizada? Esta questão não nos leva a conclusões, mas para ainda mais questionamentos. Pois o que compreendemos, é que é preciso dar o devido valor ao estudo e pesquisas sobre a questão do espaço vivido pela criança na Educação Infantil, afinal:

(...) aponta-se a necessidade de se considerar, para diferentes crianças, diferentes infâncias, e não um modelo idealizado-padronizado de filhos de família nuclear, bem alimentada, com moradia, saúde, etc. Nesta perspectiva a criança é sempre vista de cima e “compreendida” pelo adulto que tudo sabe a seu respeito, sem ao menos ouvir sua voz. Novas concepções de criança, na contemporaneidade, reconhecem-na criativa e criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, cidadã de direitos, um ser produtor de cultura e nele inserido. (FONSECA E FARIA, 2012, p. 284).

É necessário olhar o mundo com os olhos da criança, este seria para a Educação Infantil, sem dúvidas, um grande passo em direção a transformação da ação educativa. (FONSECA E FARIA, 2012).

Buscamos compreender também, as opiniões dos professores, sobre o que deve ser priorizado com o trabalho do professor de Educação Infantil?

Na discussão sobre o que o trabalho do professor de Educação Infantil deve priorizar há um consenso entre a maioria dos professores entrevistados: o desenvolvimento integral da criança e seu bem-estar. Conforme apresentam as respostas dos professores:

A qualidade do desenvolvimento das crianças e de socializar os diferentes jeitos que cada aluno utiliza para ultrapassar os desafios propostos. (PROFESSORA 15). O respeito aos direitos das crianças e a fase que estão vivendo. (PROFESSORA 17) O professor de educação infantil deve priorizar o cuidar, o brincar e o educar de forma que um complemente o outro, visando sempre o pleno desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos cognitivo, afetivo social e físico. (PROFESSORA 18).

O bem-estar das crianças, propondo momentos agradáveis, de socialização com o meio em que vivemos. A cada dia proporcionando momentos, para que se sintam seguras e protegidas, dando atenção, carinho e afeto. (PROFESSORA 4).

Primeiramente cuidar bem das crianças priorizando seu bem-estar, suas necessidades físicas e psicológicas. Em seguida, a importância de proporcionar para elas um ambiente de novas aprendizagens. Onde sintam prazer de estar. (PROFESSORA 16).

Observamos que embora a maioria dos professores defenda a necessidade de olhar a criança como um indivíduo integral, - não só cabeça, nem tão somente corpo - o discurso dos demais professores revela novamente a dicotomia corpo- mente. Destaca-se hora a importância da transmissão de valores, hora o aperfeiçoamento da motricidade da criança e muitas vezes apenas à alfabetização que é uma etapa que definitivamente não deveria ser prioridade na Educação Infantil. Os professores 3 e 11 priorizam a transmissão de valores e as aprendizagens cognitivas: Que a criança tenha desde cedo bons hábitos de higiene, de respeito, de cuidado, aprenda a conviver com os outros, a prenda a dividir e acima de tudo ser cidadão de bem. (PROFESSORA 11). -Valores éticos (respeito, solidariedade, companheirismo, etc). – Higiene - Pré-alfabetização (Conhecimento do nome, identidade) – Contagem - Conhecimentos da natureza (dia, noite, sol, chuva...) (PROFESSORA 3). De outro lado há a priorização dos aspectos motores, sem considerar, como vimos anteriormente à formação integral da criança. Desta forma os professores citaram palavras como: coordenação motora, habilidades, movimento, espaço, etc. Consideramos que a dicotomia corpo-mente aparece na Educação Infantil devido à forma como os professores perderam-se ao longo das inúmeras concepções de Educação Infantil emergentes. Como se houvessem tantos caminhos a serem seguidos que por fim, não seguimos nenhum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o decorrer da pesquisa e análise é possível observar que há uma tentativa por parte dos docentes de educação infantil em re-significar o corpo dentro de nossas instituições, mas ainda parece que nos encontramos perdidos. É muito difícil discutir o corpo na educação, pois fomos “levados a esquecer, que somos do corpo, de que nossas comunicações cotidianas com mundo acontecem através dele e com ele”. (FIGUEIREDO, 2009, p.19). Cabe agora, a continuação da pesquisa, visando compreender também como os professores e professoras compreendem o termo rotina utilizados pelas instituições de educação infantil e o que compreendem como prioridade no trabalho do docente nesta área. Buscando aprofundar os estudos no que tange as Representações Sociais do corpo no ambiente da creche, dos professores de educação infantil.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina. (orgs). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB, 1998. P. 27-38.
- BAUDRILLARD, Jean. *A troca simbólica e a morte*. São Paulo: Loyola, 1996.
- COSTA, Cleusa Vieira Da. **Representações Sociais sobre a Educação infantil- as vozes das professoras**. 157 p. Dissertação de Mestrado- Faculdade de Humanidades e Direito. Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo. 2009.
- FIGUEIREDO, Marcio Xavier Bonirino. **Corporeidade na escola**: Brincadeiras, jogos e desenhos. 6 ed. Pelotas: Editora Universitária UFP e I, 2009.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. O nascimento da prisão. Tradução Raquel Ramallete. 32 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- LOURO, Guacira Lopes. **Corpo, escola e identidade**. Educação e Realidade. Porto Alegre: v. 25, n. 2, jul./dez. 2000
- MOSCOVICI, Serge. **A representação social da Psicanálise**. Petrópolis: Zahar, 2003.
- OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz de. **Corpo em movimento na Educação Infantil**: concepções e saberes docentes que permeiam as práticas cotidianas. 135 p. Tese de Pós-Graduação. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: 2010.
- PATRIOTA, Lucia Maria. **Teoria das representações sociais**: contribuições para a apreensão da realidade. Serviço Social em revista. Londrina: v. 10, n.01, 2007.
- SANTANA, Denise Bernuzzi. É possível realizar uma história do corpo? In. SOARES, Carmen. (Org.). **Corpo e história**. Campinas: Autores Associados, 2001. P. 3-23
- SILVA, Ana Márcia. **Corpo, ciência e mercado**- Reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo de felicidade. Campinas: Autores associados, 2001.
- _____. Elementos para compreender a modernidade do corpo numa sociedade racional. In. **Cadernos Cedes**. Campinas: Ano XIX. n.48, p.7-29, 2009.
- Silva, Edna Lúcia da. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação** .3ª ed. rev. atual. – Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.
- SILVA, Mauricio Roberto da. Exercícios de ser criança. O corpo em movimento na Educação Infantil. In: ARROYO, Miguel; SILVA, Mauricio Roberto da. **Corpo e Infância**: Exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012. P. 213-239.
- STROPASOLAS, Valmir Luiz. Os significados do corpo nos processos de socialização de crianças e jovens do campo. In: ARROYO, Miguel; SILVA, Mauricio Roberto da. **Corpo e Infância**: Exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 153-183.