

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

PRISCYLA SILVA QUEIROZ

**DANÇAR BRINCANTE: (RE)SIGNIFICAÇÃO DA CULTURA CORPORAL DE
CRIANÇAS EM CRECHE EM SITUAÇÃO DE CONVENIAMENTO**

Florianópolis

2016

PRISCYLA SILVA QUEIROZ

DANÇAR BRINCANTE: (RE)SIGNIFICAÇÃO DA CULTURA CORPORAL DE CRIANÇAS EM CRECHE EM SITUAÇÃO DE CONVENIAMENTO

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito da disciplina Seminário de Conclusão de Curso II do curso de Licenciatura em Educação Física Universidade Federal de Santa Catarina.
Orientador: Prof. Dr. Edgard Matiello Júnior

Florianópolis

2016

PRISCYLA SILVA QUEIROZ

**DANÇAR BRINCANTE: (RE)SIGNIFICAÇÃO DA CULTURA CORPORAL DE
CRIANÇAS EM CRECHE EM SITUAÇÃO DE CONVENIAMENTO**

Monografia aprovada como requisito final à obtenção do título de Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina – CDS/UFSC.

Banca Examinadora



Orientador: Prof. Dr. Edgard Matiello Júnior
DEF/CDS/UFSC

Membro titular: Prof. Dr. Francisco Emilio de Medeiros
DEF/CDS/UFSC

Membro titular: Prof. Ms. Paulo Ricardo Ricardo do Canto Capela
DEF/CDS/ UFSC

Membro suplente: Prof^a Amanda Caroline de Miranda

Florianópolis, 15 de Julho de 2016.

A alegria não chega apenas no encontro do achado,
mas faz parte do processo da busca. E ensinar e
aprender não pode dar-se fora da procura, fora da
boniteza e da alegria.

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, que muito cedo enfrentaram a dureza de uma vida de privações e com muito trabalho nos proporcionaram uma infância feliz, onde a simplicidade reinou, mas não faltou amor e educação. Agradeço especialmente à minha mãe, minha primeira professora. Não tenho dúvida de que a sede pelo conhecimento veio de ti. Aos dois, meu amor e gratidão!

Elaine, Ismar e Gustavo, quando nasci vocês já estavam ali e quando ainda era um bebê, Laize chegou ao mundo. Posso dizer que vocês me ensinaram a força da palavra compartilhar, afinal, nunca brinquei sozinha, nunca briguei sozinha, nunca dormi sozinha, nunca comi um pacote de biscoito sozinha... Conviver com vocês não me deixa esquecer de onde vim, quem sou e onde posso chegar. Estou certa que nossas brincadeiras na rua me fizeram escolher a Educação Física.

Jonathan, companheiro dessa longa jornada de graduação, e pai da minha filha.

Clara, filha querida e ser de luz que me ensinou sobre amor incondicional, além de me inspirar a estudar mais sobre infância e educação.

Aos familiares Aurea, Pio, Zete, Marcos, Juliana, Ju, Barbara, Danilo e Mari, gratidão pelo afeto, apoio e amor sempre presentes.

Aos meus colegas de graduação, Amanda Mello, Lyana, Eduardo (Japa), Amanda Miranda, Felipe Pessoa, Douglas, Josimar, Karol, Josiane, Gabriel, Suellen, Alessandra, Rukmini e Diogo. Para além dos conteúdos e disciplinas, compartilhamos as nossas histórias de vida, nossos projetos, nossos anseios, nossas dores.

Ao colega e amigo Vitor, que compartilhou a experiência do estágio que deu fruto a este trabalho. Gratidão por percorrer essa aventura ao meu lado, pelas reflexões e mirabolâncias que encheram este momento de bonitezas.

Ao grupo de pais e mães estudantes da UFSC, em especial Virginia, Marina, Laura, Johanna, Rafaeli, Maria, Juliana e Ivi. Gratidão pela luta diária, pelo apoio constante, pelos cafés no CED, almoços e jantas no RU com a criançada.

Aos professores Edgard e Francisco, pela paciência com meu estágio de consciência crítica, pela amizade e cumplicidade que os diferencia do modelo hegemônico de docência pautada no autoritarismo e verticalização do poder, pelas constantes problematizações que me fizeram compreender a Educação Física Escolar e nossa formação acadêmica no seu contexto sócio – histórico, e, por fim, pela confiança e pela autonomia que me permitiram “ser mais” neste processo de formação.

Gratidão infinita aos grandes motivadores deste trabalho e da práxis, que suscitaram em mim o grande desejo de atuar como educadora na Educação Infantil. Crianças do Grupo 2B, jamais esquecerei os sorrisos arrancados, as palavras ditas pela primeira vez, os nossos nomes pronunciados em tom de celebração pela nossa simples presença, os nossos brincar dançantes. Cada dia na presença de vocês foi único e humanizador.

Por fim, mas não menos importante, agradeço ao Programa de Educação Tutorial da Educação Física do qual fui bolsista ao longo da graduação, foram muitos aprendizados, aprofundamentos, reflexões e práxis que complementaram a formação acadêmica com excelência e humanidade.

RESUMO

O presente trabalho é uma pesquisa qualitativa que busca investigar os limites e as possibilidades de (re)significação da cultura corporal de crianças em uma Instituição de Educação Infantil em situação de conveniamento na cidade de Florianópolis - SC. Para isso, buscou-se identificar as expressões e experiências dos sujeitos envolvidos na interação com o ambiente cultural e social, bem como analisar as contribuições da Educação Física na formação integral e na construção da emancipação humana. Trata-se de um estudo exploratório com análise documental dos relatórios, projeto de intervenção pedagógica e diários de campo produzidos durante o estágio de docência da Educação Física, realizado no semestre letivo de 2015/1. Com isso, foi possível realizar reflexões sobre as contradições presentes na situação de conveniamento, na medida em que atende a demanda de atenção às crianças, mas não atende aos critérios de qualidade. Assim, está longe de caracterizar-se como espaço de democratização da educação, antes é limitadora da formação e valorização de sujeitos históricos. Por outro lado, apresentam-se possibilidades de superação a partir de intervenções pedagógicas da Educação Física com movimentos que se colocam na contramão da rotina alienada, oportunizando experiências que se estabelecem na interação e valorização dos sujeitos pela apropriação da cultura corporal.

Palavras-chave: Educação Física; Educação Infantil; Conveniamento; Cultura Corporal; Brincadeira; Crianças; Brincar Dançante

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	CAMINHOS METODOLÓGICOS	10
3	CONVENIAMENTO COMO LIMITADOR DO MOVIMENTO HUMANO 12	
3.1	Um lugar para infância: sobre arquitetura e suas representações	14
3.2	Marcas do cotidiano: um olhar sobre a relação adulto-criança	19
4	BRINCAR DANÇANTE: MOMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA COMO MEIO DE SUBVERÇÃO CORPORAL	25
4.1	Apropriação dos espaços físicos: marcos para uma aprendizagem sensorial e de movimento	29
4.2	O novo no mundo e o mundo novo	30
4.3	Brincar junto: (re)significando interações	32
5	CONCLUSÃO	35
	REFERÊNCIAS	37

1 INTRODUÇÃO

O estágio de docência é fase importante para o desenvolvimento de um professor, sendo assim, é requisito obrigatório na formação do licenciado em Educação Física. São raros os espaços de vivência docente anteriores aos Estágios Profissionais Supervisionados no curso de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), visto que apenas a partir da 5ª fase os acadêmicos podem realizar o estágio não-obrigatório. Portanto, é um dos momentos de formação possível de vivenciar a prática docente e seus desafios antes de ingressarmos o mundo do trabalho. Além disso, é a fase da formação acadêmica que busca superar a dicotomia entre teoria e prática na Educação Física, pela integração entre ambas através da práxis, ou seja, a prática refletida, teorizada, pois na verdade, não são termos antagônicos, opostos, mas dialéticos, complementares, e que formam uma unidade (MARCELLINO, 1995).

O estágio é o contato com o campo de atuação de onde emergem perguntas e problemas a serem enfrentados. Representa ainda o momento onde é possível vivenciar e interferir na realidade em uma atuação colaborativa entre escola e universidade, em posição de enfrentamento teórico-metodológico. Contudo, ele também traz experiências significativas que nem sempre podem ser apreciadas plenamente no tempo cronológico da disciplina e, por isso, necessita ser revisitado e melhor analisado para ser compartilhado, visto que são poucas as publicações acerca da experiência docente na formação de professores de Educação Física.

Nesse sentido, vale ressaltar que as análises apresentadas aqui foram construídas com base no estágio de docência¹ realizado no semestre letivo de 2015/1, que teve carga horária de 14 horas/aula semanais, totalizando 252 horas/aula no semestre, no qual foram realizadas observação participante, relatório e análise da conjuntura escolar, projeto de intervenção pedagógica, intervenção e avaliação, produção e socialização do conhecimento com apresentação do relatório final de estágio na instituição de Educação Infantil. Além disso, a disciplina foi ministrada por dois professores² que oportunizaram espaços de formação e discussão em sala de aula, visitas de estudos às instituições campo de estágio, conversas com professores do Núcleo de Desenvolvimento Infantil, vinculado ao Centro de Ciências da Educação (CED) da UFSC. O estágio foi realizado

¹ Disciplina Estágio Supervisionado em Educação Física I (DEF - 5872), do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFSC

² Francisco Emilio Medeiros e Edgard Matiello Júnior

por uma dupla de estagiários, da qual a pesquisadora fez parte, em uma Instituição de Educação Infantil em situação de conveniamento com a Prefeitura Municipal de Florianópolis.

Neste período foi possível vivenciar e experimentar situações-problemas enfrentados por uma Instituição privada comunitária a serviço da criança que a Prefeitura não consegue atender nas instituições públicas por falta de vagas. Mas, se por um lado a Instituição supre a demanda, por outro tem dificuldades, e não garante a qualidade necessária para formação e valorização de sujeitos históricos. Além disso, essas instituições conveniadas são respostas rápidas e baratas para atender a população mais carente, em situação de privações sociais.

Nesse contexto, surge o seguinte questionamento: quais os limites e as possibilidades de (re)significação da cultura corporal de crianças em uma creche em situação de conveniamento na cidade de Florianópolis – SC? Para responder essa questão, buscou-se identificar as expressões e experiências dos sujeitos envolvidos na interação com o ambiente cultural e social, bem como analisar as contribuições da Educação Física na formação integral e na construção da emancipação humana. A partir desse pressuposto, nossas análises são pautadas no referencial materialista histórico-dialético, entendendo a realidade de forma dinâmica, contraditória e complexa em suas múltiplas determinações sociais.

Nas próximas páginas, procurou-se reconstruir a experiência vivenciada, sentida, registrada, e analisada no interior de um ambiente educacional em situação de conveniamento. Assim, após contextualizar o estudo e apontar os caminhos metodológicos, o seguinte capítulo apresenta uma análise sobre a conjuntura de uma instituição de Educação Infantil, bem como reflete como uma situação de conveniamento pode ser limitadora das potencialidades humanas. Analisa-se o dia-a-dia na instituição, sua estrutura física, seus profissionais e alguns relatos de aspectos que envolvem suas práticas. O quarto capítulo apresenta possibilidades de intervenção, a partir de um Projeto de Intervenção Pedagógica da Educação Física, além de analisar seu impacto na rotina, desenvolvimento e comportamento das crianças pela subversão dos corpos controlados em corpos brincantes. Por fim, elabora-se as Conclusões, destacando ainda, elementos vinculados à Educação Física como aliada importante da Educação Infantil, possível de desencadear contradições.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho é uma pesquisa qualitativa e, portanto, é importante ter consciência que a biografia dos autores, os referenciais teóricos, o contexto e as situações com as quais se depararam no decorrer do processo, se fazem presentes (GOLDENBERG, 2003). Quanto aos objetivos, esta pesquisa classifica-se como exploratória, na medida em que permite ao pesquisador aumentar sua experiência em torno de determinado problema, “com vistas a tomá-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” (GIL, 1989, p. 41).

Como procedimento técnico, realizou-se uma pesquisa documental, ao valer-se “de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser re-elaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 1989, p. 87). Para tanto, analisou-se os relatórios de observação participante, diários de campo, projeto de intervenção pedagógica e relatório das intervenções ministradas, feita pela dupla de estagiários, da qual a pesquisadora fez parte.

As observações participantes analisadas foram realizadas duas vezes por semana durante quatro semanas, das 8h às 12h. As duas primeiras semanas foram dedicadas à aproximação e ao conhecimento geral da Instituição: organização interna, estrutura física, crianças e profissionais. Nas semanas seguintes as observações foram feitas no Grupo 2B, formado por 15 crianças de 1 a 2 anos de idade, acompanhados por uma professora com formação superior em Pedagogia e uma auxiliar de sala que possuía ensino médio completo.

As observações foram realizadas em duplas, em que pesquisadores/estagiários registraram suas impressões que, posteriormente, foram discutidas no ponto de encontro da disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Física I. Assim, foi possível a captação sistemática dos elementos problemáticos do campo, dos sujeitos implicados e dos desafios a serem superados. Após formular o diagnóstico do contexto e das implicações no Grupo G2, foi desenvolvido um plano de ação, no intuito de intervir no problema identificado. Intitulado “Dança e brincadeira: expressão corporal na interação com o mundo”, o Projeto de Intervenção Pedagógica da Educação Física foi desenvolvido durante quatro semanas (terças e quintas), totalizando oito aulas com duração de cinquenta minutos cada.

Com isso, foi possível realizar uma reflexão sobre a conjuntura da Instituição a partir dos estranhamentos e análises dos estagiários, buscando uma contextualização sócio-histórica para a problemática identificada. O segundo momento corresponde à análise das intervenções pedagógicas da dupla junto ao grupo escolhido (G2 – 1 a 2 anos de idade), a partir dos objetivos elencados no projeto.

3 CONVENIAMENTO COMO LIMITADOR DO MOVIMENTO HUMANO

Quem não se movimenta, não sente as correntes que o prendem.

Rosa Luxemburgo

O contato com o campo ocorreu em 2015/1, a partir da disciplina Estágio Supervisionado em Educação Física I (DEF5872) do curso de Licenciatura em Educação Física da UFSC. No período de estágio na Instituição de Educação Infantil foi possível vivenciar os problemas enfrentados por uma instituição conveniada à Prefeitura Municipal de Florianópolis, bem como as implicações desta realidade na rotina das crianças, educadores e demais profissionais da Instituição.

A Instituição de Educação Infantil analisada atendia cerca de 200 crianças com faixa etária entre três meses a seis anos, que permaneciam por período integral, ou seja, das 7h às 18h, sendo estas acomodadas em oito salas disponíveis com direito a receberem quatro refeições diárias.

A Instituição faz parte do Conselho Comunitário do bairro, sendo gerenciada por este. As crianças eram organizadas em grupo de trabalho por faixa etária, onde cada grupo contava com uma professora e uma auxiliar de sala que possuía ensino fundamental completo, sendo funcionárias do Conselho Comunitário, todas em regime de quarenta horas semanais.

A gênese da Instituição está diretamente relacionada ao contexto nacional de luta por creches. Assim, surge da mobilização popular de famílias de baixa renda que necessitavam trabalhar e careciam de políticas educacionais para atender crianças de 0 a 6 anos de idade. Neste sentido, criou-se um grupo de trabalho denominado *Alfa Gente*, que assistia cerca de 50 crianças. Com a criação do Centro Comunitário no bairro, a creche passou a funcionar junto ao centro e, em 1987, foi conveniada à Prefeitura Municipal de Florianópolis. A Instituição possui vinculação mediante convênios, tanto em nível municipal pela Secretaria da Educação, que contempla o quadro docente com onze professoras, formação continuada e auxílio financeiro para merenda escolar, quanto estadual, através da Secretaria do Desenvolvimento Social e da Família³.

³ Fonte: Projeto Político Pedagógico da Instituição de Educação Infantil

A política de conveniamento é uma atuação indireta e de baixo custo, onde o Estado ou Município repassam verbas ínfimas e estabelecem vínculos com as pequenas escolinhas ou creches que surgem nos bairros populares, nos morros e nas comunidades carentes (CAMPOS, 2015). Assim, começam a eclodir creches e escolas de cunho assistencialista, mantidas por diversas entidades comunitárias, filantrópicas ou religiosas nas cidades brasileiras.

Desde o início, a prestação do serviço de Educação Infantil pela rede municipal de Florianópolis, incluindo as creches conveniadas, foi vinculada à Secretaria Municipal da Educação. O projeto (desde 1976) é marcado pela educação compensatória e assistencialista (OSTETTO, 2000). Os anos 80 em Florianópolis foram marcados pelo aumento significativo dos convênios com creches comunitárias, e sob o lema de participação popular, o poder público passa a apoiar financeiramente, por meio de convênios e política do voto, essas associações, conselhos comunitários, entidades religiosas (TRISTÃO, 2004).

Apesar de se constituírem como instituições privadas sem fins lucrativos, sendo diferenciadas em comunitárias e filantrópicas, prestam um serviço público à população. Assim, a educação infantil comunitária está vinculada à gestão descentralizada das políticas sociais baseada na minimização do Estado e na existência de uma política pública não-estatal, estratégia esta presente na política de conveniamento, desenvolvendo para populações mais carentes políticas focalizadas que não se constituem como direitos adquiridos. Isto fica evidenciado quando analisamos a classe social para a qual é destinada esta educação, por se tratarem de crianças que estão submetidas a inúmeras privações, visto que a própria seleção de ingresso toma como critério as condições socioeconômicas das famílias.

Conforme nos lembra Marilena Chauí, o reconhecimento do que é público decorre da necessidade de entendermos que existe uma esfera coletiva na vida humana. A ideia de educação pública está solidificada na garantia da sua universalidade e democratização. Contudo, CHAÚÍ (1997, p. 141) avalia que:

a) democracia, modelada sobre o mercado e sobre a desigualdade socioeconômica, é uma farsa bem sucedida, visto que os mecanismos por ela acionados destinam-se apenas a conservar a impossibilidade efetiva da democracia. Se na tradição do pensamento democrático, democracia significa: a) igualdade, b) soberania popular, c) preenchimento das exigências constitucionais, d) reconhecimento da

maioria e dos direitos da minoria, e) liberdade; torna-se óbvia a fragilidade democrática no capitalismo.

Segundo a Emenda Constitucional nº 14, de 1996, a responsabilidade de oferta e gestão da educação infantil deve ser dos municípios. Contudo, a democratização da Educação Infantil fundamenta-se pelo acesso ao direito das crianças de 0 a 6 anos à educação pública que permita seu desenvolvimento integral “em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, art. 29). Mas no que se refere à relação oferta/demanda e à garantia da qualidade, a democratização está longe de se concretizar. Neste sentido, o conveniamento entre poder público e instituições comunitárias e filantrópicas é uma estratégia presente em muitos municípios brasileiros para garantir atender a demanda da educação infantil, mas nem sempre é possível atender as diretrizes de qualidade estabelecidas.

A democratização da Educação está além do direito à matrícula, é preciso contemplar o direito ao acesso aos bens culturais públicos: “conhecimentos, linguagens, expressões artísticas, práticas sociais e morais, enfim, o direito a um legado de realizações históricas às quais conferimos valor e das quais esperamos que as novas gerações se apoderem” (CARVALHO, 2004, p. 333). Estas tensões entre a questão do acesso (quantidade) e a da qualidade estão, portanto, presentes na luta pela democratização da Educação, em uma sociedade polarizada entre carência e privilégio, permitindo-se avaliar a dificuldade em instituir uma sociedade democrática e a fragilidade dos direitos políticos e sociais.

3.1 Um lugar para infância: sobre arquitetura e suas representações

O acesso ao Centro Comunitário dá-se pela via principal do bairro, onde circulam ônibus e carros. Possui estacionamento amplo e ponto de ônibus em frente ao prédio, o que facilita o seu acesso. Construído em um terreno íngreme, para chegar à Instituição de Educação Infantil é necessário subir muitos lances de escadas sem proteção lateral, já que o mesmo fica localizado no último andar do prédio.

A primeira sala é da direção, que possui uma abertura com vistas a um pequeno *hall* em frente à sala para recepção. Um pequeno *hall* dá acesso a dois corredores, um

deles, pequeno, aloca duas salas que acomodam dois grupos de trabalho. O outro corredor de maior comprimento dá acesso às outras salas que estão dispostas uma em frente à outra e acomodam os demais grupos de trabalho, banheiros e cozinha. A precarização da estrutura física da Instituição, por falta de manutenção, se reflete em salas com pouca ventilação, marcas de umidade e cores frias.

Uma porta ao final do corredor dá acesso a um pequeno solário, uma área aberta com chão cimentado, com pilares que sustentam a caixa d'água e uma pequena área de chão batido cercada com pneus pintados enterrados pela metade. O solário dá acesso ao refeitório, que possui mesas e bancos coletivos, mas em número insuficiente para quantidade de crianças. O refeitório pequeno, o qual influenciava na organização da rotina alimentar com rodízio dos grupos para alimentação e pressão para que as crianças comessem o mais rápido possível. Além disso, os banheiros não eram adaptados para as crianças, nem possuíam fraldários, obrigando as professoras a trocar as crianças menores na mesma mesa onde organizavam as refeições, já que as mesmas não utilizavam o refeitório e eram alimentadas pelas professoras e auxiliares em sala.

O centro comunitário possui ainda um salão de festas, uma quadra com grama sintética de futsal e um ginásio de esporte. Com exceção do ginásio que estava desativado por oferecer riscos pela falta de manutenção, as demais estruturas podem ser utilizadas pelas professoras em intervenções pedagógicas, desde que não estejam sublocadas pela comunidade⁴.

De fato, são marcas de uma arquitetura improvisada para atender crianças, visto que a construção do Centro Comunitário é anterior à adesão do mesmo à Instituição de Educação Infantil. No seu percurso histórico, a Instituição vem tentando adequar-se às exigências técnicas que garantam o seu funcionamento, mas por vezes parece negligenciar a linguagem que a arquitetura expressa, para além de uma ordem construtiva.

No campo da Educação Infantil, o Ministério da Educação elaborou o documento “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil”, contendo referências de qualidade que promovam a igualdade de oportunidades educacionais e levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades territoriais e das muitas

⁴ O centro comunitário subloca muitos espaços como uma forma de aumentar a arrecadação financeira que garantem seu funcionamento.

culturas existentes. Quanto à infra-estrutura, aponta que materiais e equipamentos destinam-se prioritariamente às crianças, de modo a atender as necessidades de saúde, alimentação, proteção, descanso, interação, conforto, higiene e aconchego, instigando a curiosidade, a imaginação e a aprendizagem, com exposição das produções feitas pelas próprias crianças (BRASIL, 2006).

A Instituição atende em parte as exigências para o conveniamento das creches com a Prefeitura Municipal, pautando-se principalmente na Resolução 01/2009 do Conselho Municipal de Educação⁵, que delimita a relação entre o número de crianças e adultos por turma, a relação criança e espaço físico, salas e equipamentos necessários para o funcionamento das unidades de educação infantil. No entanto, as exigências são difíceis de serem cumpridas devido ao seu custo.

Como as instituições são privadas, a manutenção do espaço físico é de responsabilidade da própria entidade, bem como os materiais pedagógicos e de limpeza. Além disso, o recurso garantido para essas instituições também é inferior em relação às instituições públicas. Isso obriga as instituições de caráter comunitário a buscarem outras formas de recursos financeiros, tais como doações, alugueis de espaços, etc. (NEIVERTH, 2009).

A Instituição conta com um parque infantil, mas para chegar até ele, é preciso passar por um caminho aberto para passagem de pessoas da comunidade, o que exige maior atenção e cuidado para que as crianças não andem desacompanhadas. Por isso, o parque é cercado e possui fechaduras para que as crianças não circulem sozinhas. As crianças maiores utilizavam o parque que, em seu conjunto de brinquedos, eram formados por estruturas sistematicamente idênticas aos parques encontrados em escolas e espaços públicos da cidade de Florianópolis. Com chão coberto de pedrinhas, não oferecia segurança para as crianças menores. A arquiteta Mayume de Souza Lima, referência na área quando o tema é arquitetura educacional reflete que:

(...) são equívocos do autoritarismo não só de natureza corporativa e de uma produção especializada, desligada da vida das pessoas, mas é também, e sobretudo, resultado da transformação da criança numa categoria social, determinada, para a qual a creche, a escola, os parques e locais de jogos são

⁵ RESOLUÇÃO CME nº. 01/2009. Fixa normas para Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino do Município de Florianópolis, Santa Catarina. O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS.

fornecidos sob a forma de sistemas fechados, mercadorias a serem consumidas passivamente, que não comporta integrar neles o maravilhoso, o imaginário e o espontâneo (LIMA, 1989, p.54).

Ao abordar a temática dos parques infantis, Lima (1989, p. 72) sugere “deixar o espaço suficientemente pensado para estimular a curiosidade e a imaginação da criança, mas incompleto o bastante para que ela se aproprie e transforme esse espaço através da sua própria ação”.

Por falta de espaços externos apropriados, as crianças menores de 4 anos não saíam da sala durante todo período que permaneciam na Instituição. Na mesma sala aconteciam as refeições, trocas de fraldas, sono, e as interações estavam restritas aos mesmos brinquedos, ao mesmo espaço e às mesmas pessoas. As crianças encontravam-se emparedadas, o que limita a curiosidade e ignora outras dimensões humanas como o convívio social e o contato com a natureza, imprescindíveis na formação humana. Estas necessitavam ampliar sua relação com o mundo, pois é através da interação com o mundo físico e social que as crianças podem vivenciar um conjunto de experiências e se apropriar do material cultural que tem acesso. E é pela busca e satisfação de suas necessidades que transformam a natureza, estabelecem relações com seus semelhantes, produzem conhecimentos, constroem permanentemente a sociedade, que vai se constituindo no espaço social e no tempo histórico (REGO, 2014).

Referindo-se às áreas destinadas às escolas nas cidades contemporâneas, Lima escreveu:

As construções podiam se destinar tanto a crianças, a sacos de feijão ou a carros, pois são apenas áreas cobertas, com fechamento e piso. (...) os seres humanos perderam não apenas a sua capacidade única de dar sentido às coisas, mas também perderam o instinto primário de todos os animais adultos de buscar o ambiente mais favorável para o desenvolvimento dos seres jovens de sua espécie (Lima, 1989, p.11).

Embora a autora tenha se ocupado da análise das arquiteturas das escolas, a mesma análise caberia à Instituição conveniada em questão, visto que a arquitetura do Centro Comunitário não foi projetada para atender uma instituição de Educação Infantil, e ainda hoje, busca adaptar sua arquitetura para contemplar minimamente os critérios do Conselho Municipal de Educação. Assim, não foi projetada para crianças alegres e

brincalhonas, não se dedicou a compreender a lógica da infância. Antes, foi improvisada para suprir a demanda de crianças da comunidade, as quais a Prefeitura não conseguia atender.

Refletindo acerca dos ambientes da creche, Agostinho (2003, p. 09) explica que o “espaço é um instrumento de poder, que está nas mãos dos adultos responsáveis pela creche”. Chamou atenção os trabalhos serem expostos nas paredes longe do alcance das crianças e quando estes se encontravam em fácil acesso, eram acompanhados de uma advertência: “não toque”.

Ainda sobre controle e docilização dos corpos pelos espaços, Lima reflete que:

(...) o poder, primeiro da sociedade, depois das instituições representativas desta sociedade e, terceiro, dos adultos em geral, se apodera dos espaços da criança e o transforma num instrumento de dominação. A organização e a distribuição dos espaços, a limitação dos movimentos, a nebulosidade das informações e até mesmo a falta de conforto ambiental estavam e estão voltadas para a produção de adultos domesticados, obedientes e disciplinados - se possível limpos - destituídos de vontade própria e temerosos de indagações (...). A liberdade da criança é a nossa insegurança, enquanto educadores, pais ou simples adultos, e, em nome da criança, buscamos a nossa tranquilidade, impondo-lhes até os caminhos da imaginação (LIMA, 1989, p.10-11).

Tanto Lima (1989) quanto Agostinho (2003) salientam que se deve incluir as crianças nos processos de configuração e estruturação do espaço da Instituição em que convivem, transformando-a, de fato, num lugar da infância e para a infância. Como aponta Soares (2003, p. 15), “somos educados pelo espaço que nos rodeia, da palavra à arquitetura, das nossas casas, escolas, prédios onde trabalhamos, ruas, espaços destinados às práticas corporais”. Afinal,

O espaço nunca é vazio, é sempre o lugar de significados, objetos, pessoas, lembranças, histórias, comunicando o emprego que se faz dele, educando. O experimentamos de muitas maneiras, com nossos sentidos e percepções, e então podemos dizer que esse lugar vai sendo construído nas relações que nele são travadas, tornando-se espaço vivido, devendo ser generoso e convidativo para todos sem distinção (AGOSTINHO, 2003, p. 33).

Neste sentido, a Instituição deveria possibilitar um espaço acolhedor para as crianças e para os profissionais que ali permaneciam grande parte de seus dias, um espaço que humanize as relações e não o contrário, e que favoreça a interação entre os pares e que suscite sujeitos com vontade de modificar o mundo e a si mesmos.

3.2 Marcas do cotidiano: um olhar sobre a relação adulto-criança

No que diz respeito aos profissionais da Instituição, as professoras pareciam alienadas à rotina de cuidados (alimentação e higienização). Na fala de uma delas ao receber os estagiários para observação em sala: “não há muito o que fazer nesta idade, apenas dar carinho e cuidar”. E isto era dito sobre crianças de um a dois anos de idade! Talvez por isso elas apresentavam propostas de intervenção pedagógica tímidas e em curto espaço de tempo, com o objetivo de compor o material final a ser entregue aos pais.

Um exemplo disso foi uma intervenção de arte observada no Grupo 2B (um a dois anos de idade), em que a professora chamava uma criança por vez, segurava a mão e pintava com uma tinta; após, carimbava um papel pardo colado na parede (em uma altura que as demais crianças não pudessem alcançar); na sequência, a auxiliar corria ao banheiro para lavar a mão da criança. Durante todo o processo a mão pintada foi segurada a fim de que a criança não sujasse nada. As crianças não tinham tempo necessário para perceber o que estava acontecendo, nem mesmo para se perceber no contato com a tinta. Ao sugerir um espaço construído para e pela criança, que explore movimento e marcas pessoais, proporcionando o sentido de pertencimento, Lima (1989, p. 63) evidencia que, na prática: “[...] persiste a ideia de que a escola, para ser considerada limpa, tem de ostentar paredes, portas e janelas sem marcas de crianças ou, quando aparecem desenhos, deve ser o desenho *organizado e limpo*”.

Outras intervenções que acompanhamos foram relacionadas ao uso da TV, pois a professora projetava durante toda manhã DVDs infantis (Galinha Pintadinha, Patatí Patatá), e as crianças ficavam assistindo ora sentadas, ora dançando. Segundo ela, tratava-se de seu projeto de musicalização infantil.

As crianças saíam de suas casas no início do dia e retornavam ao anoitecer, passavam cerca de onze horas dos seus dias emparedadas em salas úmidas e sujas, sem intervenções pedagógicas de qualidade.

Para Arendt (2000), as crianças recém-chegadas neste mundo não o conhecem ainda. Por isso, é tarefa da educação apresentar-lhes o mundo. A educação precisa oferecer um espaço onde as crianças possam estabelecer relações, conhecer os outros e o mundo e se reconhecerem neste processo. Por isso mesmo, é preciso ter cautela para que não se remova a autoridade do adulto e sua responsabilidade pela apresentação do mundo às crianças, excluindo a ação educativa do professor, já que “face às crianças, é um pouco como se ele fosse um representante dos habitantes adultos do mundo que lhe apontaria as coisas dizendo: Eis aqui o nosso mundo!” (ARENDR, 2000, p. 239-240).

Ao mesmo tempo, deve-se apresentá-las ao mundo de forma crítica, o que necessariamente exigiria a superação de práticas centralizadas na reprodução de modelos hegemônicos de dominação em busca de simples ajustamentos das crianças.

Nas palavras de Arendt,

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos as nossas crianças o bastante para não expulsá-las do nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tão pouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDR, 2000, p.247).

Ao apresentar o “mundo velho” é necessário criar possibilidades para que as crianças se conscientizem de sua presença no mundo, não como alguém que a ele se adapta, mas de quem nele se insere em uma posição de luta “para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história” (FREIRE, 2007, p. 30). Só assim é possível possibilitar que elas nos tragam algo de novo, capaz de renovar ou até mesmo modificar o “mundo velho”, a sociedade tal qual conhecemos hoje, pois:

(...) as crianças com sua cultura, ou seja, seus jogos, gestualidades e linguagens, mediadas pela cultura dos adultos e, muitas vezes, para além desta, nos deixam importantes legados sócio-culturais, éticos e estéticos, sinalizando com

elementos ontológicos simbólico-reais para a construção de outro modelo de sociedade (SILVA, 2009 p, 146).

Além do atendimento às crianças na Instituição ser de caráter assistencialista, havia número elevado de crianças para a quantidade de professores e auxiliares de salas, prejudicando as condições de trabalho, os quais permanecem alienados às rotinas do cuidado. Rotina essa marcada por presença constante de cuidados e estratégias de dominação do corpo de natureza ameaçadora e controladora, que apareciam mais intensamente nos momentos de alimentação, higiene e sono. Frases curtas e voz rígida eram direcionadas às crianças constantemente: “Senta! Deita! Dorme! Fecha o olho! Não faz isso! Não levanta, senão...!”

Richter, Vaz (2005) nos seus estudos já apontavam que a educação e disciplinarização do corpo na Educação Infantil acontece, consciente ou inconscientemente, durante toda a rotina das EMEis/CEMEis: nos momentos do sono, da alimentação, do parque, da roda de conversa, das atividades orientadas, das festas.

As crianças da Instituição estão sofrendo em seus corpos o processo de intimidação, no que diz respeito ao controle social pelo domínio do corpo. Essa realidade parece contraditória à proposta da educação infantil, que considera a criança como sujeito histórico e social, na qual destaca-se a função de educar e cuidar a responsabilidade e o compromisso de respeitar os direitos de brincadeira, a promoção de ambiente aconchegante, seguro e estimulante; contato com a natureza; higiene e saúde; alimentação saudável; desenvolvimento da curiosidade, imaginação e capacidade de expressão e movimento em espaços amplos; proteção, afeto e amizade; desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa (LDB/ 1996). Contudo, as contradições sociais estão implicadas na formação das próprias professoras e funcionários da Instituição, tecidas nas mazelas do capitalismo que se refletem no fazer pedagógico. Nesse sentido, a formação deve proporcionar bases para as professoras entenderem as reais condições de vida das pessoas das camadas desfavorecidas da população, das quais muitas delas fazem parte, tendo subsídios para compreender as crianças como produtos da sua condição de classe, e que, portanto, necessitam de uma educação libertadora, que como Paulo Freire definia:

(...) aquela que tem que ser forjada com ele (oprimido) e não para ele, enquanto homens e povos, na luta incessante de

recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação (FREIRE, 1987 p.32).

Silva (2000) apresenta uma reflexão acerca do *corpo produtivo* e do *corpo brincante* no contexto da exploração do trabalho infantil das crianças da Zona da Mata canavieira pernambucana. Em sua análise, o *corpo produtivo* é o corpo que trabalha (forças de trabalho são apropriada pelo capital), produz capital, realiza mais valia. Em contrapartida o *corpo brincante* “representa a resistência e rebeldia à ordem alienante estabelecida, através das vivências da cultura lúdica” (SILVA, 2000, p. 4).

Após a Revolução Industrial, a escola passou a ser responsável pela formação de mão de obra, imprescindível para as indústrias, assumindo ainda o papel de reprodutora da ideologia dominante. Para isso, imprime no corpo infantil a obediência servil, impondo suas regras de comportamento, cerceando a criança de sua singularidade, em um jogo de poder e autoritarismo (CARVALHO, 1996). A relação de poder e dominação do capitalismo busca instrumentalizar o corpo para a vida, para a política, para a cultura, para o trabalho. Segundo Neiverth (2009), se por um lado as instituições conveniadas atendem ao direito da família, configurando-se como uma estratégia do capitalismo para que os pais tenham espaços para deixarem os filhos enquanto trabalham, por outro lado, os direitos das crianças a espaços educativos que propiciem o acesso ao conhecimento historicamente construído, são minimamente correspondidos.

Outro fator importante é que 90% do quadro de professoras eram admitidas em caráter temporário (ACT) com contratos com a prefeitura até o final do ano letivo, sem vínculo permanente com a Instituição e, apesar de contratadas pela Secretaria Municipal de Educação, ocupavam uma posição desigual, ganhando menos sem as garantias trabalhistas que recebem os efetivos.

Além da Instituição não contar com professor de Educação Física no quadro docente, a percepção do papel da Educação Física das professoras e coordenadora da creche segue essa lógica de cuidado e domínio do corpo. Esse fato é percebido na rotina

da Instituição, cujo foco estava no cuidado com a higiene e alimentação. Essa concepção biológica e mecanicista do corpo ignora sua dimensão histórica e cultural, tornando-o objeto de manipulação, “instrumento privilegiado de controle, opressão e censura das condutas humanas, como por exemplo, no mundo do trabalho, educação, lazer, saúde e em outras instâncias da vida cotidiana” (SILVA, 2000, p 252).

Conforme nos lembram Richter e Vaz (2005), por mais que o debate crítico no campo da Educação Física escolar tenha avançado bastante, de forma geral, na Educação Infantil: ainda permanecemos enquadrados em tempos e espaços limitados vinculados aos padrões escolarizantes, nos quais a Educação Física ‘dá uma mãozinha’ aos demais campos do saber e mantém-se enraizada no mero domínio das habilidades psicomotoras, desconsiderando a multiplicidade concreta da experiência infantil, inclusive no que se refere às práticas corporais (RICHTER e VAZ, 2005, p.80).

Na busca de superação desta visão reducionista, ao abordar o corpo na Educação Física e na Educação Infantil, podemos lançar mão do conceito de “cultura corporal” elaborada pelo Coletivo de Autores (1992), e suas possíveis articulações e relações dialéticas com as reflexões acerca do corpo no cotidiano das práticas pedagógicas da Educação Infantil.

O Coletivo de Autores (1992, p. 38), quando caracteriza a cultura corporal, considera como:

(...) o acervo das formas de representação do mundo que o homem tem produzido no transcurso da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas.

Assim, consideram a cultura corporal como amplo e rico campo da cultura que abrange a produção de práticas de expressão e comunicação, em um movimento crítico e criativo, externalizando-se pela expressão corporal como linguagem. Nesta perspectiva, “o corpo passa a ser visto como o *locus* de inserção do homem na cultura” (DAOLIO, 2005, p. 109). Contudo, vale ressaltar que esta cultura apropriada pelo corpo pode ser tanto de dominação e submissão, quanto de conscientização e emancipação humana. Por isso, as instituições conveniadas precisavam sair do âmbito da assistência

para se situarem no campo da educação. E embora a Educação Infantil seja etapa obrigatória da Educação Básica, o que constatamos é que as políticas destinadas à educação infantil em Florianópolis, principalmente às crianças pobres, ainda existe assistência e filantropia em caráter compensatório, tirando-a do âmbito do direito adquirido.

4 BRINCAR DANÇANTE: MOMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA COMO MEIO DE SUBVERÇÃO CORPORAL

Eu não investigo como as pessoas se movem, mas o que as move

Pina Bausch

Partindo da realidade de uma instituição conveniada e das necessidades crianças para além dos cuidados corporais, muitas inquietações motivaram a construção do Projeto de Intervenção Pedagógica da Educação Física, afinal, as crianças precisavam conhecer o mundo para além de suas casas e da sala da Instituição. Elas precisavam experimentar-se em desafios e fantasias próprios da infância; precisavam explorar os espaços externos; necessitavam aguçar seus sentidos: sentir, tocar, cheirar, degustar; precisavam comunicar-se com o mundo; precisavam movimentar-se: correr, saltar, pular, girar, cair, levantar, balançar, subir, descer, dançar; precisavam conhecer a si e ao outro; necessitavam “*ser mais*”⁶. Neste sentido, mundo, movimento, comunicação, cognitivo, sentimentos, corpo, *ser mais*, são palavras que ganharam vida no imaginário em uma majestosa coreografia que deu origem ao brincar dançante, que buscou trazer vida e movimento, subvertendo corpos controlados e transformando-os em corpos brincantes.

O projeto de intervenção aqui relatado foi realizado com o Grupo 2B, com crianças entre um e dois anos de idade. Para tanto, buscou-se inspiração na coreógrafa alemã Pina (Philippine) Bausch (1940-2009), pois sua obra configura um diferencial dentro da dança contemporânea, a Dança-Teatro. A problematização era uma marca de Bausch, pois, ao invés de mensagens prontas, apresentava ao espectador perguntas em aberto. Essa característica também aparece na criação de suas obras, pois não ditava a coreografia pronta, mas, com perguntas, remetia os dançarinos às suas experiências e, a partir delas, criava movimentos de dança. Desta forma, desenvolveu procedimentos de composição com os quais a dança não era uma preocupação a ser atingida, mas uma construção que vai sendo desenvolvida conforme os corpos criadores vão expondo e experimentando elementos das suas próprias vivências (FERNANDES, 2000).

⁶ Paulo Freire afirma que a vocação ontológica e histórica para a humanização se caracteriza pela buscado “*ser mais*” por meio da qual o ser humano curiosamente busca o conhecimento de si mesmo e do mundo, em prol de sua liberdade.

Em suas obras de Dança-Teatro, incorpora movimento e elementos da vida diária. Além de valorizar e utilizar as experiências de vida dos dançarinos, suas obras são marcadas pelo uso de materiais reais sobre o chão do palco (água, terra, cravos, sal) constituindo obstáculos aos dançarinos que se movem sobre aqueles elementos, ou mesmo entre objetos urbanos, como blocos de um muro em pedaços, cadeiras e mesas, entre outros. Assim, Bausch entrelaça dança e palavras num tipo de consciência e transformação dentro de um pensar-sentir-fazer (FERNANDES, 2000) que remete a uma espécie de brincar dançante (FIGURA 1).

Com relação ao uso da dança como conteúdo específico da Educação Física Escolar, a dança-teatro de Bausch está em consonância com a metodologia crítico-superadora que orienta:

Para o ensino da dança, há que se considerar que o seu aspecto expressivo se confronta, necessariamente, com a formalidade da técnica para sua execução, o que pode vir a esvaziar o aspecto verdadeiramente expressivo. Nesse sentido, deve-se entender que a dança como arte não é uma transposição da vida, senão sua representação estilizada e simbólica. Mas, como arte, deve encontrar os seus fundamentos na própria vida, concretizando-se numa expressão dela e não numa produção acrobática (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 58).



Figura 1. Cenas do filme Pina, documentário alemão lançado em 2011 e dirigido por Wim Wenders, sobre a obra da bailarina e coreógrafa alemã Pina Bausch.

Vygotsky (1991) mostra em seus estudos que o gesto da criança supera sua característica puramente mecânica, para assumir a posição de signo visual, isto é, os gestos são compreendidos como a escrita no ar. A criança usa de dramatizações, gestos para expressar suas vontades, desejos, pensamentos e ideias, apropriando-se da cultura corporal que tem acesso.

A partir dessa característica das obras de Bausch, procurou-se explorar nos momentos de Educação Física elementos da natureza (terra, água, vento), objetos e espaços da própria Instituição (salão de festa, campo sintético, salas, mesas, cadeiras, colchões, brinquedos), músicas (instrumental, clássica, infantil - cantada pelos estagiários, o som das coisas) e corpo (som do corpo, consciência de si, consciência do outro), criando possibilidades de expressão corporal como linguagem, pela apropriação da cultura de movimentos na percepção e experimentação para além da sala. Em uma composição artística, na qual a dança se entrelaça com a brincadeira, o som das coisas, os sentidos, a cultura corporal, o mundo, o corpo e a vida.

Intitulado “Dança e brincadeira: expressão corporal na interação com o mundo”, o Projeto de Intervenção Pedagógica foi desenvolvido durante quatro semanas (terças e quintas), totalizando 8 aulas com duração de 50 minutos cada. Inicialmente realizou-se uma aula de apresentação, três semanas de blocos temáticos e uma aula de encerramento (quadro 1). O objetivo do projeto foi apresentar o mundo para as crianças a fim de que as mesmas pudessem conhecê-lo, percebê-lo e pensá-lo a partir de experiências e vivências corporais por meio da dança e da brincadeira.

QUADRO 1. Cronograma das intervenções

Tema/Conteúdo	Objetivo(s)	Estratégia(s)
<p>Apresentação: Água, Vento e Terra em um Brincar Dançante</p>	<p>Apresentar de forma lúdica em uma brincadeira participativa a dança contemporânea com personagens da natureza.</p>	<p>Quinta: Local: salão de festas. Organização de cenários que simbolizasse água (lona azul disposta no chão com baldes e bolinhas); vento (tecidos soltos e pendurados em varais) e terra (tapete marrom com folhas secas dispostas ao longo de todo seu comprimento) Exposição de imagens do filme <i>Pina</i>, onde dançarinos aparecem em movimentos corporais com elementos da natureza. A intervenção aconteceu ao som de música clássica.</p>
<p>1ª semana: Água que dança, água que brinca, água que vira bolha dançando no ar.</p>	<p>Experimentar-se no contato com água; Descobrir que existe vida na água através do peixe; Sentir a água no corpo e os sons e movimentos que esta pode produzir.</p>	<p>Terça: Local: campo sintético Disposição de baldes de diferentes tamanhos com água, brinquedos (bonecas, bolas); Apresentação de um peixe no aquário, mostrando que existe vida na água; Dança e brincadeira com a música Peixe Vivo. Quinta: Local: campo sintético Bolas de sabão gigante produzida por nós e posteriormente pelas próprias crianças; Dança e brincadeiras com a música Bolinha de Sabão (Palavra Cantada)</p>
<p>2ª semana: Terra que é chão, terra na mão, terra caminho a trilhar.</p>	<p>Brincar com a terra; Experimentar diferentes maneiras de utilizar a terra; Criar movimentos corporais juntamente com a música “Carnaval das Minhocas – Palavra Cantada”;</p>	<p>Terça: Local: sala Brincadeira musical com violão e a música Carnaval das Minhocas (Palavra Cantada) Disponibilização de meias de diferentes tamanhos e cores para transformar em fantoches nas mãos. Quinta: Local: sala Distribuição de massinha de modelar para fazer minhocas; Distribuição de potes com terra para experimentação livre das texturas e possibilidades.</p>
<p>3ª semana: Vento que sopra, balança e faz o tecido dançar</p>	<p>- Experimentar-se perante diferentes texturas de tecido. - Sentir o vento presente no salto. - Criar movimentos corporais que simbolizem o vento</p>	<p>Terça: Local: salão de festas Simbolização do vento no balanço de tecidos pendurados em varais, com diferentes cores e texturas. Transformação do vento em som e movimento corporal. Quinta: Local: salão de festas Desafios com salto, túneis e movimentos dos tecidos para percepção do vento no corpo.</p>
<p>Encerramento: A caixinha de música</p>	<p>Avaliar como as crianças se apropriaram dos símbolos, gestos e canções vivenciados nas aulas</p>	<p>Diversos materiais foram colocados em uma caixa de papelão envolvida com fotos das intervenções. Os objetos simbolizavam tudo que foi desenvolvido durante a Intervenção Pedagógica. Avaliações de como as crianças se apropriaram dos símbolos, gestos e canções vivenciados nas intervenções.</p>

4.1 Apropriação dos espaços físicos: marcos para uma aprendizagem sensorial e de movimento

Durante o desenvolvimento do projeto buscou-se explorar diferentes ambientes dentro e fora da sala, a fim de ampliar a percepção do mundo, por isso, muitas intervenções foram realizadas em diferentes espaços da Instituição. Este fato representou muitos desafios para os estagiários e para as crianças, visto que no caminho havia escadas, terrenos irregulares, pisos escorregadios, ladeiras, resultado da arquitetura não apropriada para atender crianças. Muitas crianças ainda não tinham segurança no caminhar e necessitaram de maior apoio. Contudo, se por um lado gerou tensão nos adultos para evitar acidentes, por outro lado as crianças foram colocadas em situação de desafio, o que gerou aprendizado, tal como maior controle dos movimentos, e, portanto, desenvolvimento.

Essa interação e sua relação com os processos de ensino e aprendizagem podem ser melhor compreendidos quando nos remetemos ao conceito de Zona de Desenvolvimento em Vygotsky (1991), que identifica dois níveis de desenvolvimento: o “real”, que compreende as funções mentais da criança que já estão consolidadas, e o “potencial”, que se caracteriza pela capacidade de desempenhar atividades com ajuda de adultos e crianças mais experientes. Entre eles está a Zona de Desenvolvimento Proximal, onde se encontram as capacidades e habilidades potenciais em amadurecimento, que uma vez internalizadas, tornam-se parte das conquistas independentes da criança. Assim, a Zona de Desenvolvimento Proximal é compreendida como:

A distância entre o desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1991, p. 91).

É justamente nesta zona de desenvolvimento proximal que a aprendizagem vai ocorrer. Neste processo a função de um educador seria, então, a de favorecer esta aprendizagem, servindo de mediador entre a criança e o mundo.

Um exemplo foi a primeira intervenção, que representou a primeira saída das crianças da sala para um espaço externo da Instituição, neste caso o salão de festas. Para

chegar até lá, as crianças passaram por um lance de escada com cera de dez degraus, o que elas costumavam fazer no colo de um adulto ao entrar e sair da Instituição. Outro desafio foi o piso do salão que era muito escorregadio. Logo que chegaram, algumas crianças caíram, necessitando maior auxílio e atenção por parte dos adultos presentes. Quando os estagiários já pensavam em finalizar a intervenção, as crianças começaram a controlar melhor seus movimentos, evitando quedas. Assim, quando corriam e percebiam que estavam escorregando, logo reduziam a velocidade, paravam, recobravam o equilíbrio e prosseguiam. Ao final das intervenções, as crianças apresentaram um grande domínio dos trajetos e os deslocamentos passaram a ser cada vez mais fáceis e rápidos, necessitando cada vez menos do auxílio dos adultos. As crianças começaram a dominar seus corpos e os espaços externos da Instituição antes inexplorados por elas.

Essas observações chamam a atenção para a complexidade da mediação pedagógica e confirmam que é fundamental para a construção do conhecimento a interação social e a referência do outro e do meio, que são imprescindíveis, tanto para que a criança se desenvolva, quanto para aquisição de novas experiências. Nas palavras de Vygotsky (1991, p 117), “o bom aprendizado é aquele que se adianta ao desenvolvimento”.

4.2 O novo no mundo e o mundo novo

A cada intervenção buscou-se permitir às crianças conhecerem o mundo e perceberem-se nele como sujeitos capazes de modificá-lo. Por isso, durante as intervenções, procurou-se apresentar para as crianças variedades de materiais, texturas, sensações, canções, sons, cultura corporal. Com mesmo afincamento, os estagiários estavam atentos para a apropriação e manifestações das crianças para além do que se propunha. Valorizou-se as interações que as crianças apresentavam a partir do meio e materiais disponibilizados.

Em uma das intervenções no salão de festas, por exemplo, foram usadas muitas mesas de plástico, cobertas com uma grande lona, a fim de criar um grande túnel. Poucas crianças se sentiram seguras para entrar no túnel, então arrancaram a lona e começaram a empurrar as mesas pelo imenso salão. Estavam atentas à velocidade, ao som que produziam e aos obstáculos. Uma criança iniciou a brincadeira e logo todos

aderiram criando uma orquestra de mesas sendo arrastadas ou mesmo um brincar dançante das mesas no imenso salão.

Assim, os estagiários aproveitavam alguma manifestação das crianças para, a partir disso, apresentar outras possibilidades. Quando uma criança começava a bater na mesa com as mãos e as demais se inseriam na brincadeira, por exemplo, os estagiários se aproximavam e batiam as mãos, os dedos, o punho, os cotovelos, isso despertava a curiosidade das crianças que não tardavam em experimentar-se.

Ao brincarem, as crianças tornam-se criador e criatura, sujeito e objeto das relações sociais; imaginam, fantasiam, podem realizar ações que vão muito além dos limites de suas próprias idades, acima de seu comportamento diário, maior do que é na realidade (Vygotsky, 1991). Assim, nos momentos de Educação Física, criou-se espaços de subversão do corpo pela apropriação consciente da cultura corporal, através da dança e da brincadeira, buscando o desenvolvimento das dimensões sociais, culturais, afetivas e cognitivas. As crianças puderam experimentar, desconfiar, discordar e até mesmo subverter os significados das coisas como se apresentavam. Não se aprisionaram pelo significado aparente dos objetos e, dessa forma, foram capazes de propor diversas possibilidades de significação. Seus interesses concentraram-se mais na brincadeira, no prazer que essa pode lhe proporcionar, do que no brinquedo propriamente dito. Esse pode determinar suas ações e seu brincar, mas foi a brincadeira que determinou o conteúdo imaginário do brinquedo e não o contrário, ou seja:

A criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se ladrão ou guarda. [...] Pois quanto mais atraentes (no sentido corrente) forem os brinquedos, mais distantes estarão de seu valor como “instrumentos” de brincar; quanto mais ilimitadamente a imitação anuncia-se neles, tanto mais desviam-se da brincadeira viva (BENJAMIN, 1984, p. 70).

Os estagiários estimularam a imaginação das crianças ao trazer diferentes objetos do cotidiano para serem resignificados: uma grande lona azul representou a água, uma onda gigante, um túnel; meias simbolizaram minhocas que ganhavam vida e movimento nas mãos das crianças; um balde com água simbolizou um rio, cachoeira, um chapéu, tambor; cadeiras e mesas viraram uma orquestra em movimento (Figura 2). Os estagiários respeitaram a curiosidade e o tempo de cada criança, assim, quando uma brincadeira deixava de ser do interesse de boa parte delas, um dos estagiários

apresentava outra brincadeira, enquanto o outro continuava com as crianças que ainda tinham interesse na brincadeira anterior.



Figura 2 - Brincadeira determina conteúdo imaginário do brinquedo

4.3 Brincar junto: (re)significando interações

Sendo a interação um meio imprescindível para que haja aprendizado, buscou-se estimular as crianças a perceber o outro, criando e (re)significando interações. Visto que a relação adulto-criança antes das intervenções era pautada no autoritarismo e cuidado (alimentação, higiene), ainda que não fosse muito comum, também existiam momentos de afeto entre crianças e professoras. Contudo, essa relação era marcada por constantes castrações aos impulsos das crianças para manter a ordem e harmonia do ambiente segundo os desejos dos adultos. Muitos momentos em que as crianças faziam alguma brincadeira que produziam barulho ou agitava o grupo, as professoras tratavam de interferir para acabar com a brincadeira.

As crianças recorriam aos adultos quando necessitavam de cuidados (alimentação, fralda suja, mediação de conflito). Além disso, eram muito comuns conflitos por disputa de objetos, por vezes envolvendo algum grau de agressão física, marca da relação criança-criança do Grupo 2.

As intervenções da Educação Física estimularam as crianças a pensar, compreender e organizar as relações estabelecidas com o mundo e com o outro através da experimentação intuitiva, sensitiva e de movimentos corporais. Para Vygotsky

(1991), é pela interação da criança com as pessoas que a rodeiam e de sua experiência social que nascem as funções superiores da atividade intelectual.

Em muitos momentos das intervenções foram criadas oportunidades para que as crianças manifestassem carinho umas pelas outras e, em situações de conflito, elas puderam experimentar a reconciliação através do diálogo e do afeto. Outra mediação estava relacionada ao compartilhamento de brinquedos e brincadeiras, onde muitas vezes era preciso mostrar possibilidades de uso coletivo do mesmo objeto (FIGURA 3).

Durante as intervenções era comum alguma criança iniciar uma brincadeira e as demais aderirem à proposta. Assim, os estagiários aproveitavam para entrar na brincadeira e propor novas possibilidades, a partir do movimento das próprias crianças. Com isso, quando diante de diferentes objetos, cenários, canções e a partir da interação das crianças com o que era apresentado e da sua motivação, introduzia-se novas possibilidades. Neste sentido, não era considerado uma proposta de intervenção rígida aos objetivos e vontades dos adultos, mas eram exploradas as capacidades de criação das próprias crianças em interação com os materiais e espaços apresentados. Desta forma, acontecia a interação estagiário-criança, diferente da relação que foi percebida na relação professora-criança, que estava marcada por mecanismo civilizatório que intimidava e controlava as crianças, onde a palavra “NÃO” era aplicada com grande frequência.



Figura 3 - Compartilhando momentos

Participar das brincadeiras junto às crianças possibilitou aos estagiários a construção da autoridade, no sentido oposto da violência, que constrói apenas relações de dominação, característica da relação professora-criança. Esta concepção é oriunda da obra de Hannah Arendt (2000, p. 129), para quem a autoridade “sempre exige obediência, ela é comumente confundida com alguma forma de poder ou violência. Contudo, a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção; onde a força é usada, a autoridade em si fracassou”. Na ausência da autoridade, o que se observa é a perda de responsabilidade dos adultos pelo mundo ao qual trouxeram as crianças. Com o adulto na figura de companheiro, a autoridade se constrói a partir de relações de confiança e afetividade com as crianças. Assim, durante as intervenções, elas crianças passaram a sentir a segurança necessária para explorar novas possibilidades, criatividades e potencialidades.

O adulto, na figura dos estagiários, passou a ser um facilitador e não um castrador de novas experiências. Um exemplo que evidencia essa constatação, foi o comportamento das crianças ao receber os estagiários. Estas, que geralmente encontravam-se sentadas na sala, corriam em direção a eles, repetiam seus nomes com felicidade e convidavam para brincar propondo brincadeiras, apresentando objetos que simbolizavam alguma intervenção da Educação Física ou convidavam para sair da sala. A presença dos estagiários era celebrada e motivo de subversão da rotina cotidiana da Instituição que as crianças estavam subordinadas. Como educadores, os estagiários assumiram a responsabilidade pelo mundo e por apresentá-lo às crianças, representando a autoridade que possui conhecimento, sem, contudo, utilizar em nenhum momento, meios de coerção ou violência.

5 CONCLUSÃO

De tudo ficaram três coisas: a certeza de que estaremos sempre começando, a certeza de que é preciso continuar e a certeza de que seremos interrompidos antes de terminar. Fazer da interrupção, um novo caminho, fazer da queda, um passo de dança, do medo, um ponto, da procura, um encontro.

Fernando Sabino

A política de conveniamento surgiu em uma conjuntura de inexistência de políticas educacionais para a criança pequena, contudo, ao lançar mão dos convênios, legitimou-se o afastamento do Estado dessa política. O que existe no momento é a necessidade da oferta de instituições públicas, gratuitas e de qualidade que respeitem a criança e seus direitos.

A desvalorização do profissional da Educação Infantil comunitária é um dos limitadores da ação educativa, ao restringir o acesso a condições dignas de trabalho e formação complementar.

Na análise do espaço físico, além de necessitarem de adaptações concretas, o ambiente é organizado pelos adultos da Instituição, não sendo explorada a participação das crianças nestas organizações, talvez por desconhecimento dessa ferramenta pedagógica na apropriação e pertencimento do espaço cultural.

Na ausência do professor de Educação Física na Instituição, o estágio docente do curso de licenciatura apresenta uma possibilidade de reflexão e contradição ao superar práticas normalizadas e a rotina alienada.

A Educação Física pode ser uma aliada pedagógica importante da Educação Infantil, proporcionando momentos de valorização da brincadeira e interação através de diferentes linguagens e pela apropriação da cultura corporal. Assim, em sua especificidade, é capaz de romper com a rotina alienada do cuidado do corpo e favorecer a valorização do sujeito-histórico, com potencial para trazer algo novo ao mundo. Para isso, a Educação Física deve traçar uma luta teórica e política, seja por meio das atividades de estágio nas instituições de Educação Infantil, ou através da contribuição das estudantes e professores atuantes na produção de artigos, documentos e textos que se voltem para a reflexão e o debate com qualidade e profundidade acerca de uma educação do corpo na perspectiva sócio-histórica.

Foi possível perceber a importância desta intervenção do estágio, ainda que em pouco tempo, na vida das crianças daquele grupo, bem como na própria instituição, gerando movimentos e contradições em uma postura de luta pela garantia de uma qualidade na atenção pedagógica com os pequenos. Contudo, muito ainda precisa ser feito para garantir a verdadeira democratização da educação pública de qualidade. Qualidade esta, que só será alcançada pelo movimento coletivo de comunidades, movimentos sociais e universidades junto ao poder público. Por isso, finaliza-se este trabalho com uma sensação de incompletude, deste trabalho ser apenas o primeiro passo de muitos outros que precisam ser dados a caminho da emancipação humana.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Kátia A. O espaço da creche: que lugar é este. 2003. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.
- ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília. Presidência da República, 1988.
- BRASIL. **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. Seção 1, p. 1.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. LDB/ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Resolução 003/99**.
- BRASIL. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Brasília. Presidência da República. Publicado no Diário Oficial da União em 13 de setembro de 1996, Seção 1, p. 18109.
- BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação infantil. **MEC/SEB, Brasília**, 2006.
- CAMPOS, Maria Malta. Pré-Escola: entre a educação e o assistencialismo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.53, p.21-24, maio 1985. Disponível em <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1374/1374>>. Acesso em: 27 de abril de 2015.
- CARVALHO, Jose Sérgio Fonseca de. “Democratização do ensino revisitado”. In: Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 30, n. 2, mai./ago. 2004. p. 327-334.
- CARVALHO, Nazaré Cristina. Lúdico: sujeito proibido de entrar na escola. **Motrivivência**, n. 9, p. 300-307, 1996.
- CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 1997.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- DAOLIO, Jocimar. Cultura Corporal de Movimento. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Orgs.). Dicionário crítico de educação física. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

DIONNE, Hugues. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local** / Hugues Dionne; tradução: Michel Thiollent. Brasília: Liber Livros Editora, 2007. 137p. – Série Pesquisa; v. 16.

Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil / Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. – Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010.

FERNANDES, Ciane. **Pina Bausch e o Wuppertal dança-teatro: repetições e transformações**. São Paulo: Hucitec, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 1989. 159p.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2003. 107 p.

LIMA, Mayumi Souza. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989. 102p. (Coleção cidade aberta).

MARCELLINO, Nelson Carvalho. A dicotomia teoria/prática na Educação Física. **Motrivivência**, n. 8, p. 73-78, 1995.

NEIVERTH, Taisa. A transição do financiamento das creches conveniadas em Florianópolis: entre o FUNDEB e a focalização. (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação Infantil em Florianópolis: retratos históricos da rede municipal (1976-1996)**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000. 159p.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014. v. 1. 139 p.

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

SILVA, Maurício Roberto da. O assalto à infância no mundo amargo da cana - de - açúcar: Onde está o lazer/lúdico? O gato comeu? Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: 2000.

SILVA, Maurício Roberto da. EXERCÍCIOS DE SER CRIANÇA”: corpo em movimento e a cultura lúdica nos tempos-espacos na Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis ou “Por que toda criança precisa brincar (muito). **Motrivivência**, v. 19, n. 29, p. 141-196, 2009.

SOARES, Carmem Lúcia. Cultura de Movimento. In : **Corpo, Prazer e Movimento**. São Paulo: SESC, 2003. p. 14-23.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. Ser professora de bebês: uma profissão marcada pela sutileza. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

VIGOTSKY, Lev. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.