

A FORMAÇÃO DOCENTE SOB A ÓTICA DA CORPOREIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LAUDETH ALVES DOS REIS¹

WAGNER WEY MOREIRA²

Resumo: Este artigo apresenta uma revisão de literatura visando discutir a necessidade de se disseminarem as contribuições do estudo da corporeidade no âmbito do contexto escolar da Educação Infantil, em que a criança, um ser complexo, poderá explorar o seu corpo como um todo, expressando-se por meio das diferentes linguagens. Nessa direção, importa apresentar reflexões e problematizações que permitam contribuir para e com a formação do professor, bem como sua prática pedagógica. Como conclusão, evidenciamos a necessidade da compreensão do sentido da corporeidade na ação pedagógica dos docentes, relevante à formação de profissionais de crianças pequenas, tanto nos processos de formação inicial, quanto em serviço, para que superem os modelos vigentes e a criança possa viver intensa e intencionalmente as várias possibilidades de exploração do corpo na sua totalidade.

Palavras-chave: formação docente, educação infantil, corporeidade.

Abstract: This article presents a literature review in order to discuss the need to disseminate the corporeality of the study contributions within the school context of early childhood education, the child, a complex being, you can explore your body as a whole, expressing itself through the different languages. In this sense, it is present reflections and problematizations in order to contribute to and the training of teachers and their teaching. In conclusion, we noted the need to understand the meaning of corporeality in the pedagogical action of teachers, relevant to the formation of

¹ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/UFTM. E-mail: laudeth.alves@outlook.com

² Doutor e Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Educação Física/UFTM. E-mail: weymoreira@uol.com.br

small children of professionals, both in initial training processes, as in service, for exceeding the current models and the child can live intense and intentionally various body exploration opportunities in its entirety.

Keywords: teacher education, childhood education, corporeity.

Resumen: En este artículo se presenta una revisión de la literatura con el fin de discutir la necesidad de difundir la corporeidad de las contribuciones de estudio dentro del contexto escolar de la educación infantil, el niño, un ser complejo, se puede explorar su cuerpo como un todo, expresándose a través de los diferentes idiomas. En este sentido, es reflexiones presentes y problematizaciones con el fin de contribuir a la formación y de los maestros y sus enseñanzas. En conclusión, hemos observado la necesidad de comprender el significado de la corporeidad en la acción pedagógica de los docentes, correspondientes a la formación de los niños pequeños de los profesionales, tanto en los procesos de formación inicial, como en el servicio, por exceder los modelos actuales y el niño puede vivir intensa y intencionadamente diversas oportunidades de exploración del cuerpo en su totalidad.

Palabras clave: la formación del profesorado, educación Infantil, corporeidad.

INTRODUÇÃO

A infância é a etapa inicial da vida do ser humano e nela ficam impressas as primeiras experiências vivenciadas que repercutirão no desenvolvimento e constituição da criança. Daí a importância do ato educativo, considerando que as consequências para a vida adulta serão observadas no futuro, resultando em experiências, por um lado, realizadas com sucesso e comprometidas com princípios éticos ou, por outro, em uma formação deficitária a qual poderá favorecer desvios para o alcance de uma vivência humana.

Também nos reportamos à origem das instituições de Educação Infantil, a qual nos deixou seu legado num contexto dicotomizante entre creche e pré-escola, sendo que a primeira assumiu uma função meramente assistencialista, como local de acolhimento das crianças suprimindo a ausência materna e, à segunda, foi atribuído um caráter preparatório para o ingresso ao Ensino Fundamental visando evitar o fracasso escolar. Esta proposta era considerada inovadora, ao superar a concepção assistencialista, adentrando nas trilhas de

uma concepção educativa. (GOMES, 2013; AZEVEDO, 2013; KUHLMANN JUNIOR, 2010; KRAMER, 2008).

É nesse segmento de tradição educacional que o profissional da infância vai consolidando sua prática. O cuidar e o ensinar tomam formato básico no cotidiano das crianças (GOMES, 2013; AZEVEDO, 2013; KUHLMANN JUNIOR, 2010; KRAMER, 2008). O que se vê são práticas que privilegiam cada vez mais o aspecto cognitivo como sendo o meio de favorecer e garantir o sucesso escolar.

Rememoramos com clareza experiências em sala de aula na Educação Infantil, nas quais se propunham atividades comuns, fotocopiadas e estereotipadas distribuídas a todas as crianças e que nada acrescentavam ou as desafiavam, pois privilegiavam o grupo como um todo, na sua homogeneidade e não nas singularidades de cada uma. Com base numa racionalidade técnica mantinham o controle e a disciplina, visão que era considerada adequada e recomendável como perfil ideal de profissional para o contexto daquela época.

A Constituição de 1998 desponta o reconhecimento da criança como um sujeito de direitos e, a partir daí, surgem os documentos oficiais que permitem novos direcionamentos ao cotidiano da Educação Infantil, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998). Dessa maneira, a tríade “educar, cuidar e brincar” constitui a base fundante dos saberes e fazeres no cotidiano do espaço da Educação Infantil.

Verificamos um novo sentimento ou mesmo concepção com relação à criança, cujos avanços têm sido, de certa forma, pouco significativos para o atendimento destinado a elas. O que equivale questionar: o que avançou das denominações creche/pré-escolas para creche/educação infantil ou educação infantil anos iniciais e anos finais? Antes, as crianças aos seis anos de idade precisavam apresentar pré-requisitos básicos para o ingresso à 1ª série do Ensino Fundamental. Será que, atualmente, as crianças aos cinco anos de idade não estão sendo preparadas da mesma maneira? Antecipar a idade continuará sendo a alternativa mais adequada para atenuar o fracasso do Ensino Fundamental, perpetuando a escolarização precoce das crianças? Tudo isso representa apenas uma “roupagem” nova a Educação Infantil, uma vez que a proposta em si permanece a mesma: assistencialista e compensatória.

Kuhlmann (2010, p. 167) advertiu que “um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que

estariam destinados”, o que justifica a legitimação de interesses ainda numa visão de sistema capitalista, fortemente segregadora em que as oportunidades são privilégios para poucos. E isso repercute na Educação Infantil quando se trata da falta de formação adequada, profissionais com perfil para atuação, remuneração digna e uma proposta metodológica que atenda as necessidades dos infantes.

De acordo com as novas exigências do mundo contemporâneo, surgiu a necessidade do perfil de um profissional para a Educação Infantil que contemple este ser em sua totalidade, não apenas em sua cognição. A criança é um ser sociohistórico em pleno desenvolvimento, portanto, inacabada. Precisa ser compreendida como também inserida nos diferentes contextos sociais e reconhecida como alguém que já é considerada cidadã.

As razões que justificam este estudo pautam-se na necessidade de se propor a corporeidade como um elemento a mais, facilitador da ação pedagógica no contexto escolar da Educação Infantil. As reflexões aqui apresentadas serão fundamentais para se pensar as implicações pedagógicas para a formação de profissionais que atuam com crianças pequenas, seja no período inicial ou sem serviço, a partir da perspectiva da corporeidade.

A FORMAÇÃO DOCENTE E SEU DESVELAMENTO

Discorrer acerca da formação dos professores, em especial na Educação Infantil, implica pensar na própria formação a partir das representações e competências que vão se construindo e se consolidando ao longo da vida, uma vez que a aprendizagem é um processo contínuo, interativo e acumulativo, decorrente dos seguintes momentos: a) formação inicial, b) formação durante o período de iniciação e c) desenvolvimento profissional (GARCIA, 1991).

Partindo desse pressuposto é que há a necessidade de uma política da formação eficiente que tenha condições de sustentabilidade tanto teórica quanto prática a fim de que o profissional de Educação Infantil possa rever o seu papel de mediador, reinventando-se incessantemente em sala de aula.

A condição de continuidade, por isso a expressão “formação continuada”, se refere ao “inacabamento” nos possibilitando pensar a formação de professores de uma maneira bem mais ampla, como um processo de desenvolvimento profissional emancipatório e autônomo. Incorpora a ideia de percurso profissional, não como uma trajetória linear, mas sim como evolução

ou continuidade de experiências em que essa trajetória é marcada por fases e momentos nos quais diferentes fatores (sociais, políticos, pessoais, familiares) atuam não como influências absolutas, mas como facilitadores ou dificultadores do processo de aprendizagem da profissão.

Tardif (2002) destacou os saberes docentes, como aqueles conhecimentos sempre provedores de alguém que trabalha algo no intuito de realizar um objetivo qualquer, o que implica destacar que nenhuma ação é neutra, havendo sempre um sentido naquilo que se se propõe fazer, pois o saber do professor é próprio dele e está relacionado com a pessoa e a sua identidade, com a sua experiência de vida e a sua história profissional, bem como suas relações com os alunos em sala de aula e demais atores que compõem o ambiente escolar. Freire (1996), corroborando essa ideia, reforçou a impossibilidade da neutralidade na educação, uma vez que considera toda ação, política. Com isso, há sempre um juízo ou valor imerso em suas concepções e atitudes.

É relevante também considerar a necessidade de o professor refletir sobre sua prática, como aquele que repensa constantemente a sua ação educativa, (re)significando sua formação inserida nos três processos de desenvolvimento: o pessoal, o profissional e o organizacional. No âmbito pessoal, produzindo a vida do professor, estimulando a perspectiva crítico-reflexiva, com pensamento autônomo, para um repensar de sua prática e reconstrução de uma identidade pessoal. No profissional, produzindo a docência com dimensões coletivas, promovendo a qualificação de investigadores e de professores reflexivos. E, por último, no âmbito organizacional, arquitetando a escola, transformando-a em um espaço de trabalho e formação (NÓVOA, 1992).

A formação dos professores é essencial ao processo de democratização das pessoas no que se refere à cultura, à informação e ao trabalho. É nessa perspectiva que cada professor elabora um significado particular à sua formação profissional a partir das experiências ao longo de sua vida. O que, de certa forma, justifica o investimento como necessário e inerente à formação.

O ato de educar exige dos profissionais docentes uma permanente atividade da formação e aprendizagem - dinâmica e não estática - que ocorrerá ao longo da carreira profissional. Diante do atual contexto, o desafio dos professores é justamente compreender a sua realidade no desenvolvimento da sua ação educativa e, assim, adquirir uma atitude reflexiva acerca do seu ensino (GOMES, 2013; IMBERNÓN, 2005; GARCIA, 1991).

Torna-se necessária uma integração da universidade com a escola e, concomitantemente, o envolvimento de ambas na formação dos professores, para que juntas possam dialogar constantemente buscando uma unidade de linguagem e ações. Todo esse esforço favorecerá ao professor o cumprimento eficaz de seu papel a partir de uma clara intenção educativa. Advogamos ser esse um dos maiores desafios para a efetivação de uma educação infantil que venha garantir os direitos legítimos assegurados às crianças.

Os cursos que primam pela formação de professores vêm sofrendo inúmeras e severas críticas, uma vez que não têm atendido adequadamente às necessidades educativas. Para modificar esse cenário, visando uma melhoria na reforma das práticas pedagógicas, Garcia (1991) pontuou quatro dimensões importantes da formação de professores e do sistema educativo que precisam ser levadas em consideração: 1) revisão curricular da formação inicial do professor; 2) revisão das relações que se estabelecem entre a universidade e as escolas, 3) desenvolvimento integrado das práticas de ensino e o 4) que se refere ao professor, à sua formação e desenvolvimento profissional.

Nessa lógica é que as experiências adquiridas na formação inicial precisam proporcionar ao docente um ensino que o instrumentalize, proporcionando sentido à sua ação pedagógica, para dar conta das exigências concretas dos alunos em sua complexidade, nos diferentes e desafiadores contextos.

Acreditamos numa formação como processo de permanente reflexão que se estende ao terreno das capacidades, habilidades, competências e atitudes para questionar, de modo frequente, os valores e as concepções de cada docente em sua evolução pessoal e coletiva. Torna-se cada vez mais evidente que a formação docente precisa ser pensada como um aprendizado profissional que ocorre efetivamente ao longo da vida, resultando dessa maneira no envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, os quais possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula. Mas, para isso, precisamos de um trabalho colaborativo entre pesquisadores de universidades e professores, tal como um esforço intensificado no interior dos grupos de pesquisa a fim de reunir elementos que ajudem a reestruturar as práticas da formação.

Consideramos que o movimento do professor na sua multidimensionalidade dependerá das condições dos contextos em que essa formação acontece. Investir nos cursos da formação docente como meio de desenvolver nos futuros professores a compreensão do significado do ofício e a construção

de saberes que lhe são específicos, seria uma forma objetiva e subjetiva de investimento e, conseqüentemente, a possibilidade acertada de uma prática consciente e refletida, exercida com competência e qualidade.

A formação continuada consiste em um processo de aprendizagem que ocorre no desenvolvimento tanto individual quanto coletivo e ainda nas relações que os constituem. Lembrando que a história de vida, ou melhor, os fatores históricos não são desvinculados da história profissional. Existe um conjunto de ações voltadas ao fazer docente, por isso a necessidade de uma progressividade na compreensão que ele faz do seu trabalho, das práticas, dos saberes acumulados no exercício profissional. A construção do percurso profissional do docente está subjacente às concepções de vida, sociedade, homem, escola, educação, assim como seus benefícios, necessidades, angústias, frustrações, entre outros.

Trata-se de uma maneira profícua de se propiciar a criação de uma cultura dinâmica da aprendizagem na escola, cujo decurso é uma incessante caminhada dos profissionais advinda dos saberes agregados no ensino superior, somados às experiências pessoais cumulativas durante a vida. E a escola é esse espaço propício aos conhecimentos, trocas, enfim, composto de relações que se estabelecem. Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 38) apontaram a relevância da compreensão do contexto escolar e apresentaram a pesquisa coletiva como um modo de formar pesquisando e pesquisar formando:

A pesquisa coletiva é uma forma de construir conhecimentos para compreender e transformar a realidade junto com os outros, a partir do confronto dos conhecimentos que cada ser humano tem – poderíamos denominar de restritos – com os universalmente sistematizados. Em outro sentido, este tipo de pesquisa é um movimento de construção de coletivos de pessoas para seu desenvolvimento humano emancipatório, mediante a compreensão de sua realidade. E, ainda, é um processo de construção da realidade, orientando-a para alcançar objetivos coletivos.

Deparamos com várias críticas com relação a propostas da formação continuada com diferentes denominações como, por exemplo: cursos de capacitação, reciclagem, treinamento dentre outros que, muitas vezes, são de curta duração e sem seqüência, distantes da realidade na qual a escola está inserida, imbuídos de ideologias e interesses próprios distantes do que realmente deveria ser.

Essas denominações, paulatinamente, vêm sendo substituídas pela abordagem de análise da prática que esse professor desenvolve. Em virtude das

novas exigências e desafios da atual sociedade, há que se discutir o papel e a importância da reflexão/ação para o desenvolvimento profissional, com vistas ao premente redimensionamento e transformação das práticas pedagógicas (ALVARADO-PRADA, FREITAS E FREITAS, 2010; COSTA E SILVA, 2000).

Esses mesmos autores destacaram, assim, o saber docente e a busca de uma base de conhecimento para os professores, considerando os saberes da experiência. Tardif (2002) também enfatizou e atribuiu aos saberes profissionais àqueles adquiridos ao longo do tempo e que provém da história de vida, sobretudo a da vida escolar antes (cultura escolar anterior) e depois da formação docente, que culminam na construção da formação do profissional, o que torna necessária uma rigorosa análise da atual situação/condição docente de maneira que possibilite apontar discussões para uma efetiva ação docente “essencialmente criadora, ousada, crítica e reflexiva” (GADOTTI, 2010, p. 31).

Segundo Shulman (2005), a base de conhecimentos necessários para a atuação docente consiste no campo pedagógico do conteúdo que pretende integrar os saberes dos alunos, visando à transformação dos conteúdos de maneira que possam efetivamente ser ensinados e compreensíveis, a partir da prática e do confronto com as condições da profissão.

Ainda de acordo com esse autor, as possíveis origens de alguns dos conhecimentos integram a base que possibilitará o ensino com potencial para influenciar as opções metodológicas dos futuros docentes. Percebe-se a importância atribuída aos programas de formação inicial de professores quando consideram a história de vida dos docentes e os saberes construídos ao longo da sua trajetória escolar.

Durante o processo da formação são elaboradas as concepções que consistirão na base de conhecimentos para o estabelecimento dos parâmetros de conduta do profissional docente. As decisões metodológicas serão tomadas a partir das vivências consideradas significativas e não apenas o domínio daquelas construídas somente no programa de formação inicial, mas agregadas às experiências de vida individual e profissional do docente (ALMEIDA, BIAJONE, 2007; SHULMAN, 2005). Essa será a base de conhecimento do professor, o que permitirá, aos programas de formação inicial, subsidiar o planejamento e implementação de estratégias que favoreçam a estruturação da sua personalidade na condição de docente e/ou de futuro profissional docente.

O caminho para uma reforma profissional consiste em considerar o ensino como uma atividade profissional sustentada num conjunto de conhecimentos

sólidos que vão além da abordagem acadêmica e que sejam capazes de envolver as dimensões pessoal, profissional e organizacional da profissão docente. Os professores precisam apoiar-se numa prática reflexiva e que esta seja condição de formação e produção de saberes, existindo diálogo entre as instituições acadêmicas e as escolas de educação básica, conforme já citado anteriormente (GOMES, 2013).

Esse estudo pretende também suscitar significativamente o pensar e o fazer na formação inicial, favorecendo, assim, um exercício reflexivo para o docente. Nessa perspectiva, os problemas de pesquisa devem emergir efetivamente da prática de sala de aula. Dessa maneira, as pesquisas serão mais úteis para transformar e tornar essa prática mais eficiente. Quando estão distantes, as instituições de ensino superior e as escolas básicas não conseguem resolver os problemas, por isso todas devem ser chamadas a pesquisar juntas, discutindo formações e pesquisas para que, em parceria, possam produzir conhecimentos e práticas significativas.

A profissão docente como todo ofício requer um aprendizado constante, pois as mudanças ocorrem de maneira rápida e inesperada. Isso porque, atualmente, não é mais uma profissão com função meramente de transmissão de conhecimentos como era antes. A profissão docente hoje ocorre na relação, na interação, na convivência, na cultura do contexto, na heterogeneidade social dos sujeitos envolvidos no processo: discentes, docentes, comunidade e especialistas.

Do profissional professor, hoje se exigem posturas, comportamentos e destrezas diferenciadas, ou melhor, uma nova competência contemporânea para mediar, informar, formar e transformar. Em outras palavras, isso significaria propiciar aos futuros (e/ou presentes) profissionais nesse período da formação uma reflexão educativa vinculando teoria e prática, de maneira que possam (re)interpretar e sistematizar até mesmo suas experiências passadas e presentes.

Uma efetiva formação precisa estar pautada no exercício da reflexão individual e coletiva, a qual possibilite uma participação na análise, compreensão e proposição do conteúdo e do processo de seu trabalho. Torna-se essencial uma reflexão crítica e consistente, capaz de possibilitar aos professores o enfrentamento da convivência em tempos de crescentes mudanças e incertezas. Segundo Imbernón (2005), os futuros docentes precisam entender as transformações e se prepararem para atuar de acordo com as necessidades em

diferentes contextos, o que requer uma formação inicial que vá além da sólida base de conhecimentos científicos. Imbernón (2005) traduziu o sentido do ser docente em toda a sua essência e complexidade, quando destaca que

“não se trata, pois, de aprender um ‘ofício’ no qual predominam estereótipos técnicos, e sim de aprender os fundamentos de uma profissão, o que significa saber por que se realizam determinadas ações ou se adotam algumas atitudes concretas, e quando e por que será necessário fazê-lo de outro modo.”

Esta reflexão expressa o verdadeiro perfil pretendido de profissional que se almeja: reflexivo, autônomo e pesquisador de sua própria prática. Nesse sentido, Garcia (1991) destacou que uma das formas de desenvolvimento profissional baseia-se na reflexão, que permita aos professores adquirirem maior autoconsciência pessoal e profissional. O docente se desenvolveria almejando alcançar o professor ideal que há em seu interior, o que resultaria num maior aprendizado por parte dos alunos e com isso num sistema de ensino muito melhor e mais útil para todos.

A formação inicial do docente é extremamente relevante no sentido de impulsionar seu aprimoramento profissional, pois, além de estabelecer as bases para que possa ter condições de exercer sua atividade educativa, cria também as sustentações de sua profissionalidade, construindo, enfim, sua profissionalização (GATTI, 2012).

A partir das reflexões apresentadas nesse estudo é que se justifica a corporeidade, fundamental à formação docente, pois traduz a maneira como ele diz de si mesmo e se relaciona com o mundo. Mas será que ao abordar e termos uma atitude do que significa corporeidade conseguiremos avançar no sentido de promover mudanças qualitativas no contexto da Educação Infantil? Haverá possibilidades de se minimizar alguns problemas apresentados a partir do trabalho do sentido de corporeidade na formação docente?

A CORPOREIDADE DESVELADA NA FORMAÇÃO DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O estudo da corporeidade pretende favorecer o reconhecimento da criança que se movimenta intencionalmente como ser na sua existencialidade. Evidencia-se um corpo na experiência do movimento, na comunicação entre os sentidos (MACHADO, 2010). Temos uma compreensão do corpo humano

ainda numa visão restrita, de corpo obediente e disciplinado, características do corpo-objeto ou, como enfatizou Foucault (2013), de corpo dócil, não alcançando o patamar de corpo-sujeito, configurado numa linguagem sensível, expressando conhecimento do ser e da experiência humana.

Nessa ótica, é fundamental entender a expressão da criança como um corpo em ação, articulado e ordenado com movimentos que buscam constantemente avançar rumo à superação, transcendendo suas próprias capacidades. Sendo assim, a corporeidade é a existencialidade viva que se desvela por movimentos intencionais em busca de transcendência, em que a sua vivência ocorre na motricidade manifestada pelo indivíduo (MOREIRA, 2003; 1995).

Ao movimentar, a criança o faz por inteiro e isso pode ser visivelmente observado durante as brincadeiras, que são momentos em que as crianças se revelam na sua totalidade, expressando-se nas diferentes linguagens e na sua forma singular de ser. Trata-se de um período de descobertas em que o infante, a todo o momento, explora o seu corpo e o mundo ao seu redor. Freire (1989, p. 18) já advertia ser “impossível compreender o homem a partir dos reducionismos” e, ainda, destacava que, para se entender efetivamente o homem, as velhas tradições tendem a ser superadas.

Convivemos com um perfil de criança contemporânea privilegiada pela gama de estímulos a que está submetida, como o ingresso mais cedo nas instituições escolares, a apropriação dos recursos tecnológicos, os quais tornam os fazeres mais fáceis e ágeis, além dos atrativos canais de televisão. Todos estes recursos seduzem o infante e devem ser utilizados para o desenvolvimento educacional da criança. A realidade tem demonstrado que esses meios em pouco atendem as necessidades básicas das crianças, distanciando-as cada vez mais da experiência do brincar, ou melhor, da vivência da infância.

Com a valorização da atitude de corporeidade, evidenciamos que ensinar por meio do movimento não pode ser visto como uma ação apenas física, mas sim, como a expressão de sua existencialidade repleta de sentidos e significados construídos pela criança nessa relação estabelecida entre o corpo e o mundo (MACHADO, 2010). Sem dúvida, esse seria o caminho para aprender pelo prazer, pelo desejo, o que implica necessariamente intencionalidade, ou melhor, um aprendizado construído dotado de sentidos e significados.

Uma educação que prima uma rotina rígida, centrada no caráter assistencialista e preparo para o ingresso ao ensino fundamental, atende ainda a um sistema mercadológico que privilegia uma racionalidade técnica (SURDI;

MARQUES; KUNZ, 2015). As crianças, nessa concepção, são consideradas corpos dóceis, pois assumem uma postura de submissão, alienação e as características que lhe são inerentes como a curiosidade, a mobilidade, dentre várias outras, são tolhidas. Desde cedo, elas adentram ao mundo formal tanto dos conhecimentos quanto dos hábitos escolares, como ficar sentadas em carteiras enfileiradas, em meio a um comportamento disciplinar e controlador, com numerosas tarefas, mecânicas e exaustivas para fazer. Enfim, elas vão constituindo maturidade e pré-requisitos necessários sim, ao convencional sucesso escolar.

Verifica-se que as instituições de Educação Infantil não estão preparadas e nem demonstram anseios em compreender a importância da corporeidade no processo de construção da educação humana. Machado (2010) menciona que uma proposta inicial da fenomenologia da infância seria olhar com os olhos para o ser humano, observando, pensando, sentindo e refletindo, para então lidar melhor com suas complexidades inerentes do desenvolvimento humano no qual se encontra.

Ainda segundo a autora mencionada, Merleau-Ponty em seus estudos desenvolveu a criança a partir dela mesma e não a partir de teorias sobre ela e nos convida a buscar totalidades, pois a criança vive um corpo indivisível. Acrescentou a necessidade de se compreender que ela é polimorfa, cuja característica lhe permite realizar ações simultaneamente.

Precisamos ultrapassar propostas de cunho assistencial, pautadas na antecipação dos rituais da escola, tais como treinos para o desenvolvimento motor e para a aquisição de habilidades consideradas importantes para o exercício precoce da leitura e da escrita. A criança necessita viver intensa e intencionalmente o presente e essa ideia Merleau-Ponty afirma quando a denomina como um organismo vivo. Assim, sua concepção “enraíza-se na vida cotidiana e na capacidade adulta de observar, descrever, compreender e interpretar as relações da criança consigo mesma, com o outro e com o mundo” (MACHADO, 2010).

Com base nessas experiências, testemunhamos propostas que descon sideram as necessidades das crianças, impedindo-as de viver sua condição. Machado (2010) apontou que a experiência do corpo revela um modo de existência profundamente significativo, a experiência vivida e suas significações, ou melhor, seus sentidos. Nóbrega (2010) acrescentou que não há outra forma de conhecer, experimentar e experienciar o corpo humano senão por meio da vivência. E isso só é possível fazer por meio do seu corpo. Como já enfatizamos, a criança é intensa, pois

corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo. Ambos devem ter assento na escola, não a um (a mente) para aprender e o outro (o corpo) para transportar, mas ambos para se emancipar. Por causa dessa concepção de que a escola só deve mobilizar a mente, o corpo fica reduzido a um estorvo que, quanto mais quieto estiver, menos atrapalhará. (FREIRE, 1989, p. 14)

A pergunta que se coloca aqui é como instigar a curiosidade, a criatividade, o desenvolvimento pleno, tão presentes nos discursos e documentos oficiais, mas assumidos de forma contraditória diante de práticas que ainda privilegiam a obediência, o controle e a disciplina?

A imobilidade da criança sendo obrigada a seguir rotinas rígidas, como: ser silenciosa, atender prontamente a ordens determinadas, dormir sem vontade, realizar atividades de registro, no tempo e de acordo com as determinações, dentre outros inúmeros exemplos equivocados, ilustram propostas pedagógicas inadequadas aos interesses e necessidades da criança. É preciso considerar que elas são predestinadas ao movimento, o que as torna indivíduos existenciais e ativos, um ser no mundo e que se manifesta corporalmente.

Merleau-Ponty, como informa Machado (2010), destacou uma forma interessante de estudar e propor novas perspectivas nas pesquisas em pedagogia, de maneira que o trabalho esteja pautado no fazer ver as “crianças por elas mesmas”. Inclusive, ao caracterizá-las como polimorfas, as consideram como alguém detentora de possibilidades em que, por exemplo, ao brincar exploram as diferentes linguagens e expressões, pois são multifuncionais dotadas da virtude de ir além da sua capacidade de imaginação e do fazer de conta.

As crianças são portadoras de uma capacidade natural de se transportar para os diferentes espaços, tempo e mundos inimagináveis. Portanto, considerá-las como curiosas e ativas, implicará a realização de experiências de aprendizagens que extrapolem os diferentes espaços da escola, do chão da sala de aula, opondo-se a práticas fortuitas de planejamentos arbitrários e sem comprometimento efetivo com uma educação de qualidade. Dentro dessa perspectiva, o estudo da corporeidade traz em seu bojo uma nova compreensão do corpo humano, pois a criança é considerada como ser uno, ou seja, total, num processo dinâmico de construção de si próprio.

Ilustrando melhor, podemos verificar um menino ou uma menina enquanto brinca de pular corda; ao realizar o movimento, essa criança não move apenas as pernas e sim, o corpo todo. A ação de pular nada mais é que o resultado de um processo de interconexões do conjunto de órgãos, músculos e sistemas

que compõem o corpo, demonstrando o funcionamento integrado e unitário do corpo. Sozinhas, as pernas jamais se locomoveriam. Nessa perspectiva, do corpo em suas múltiplas potencialidades, é que se apresenta o sentido e a atitude da corporeidade, enquanto corpo sujeito, corpo na experiência do movimento, na comunicação entre os sentidos a partir da experiência vivida (NISTA-PICCOLO, MOREIRA, 2012)

Toda a argumentação apresentada permite advogarmos a criança como sujeito que é movimento, gesto, linguagem, expressão, criatividade, curiosidade, enfim expressão criativa da sua essência de ser. Mais do que ter um corpo, a criança precisa ser corpo, até mesmo porque este corpo fala e se manifesta por meio de intencionalidades, sentimentos e emoções.

Um exemplo típico são as cantigas folclóricas, cujas letras por si só traduzem movimentos, gestos, sentidos, significados e, embora pareçam universais, cada criança cria e recria sua forma própria de se expressar. A cada oportunidade de movimento surgem novas formas, e com isso vão graduando as dificuldades à sua maneira, introduzindo novas propostas de gesticulação. É sempre um movimento novo, diferente do original. A repetição criativa não se torna cansativa, pois a cada recorrência, há uma criação (SANTIN, 2003).

Daí a relevância de se perpetuar as cantigas e brincadeiras folclóricas, de maneira que a identidade cultural possa ser resgatada, lembrada e jamais esquecida. O diferencial está no modo como são propostas, proporcionando à criança a oportunidade de experimentar intencionalmente as várias possibilidades que seu corpo oferece.

Assumir o sentido de corporeidade na formação de professores para a Educação Infantil e mesmo para as séries iniciais do Ensino Fundamental significa enfrentar desafios inicialmente (re)pensando a concepção de criança como um ser sociohistórico, concreto e vivente, enfim, como expressão da corporeidade que é, demandando mudança paradigmática na formação desses mestres, propósito das reflexões estruturadas neste texto. Segundo Moreira (1995, p. 16), os profissionais “têm diante de si uma opção de mudança de paradigma no trato com o fenômeno corporeidade, abandonando o mecanicismo tradicional e aventurando-se na descoberta de novas trilhas que poderão um dia estar tatuadas no corpo vivido”.

Iniciativas de privilegiar o corpo como um todo, à luz dos estudos da corporeidade, implica se despir da valorização exacerbada dos aspectos apenas cognitivos e reconstruir significados a partir de ações efetivas que permitam à

criança a sua liberdade de expressão, como um ser vivente e existencial. Nesse caso, torna-se necessário um fazer docente pensado, planejado, utilizando-se instrumentos e recursos legítimos que reconheçam a criança como sujeito social de direitos. Direito a uma educação de qualidade que a respeite e valorize como um ser em desenvolvimento, o que requer um olhar crítico das concepções de criança e de Educação Infantil.

Se os profissionais que atuam na Educação Infantil desejarem garantir que suas crianças tenham tempo de viver plenamente a infância, oportunizando situações ricas em que, potencialmente, possam explorar os diferentes sentidos nos mais diversos contextos, a corporeidade se fará presente e valorizada em sua prática diária, nos momentos individuais e coletivos contribuindo nos diversos espaços de formação inicial e continuada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo consistiu em trazer à discussão a necessidade do estudo a partir da perspectiva da corporeidade no âmbito do contexto da formação docente da Educação Infantil, de maneira que a criança, um ser inacabado e complexo, possa explorar o seu corpo como um todo, expressando-se por meio das diferentes linguagens.

Carecemos de uma Educação Infantil preocupada com o fato de que a criança seja tratada como ela mesma, caminhando na direção daquilo que necessita, ou seja, viver plenamente a sua infância. Refutamos a ideia de concebê-la como um adulto em miniatura com experiências precoces, obrigada a crescer e se desenvolver prematuramente. Para isso, será necessária uma formação prática solidamente fundamentada/transformadora que dê vez e voz à corporeidade como um campo de experiência e reflexão de saberes do corpo, na busca de uma educação humanizadora.

Diante das discussões até aqui construídas, a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica se constituirá num espaço efetivo de educação quando pais, profissionais e gestores públicos, entenderem que o processo de desenvolvimento da criança extrapola os cuidados assistencialistas e compensatórios.

Concluimos que se evidencia a necessidade do entendimento da corporeidade no âmbito da formação inicial e em serviço dos profissionais de Educação Infantil para que superem os modelos vigentes. Esse é o princípio da

corporeidade: acreditar no sentido da existência humana. O que demandará do professor uma sensibilidade aos desejos dos infantes, observando seu comportamento, suas peraltices, seu silêncio, buscando entender os possíveis significados do choro, risadas e mesmo das recusas em participar de determinadas atividades. Isso nada mais é que um olhar apurado, revestido de conhecimento, afetividade e atitude.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P. de; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. *Educação e Pesquisa*. São Paulo: PUS/SP, vol.33 n.2 May/Aug, 2007.
- ALVARADO-PRADA. L. E., FREITAS, T. C., FREITAS, C. A. *Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas*. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 30, 367-387, maio/ago, 2010.
- AZEVEDO, H. H. O. de. *Educação Infantil e formação de professores: para além da separação cuidar-educar*. São Paulo: Editora Unesp, 2013.
- BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- COSTA E SILVA, A. M. A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 72, 2000.
- FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física*. São Paulo: Scipione, 1989.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- GADOTTI, M. *Pedagogia da práxis*. São Paulo: Cortez, 2010.
- GARCÍA, C. M. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Lisboa: Porto, 1991.
- GATTI, B. A. *Políticas e Práticas de Formação de Professores: perspectivas no Brasil*. XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – UNICAMP – Campinas, 2012.
- GOMES, M. de O. *Formação de Professores na Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2013.
- IMBERNÓN, F. *Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2005.

- KRAMER, S. (org). *Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2008.
- KUHLMANN JUNIOR, M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto alegre: Mediação, 2010.
- MACHADO, M. M. *Merleau-Ponty & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- MOREIRA, W. W. (org.). *Corpo presente*. Campinas: Papirus, 1995.
- _____. *Croniqueta: um retrato 3x4*. Piracicaba: Editora da UNIMEP, 2003.
- NISTA-PICCOLO, V. L.; MOREIRA, W. W. *Corpo em movimento na Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2012.
- NÓBREGA, T. P. *Uma fenomenologia do corpo*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.
- NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, 1992.
- SANTIN, S. *Educação Física: uma abordagem fenomenológica da corporeidade*. 2 ed. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2003.
- SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2, 2005.
- SURDI, A. C.; MARQUES, D. A. P.; KUNZ, E. A sensibilidade na educação infantil: professoras advertem as crianças precisariam brincar com maior liberdade, mas na escola é diferente. In: KUNZ, Elenor (org.). *Brincar e se-movimentar: tempos e espaços de vida da criança* (p. 83-102). Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2005.
- TARDIF, M. *Saberes docente e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.