



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CCSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DÉBORA VANESSA DA COSTA IRINEU

O MOVIMENTO CORPORAL DA CRIANÇA: um estudo à luz da Teoria das
Representações Sociais

São Luís

2024

DÉBORA VANESSA DA COSTA IRINEU

O MOVIMENTO CORPORAL DA CRIANÇA: um estudo à luz da Teoria das
Representações Sociais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado da Universidade Federal do Maranhão – PPGE – UFMA, para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente.
Grupo de Pesquisa: Educação e Representações Sociais/Escola, Currículo e Formação Docente.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Núbia Barbosa Bonfim.

São Luís

2024

DÉBORA VANESSA DA COSTA IRINEU

O MOVIMENTO CORPORAL DA CRIANÇA: um estudo à luz da Teoria das
Representações Sociais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado da Universidade Federal do Maranhão – PPGE – UFMA, para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Núbia Barbosa Bonfim (Orientadora)

Doutora em Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Profa. Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes

Doutora em Educação Brasileira
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Profa. Dra. Dourivan Camara Silva de Jesus

Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Costa Irineu, Débora Vanessa da.

O MOVIMENTO CORPORAL DA CRIANÇA: UM ESTUDO À LUZ DA
TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS / Débora Vanessa da
Costa Irineu. - 2024.
161 f.

Orientador(a): Maria Nùbia Barbosa Bonfim.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, Ufma,
2024.

1. Educação Infantil. 2. Representações Sociais. 3.
Movimento Corporal. 4. . 5. . I. Barbosa Bonfim, Maria
Nùbia. II. Título.

“É pelo movimento que o ser humano chegou aonde está agora. É com o movimento que o ser humano construiu sua história e será pelo seu movimento que vamos continuar a construí-la”.
(Márcia Strazzacapa).

Aos meus pais, pelo cuidado dispensado a mim,
ao meu esposo, Jorge Emanuel, pelo incentivo
à concretização de um sonho – o mestrado – e
aos nossos filhos, Luís Gabriel e Davi Emanuel,
frutos do nosso amor!

A todos os professores que escolheram
desbravar os mares da infância e da Educação
Infantil acreditando na potência deste ensino.

AGRADECIMENTOS

Ao Mestre dos Mestres, Deus, que com graça e compaixão tem renovado as Suas misericórdias sobre a minha vida e família.

À minha professora, Dra. Maria Núbia Barbosa Bonfim, que com sabedoria, paciência e humildade me ensina e orienta trazendo leveza e ânimo para a concretização deste trabalho. Gratidão por compartilhar comigo seus livros e conhecimentos; pelo cuidado em ler o que foi escrito; por abrir as portas de sua casa e de seu coração para aprendermos juntas; por estar ao meu lado e me fazer acreditar que tudo daria certo, mesmo quando tinha que refazer os textos. És um exemplo de mulher e de professora que inspira outros! Espero que esta pesquisa tenha feito seus olhos brilharem, pois saberei que todos os outros que lerão este trabalho brilharão também.

À Profa. Dra. Maria Regina Martins Cabral, que me encorajou a continuar trilhando os caminhos da formação acadêmica, para que eu pudesse vivenciar e experimentar novas descobertas e novos conhecimentos.

Ao meu esposo, Jorge Emanuel de Oliveira Irineu, que me encorajou a realizar o processo seletivo deste mestrado, estando ao meu lado desde os meus primeiros passos, acreditando que este sonho se tornaria uma realidade. Obrigada pelo companheirismo e por se alegrar com as minhas conquistas, tornando-as nossas. Eu te amo!

Aos meus filhos, Luís Gabriel da Costa Irineu e Davi Emanuel da Costa Irineu, presentes que o Senhor me deu, que enchem meu coração de alegria e tornam os dias mais felizes. Vocês são minha responsabilidade e incentivo para continuar na caminhada acadêmica, desse modo, conduzindo seus estudos e sendo exemplo.

Às minhas irmãs e irmão, Francilúcia Costa, Samara Rachel Da Silva, Ana Flávia Oliveira e Lucas Gomes, por se alegrarem comigo.

Aos meus tios e tias que intercederam por mim, e minha família junto ao Pai, durante toda essa caminhada.

Ao meu avô, Luiz Ferreira Neto, ancião da família que intercede por todos, filhos(as), netos(as) e bisnetos(as), agradecendo por nossas vidas e vibrando com nossas conquistas. Obrigada por se alegrar com nossa presença em sua casa, e nos divertir ao som de seus chorinhos, repentes e das histórias de sua mocidade.

A Jesulene de Sousa Silva, que com carinho e dedicação cuidou dos meus filhos para que eu pudesse avançar nos estudos para a execução deste trabalho.

À Igreja Batista Torre do Sol, representada pelo pastor Anderson Fonseca Gomes pelas orações direcionadas ao meu marido, aos meus filhos e aos meus pais durante a trajetória do mestrado.

A Cristina Santos de Aguiar Rolim e Joana Luiza Souza Pereira, por sempre se preocuparem comigo, pela amizade, pela força. Obrigada pelo cuidado a mim dispensado que sempre me faz sentir tão querida.

Ao Grupo de Pesquisa Educação e Representações Sociais, coordenado pela professora e também orientadora deste estudo, Maria Núbia Barbosa Bonfim, que com sabedoria nos orienta em nossas reuniões de estudo, nos fazendo refletir sobre nossos objetos de estudo e sobre a Teoria das Representações Sociais.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA, pela valiosa contribuição na minha formação, em especial à profa. Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes, por ter sido nossa professora em várias disciplinas deste curso, acompanhando a evolução de nossa escrita.

A Fábio Costa Lima e aos demais membros do setor administrativo do PPGE/UFMA, por toda ajuda e amizade a mim oferecidas no decorrer do Curso de Mestrado.

Aos meus colegas da 21ª turma do Mestrado em Educação da UFMA, pelos momentos de aprendizado, descontração e companheirismo na caminhada. Especialmente a Grácia Maria Nolasco Fraga de Araújo, pelos momentos de incentivo e pela amizade construída. À Profa. Dra. Lucinete Marques Lima, coordenadora do Curso de Mestrado em Educação, quando fui aluna, obrigada pelo cuidado e dedicação a nossa turma.

A Eliana Cruz da Silva Tavares, gestora da U.E.B. Professora Silvia Stella Fonseca Furtado, e a Rodrigo de Cássio Bezerra Teixeira, monitor de ônibus escolar, onde ambos contribuíram para a realização deste trabalho, e às professoras, que aceitaram participar da pesquisa e contribuir para que este estudo se realizasse. Sem vocês, esta pesquisa não seria possível. Muito obrigada!

RESUMO

A Educação infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica, e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar como o movimento corporal de crianças de três a cinco (3 a 5) anos é utilizado pelos seus professores na prática pedagógica, tendo em vista a importância que lhes é própria para o desenvolvimento infantil à luz da Teoria das Representações Sociais (TRS). O estudo se desdobra nos seguintes objetivos específicos: captar como pensam os professores da Educação Infantil sobre a movimentação corporal das crianças pequenas na escola pesquisada; conhecer experiências profissionais vividas pelos docentes, em que as crianças demonstraram avanço no desenvolvimento cognitivo e afetivo, a partir de atividades envolvendo o movimento corporal; apontar em diálogo com a TRS o que os professores dizem com relação à prática pedagógica que se realiza no cotidiano da escola. O universo infantil é permeado pela ludicidade e pela ação do brincar, assim, uma das principais características da criança é o movimento corporal. Nesta pesquisa, compreende-se a criança como um sujeito ativo, que participa das atividades no meio em que está inserida, em especial no contexto escolar. Portanto, o estudo é desenvolvido através da pesquisa bibliográfica e da pesquisa de campo, e assumiu um caráter qualitativo, pois considera a capacidade reflexiva do sujeito sobre suas ações e sua construção enquanto pessoa por meio de suas interações sociais. Realiza-se a coleta de dados através do Google Forms no campo de pesquisa, a escola. Para o embasamento teórico metodológico deste estudo, utiliza-se a TRS, que possui como referência os estudos de Serge Moscovici, uma vez que a Teoria possibilita investigar as crenças e ideias compartilhadas por um grupo social e o modo como conduzem suas ações e comportamentos, conduzindo a reflexões e interpretações sobre o movimento corporal da criança. Utiliza-se como instrumento da pesquisa o questionário de perfil e a entrevista semiestruturada. O tratamento dos dados da pesquisa é realizado com o apoio da técnica de análise de conteúdo de Bardin (1977), pois permite a dedução e a inferência dos dados coletados. A conclusão desta pesquisa mostra que atividades como o brincar, a motricidade, o desenvolvimento da afetividade e a linguagem, respeitando as diferentes idades das crianças, no que se refere ao universo simbólico e cultural, além de favorecer o reconhecimento do corpo e de suas possibilidades de movimento, endossaram a autonomia motora das ações corporais das crianças favorecendo as interações vivenciadas no contexto social da escola no dia a dia, onde são geradas novas representações.

Palavras-chave: Educação Infantil; Representações Sociais; Movimento Corporal.

ABSTRACT

The Early Childhood Education is the first stage of Basic Education, and aims at the integral development of the child in its physical, psychological, intellectual and social aspects. This research has the general objective of investigating how the body movement of children from three to five (3-5) years old is used by their teachers in pedagogical practice, and considering the importance that is proper for child development in the light of the Theory of Social Representations (TRS). The study is divided into the following specific objectives: to capture how do teachers of Early Childhood Education think about the body movement of young children in the school studied; to know professional experiences lived by teachers, in which the children demonstrated progress in cognitive and affective development, from activities involving body movement; point out in dialogue with TRS what teachers say regarding the pedagogical practice that is carried out in the daily life of the school. The children's universe is permeated by playfulness and action of play, thus, one of the main characteristics of the child is body movement. In this research, the child is understood as an active subject, who participates in activities in the environment in which he is inserted, especially in the school context. Therefore, the study is developed through bibliographical research and field research, and assumed a qualitative character, because it considers the reflective capacity of the subject on his actions and its construction as a person through their social interactions. Data collection is carried out through the Google Forms in the search field, the school. For the theoretical methodological basis of this study, we use TRS, which has as reference the studies of Serge Moscovici, since the Theory allows to investigate the beliefs and ideas shared by a social group and the way they conduct their actions and behaviors, leading to reflections and interpretations about the child's body movement. The questionnaire and semi-structured interview are used as research instrument. The treatment of the research data is carried out with the support of the content analysis technique of Bardin (1977), since it allows the deduction and inference of the collected data. The conclusion of this research shows that activities such as play, motor skills, development of affectivity and language, respecting the different ages of children, with regard to the symbolic and cultural universe, In addition to favoring the recognition of the body and its possibilities of movement, they endorsed the motor autonomy of the children's bodily actions favoring the interactions experienced in the social context of the school in everyday life, where new representations are generated.

Keywords: Early Childhood Education; Social Representations; Body Movement.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organograma do conceito de representações sociais	89
Figura 2 – Número de docentes na Educação Infantil, segundo a faixa etária e o sexo – Brasil – 2021	106

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa etária dos sujeitos da pesquisa	105
Gráfico 2 – Turno de trabalho dos sujeitos da pesquisa	107
Gráfico 3 – Titulação dos sujeitos da pesquisa.....	107
Gráfico 4 – Tempo de serviço como professora.....	108
Gráfico 5 – Tempo de atuação como professora da Educação Infantil na escola pública	109
Gráfico 6 – Tempo de atuação como professora da Educação Infantil na escola privada	109

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Escola Benedito Leite.....	72
Imagem 2 – Prédio do Jardim de Infância Municipal Antônio Lopes.....	77
Imagem 3 – Praça Gonçalves Dias.....	77
Imagem 4 – Praça Gonçalves Dias.....	78
Imagem 5 – Prédio do Jardim de Infância Decroly.....	81
Imagem 6 – Mercado das Flores de São Luís.....	81
Imagem 7 – Anúncio do Instituto Rosa Nina.....	83
Imagem 8 – Propaganda da Escola Primária.....	85
Imagem 9 – Fachada da UEB “Professora Silvia Stella Fonseca Furtado”.....	96
Imagem 10 – Espaço da Maré no bairro Maracujá.....	97
Imagem 11 – Quadras no bairro da Ribeira.....	97
Imagem 12 – Parquinho no bairro da Ribeira.....	98
Imagem 13 – Ônibus escolar da escola pesquisada.....	98
Imagem 14 – Área interna da escola pesquisada.....	99
Imagem 15 – Área externa da escola pesquisada.....	100

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição das turmas por turno e idade	20
Quadro 2 – Escolas na capital São Luís durante a década de 1920 com jardim de infância....	71
Quadro 3 – Congresso Pedagógico do Maranhão	86
Quadro 4 – Distribuição de crianças por turno, bairro e turma	96
Quadro 5 – Item 1 – O que você pensa a respeito da Educação Infantil?	113
Quadro 6 – Item 2 – Por que você decidiu trabalhar com a Educação Infantil?	113
Quadro 7 – Item 3 – Qual a sua percepção sobre o corpo da criança na idade que elas se relacionam com você?	114
Quadro 8 – Item 4 – Como você desenvolve a sua percepção do corpo da criança no cotidiano?	114
Quadro 9 – Item 5 – Que normas a escola estabelece para a movimentação das crianças no espaço institucional?	114
Quadro 10 – Item 6 – Como você proporciona a movimentação das crianças em suas aulas?	115
Quadro 11 – Item 7 – Quais as atividades envolvendo o movimento corporal que as crianças demonstram preferir?	115
Quadro 12 – Item 8 – Como você se sente ao desenvolver atividades direcionadas para o movimento corporal em suas aulas?	116
Quadro 13 – Item 9 – Como você inter-relaciona a cognição, o movimento e o afeto nas atividades desenvolvidas com as crianças?	116

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AGNU	Assembleia Geral das Nações Unidas
AIEF	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
AML	Academia Maranhense de Letras
Anped	Associação Nacional de Pesquisa em Educação
Art.	Artigo
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC/EI	Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil
CDC	Convenção sobre os Direitos da Criança
CEC	Centro de Estudos da Criança
CEE	Conselho Estadual de Educação
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil
CPDHC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
DI	Desenvolvimento Infantil
DIC	Desenvolvimento Inicial da Criança
DNCr	Departamento Nacional da Criança
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FCP	Formação Continuada dos Professores
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FISI	Fundo Internacional de Socorro à Infância
GPERS	Grupo de Pesquisas em Educação e Representações Sociais
GT	Grupo de Trabalho
IERJ	Instituto de Educação do Rio de Janeiro
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Iphan	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
ISERJ	Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro
LBA	Legião Brasileira de Assistência

LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Maranhão
MEC	Ministério da Educação
MES	Ministério da Educação e Saúde
MinC	Ministério da Cultura
MLPI	Marco Legal da Primeira Infância
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adultos
PAC-CH	Programa de Aceleração do Crescimento Centro Histórico
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PIB	Produto Interno Bruto
PND	Planos Nacionais de Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional da Educação
PNEI	Política Nacional de Educação Infantil
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PSEC	Plano Setorial de Educação e Cultura
PSECD	Plano Setorial de Educação Cultura e Desporto
PSP	Professor Suporte Pedagógico
RECNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
Semed	Secretaria Municipal de Educação
TRS	Teoria das Representações Sociais
UEB	Unidade de Ensino Básica
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 Motivação para a pesquisa.....	17
1.2 A escola como campo de pesquisa	25
1.3 A Teoria das Representações Sociais e outras aproximações.....	28
1.4 Metodologia.....	29
1.5 Estrutura da pesquisa	32
2 O MOVIMENTO CORPORAL DA CRIANÇA NA ESCOLA.....	34
2.1 Infância, um diálogo necessário	37
2.2 Movimentos corporais: o que dizem os Documentos Nacionais?	43
2.3 O que a escola faz.....	49
3 HISTÓRIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	55
3.1 Percorrendo caminhos da escola pública de Educação Infantil no Maranhão.....	70
<i>3.1.1 A consolidação da escola pública para a Educação Infantil em São Luís – MA.....</i>	<i>74</i>
3.2 A Educação Infantil na cidade de São Luís – MA.....	82
4 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	88
4.1 Campo de pesquisa	94
4.2 Sujeitos da pesquisa.....	103
4.3 Os instrumentos da pesquisa	110
4.4 O tratamento dos dados	111
5 OS ACHADOS DA PESQUISA À LUZ DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	117
5.1 Educação Infantil na fala das professoras.....	118
5.2 Percepções do corpo da criança no cotidiano	124
5.3 Movimentação da criança na escola.....	127
5.4 Atividades envolvendo o movimento corporal das crianças.....	135
6 À GUIA DE CONCLUSÃO.....	141
REFERÊNCIAS.....	146
APÊNDICES	154
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	155
APÊNDICE B – Questionário de Perfil aos Sujeitos da Pesquisa.....	157
APÊNDICE C – Entrevista Semiestruturada aos Sujeitos da Pesquisa.....	159

APÊNDICE D – Termo de Autorização para uso de Fotos da escola na Pesquisa	160
APÊNDICE E – Termo de Autorização para uso do nome da Escola Pesquisada	161

1 INTRODUÇÃO

1.1 Motivação para a pesquisa

O objeto de estudo deste trabalho acompanhou o desenvolvimento da minha experiência como professora com a Educação Infantil, iniciada no ano de 2012, em uma escola particular de um bairro de classe média na cidade de São Luís, Maranhão. Nessa escola trabalhei como professora auxiliar, e tive a oportunidade de acompanhar as crianças de dois, quatro e cinco (2, 4 e 5) anos de idade. A rotina das crianças apresentava alguns momentos rotineiros em que estas podiam brincar e interagir de forma espontânea – como a hora do brinquedo, a hora do parquinho, entre outras – bem como atividades orientadas pela professora de sala, que estimulavam o movimento corporal e podiam ser realizadas no pátio ou na quadra esportiva da escola.

O interesse em desenvolver o projeto de pesquisa com a temática *O movimento corporal da criança: um estudo à luz da Teoria das Representações Sociais*, ocorreu ao iniciar o exercício da docência em 2018, na rede pública municipal de ensino de São Luís – MA, com a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, em uma turma que atendia crianças de cinco anos de idade, na zona rural do município.

A tomada de decisão para lecionar na Educação Infantil da rede pública de ensino de São Luís – MA, foi motivada pela minha história como professora e formadora. Tive a oportunidade de lecionar em formações continuadas para docentes que atuavam na Educação Infantil em alguns municípios do estado do Maranhão, onde vivenciei momentos de socialização e compartilhamento de saberes.

Os relatos que ouvia de professoras da rede pública, que lecionavam nas turmas de 1º ao 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF), também influenciaram esta minha decisão, pois, no discurso das professoras, era comum ouvir dizerem que tinham crianças em suas turmas que, embora estivessem matriculadas em escolas de Educação Infantil da rede pública municipal de ensino de São Luís, agiam como se nunca estivessem estado em uma escola.

Mediante o exposto, optei por escolher trabalhar com as crianças da Educação Infantil, e decidi que, através da minha práxis, no exercício da docência, faria a diferença, promovendo vivências significativas na vida daquelas crianças que estariam sob a minha orientação durante o ano letivo.

Em decorrência da minha experiência profissional vivida na escola particular, foi possível observar durante algumas atividades propostas por mim, no decorrer do ano letivo, a dificuldade das crianças da escola pública em realizar movimentos, como arremessar uma bola ao colega, segurar um lápis, pular tirando os dois pés do chão, dentre outras atividades na perspectiva do movimento, que nessa idade elas já deveriam realizar sem apresentar maiores dificuldades, pois a criança já apresentaria uma autonomia maior sobre seus movimentos.

A vivência de brincadeiras que visam ao desenvolvimento da coordenação motora grossa da criança, ou seja, os movimentos mais expansivos, são possíveis de ocasionar acidentes como escorregões, quedas, esbarrões com as crianças. No entanto, isso acontece pela necessidade inerente que a criança tem de movimentar-se.

Observa-se que durante esse período da infância a criança ainda está desenvolvendo a sua consciência corporal, e sente necessidade de correr, pular, subir, descer; o corpo precisa sentir-se livre, e essa liberdade se torna perceptível quando, ao realizar essas atividades, a criança sorri alegremente, porque nesses momentos o corpo, o movimento e a ludicidade se conectam.

Strazzacapa (2012, p. 31) lembra que: “[...] o corpo tem uma forma, um sexo, uma massa ou um peso. Ele tem uma memória – como registro de uma história passada – e, ao mesmo tempo, ele é uma projeção para o futuro com sua bagagem genética, seus desejos, sonhos, projetos”. Entende-se, então, que as habilidades motoras em consonância com as vivências de cada criança, possibilitam ao corpo ir construindo a sua memória corporal que ajuda na realização de movimentos do dia a dia ou a produzir novos movimentos.

De acordo com os estudos de Piaget, Vygotsky e Wallon, na perspectiva sociointeracionista, o desenvolvimento da criança ocorre de forma dinâmica e integral, através do elo entre desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo (Traille; Oliveira; Dantas, 2019). A criança aprende e se desenvolve física, mental e emocionalmente enquanto brinca, assim a ludicidade está associada a elementos psicomotores os quais são adquiridos pelo simples ato e prazer de brincar. Considera-se que o acervo de brincadeiras e de movimentos, ofertado às crianças, não deve ser limitado a brincadeiras que o professor recorda de sua infância.

Considerar que o corpo fala¹, subtemde-se que ele “[...] tem algo a dizer, a comunicar, a expressar” (Alves, 2005, p. 36). Ressalta-se que é através do desenvolvimento mental e motor que a criança adquire a capacidade de dominar seu próprio corpo, e passa a adquirir movimentos espontâneos que determinam o seu comportamento.

¹ Sobre este, tema ver o livro *O corpo fala: a linguagem silenciosa da comunicação não verbal*, de Pierre Weil e Roland Tompakow. Ed. Vozes, 1986.

A motivação da criança está em viver o hoje, o agora repleto de fantasias e significações concernentes à sua imaginação, um transbordar-se contínuo de alegria e divertimento. É o fantástico mundo do João, da Maria, do José e de tantas outras crianças; é o lugar onde a realidade e o faz de conta se conectam articulando saberes e construindo conhecimentos que constituirão os adultos de amanhã, crianças de hoje.

Observa-se que se tem vivido na sociedade contemporânea uma desvalorização das brincadeiras que privilegiam as vivências motoras em função do acelerado processo de evolução dos aparelhos tecnológicos e multimídias. Sobre isto, Strazzacapa (2012, p. 33) chama a atenção: “[...] a não utilização do corpo, a falta de movimento, contribuiu ativamente para o aparecimento de novos problemas, sejam eles físicos, psicológicos ou até mesmo sociais”.

O ato de *brincar* e as *interações* apresentados como eixos estruturantes para o trabalho pedagógico na Educação Infantil, é responsável por melhorar a afetividade, por explorar a imaginação e a memória, através dos jogos e brincadeiras (Brasil, 2010). A escola, como campo de pesquisa, apresenta uma forma de possibilitar novas reflexões sobre o trabalho desenvolvido pelos docentes com as crianças pequenas. Logo, configura-se como um espaço propício a expor a forma de perceber o que se tem oferecido às crianças através de suas vivências corporais e os conhecimentos que elas têm adquirido dentro desse ambiente.

A vivência com as crianças da Educação Infantil nos direcionou para dois questionamentos: até que ponto os professores da Educação Infantil relacionam o movimento corporal das crianças pequenas ao desenvolvimento cognitivo e afetivo delas? Como as professoras de Educação Infantil aproveitam a prática pedagógica para exercitar a movimentação corporal das crianças pequenas?

Em busca de responder aos questionamentos, esta pesquisa tem como objetivo geral:

- Investigar como o movimento corporal de crianças de três a cinco (3 a 5) anos é concebido pelos seus professores na relação pedagógica, tendo em vista a importância que lhe é própria para o desenvolvimento infantil à luz da Teoria das Representações Sociais (TRS).

Quanto aos objetivos específicos, tem-se:

- Captar como pensam os professores da Educação Infantil sobre a movimentação corporal das crianças pequenas na escola pesquisada;

- Conhecer experiências profissionais vividas pelos docentes em que as crianças demonstraram avanço no desenvolvimento cognitivo e afetivo, a partir de atividades envolvendo o movimento corporal;
- Apontar, em diálogo com a TRS, o que os professores dizem em relação à prática pedagógica que se realiza no cotidiano da escola.

Para o alcance dos objetivos propostos, realiza-se a coleta de dados no campo de pesquisa, a escola de Educação Infantil Unidade de Ensino Básica (UEB) “Professora Silvia Stella Fonseca Furtado”, da rede pública municipal de São Luís – MA, que foi inaugurada no dia 28 de fevereiro de 2016. Utiliza-se o questionário de perfil e a entrevista semiestruturada com os docentes, sendo que a instituição possui um total de 15 professoras, e destas, três se abstiveram, dois declararam que não iriam participar e dez concordaram em participar da pesquisa. Os demais profissionais que atuam na área pedagógica da escola não fazem parte da pesquisa.

Essa escola funciona nos turnos matutino e vespertino, e atualmente realiza o atendimento conforme apresentado no Quadro 1. A escola, no ano letivo de 2023, cedeu duas salas de aula para outra U.E.B que oferta o ensino fundamental, localizada no Residencial 2000, área próxima à UEB “Professora Silvia Stella Fonseca Furtado”, onde funcionaram duas turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, por determinação da Secretaria Municipal de Educação (Semed), o que acarretou o fechamento de duas turmas, uma da Creche e outra do Infantil II.

Quadro 1 – Distribuição das turmas por turno e idade

Turmas	Matutino	Vespertino	Idade	Quantidade de alunos por turma
Creche ²	2	1	3 anos	15
Infantil I	2	2	4 anos	25
Infantil II	1	2	5 anos	25

Fonte: dados cedidos pela gestão da escola, referentes ao ano letivo de 2023.

De início a pesquisa foi pensada para ser realizada com os docentes e com as crianças, no entanto, em virtude da pandemia da Covid-19, a necessidade de distanciamento social e a ausência de infraestrutura nas escolas de rede pública municipal de ensino de São Luís, tornou-se inviável de a pesquisa ser realizada como idealizado inicialmente.

A infraestrutura precária nas escolas de rede pública municipal de ensino de São Luís, que não garantiam as exigências dos protocolos de biossegurança, tornou o retorno

² O termo *creche* na rede municipal caracteriza o atendimento por tempo integral da criança na escola, e é utilizado como nomenclatura para o atendimento das crianças com três anos de idade, em meio período.

presencial mais demorado, e este foi realizado de forma gradual, em meados do mês de março do ano de 2021, com o retorno apenas de 11 escolas que atendem à Educação Infantil e cinco escolas que atendem ao Ensino Fundamental.

Embora a Semed tenha orientado e iniciado o retorno ao ensino presencial, as escolas vivenciaram a resistência dos pais e responsáveis em enviar as crianças para a escola. Nesse período, a vacina contra o vírus da Covid-19 não havia sido aprovada para ser ministrada em crianças de três a cinco (3 a 5) anos, o que leva à hipótese de que esse fato tenha contribuído para a resistência dos responsáveis das crianças em enviá-las para a escola sem estarem imunizadas pela vacina.

A pandemia da Covid-19 trouxe vários desafios. Um dos mais enfáticos foi o distanciamento social, que culminou na necessidade dos diversos níveis educacionais se reorganizarem, buscando prover o ensino. Mediante isso, a Semed de São Luís realizou uma pesquisa junto à comunidade escolar, para fazer o levantamento da disponibilidade, por parte da família do estudante, em garantir os recursos tecnológicos (*smartphones, notebook*) para as aulas ministradas em ensino remoto gerando um orientativo para as instituições escolares adotado neste período por toda a rede municipal de ensino de São Luís.

Em contrapartida, para amenizar a situação dos estudantes que não dispunham de conectividade e aparelhos tecnológicos necessários no ensino de modo virtual, a escola possibilitou a entrega de blocos de atividades mensalmente de acordo com a idade da criança, com orientações aos responsáveis para a realização destas pelas crianças. Esses blocos eram entregues aos responsáveis das crianças, na escola em que a criança estava matriculada juntamente com a cesta básica disponibilizada por família pelo governo municipal.

Para controle de recebimento dos blocos de atividades e das cestas básicas, o responsável da criança assinava uma lista de entrega e recebimento de material constando a data da entrega e da devolutiva das atividades respondidas.

No segmento da Educação Infantil, foram adotados grupos de WhatsApp organizados por turmas, tendo o acompanhamento da gestora e da Professora Suporte Pedagógico (PSP) (coordenador pedagógico) assumindo a administração dos grupos junto às professoras; as rotinas das aulas aconteciam durante três dias na semana, os quais foram acordadas com a equipe escolar (14:00 às 16:00h/turno vespertino).

Para a dinâmica das aulas *on-line* adotou-se a metodologia de vídeo-aula com compartilhamento de vídeos curtos, músicas, histórias envolvendo a temática planejada para o mês e áudios explicativos produzidos pela professora, a fim de manter o vínculo entre a criança e a escola.

Com os responsáveis a escola realizou atendimento individualizado e coletivo. Foram socializados comunicados, recados sobre o trabalho virtual, como deveriam ser realizadas as devolutivas das atividades e das aulas *on-line*, caracterizando assim o atendimento da equipe gestora durante o período pandêmico junto à comunidade escolar.

Foram várias as situações vivenciadas tanto pelos professores quanto pelos alunos, como: a exposição demasiada diante da tela do computador, ocasionando inflamação nos olhos; os apagões do Google Meet; o sinal da internet que não estava bom; situações em que a professora, durante a ministração das aulas, perdia a conexão; a dificuldade em conseguir entrar nas salas virtuais; o empecilho em acompanhar o ensino dos filhos pela ausência de recursos tecnológicos (*smartphones, notebook*), o que agravou as dificuldades do ensino e da aprendizagem, dentre outros. O retorno ao ensino presencial das demais escolas da rede pública municipal de ensino de São Luís ocorreu somente em agosto de 2022, atingindo quase 100% das instituições de ensino desta rede.

Quando minha orientadora disse “Penso que você deveria colocar como foi o seu processo durante a pandemia”, comecei a refletir sobre como este se deu, e compreendi que além das dificuldades inerentes ao caminho da pesquisa, existem outras que nos afetam tão profundamente, pois a vida segue o seu curso.

Para falar sobre o meu processo como estudante no mestrado em tempos de pandemia, precisei voltar à virada do ano de 2018 para 2019. Durante a ministração do culto de Ano Novo, o Pr. Anderson Gomes pediu que cada pessoa pedisse algo para Deus em oração. Então, pedi duas coisas: mais um filho e a concretização do mestrado em minha vida. Para a honra e glória de Deus recebi as duas graças, e isso foi motivo de muita alegria e agradecimento.

Em virtude da pandemia da Covid-19, o curso de Mestrado precisou se reorganizar para que as aulas pudessem ser ministradas de forma remota, iniciando no mês de maio, onde esse período foi marcado por dias muito difíceis, pois o medo e a perda de entes queridos se alastravam por toda a família, e eu estava grávida. Neste contexto, a vida diante do pesadelo que o mundo vivenciava com uma nova doença que não possuía tratamento específico e nem vacina para combatê-la, passou a ser mais valorizada por toda a humanidade.

No dia 24 de julho meu segundo filho nasceu. Ocorreu tudo bem durante o pré-natal, e no parto não teve nenhuma intercorrência. Mas, aos 25 dias de nascido, o meu filho teve crises de vômito e uma convulsão, e ficamos internados, em que a neuropediatra solicitou a tomografia do crânio, e esta constatou a hidrocefalia. Novamente o medo de perder mais um ente querido, e agora o filho recém-nascido. Eu precisava, nesse momento, mais do que em

qualquer outro, ser o equilíbrio, ser a mulher forte que “[...] abre a sua boca com sabedoria e se veste de força e honra para se alegrar no dia futuro” (Provérbios, 10:25-26).

Após o diagnóstico, vieram os dias de luta, e, aos dois meses de vida, o nosso bebê foi submetido a um procedimento cirúrgico. Ele ainda precisava se submeter a outro procedimento cirúrgico, e a orientação do médico foi que realizássemos a segunda cirurgia depois que ele tivesse completado um ano. Entretanto, um mês antes do seu aniversário, o dreno que levava o excesso de líquido da cabeça para a barriga desceu para o testículo, e o risco de infecção era muito alto. Nesse mesmo dia ele foi submetido à cirurgia de emergência.

Em meio à angústia, Deus trouxe à minha mente uma frase que minha orientadora disse quando ela estava se apresentando para a nova turma do mestrado. Ela começou agradecendo a Deus por sua vida, e, no final do agradecimento, usou a seguinte expressão: “Existem aqueles que nem conseguiram nascer”. Essa frase foi como uma âncora para mim, pois o meu filho conseguiu nascer, ele nasceu, e o meu pedido a Deus era que ele continuasse vivo e com saúde.

E, em meio a tudo isso, acompanhei as aulas do mestrado, realizei os trabalhos solicitados. As aulas remotas me possibilitaram vivenciar o mestrado tanto de casa quanto do hospital, e nesses momentos eu trazia a imagem da minha orientadora para minha mente, representando o mestrado na figura dela, e dizia: “Eu te realizo”. Essa ação foi importante para manter minha mente equilibrada, para não perder o foco do mestrado. O apoio dos colegas de curso também foi fundamental durante todo esse percurso.

É claro que não foi fácil conciliar as necessidades de um bebê com a rotina de estudos do curso de mestrado, não esquecendo meu outro filho, meu marido e as atividades da rotina de uma mãe, esposa, dona de casa, trabalhadora, mulher e pesquisadora.

Como é doloroso rememorar parte do que se viveu. Escrevi estas poucas palavras do meu processo para declarar a bondade de Deus em minha vida e com minha família, para mostrar que é possível construir um trabalho acadêmico em meio a tantas dificuldades, para encorajar aqueles que se deixam paralisar pelo medo, para valorizar os professores que veem em nós potencialidades de construção de saberes, em especial a minha orientadora.

Apesar do contexto social vivenciado, que afetou diretamente o ensino nas escolas e o modo de vida na sociedade, o senso comum presente no cotidiano e vivenciado ainda persiste. Neste sentido, destaca-se que para o embasamento teórico desta pesquisa, utiliza-se a TRS. Para o autor desta Teoria, Serge Moscovici (2003, p. 46):

As representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos. Elas ocupam com efeito, uma posição

curiosa, em algum ponto entre conceitos, que têm como seu objetivo abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam o mundo de uma forma significativa.

Nota-se que a Teoria destaca as mudanças sociais e traz a valorização do senso comum enquanto conhecimento válido, visto expressar a força da sociedade em se comunicar e se transformar, e possibilitando compreender os conceitos e explicações compartilhadas dentro de um mesmo grupo social e vivenciadas no cotidiano da escola.

Sobre a utilização da TRS no campo educacional, Machado (2013, p. 25) aponta sua consolidação ao tornar-se:

[...] possível compreender os conhecimentos e os saberes que foram interiorizados pelos sujeitos e, também, interpretar a complexidade de sua construção. Convém ressaltar, ainda o seu componente prático, pois as representações sociais dos sujeitos orientam suas ações e suas práticas.

É no dia a dia que as representações sociais se estruturam e se manifestam continuamente, considerando que a TRS é uma Teoria do movimento, da plasticidade, da construção e da interação. Como afirma Sá (1998, p. 73), alguns suportes que estão vinculados à vida cotidiana são “[...] os seus comportamentos e as suas práticas sociais nas quais estes se manifestam”.

Assim sendo, a TRS como fundamentação teórico-metodológica vem corroborar para o desenvolvimento desta pesquisa, pois têm o direcionamento para os conhecimentos produzidos no cotidiano, nas relações entre os sujeitos em grupos, buscando legitimar o conhecimento do senso comum, partindo da premissa de que a sociedade pensa, e, portanto, seus pensamentos não podem ser minimizados ou ignorados. Sobre a valorização e a importância do estudo do senso comum, Nóbrega, Andrade e Melo (2016, p. 434) afirmam:

Com efeito, o senso comum é dotado de uma racionalidade própria e tem um papel importante no cotidiano, já que permeia e contribui na constituição de realidades sociais. [...] entendemos a relevância de estudos sobre as representações sociais, enquanto conhecimentos do cotidiano, como forma de apreender elementos fundantes das sociedades que pensam e produzem esses saberes.

Reitera-se o uso da TRS desenvolvida por Moscovici ao possibilitar a construção de conhecimentos, tendo como ponto de partida a exploração do senso comum, suas variações e as diversidades de ideias coletivas existentes na sociedade. Conforme Machado, a Teoria tem se mostrado propícia, considerando a sociedade moderna e a complexidade de suas relações, como se pode observar no excerto abaixo:

Nas sociedades e culturas atuais, a força exercida pela comunicação é cada vez mais intensa e acelerada. A cultura digital, já consolidada na sociedade, influencia e impacta as relações estabelecidas entre os indivíduos numa velocidade nunca vista antes, interferindo e concorrendo para a construção de representações sociais (Machado, 2013, p. 20).

Entrecruzando a pesquisa com a TRS, enfatiza-se a necessidade de uma investigação que aponte como os professores ressignificam as relações entre ludicidade e o desenvolvimento psicomotor, buscando demonstrar a potencialização no desenvolvimento da criança e sua interação e socialização com o meio, caracterizando a cultura infantil, tal como a possibilidade da construção de uma nova forma de pensar, a fim de que a criança desenvolva uma postura ética cognitiva com relação à sua identidade e formação crítica.

Neste entendimento, o estudo proposto faz parte do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), e vincula-se ao Grupo de Pesquisas em Educação e Representações Sociais (GPERS), sob a coordenação da professora Dra. Maria Núbia Barbosa Bonfim, onde realizamos encontros quinzenais que ocorreram de forma remota, via plataforma Google Meet, durante o período da pandemia da Covid-19, e posteriormente presencialmente no prédio do PPGE/UFMA.

1.2 A escola como campo de pesquisa

O universo desta pesquisa é a escola, que se constitui como o segundo espaço social onde a criança começa a estabelecer relações sociais e afetivas, vivenciando constantes e diferentes formas de movimento. Ao desenvolver um estudo neste espaço, e tendo como sujeitos deste os docentes, buscou-se conhecer as vivências cotidianas das crianças no ambiente escolar através das relações pedagógicas dos professores.

A escola pública é um dos espaços que possibilita o acesso a todos os tipos de conhecimento, que permitem compreender as relações sociais, possuindo objetivos que se relacionam com a cultura, com a sociedade, com as pessoas, com a democracia e com a convivência. Desta forma, a escola vem ao longo dos anos se afirmando como instituição social e como um espaço de aprendizagens formais e informais, abrangendo o cognitivo, o comportamento e os valores dos sujeitos numa perspectiva de autonomia e autorresponsabilização do sujeito (Freitas, 2014).

Com a obrigatoriedade da matrícula das crianças aos quatro anos de idade, segundo o art. 6º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), “É dever dos pais ou

responsáveis efetuar a matrícula das crianças na Educação Básica a partir dos quatro anos de idade”, desse modo, tornando o acesso dessas crianças à escola uma obrigatoriedade.

Percebe-se uma responsabilização compartilhada, onde o poder público tem a obrigação de ofertar as vagas nas escolas, e os pais e/ou responsáveis de buscar a garantia deste direito através da realização da matrícula da criança nas instituições de ensino de Educação Infantil. Além da garantia por parte do poder público do acesso dessas crianças à escola, é necessário assegurar uma educação com equidade e qualidade, contemplando as necessidades das crianças.

Compreende-se a escola como um espaço de descobertas, de trocas de experiências e de construção de saberes. É vital estar atento aos processos vivenciados nela, pois o desenvolvimento motor deve estar presente na maioria das atividades de aprendizagem. Aponta-se à necessidade da reflexão e discussão sobre a relação pedagógica na Educação Infantil, com vistas à consolidação de uma aplicação, respeitando a idade das crianças pequenas.

A criança se movimenta desde a barriga da mãe, assim o movimento é parte integrante das ações dos seres humanos desde a mais tenra idade até a vida adulta. É na infância que as capacidades motoras se desenvolvem e se aprimoram. Nessa perspectiva, a criança, inserida no processo de ensino-aprendizagem, precisa de elementos que a qualifiquem e a habilitem para o desenvolvimento de atividades com excelência, a fim de promover sua autonomia como seu desenvolvimento social, intelectual e cultural.

O objeto desta pesquisa nasceu na UEB “Professora Silvia Stella Fonseca Furtado”, e por isso essa escola se constituiu como campo para a realização desta pesquisa. As crianças matriculadas nessa escola utilizam o ônibus escolar como transporte, pois a escola fica distante da maioria das residências. A escola funciona em um galpão, localizado na área do Distrito Industrial de São Luís – MA, que foi alugado pela prefeitura e adaptado para o funcionamento da escola de Educação Infantil.

No ano de 2018, a maioria das crianças matriculadas na escola moravam nos bairros do Maracujá e da Ribeira, e nesse período as ruas do Maracujá eram, em sua maioria, de barro, e não possuíam nenhum tipo de drenagem. Dessa maneira, em dias de chuva intensa a escola ficava inacessível, pois não havia como passar carro e ônibus, já que as ruas ficavam intrafegáveis.

Algumas crianças andavam vários quilômetros para chegar à escola, pois o ônibus escolar não fazia rota próxima à residência delas, fato este que foi exposto e solucionado posteriormente pela gestão da escola, conseguindo a modificação da rota do ônibus junto à Semed da cidade de São Luís.

As ruas da Ribeira eram asfaltadas, mas, em contrapartida, os problemas mostravam-se frequentes: sedimentação das ruas, interrupção abrupta nas ruas, ocasionando mudança na rota do ônibus escolar e o local de embarque e desembarque das crianças, visando à segurança delas. Contudo, isso proporcionava a infrequência à escola.

O conjunto Ribeira foi construído através do Projeto do Governo Federal *Minha Casa, Minha Vida*, sendo constituído de casas e apartamentos que possuem como características serem bastante pequenos. Neste período, o conjunto Ribeira, assim como o Maracujá, não possuía espaços onde as crianças pudessem interagir, como praças e parques, então os momentos de interação com outras crianças aconteciam dentro do ônibus escolar e no espaço da escola.

Pelo fato das professoras terem conhecimento que a maioria das crianças moravam em apartamentos, existia um cuidado em proporcionar atividades fora das paredes da sala de aula, pois era perceptível a dificuldade das crianças em realizar algumas atividades propostas, sendo necessário que além de explicar as regras e mostrar como a brincadeira iria funcionar, muitas crianças precisavam que a professora fizesse com elas o que era solicitado pela brincadeira, para que o corpo da criança adquirisse uma memória corporal de movimentos.

Nesse contexto, atividades como contação de histórias, brincadeiras dirigidas, brincadeiras de roda e músicas com movimentos corporais eram realizadas no pátio, e atividades de gincana e banho de mangueira realizadas na área externa (estacionamento da escola). Convém destacar que durante a realização dessas atividades não existia restrição em relação à gestão da escola, onde a gestora acompanhava a vivência delas e brincava junto com as professoras e as crianças, o que as deixava eufóricas. Atualmente, as crianças vivenciam o movimento apenas no parquinho que chegou na escola, este foi montado em agosto de 2023, o que acarretou a diminuição da infrequência das crianças na escola.

Como se percebe, o movimento corporal precisa ser entendido como parte construtiva da aprendizagem e da vivência na escola, sendo esse um lugar para a criança movimentar-se e desenvolver-se. Reitera-se o cuidado da Educação Infantil em oportunizar experiências motoras adequadas para cada idade da vida da criança, como também a busca constante dos professores de Educação Infantil em recordar o conhecimento e o entendimento sobre o desenvolvimento infantil e sua relação com a aprendizagem.

1.3 A Teoria das Representações Sociais e outras aproximações

Poderia iniciar este diálogo respondendo ao seguinte questionamento: o que são as representações sociais? No entanto, me desafiei a realizar esta construção eximindo-me deste questionamento. Conheci a Teoria através de minha orientadora Profa. Dra. Maria Núbia Barbosa Bonfim, que me convidou a construir meu trabalho de pesquisa utilizando as representações sociais, considerando a sua afinidade com os pressupostos da referida Teoria.

Mesmo não conhecendo a Teoria, aceitei o convite, e através das reuniões quinzenais do grupo de pesquisa GPERS, comecei a estudar as representações sociais e a perceber como somos tão profundamente influenciados e, por vezes, até moldados por uma sociedade. Todavia, a TRS permite fazer inferências sobre os pensares dos sujeitos que compõem essa sociedade, apontando as relações destes com as experiências que os constituíram seres únicos.

As representações são muito *singulares*, pois demonstram as particularidades dos sujeitos, as nuances, os detalhes e, concomitantemente, são plurais, visto abrangerem uma coletividade. Os seres humanos são sujeitos da própria história, e ao mesmo tempo compõem os acordes da história da sociedade, da humanidade.

O primeiro passo para realizar uma pesquisa utilizando TRS é desnudar-se de todo e qualquer tipo de pré “conceitos” e pré “julgamentos”. É estar aberto para o que o outro, o sujeito da pesquisa, pode trazer. Assim, foca-se no olhar atento ao cuidado necessário para que a pesquisa expresse com clareza o objeto de estudo.

Ao refletir sobre as representações sociais, a figura do *griô*, pertencente à cultura africana, sempre me vem à mente. Pois, o griô, é um ancião que tem a responsabilidade de transmitir ensinamentos para os mais jovens, e a simples ação de se sentar à sombra de um baobá, planta típica da região que representa a vida, consegue reunir inúmeras pessoas para ouvir o que ele tem a dizer.

O exemplo do griô evidencia de maneira clara como as interações entre os sujeitos de uma mesma sociedade possibilitam a construção das mentalidades, das crenças destes sujeitos e que, por sua vez, possuem influência direta nos seus comportamentos, porque o sujeito, através de seu comportamento, mostra o que o constitui como ser humano, como pessoa. Para Moscovici (2003, p. 201), o universo do senso comum e das ciências populares possibilitam “[...] agarrar essas representações ao vivo, compreender como elas são geradas, comunicadas e colocadas em ação na vida cotidiana”.

É através dos elos entre comunicação e cognição, operações mentais e linguísticas, informação e significação, que as representações sociais conseguem valorizar e explicar a formação e a evolução do conhecimento cotidiano. Portanto, enfatiza-se a afirmação de Moscovici (1976 *apud* Duveen, 2003, p. 21), ao definir uma representação social como:

[...] um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e de sua história individual e social.

Logo, não existe o certo e o errado, o que existe é a vida, com os seres humanos, suas formas de pensar, de sentir, de transferir conhecimentos, de lutar, de resistir, de compartilhar percepções, crenças, saberes, enfim, de viver.

1.4 Metodologia

Esta pesquisa é uma proposta de realização de uma pesquisa qualitativa sobre o movimento corporal da criança à luz da TRS. A abordagem qualitativa considera o homem como um ser “[...] capaz de refletir sobre si mesmo e, através das interações sociais, construir-se como pessoa” (Gondim, 2003, p. 150).

Contribuindo com o pensamento de Gondim, Deslauries e Kerisit (2008), um dos objetos privilegiados de uma abordagem qualitativa é o cotidiano da sala de aula, pois o objeto de estudo é o sujeito, suas ações e reações intrínsecas nas relações estabelecidas socialmente. Logo, sobre essa abordagem, Minayo, Deslandes e Gomes (2021, p. 15) pontuam que a “[...] metodologia é muito mais que técnicas. Ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade”.

Para a autora, quem utiliza estratégias qualitativas atua com a matéria-prima das *vivências*, das *experiências da cotidianidade* (Minayo; Deslandes; Gomes, 2021). Desta forma, a relação entre pesquisador e os sujeitos da pesquisa torna-se necessária e essencial para o êxito da pesquisa, pois a relação estabelecida entre ambos se torna condição de *aprofundamento* da investigação e da própria *objetividade* da pesquisa.

Também sobre esta relação, Minayo, Deslandes e Gomes (2021, p. 62) fazem a seguinte afirmação: “A inter-relação, que contempla o afetivo, o existencial, o contexto do dia a dia, as experiências e a linguagem do senso comum no ato da entrevista é condição *sine qua non* do êxito da pesquisa qualitativa”. Dentre as categorias que constituem a concretização de

uma pesquisa acadêmica, tem-se a pesquisa bibliográfica, que é caracterizada por acompanhar o trabalho do pesquisador desde o seu início, e a pesquisa documental, que traz em sua essência, ser o “[...] testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente” (Cellard, 2008, p. 295).

Logo, as pesquisas, bibliográfica e documental, possuem como características em comum a busca em diferentes fontes, como: livros, teses, dissertações, artigos científicos, leis, jornais e outras fontes já publicadas. Elas possibilitam o aprofundamento do conhecimento sobre o fenômeno investigado, auxiliando na construção de novas produções e servindo de aporte teórico para a atualização do conhecimento. Estas pesquisas foram utilizadas para o desenvolvimento do objeto de estudo.

Dá-se ênfase ao lugar onde a pesquisa foi efetivada, a escola, pois neste espaço a comunicação é privilegiada, pois é marcada pelas trocas de saberes e experiências que constituem o cotidiano da instituição escolar, o que pode auxiliar na compreensão da rotina e dos comportamentos ali partilhados por crianças, professores e demais atores educativos.

Destarte, busca-se na TRS o embasamento necessário para endossar essa pesquisa, pois “[...] as representações sociais são fenômenos cognitivos e sociais, resultantes das relações e interações sociais estabelecidas pelos indivíduos; portanto, a comunicação exerce papel fundamental, no processo de sua construção” (Machado, 2013, p. 18).

Sendo a Psicologia Social uma das formas de manifestação do pensamento, seja ele associado ao conhecimento científico ou ao senso comum, para Moscovici (2003, p. 57) “[...] o pensamento social deve mais à convenção e à memória do que à razão; deve mais às estruturas tradicionais do que às estruturas intelectuais”. Desta forma, a capacidade de compreensão dos sujeitos está atrelada ao processamento de informações que resulta na forma de reagir diante dos acontecimentos, fenômenos e pessoas.

Moscovici (2003, p. 5), ao desenvolver a TRS, direciona para o entendimento de que as representações sociais são “simbólicas”, por apresentarem tanto elementos considerados “[...] perceptuais quanto os assim chamados cognitivos”. Ao explicar sobre sua Teoria, Moscovici (2003) apresenta quatro implicações mais gerais da TRS, destas destacam-se a primeira e a quarta, que convergem com o objeto desta pesquisa.

A primeira implicação abordada por Moscovici (2003, p. 105) é o requerimento para que “[...] examinemos o aspecto simbólico dos nossos relacionamentos e dos universos consensuais em que nós habitamos”, pois o teórico explica que para existir cognição, motivação e comportamentos, é necessário que estes possuam significados, para ele o ato de significar

direciona para o fato de os sujeitos compartilharem uma linguagem, valores e memórias comuns, diferenciando o social do individual.

A quarta implicação faz referência ao tempo, como se pode observar na afirmação seguinte: “[...] as representações sociais são históricas na sua essência e influenciam o desenvolvimento do indivíduo desde a primeira infância” (Moscovici, 2003, p. 108). Assim, as representações acompanham as pessoas desde o momento em que estão dentro da barriga da mãe.

Como mostra Moscovici (2003, p. 108), “[...] nossas representações de nossos corpos, de nossas relações com outras pessoas, da justiça, do mundo, etc. se desenvolvem da infância à maturidade”. Logo, para a construção da fundamentação teórico-metodológica utiliza-se nesta pesquisa a TRS, que compreende os sujeitos como seres cognitivos, sociais e afetivos.

E, para a sistematização dos dados desta pesquisa, utiliza-se a análise de conteúdo, por ser um “[...] conjunto de técnicas de análise de comunicação”, pois, como diz a autora, é um instrumento marcado por uma “[...] grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (Bardin, 1977, p. 31), onde utiliza-se procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, adequando-se aos estudos das Ciências Humanas e Sociais.

A análise de conteúdo de mensagens possui duas funções: a *função heurística* e a *função de administração da prova*. Conforme Bardin (1977), ambas podem coexistir de modo complementar, pois a primeira enriquece a tentativa exploratória, ampliando a propensão à descoberta, enquanto a segunda aponta para o método de análise sistemática, para serem verificadas no sentido de uma confirmação ou de uma invalidação.

Assim, ela constitui, em sua essência, o ir além da palavra, interpretando as entrelinhas do texto, valorizando suas inferências, identificando os *significados* e os *sentidos* que se entrecruzam ou que se distanciam. Sobre o entendimento dos termos *significado* e *sentido* na análise de conteúdo Franco (2005, p. 8) realiza a seguinte explicação:

O significado de um objeto pode ser absorvido, compreendido e generalizado a partir de suas características definidoras e pelo seu *corpus* de significação. Já, o sentido implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado, que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das Representações Sociais, cognitivas, valorativas, e emocionais necessariamente contextualizadas.

Destarte, o significado é compreendido como sendo do próprio objeto, por meio da compreensão de suas características definidoras, enquanto o sentido se relaciona com a

interpretação do sujeito sobre algo, a partir da interpretação individual e objetivada concretizada na prática social, e manifestada através de suas representações sociais, cognitivas, afetivas e valorativas, que estão inseridas no contexto do sujeito.

A mensagem é então legitimada como ponto de partida para a construção da análise da pesquisa. Refere-se aqui à busca do pesquisador em compreender as características, estruturas ou modelos de pensamento que estão inseridos de maneira implícita nos fragmentos das mensagens dos sujeitos da pesquisa.

Entende-se a análise de conteúdo como suporte para realizar as interpretações, tornando possível inferir representações sociais dos professores da Educação Infantil sobre o movimento corporal da criança, as quais serão confrontadas com estudos teóricos, a fim de se construir um entendimento sobre os dados coletados nesta pesquisa. Franco (2005, p. 8) pontua que a linguagem é compreendida “[...] como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece, entre linguagem, pensamento e ação”.

Como asseguram Gomes *et al.* (2021, p. 72), a análise e interpretação dos dados de uma pesquisa qualitativa possui como foco principal “[...] a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar”. Vale ratificar que a linguagem na análise de conteúdo possui, como elementos intrínsecos, a concepção crítica e a dinamicidade da própria linguagem.

Franco (2005) considera como uma importante finalidade da análise de conteúdo a produção de inferência, pois permite ao pesquisador sua realização sobre qualquer um dos elementos da comunicação. Neste sentido, destaca a afirmação de Bardin (1977 *apud* Franco, 2005, p. 26): “A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens”.

1.5 Estrutura da pesquisa

Este estudo está estruturado em seis seções. A primeira traz as questões introdutórias e conceituais do objeto da pesquisa e seu campo. Está dividida em cinco subitens, o primeiro traz os acontecimentos que serviram de motivação à realização da pesquisa. Em seguida, apresenta-se a escola, como o campo de pesquisa utilizado. Depois, aborda-se a aproximação com a TRS, Teoria que embasa o estudo. Posteriormente, a metodologia utilizada. Ao término da introdução apresenta-se a estrutura da pesquisa na sua totalidade.

A segunda seção aborda a escola, e vem desenvolvida em três subitens: o primeiro apresenta um diálogo ampliando a compreensão acerca das concepções de criança e infância; o segundo trata sobre o que dizem os documentos norteadores para o desenvolvimento do trabalho na Educação Infantil, focando o movimento corporal da criança; e o terceiro versa sobre a vivência da criança, seu movimento corporal na escola, a fim de ampliar o olhar sobre o desenvolvimento da criança na Educação Infantil.

Na terceira seção, trata-se da história e formação pedagógica dos professores que atuam na Educação Infantil, fazendo um recorte histórico sobre este profissional no Brasil, apresentando como foi iniciada a Educação Infantil no Brasil e as novas perspectivas até os dias atuais, ampliando o conhecimento e se apropriando de aspectos históricos. Esta seção possui dois subitens: no primeiro, abordam-se os caminhos percorridos até a consolidação da escola pública para a Educação Infantil na cidade de São Luís-MA e, no segundo, apresenta-se como começa a história da Educação Infantil nesta cidade.

A quarta apresenta o percurso metodológico da pesquisa apoiado na fundamentação teórica na TRS, os instrumentos metodológicos para a coleta de dados, o questionário de perfil e a entrevista semiestruturada. Apresenta-se, ainda, o campo da pesquisa, a UEB “Professora Silvia Stella Fonseca Furtado”, pertencente à rede pública municipal de ensino, na cidade de São Luís – MA, e os sujeitos entrevistados, que são os professores da escola, totalizando o universo de 12 participantes, e o tratamento dos dados da pesquisa.

Na quinta seção apresentam-se as representações sociais dos professores acerca do movimento corporal da criança na Educação Infantil, considerando a dimensão da *atitude* em que se assenta a TRS, pois a ela estão vinculados elementos afetivos, cognitivos e comportamentais. Desta forma, compreende-se a atitude, como a tomada de posição dos sujeitos, no caso desta pesquisa, os docentes, diante do objeto pesquisado para a elaboração interpretativa de um texto que dialoga com o fenômeno pesquisado à luz da TRS.

A conclusão desta pesquisa demonstra as impressões desta pesquisadora sobre os achados encontrados acerca das representações sociais dos professores de Educação Infantil, e os apontamentos acerca do estudo proposto. Apontada a estrutura deste estudo, cabe dizer que na próxima seção deste trabalho construiu-se um diálogo sobre o movimento corporal da criança na Educação Infantil, tendo como suporte teórico as pesquisas documental e bibliográfica.

2 O MOVIMENTO CORPORAL DA CRIANÇA NA ESCOLA

Ao falar em escola, imediatamente vêm à mente prédio, salas de aula, pátio, alunos, dentre outros elementos que remetem a esse lugar, onde os que tiveram o privilégio de vivenciá-lo lembram com saudade tudo que puderam partilhar com amigos e professores. Outros, a quem foi negado esse direito, talvez sonhem em como seria ou como poderia ter sido se o tivessem vivido.

Parafraseando a música *O que é, o que é*, de Gonzaguinha (1982), realiza-se a seguinte questão: “E a escola, o que é, o que é?” Espera-se que esta não seja uma doce ilusão, mas que seja bonita, cheia de vida, de idas e vindas, de desejos, de cultura, de construção, desconstrução e reconstrução de saberes. A escola se constitui em um bem público e um bem comum, a partir da garantia desse direito na Constituição Federal (CF) de 1988 e, em consequência, na LDBEN, Lei n.º 9.394/96.

Entretanto, ainda existem muitos desafios no vasto universo da educação pública brasileira, que precisam ser superados, como o acesso à escola, prédios com infraestrutura adequada atendendo às necessidades dos alunos, material pedagógico de acordo com a idade das crianças, dentre tantos outros fatores que, se não considerados, dificultam o desenvolvimento de um ensino de qualidade e deixam evidente a necessidade de melhorias no setor público educacional brasileiro.

Durante muito tempo se concebeu a escola como lugar de imobilidade, onde não havia espaço para o movimento, nem para liberdade para as crianças se expressarem de maneira livre e espontânea. Esse modelo de escola foi constituído durante o século XVII, desde o surgimento da ciência moderna, através do filósofo francês Descartes, que também foi médico e matemático. Para Descartes, a dúvida era o instrumento básico para o raciocínio, assim, a constituiu como fundamento de seu método (Moraes, 1997).

Através de sua afirmação “Penso, logo existo”, o filósofo considerou que a essência da natureza humana está centralizada no pensamento, e este está separado do corpo. “Descartes expressou a seu modo a visão de dois mundos: o mundo dos objetos, relevante para o conhecimento objetivo, e outro, do sujeito, um mundo intuitivo, reflexivo, que conhece de outra forma” (Moraes, 1997, p. 36-37).

Assim, concebeu-se a ideia de que mente e corpo são distintos e separados; a mente é algo pensante, enquanto o corpo é algo não pensante, e se constitui de partes mecânicas. O

pensamento cartesiano-newtoniano³ esteve presente até o século XX, e trouxe implicações para a área educacional, como se observa na afirmação de Moraes (1997, p. 50):

Na escola, continuamos limitando nossas crianças ao espaço reduzido de suas carteiras, imobilizadas em seus movimentos, silenciadas em suas falas, impedidas de pensar. Reduzidas em sua criatividade e em suas possibilidades de expressão, as crianças encontram-se também limitadas em sua sociabilidade, presas à sua mente racional, impossibilitadas de experimentar novos voos e de conquistar novos espaços.

A escola, compreendida como instituição de ensino, como lugar do saber e do conhecimento, possui normas e regras que visam ao desenvolvimento do *bom comportamento* da criança. Com base na afirmação de Moraes (1997), a escola inicia o processo de molde, onde as crianças são moldadas, ensinadas para agirem conforme as normas escolares, atendendo a um padrão de comportamentos formais e obrigatórios, exigidos pela instituição.

Compreende-se que o corpo infantil, que antes se sentia livre e agia de modo espontâneo, alegre, criativo, curioso, ousado e lúdico, inicia junto com a escolarização um processo uniformizador, disciplinador, em outra palavra, *comportado*. Dessa forma, a ação de movimentar-se no ambiente escolar era associada à bagunça, à desordem e ao descontrole, sendo reprovado qualquer tipo de movimento ou mudança de postura como indisciplina. Moraes (1997, p. 50) ainda destaca a ação de inibir a criança de movimentar-se, reduzindo o estímulo à sua criatividade no ambiente escolar, como se pode observar no seguinte fragmento:

Em vez de processos interativos para a construção do conhecimento, continuamos exigindo delas memorização, repetição, cópia, ênfase no conteúdo, resultado ou produto, recompensando seu conformismo, sua “boa conduta”, punindo “erros” e suas tentativas de liberdade e expressão. Em vez de convergentes e inseparáveis, educação e liberdade constituem palavras antagônicas e excludentes.

Depreende-se da afirmação da autora que a escola é um espaço que possibilita poucas ou raras oportunidades para a brincadeira, para os jogos, para que a criança vivencie sua espontaneidade e até mesmo estabeleça o diálogo entre seus pares. Assim, a escola estabelece momentos específicos para a criança se manifestar, se expressar de maneira livre, como a hora do recreio, a hora do parquinho (as escolas que possuem), e a tão esperada semana da criança, isto salvo se nenhuma criança infringiu as normas do bom comportamento.

³ Foi o inglês Isaac Newton (1642-1727) quem completou o pensamento de Descartes, dando realidade à visão do mundo como máquina perfeita, ao desenvolver uma completa formulação matemática da concepção mecanicista da natureza, realizando uma grande síntese das obras de Copérnico, Kepler, Bacon, Galileu e Descartes. A física newtoniana foi considerada o ponto culminante da revolução científica, e forneceu uma consistente teoria matemática a respeito do mundo da natureza, que se constituiu no alicerce do pensamento científico até grande parte do século XX (Moraes, 1997).

Ao propor uma educação de corpo inteiro, Freire (1991, p. 12) afirma que “[...] nós, professores, não suportamos a mobilidade da criança, mas queremos que ela suporte a nossa imobilidade [...]” e, ainda, realiza os seguintes questionamentos: “Não haveria uma outra forma de ensinar que não fosse mantendo os alunos presos às carteiras, silenciosos, imóveis? Aluno só aprende sentado e sem fazer barulho?”.

Segundo os estudos de Freire (1991), para se falar de educação concreta o corpo não pode ser considerado um intruso. Desta forma, a ideia de que quanto mais quieto o corpo estiver, menos atrapalhará, precisa ser desconstruída, pois o corpo não pode ser reduzido a algo sem importância, insignificante. Para Freire (1991, p. 13-14), “[...] corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo. Ambos devem ter assento na escola, não um (a mente) para aprender e o outro (o corpo) para transportar, mas ambos para se emanciparem”.

Freire (1991, p. 13) defende que a ação de aprender só será possível no espaço onde exista liberdade, pois “[...] uma sociedade que queira ser livre não deveria conceber uma Educação que restrinja a liberdade das pessoas”. Considerando a afirmação do autor, as instituições de Educação Infantil precisam explorar no cotidiano da sala de aula o rico e vasto mundo da cultura infantil, com seus movimentos, jogos e fantasias.

Em sua obra *Educação de Corpo Inteiro*, Freire (1991, p. 38) não conceitua de maneira explícita o que é liberdade, mas registra o desejo “[...] que a criança, por nossas mãos, se aproprie ao menos de pensamento e linguagem mais elaborados”. Para o autor, esse é o instrumento mínimo que os professores podem oferecer para que as crianças desenvolvam a capacidade de reconhecer seu próprio direito e o direito dos outros, de terem uma vida digna e justa.

Freire (1991, p. 42-43), ao afirmar que considera “[...] o amor pelas crianças o melhor dos recursos pedagógicos”, sinaliza os estudos de Janusz Korczak e Makarenko, pois ambos colocam o amor pelo outro como um instrumento acima de qualquer teoria pedagógica. Compreende-se, na obra de Freire, que a liberdade se faz presente quando a criança pode decidir sobre o uso de seus recursos cognitivos durante a ação de brincar, solucionando os problemas que surgem no brinquedo. Pode-se dizer que o sentido de liberdade em Freire (1991) é inferido quando a criança tem acesso à representação mental de suas ações.

Durante o ato de imaginar a ação corporal que o acompanha, expressa uma busca de ajustamento ao mundo exterior, demonstrando a relação da criança com o mundo, assim como suas experiências vividas. Freire (1991) defende uma educação pautada na infância, no

afeto, na socialização, no estímulo à criatividade, no respeito à liberdade individual e nas características individuais de cada criança.

A escola possui uma importante influência na construção de diversas aprendizagens, sendo fundamental que as situações de ensino propostas no ambiente escolar sejam interessantes e significativas para as crianças. Para a construção desta seção, busca-se fundamento nos estudos desenvolvidos por Dantas (2019), Desgranges (2006), Freire (1991), Gaio, Rocha e Freitas (2017), Granzoto e Farias (2017), Japiassu (2007), Moreira (2012) e Oliveira (2019).

2.1 Infância, um diálogo necessário

Pensar na criança pequena remete a estórias de faz de conta, a cantigas de roda, a super-heróis, a figuras simbólicas, como Coelho da Páscoa e Papai Noel. A criança pequena vivencia e experimenta o movimento e a fantasia que caracterizam a infância. Considerando que as crianças são sujeitos indiretos desta pesquisa, pois as atividades docentes são planejadas visando ao desenvolvimento delas, busca-se aproximar-se e dialogar sobre a compreensão de criança, infância e cultura, para tanto, nos fundamentamos nos estudos de Guimarães (2012), Moscovici (2003), Nunes e Corsino (2012), Sarmento (2008) e Sommerhalder e Alves (2011).

Mas, o que é ser criança no mundo contemporâneo? Essa é apenas uma provocação diante de uma sociedade onde, de um lado tem-se muitas crianças sendo colocadas para exercer variadas tarefas, como diferentes cursos e atividades visando a uma melhor qualificação e possibilidade de emprego e renda no futuro; enquanto, do outro lado, tem-se crianças que a cada dia mais são emparedadas dentro de casa, dentro dos apartamentos, que veem a movimentação de outras pessoas e de outras crianças apenas das janelas de suas moradias.

São variados os elementos que interferem na infância hoje, acentuando as desigualdades existentes neste período da vida do sujeito, e um exemplo são os espaços culturais da cidade como praças, museus, teatros, praias e escolas, que são frequentados por uma parcela da sociedade. Estes espaços vão se constituindo de modo diferente para as crianças de uma mesma sociedade.

Outro fator relacionado com as crianças é a vida urbana, o corre-corre do dia a dia, o trabalho necessário para o sustento da família que antes possuía horário e espaços definidos. Adentra ao seio familiar o universo do trabalho, que agora se mistura com a vida familiar, podendo desencadear ausência de momentos de qualidade e trocas entre pais e filhos.

A crescente violência urbana também se apresenta como fator que impede as crianças de vivenciarem áreas públicas de lazer e de realizarem interações e trocas com outras crianças, ocasionando o confinamento dentro de casa e a exposição de horas diante da TV ou outras telas. Ainda pode-se mencionar as crianças que cuidam dos irmãos menores enquanto os pais estão trabalhando, o que denuncia a ausência de políticas públicas para que essas crianças não fiquem sozinhas sem a supervisão de um adulto. Essas são apenas algumas das situações às quais as crianças estão expostas hoje, nesse mundo acelerado onde todos vivem apressados para ir ao trabalho, para não perder o ônibus, para chegar em casa e tantas outras coisas.

É nesse cenário que a escola vem se afirmando como espaço privilegiado de trocas e socialização entre as crianças. O tempo pedagógico na Educação Infantil a cada dia vem sendo reconhecido como benefício para o desenvolvimento integral da criança pela possibilidade de ampliar suas experiências com o mundo físico, natural e social, pela troca e aquisição de conhecimentos, pelo atendimento às suas necessidades no seu momento presente, o aqui e o agora.

À guisa de contextualização, cabe destacar que o conceito de infância foi concebido no século XVIII. Portanto, é considerado um estudo novo, pois busca historicizar o cuidado com a criança, assim como construir uma perspectiva histórica da infância, como se pode observar na seguinte afirmação; “[...] é no século XVIII que o conceito de infância se consolida. O sentimento de infância que surge com a modernidade, caracteriza-se pela consciência da particularidade infantil, que distingue, essencialmente a criança do adulto” (Sommerhalder; Alves, 2011, p. 32).

Com o avanço das pesquisas sobre a temática abordada, a criança deixa de ser considerada como um vir-a-ser, ou um objeto passivo de socialização com os adultos, e passa a ser o centro da família moderna, e essa, por sua vez, assume funções educativas diante da criança.

Ainda de acordo com os estudos de Sommerhalder e Alves (2011, p. 32), foi somente depois que surgiu o sentimento de infância, que se reconheceu o fato de que a criança “[...] não está preparada para ingressar no mundo adulto, necessitando, portanto, de cuidados especiais da família, da sociedade e do Estado”. Com a aprovação da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), pela Assembleia Geral das Nações Unidas (AGNU), em 20 de dezembro de 1989, é expressa uma nova forma de concepção da infância, desconfigurando-se a imagem da criança passiva, neutra, submissa.

Cria-se, então, a imagem da criança, “[...] sujeito de direitos, cidadã à sua medida, membro pleno da sociedade, ainda que carecendo de especial cuidado e proteção dos adultos,

mas com o reconhecimento do valor da participação com influência nos seus mundos de vida” (Sarmiento, 2008, p. 37). De acordo com Sarmiento, a CDC se constituiu em um documento relevante ao processo civilizatório para a infância, pelo seu reconhecimento mundial.

A criança começa, então, a ser compreendida legalmente como protagonista de sua existência, ou seja, um ser humano ativo e em pleno desenvolvimento. Sobre esses avanços no universo da pesquisa chama-se a atenção para os estudos de Guimarães (2012, p. 89), ao entender a educação:

[...] como a possibilidade de investimento na expansão da criança em suas múltiplas dimensões: emocional, sensorial, motora, mental, socioafetiva. Fazer educação significa cuidar do outro, considerando-o sujeito ativo e afetivo, que produz sentido sobre o mundo com suas ações corporais, sensoriais e mentais, expressando-se de múltiplas formas, em permanente confronto e colaboração com o social no qual está mergulhado.

Como se percebe, a autora sinaliza para uma Educação Infantil com criação de sentidos sobre o mundo, com invenção de possibilidades com o corpo inteiro. Desse modo, coloca no mesmo patamar de importância o racional, a lógica, o corpo e a emoção, evidenciando a necessidade da escuta por parte do professor, onde a criança se expressa e precisa ser ouvida e entendida pelo adulto que a assiste.

Foi somente na terceira Constituição Brasileira, datada em 16 de julho de 1934, que foram incluídas leis de amparo à criança, como se pode observar no art. 138, incisos “c”, “d” e “f”:

Incumbe à União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das leis respectivas: [...] c) amparar a maternidade e a infância; d) socorrer as famílias de prole numerosa; [...] f) adotar medidas legislativas e administrativas tendentes a restringir a moralidade e a morbidade infantis; e de higiene social, que impeçam a propagação das doenças transmissíveis (Brasil, 1934).

Esta Constituição teve um curto período de vigência, pelo fato de o Brasil sofrer um novo golpe em 1937, sendo instituída no país uma nova ordem político-jurídica. Esta sofre a forte influência do sentimento nacionalista compartilhado pela sociedade brasileira, desencadeada pelo surgimento do populismo de Vargas.

Outro momento em que a criança pequena é compreendida como um ser de direitos no Brasil ocorreu com a CF/88, no art. 208: “O dever do Estado com a educação é efetivado mediante a garantia de: [...] IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade (Redação dada pela Emenda Constitucional n.º 53 de 2006)”, quando a legislação determina que a Educação Infantil seja ofertada a todas as crianças, deixando de ser oferecida apenas às mães trabalhadoras.

Este cenário amplia o atendimento ao público infantil, como também mudou a percepção sobre a Educação Infantil, pois todas as famílias que necessitassem ou desejassem esse serviço poderiam ter acesso a ele. A criança é então entendida como um ser com necessidades específicas, como sujeito que constrói história, como se vê na seguinte afirmativa:

No mundo contemporâneo, diferentemente do passado, frequentar espaços de educação infantil não se relaciona mais à classe social, ou seja, não são apenas os filhos das mulheres trabalhadoras das classes populares que precisam de uma instituição para educá-los. A educação infantil estende-se a todas as crianças (Corsino, 2012, p. 2-3).

Sendo este um serviço oferecido pelo poder público municipal, com a oferta de creches e pré-escolas. A LDBEN ratifica esse direito, tornando as creches e pré-escolas como parte do sistema de ensino e responsabilidade das Semeds. Esse movimento em favor da criança pobre, que necessita das políticas públicas, possibilitou a busca por seus direitos, assim como a se conceber a infância em outra esfera educativa, que não somente a família.

Outro documento no Brasil que merece destaque é a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n.º 8.069, que define a criança como “[...] a pessoa de até 12 anos de idade incompletos”, e no art. 53 cita o direito à educação, visando ao desenvolvimento pleno da criança, possibilitando a legitimação de políticas voltadas especificamente para a infância, compreendendo a criança como ator social que necessita de direito (Brasil, 1990).

Em 1994, visando ao cumprimento e a efetivação do ECA (Brasil, 1990), foi coordenado e elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), o documento da Política Nacional de Educação Infantil (PNEI), em que nesta se definiram como principais objetivos: a expansão da oferta de vagas para crianças de zero a seis (0 a 6) anos; o fortalecimento da concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças; melhoria da qualidade do atendimento às crianças nas instituições de Educação Infantil por meio de formação dos profissionais, qualificando-os para atuarem nestas instituições.

Essas ideias somaram-se às discussões estabelecidas em torno da elaboração da LDBEN de 1996, que culminaram na importância da Educação Infantil configurando-se na primeira etapa da Educação Básica. Destaca-se, ainda, o documento Marco Legal da Primeira Infância (MLPI), Lei n.º 13.257, de 8 de março de 2016. Este documento, em seu art. 1º, estabelece princípios e diretrizes para a formulação e implementação de políticas públicas para a primeira infância.

Este marco teve como objetivo garantir ações voltadas ao atendimento dos direitos da criança na primeira infância, entendendo a criança como sujeito de direitos na formulação das políticas e das ações que lhe dizem respeito e promovem sua inclusão social como cidadão, respeitando sua individualidade, valorizando a diversidade de seus contextos sociais e culturais.

Desse modo, a concepção moderna que se tem de infância se relaciona com a multiplicação das escolas, contribuindo para a institucionalização da infância. Entretanto, não se pode fechar os olhos, acreditando que existe no Brasil uma ideia universal de criança, pois as relações econômicas e a classe social das crianças se encarregam de mostrar a elas o lugar que ocupam nas relações sociais. Sobre isso, Tavares (2009, p. 20) afirma que “[...] por fazerem parte de um corpo social, as crianças devem ser reconhecidas como atores sociais e como construtoras de uma história identitária de suas experiências na coletividade”.

A sociedade contemporânea é complexa e composta por inúmeras diversidades, apresentando uma infância dividida e desigual, como explicita Sarmiento (2008, p. 39): “As crianças contemporâneas vivem os seus quotidianos numa situação que ocorre algures entre os polos da barbárie e da emancipação, da dominação patriarcal e paternalista e da participação, da precariedade extrema e do hiperconsumo, da privação e do bem-estar”.

No Brasil, a influência das ideias advindas do neoliberalismo amplia-se na década de 90, por meio dos Planos de Metas, através de uma política articulada em um projeto global de organização da sociedade e da minimização do Estado, promovendo a redefinição do seu papel.

Cunha (1979), citado por Knebel (2014), conceitua o neoliberalismo como o modelo que deriva do liberalismo econômico, político e social, que é um sistema de crenças, convicções aceitas sem discussões, uma doutrina, constituindo uma ideologia. Surgido após a segunda Guerra Mundial, o neoliberalismo dissemina suas ideias nos países em desenvolvimento, assumindo o mercado (consumo) como o centro da prática neoliberal.

No contexto educacional, uma das estratégias neoliberal está na transferência da educação do âmbito político para o econômico, ou seja, a educação que se constitui em um bem de direito passa a ser um bem de consumo. Assim, a educação estabelecida pelas ideias neoliberais configura-se como elitista e discriminatória.

Nessa perspectiva, Saviani (2007) assinala que a educação pela ótica neoliberal é vista como um produto a ser consumido, com retorno no mercado de trabalho, e não como direito social. Desse modo, o sistema educacional está à mercê dos modelos e interesses econômicos, sociais e ideológicos de países dominantes.

Por sua vez, Sarmento (2008), Nunes e Corsino (2012) afirmam que tanto a criança quanto os jovens vão aprendendo e construindo caminhos diferentes dos que foram idealizados pelas leis e convenções internacionais em favor dos direitos humanos, e explicitam a heterogeneidade das infâncias: a infância *desejada*, *amparada* e *protegida*, e a infância *abandonada*, *violentada* e *desamparada*.

Logo, os autores tornam evidente as contradições e os conflitos sociais que permeiam a infância. Sarmento (2008) aponta também a influência das relações institucionais e políticas em que vivem as crianças, onde compreende-se que a criança sofre influência do contexto político no qual está inserida.

Teófilo (2021, p. 21) ressalta a necessidade de compreensão da diversidade de expressões e manifestações emitidas pelas crianças na atualidade de uma sociedade dinâmica e complexa, “[...] na sua variedade, pluralidade e até contradição que internamente enforma uma e outra, referenciam o mundo de vida das crianças e enquadram a sua ação concreta”. Segundo a autora, as culturas da infância resultam da convergência desigual de atores vivenciada nas relações sociais e das relações inter e intrageracionais, e assim as culturas infantil e das sociedades se entrelaçam.

Entende-se, com base na autora, que as relações vivenciadas pela criança fazem dela produtora de cultura, uma vez que por meio das relações estabelecidas com os adultos, ela ressignifica tais vivências e produz sua própria cultura. Ao compreender a criança como um ser ativo, explorador e criador de sentidos, Guimarães (2012) sinaliza características do educador ao afirmar que este seja incentivador da autoria e autonomia das crianças.

Neste trabalho entende-se como autonomia a capacidade que as crianças vão adquirindo através das trocas entre seus pares e interação com os professores, e demais atores educativos, demonstrando controle sobre as atividades que executam, sejam elas motoras, cognitivas e lúdicas. Para Guimarães (2012), compreender a educação como propulsora da capacidade da produção de sentido sobre o mundo pela criança requer uma configuração de espaço também do professor. A autora socializa o projeto educacional desenvolvido na cidade de Reggio Emília, no norte da Itália, com crianças de zero a seis (0 a 6) anos de idade.

Como mostram os estudos de Guimarães (2012, p. 92), o projeto italiano apresenta três ideias que se interconectam, estas são: *espaço flexível*, *espaço relacional* e o *espaço instigador*. A autora conceitua espaço como lugar de experiências, relações, criações, tornando-se ambiente de vida por meio das experiências nele compartilhadas, em que o espaço habitado e vivido é compreendido como “[...] espaço de limites transformáveis por quem o habita”.

O *espaço flexível* visa proporcionar a expansão corporal das crianças através da oferta de um espaço amplo, busca uma reflexão sobre o uso formal dos objetos e a recriação de suas funções. As crianças transformam mesas em esconderijos e trampolins de piscina, cadeiras em trens e ônibus, paredes em telas de cinema, o que direciona a pensar sobre a recriação de regras na sala de aula.

O *espaço relacional* objetiva favorecer que as crianças se encontrem, troquem olhares, objetos e sentidos, pois aqui o espaço e os objetos são catalisadores de encontros e proporcionam a expressividade. Essa ideia expressa a construção de lugares pelas crianças através da oferta de poucos elementos e diferentes materiais que possam ser manuseados e transportados por elas.

O *espaço instigador* coloca o docente em uma posição diferente, pois cabe a ele proporcionar o encontro das crianças com os objetos e os espaços, atentando e mapeando as possibilidades que instigam pelo que convidam a criança a realizar, às vezes a observação ou a construção de uma narrativa. Aqui o espaço é um convite à ação e à imaginação, oportunizando a criação de cenas pelas crianças, em que a função do professor nessa visão é ajudar que essas cenas sejam sustentadas e ampliadas através da interação e contato com superfícies, formas e texturas.

Para Guimarães (2012), a ideia expressada do espaço como suporte aos relacionamentos, envolve também a relação entre o espaço educativo e o espaço da cidade, mas a autora pontua que se constitui um desafio para a realidade viver a cidade como oportunidade de interação com a cultura, a natureza, a vida, ampliando as relações que acontecem entre as paredes dos prédios institucionais.

Nunes e Corsino (2012) advertem sobre a necessidade de um olhar atento e sensível às crianças, considerando a qualidade do atendimento a elas dispensado, envolvendo os recursos materiais e humanos. As autoras apontam a precisão das instituições de Educação Infantil em contribuir para a promoção da equidade, oportunizando o acesso a diferentes manifestações culturais, constituindo-se em lugares de respeito e valorização às crianças.

2.2 Movimentos corporais: o que dizem os Documentos Nacionais?

As crianças desenvolvem seus conhecimentos e se adaptam ao meio social em que estão inseridas ao terem suas múltiplas inteligências estimuladas por práticas pedagógicas, que se utilizam de estratégias lúdicas na ideia de promover uma educação de qualidade. Moscovici

(2003, p. 336) observa que não se deve esquecer que é na infância que se adquire “[...] a marca do conhecimento do senso comum”, quando se começa a se relacionar, comunicar e falar.

Nesse sentido, o docente busca proporcionar atividades com jogos, brincadeiras livres e dirigidas, teatro, desenho, dança, entre outros, a fim de favorecer a assimilação das noções de regras, espaço, tempo, domínio dos movimentos corporais, estimulando a imaginação, a interação, a cooperação, a autonomia e a criatividade das crianças.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RECNEI) é um documento que durante muito tempo serviu de norte e continua servindo de suporte para o desenvolvimento do trabalho pedagógico dos docentes. Ele aponta metas de qualidade para a Educação Infantil, abordando a motricidade das crianças como se pode observar no texto abaixo:

As instituições de Educação Infantil devem favorecer um ambiente físico e social onde as crianças se sintam protegidas e acolhidas, e ao mesmo tempo seguras para se arriscar e vencer desafios.
[...] os espaços externos e internos devem ser amplos o suficiente para acolher as manifestações da motricidade infantil (Brasil, 1998c, p. 15, 39).

Como se pode perceber, existe um direcionamento para a inserção de atividades corporais que contemplem e respeitem o desenvolvimento integral da criança, mas se for favorecido por um ambiente acolhedor e de liberdade, onde a criança possa se movimentar e expressar-se através do seu corpo. Os estabelecimentos de Educação Infantil poderiam primar em favorecer as vivências das habilidades mencionadas, a fim de buscar garantir o pleno desenvolvimento dos saberes da criança, ampliando sua imaginação, compreensão e provocando ações cooperativas.

O documento apresenta eixos norteadores voltados para o desenvolvimento integral da criança. Coloca-se em destaque nesta pesquisa o eixo do *movimento*, que apresenta estudos sobre o movimento corporal da criança na Educação Infantil, considerando que:

O trabalho com movimento contempla a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, propiciando um amplo desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade das crianças, abrangendo uma reflexão acerca das posturas corporais implicadas nas atividades cotidianas, bem como atividades voltadas para a ampliação da cultura corporal de cada criança (Brasil, 1998c, p. 15).

Nota-se no referido documento, que a compreensão de movimento corporal vai da ação de deslocamento, sendo a sua prática associada aos aspectos psicológico, intelectual e social, abarcando o desenvolvimento da criança em sua integralidade. Dessa forma, o

movimento é compreendido como uma linguagem que permite às crianças, através de seus movimentos corporais, a interação com o espaço, com o outro e consigo mesmas.

Chama-se a atenção para estudos de Japiassu (2007, p. 15). sobre o RECNEI, quando o teórico solicita aos professores da Educação Infantil “[...] o planejamento de oportunidades para que as crianças possam dirigir e coordenar suas próprias ações e, além disso o compromisso profissional com um projeto pedagógico que tenha por objetivo formar cidadãos solidários e cooperativos”.

Já nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) são sinalizadas 12 *experiências* envolvendo diferentes áreas de conhecimentos a serem vivenciadas com as crianças através das *interações e brincadeiras*. Destas destacam-se as que envolvem o movimento corporal; assim, as práticas pedagógicas da Educação Infantil, conforme o documento, devem garantir *experiências* que:

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança.

Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical.

Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura (Brasil, 2010, p. 6, 7, 8).

As DCNEIs deixam a critério das instituições de Educação Infantil o modo como estas organizarão a integração das *experiências* apresentadas no documento, respeitando a elaboração da proposta curricular baseada nas características, na identidade institucional, nas escolhas coletivas e particularidades pedagógicas de cada instituição.

Compreende-se o teatro como uma ciência que contribui para o desenvolvimento integral da criança, pois através das experimentações com os jogos teatrais, ela investiga, cria hipóteses e identifica as diferenças entre seus pares e objetos. Desgranges (2006, p. 93) aborda o jogo dramático infantil de Peter Slade como:

Uma atividade natural, inerente às crianças, este pode ser organizado, proposto pelos adultos com objetivos educacionais dirigidos [...] é importante respeitar e estimular esses jogos infantis, pais e professores podem e devem sugerir e organizar essas atividades, deixando sempre as crianças criarem seu próprio jeito de realizá-las.

Desse modo, evidenciam-se os estudos de Peter Slade⁴, ao afirmar que existe uma arte infantil, algo que é natural, próprio dos seres humanos. Slade considera o jogo dramático infantil imprescindível na preparação da personalidade, pois para o teórico os jogos atuam como “[...] efeito equilibrador sobre o caráter, a formação da confiança em si mesmo, melhoria do rendimento escolar e na aquisição do gosto em geral” (Slade, 1978 *apud* Desgranges, 2006, p. 93).

Corroborando o pensamento acima, sobre o desenvolvimento infantil e a relação da criança com a arte, tem-se a seguinte observação:

Alguns impactos da representação cênica no desenvolvimento cultural da criança são: incremento das intenções voluntárias e da consciência; formação e distinção dos planos da realidade e da fantasia; formação e distinção das noções de lazer e trabalho; aprendizado de papéis e relações sociais (Japiassu, 2007, p. 23).

Com base na afirmação de Japiassu, compreende-se que o espaço educativo pode ser organizado de maneira a possibilitar à criança um ambiente favorável ao estímulo de sua criatividade. Estando a criatividade intrinsecamente ligada aos processos de criação, destaca-se que os “sentimentos lúdicos e estéticos” são formados e mantidos pela imaginação, assim como pelas emoções, pelo prazer do faz de conta e do teatro, ou seja, são conscientemente provocadas, e, dessa forma, “[...] o sentimento estético e o sentimento lúdico se constituem e são mantidos pela imaginação que os reforça” (Japiassu, 2007, p. 22).

Nos estudos de Japiassu (2007, p. 22-23), os termos “sentimento estético” e “sentimento lúdico” aqui utilizados são explicados na *teoria da reação estética de Vygotsky*; para o teórico, a representação cênica (o faz de conta) se apresenta como uma área potencial de desenvolvimento cultural da criança. Os sentimentos evocados durante a criação cênica (o faz de conta) são estímulos conscientemente organizados pelo criador (a criança que brinca), com o intuito de alcançar uma reação específica: *a reação estética* ou *catarse*⁵.

Apresentam-se as contribuições da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC/EI), considerando o objeto desta pesquisa, assim, esclarece-se que neste estudo não serão tecidas considerações sobre esse documento de forma mais aprofundada nos posicionando contra ou a favor do documento.

⁴ *O Jogo Dramático Infantil (An Introduction to Child Drama)*, obra de Peter Slade (1978). Nesse livro, Slade se refere às brincadeiras próprias das crianças, que se valem da dramaticidade, presentes em vários jogos infantis, para experimentar e aprender os diversos aspectos da vida social.

⁵ “A catarse é uma das finalidades e uma das consequências da Tragédia que, provocando piedade e temor, opera a purgação adequada a tais emoções. Essa purgação que foi assimilada à identificação e ao prazer estético, está ligada ao trabalho do imaginário e à produção da ilusão cênica. A psicanálise interpreta-a como prazer que a pessoa colhe em suas próprias emoções ante o espetáculo das do outro, e prazer de ela sentir uma parte de seu antigo ego recalcado que assume o aspecto tranquilizante do ego do outro (ilusão)” (Pavis, 2007, p. 40).

A BNCC/EI direciona para uma Educação Infantil com ambiente acolhedor, promovendo a socialização e vínculos afetivos e de confiança, a fim de possibilitar o desenvolvimento através de uma aprendizagem significativa, a qual poderá utilizar-se do brincar como meio sociocultural para aquisição de conhecimentos de si, do outro e do mundo. O referido documento considera que os processos pedagógicos da Educação Infantil são realizados por diferentes vivências do cotidiano, nas quais a criança interage com os companheiros de sala e os adultos (professores).

Sobre esse processo, a BNCC/EI aponta para a necessidade de reconhecimento dos seguintes fatores: o *primeiro*, a maneira como as crianças se relacionam com o mundo, evidenciando os recursos utilizados por elas como a corporeidade, a linguagem e a emoção; o *segundo*, o cotidiano nas instituições de Educação Infantil que atua na maneira como as crianças e os adultos vivem, aprendem, compartilham experiências e são subjetivados, impactando tanto a imagem de si quanto o modo de se relacionarem com seus pares e adultos. Esses reconhecimentos evidenciam e fortalecem a teoria vigotskiana, que considera a criança como um ser em pleno desenvolvimento tanto biologicamente quanto culturalmente, assim a criança necessita de diferentes estímulos.

Com o intuito de orientar as instituições de Educação Infantil na elaboração de seus Projetos Pedagógicos, o referido documento apresenta seis direitos de aprendizagem, que devem ser garantidos às crianças de Educação Infantil: 1. a conviver; 2. a brincar; 3. a participar; 4. a explorar; 5. a expressar; 6. a conhecer-se. Assim diz a BNCC:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas;

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressiva, cognitivas, sociais e relacionais;

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando;

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia;

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens;

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências

de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (Brasil, 2017, p. 38, grifo do autor).

Para este estudo destacam-se três destes direitos, que tratam de forma direta com a temática abordada pela pesquisa no que se refere ao movimento corporal da criança. Começa-se pelo segundo direito (*a brincar*), que será garantido mediante planejamento, variedade e enriquecimento da predisposição infantil para o brincar. Desta forma, as rotinas devem acolher e enriquecer por meio de literaturas e brincadeiras infantis tradicionais, nascidas na cultura popular, assim como brincadeiras que apresentam variações de execução, esse universo que é peculiar da infância.

Em seguida evidencia-se o quarto direito (*a explorar*), que visa à ampliação dos saberes sobre a cultura através da escrita, da ciência, da tecnologia e da arte. Aqui o enfoque vai para os “[...] movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções [...] em diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologias” (Brasil, 2017, p. 38). Este direito poderá ser garantido através da permissão e fornecimento de materiais variados, para que as crianças explorem livremente os elementos concretos e tecnológicos, como também elementos simbólicos por meio da literatura impressa ou digital e da arte em suas diferentes linguagens.

O próximo direito aqui em evidência é o quinto (*a expressar*), que é subsequente do direito de explorar. Assim, é importante promover atividades em que os estudantes tenham o direito à fala/escuta para expressarem, compartilharem suas observações e vivências com os elementos aos quais exploraram “[...] como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens” (Brasil, 2017, p. 38).

A arte sempre esteve presente nas sociedades, contribuindo para suas formações. Desta forma, a relação dos sujeitos com a arte, independente da linguagem artística que se esteja vivenciando, favorece o desenvolvimento e a perpetuação das diferentes culturas existentes nas sociedades. Sobre essas múltiplas relações de culturas que se pode vivenciar, compartilha-se o excerto abaixo:

[...] conclui-se que a imaginação nutre-se de materiais tomados da experiência vivida pela pessoa. É com base nisso que Vygotsky postula a principal lei à qual se subordina a “função imaginativa”: quanto mais rica for a experiência humana, maior será o material colocado à disposição da imaginação. Dessa lei é que resulta a necessidade pedagógica de ampliar a experiência cultural da criança, quando se pretende, de fato, fornecer ao educando uma base suficientemente sólida para que ele venha a desenvolver amplamente sua “criatividade” (Japiassu, 2007, p. 20).

A criação não pode ser concebida como dom, algo que é inato ao ser humano, ou poder divino, mas como um processo de pesquisa e experimentação, que são as causas que levam a pensar a presença dos processos de criação enquanto uma ferramenta de construção pedagógica e estética para com a experimentação e para o desenvolvimento da criatividade, da espontaneidade, do movimento, da cognição, da fruição artística e da pluralidade cultural.

Insta ressaltar que além dos documentos citados, cada instituição precisa possuir seu Projeto Pedagógico e o seu Regimento Interno, que são documentos que guardam e revelam as características sociais, econômicas e culturais da região onde a escola está inserida, como também os objetivos e metas a serem alcançados pela instituição. Estes têm o intuito de promover uma articulação entre as atividades pedagógicas promovidas na instituição, valorizando o cotidiano das crianças, seus saberes e sua cultura com os documentos que orientam a elaboração e a execução do trabalho direcionado para a Educação Infantil.

2.3 O que a escola faz

Ao tratar do movimento corporal na Educação Infantil, não se pretende tecer maiores considerações sobre o seu desenvolvimento biológico, ou seja, os períodos do desenvolvimento infantil com suas respectivas características. Direciona-se o olhar para a criança e o movimento, a fim de evidenciar sua autonomia, sua capacidade de expressão, sua criatividade e sua criticidade.

Em seus estudos, Nista-Piccolo e Moreira (2012) entendem o corpo como instrumento de *ação* e *relação*, e apontam à necessidade do desenvolvimento de um bom trabalho com o corpo desde os primeiros anos de vida, pois as futuras habilidades de movimento na ação corporal dependem do trabalho realizado anteriormente. Logo, eles consideram que conhecer o seu corpo e ter domínio dos movimentos executados, pode ter influência direta na personalidade e no comportamento das pessoas. Para eles, “[...] o movimento participa biológica, cultural e socialmente da vida do ser humano, o que implica não poder ser relegado a um segundo plano” (Nista-Piccolo; Moreira, 2012, p. 39).

A partir da afirmativa acima compreende-se que o conhecimento do próprio corpo se torna um dos mecanismos fundamentais para o auxílio à aquisição de saberes. O esquema corporal é compreendido como núcleo central da personalidade, e por meio dele todos os conhecimentos, comportamentos e condutas são organizados. Desta forma, depreende-se que é a partir da representação que a criança faz de si mesma, ou seja, do próprio corpo, que ela vai se perceber e perceber os outros ao seu redor, em função de si mesma (Postic, 1989).

Nista-Piccolo e Moreira (2012, p. 50) explicam que quanto mais a criança domina os movimentos do próprio corpo, maior é o encantamento com as possibilidades de ações, propondo-se à realização de mais experiências, pois para eles “[...] a corporeidade pode ser entendida como corpo em movimento que busca a vida num determinado tempo histórico e cultural”.

Ao considerar que a criança na Educação Infantil possui uma corporeidade significativa, os teóricos afirmam que a arte de se movimentar contribui para que a corporeidade da criança seja direcionada para a percepção e para o conhecimento da condição humana. Eles afirmam que a leitura do corpo realizada pela própria pessoa configura um “[...] processo de conscientização, de afirmação da personalidade, da individualidade, do sentido de pertença à etnia humana” (Nista-Piccolo; Moreira, 2012, p. 50).

Os autores supracitados esclarecem que não é a ação de pensar que determina a existência da humanidade, “[...] eu existo porque vivo e essa vivência não se faz sem corpo, assim, corporeidade é a expressão da minha existência no mundo, na cultura, na história e nada posso realizar ou conceber se não existir corporalmente”, e ainda apontam como um dos critérios definidores para a ação dos docentes junto à Educação Infantil a *corporeidade em movimento* proporcionada pelos jogos e brincadeiras, por propiciar “[...] prazer ao ato de conhecer, de conviver, de estar na presença de outros” (Nista-Piccolo; Moreira, 2012, p. 53).

Para os teóricos, a recuperação⁶ do compromisso da elevação da concepção de humanidade é possível a partir do trabalho docente, que utiliza a *corporeidade* como princípio na Educação Infantil, como se observa na seguinte afirmação: “[...] a Educação Infantil pode ser o primeiro passo na direção da recuperação desse sentido de educação de um corpo unitário, indivisível, hominal em sua essência e humano em sua existência” (Nista-Piccolo; Moreira, 2012, p. 54).

O docente que desenvolve suas atividades laborais com a criança na Educação Infantil necessita interagir, dialogar, participar, criar diferentes possibilidades de ensino e aprendizagens de forma lúdica, compreendendo as crianças como sujeitos. A relação de cuidar e educar a criança pequena não se constitui em um ato simplório, mas possui suas especificidades e complexidades como toda profissão.

⁶ O termo *recuperação* faz referência à educação desenvolvida na Grécia Antiga, na era Clássica, onde as crianças eram educadas na Ágora (lugar onde os filósofos refletiam e usavam para se reunir) e no Ginásio (lugar e momento em que se aprendia e vivenciava a ginástica), ambos com a mesma intensidade, assim a educação estava estruturada na parte física e intelectual (Nista-Piccolo; Moreira, 2012).

A aquisição de novos movimentos pela criança pequena configura amadurecimento, pois revela o desejo, a intenção em realizar a ação, o que demonstra a evolução na cognição. Destaca-se que para a criança ousar novos movimentos, ela precisa sentir-se segura para realizá-los, e na Educação Infantil alguns dos elementos que proporcionarão esse sentimento são as representações sociais e a afetividade.

Na psicogenética walloniana, “[...] a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento” (Dantas, 2019, p. 131). Para Wallon, a afetividade é o ponto de partida do psiquismo, pois em seu primeiro ano de vida a criança estabelece relações através de situações fisiológicas expressadas pela emoção. Pois, como afirma Dantas (2019, p. 138), “A emoção esculpe o corpo, imprime-lhe forma e consistência”.

É através do elo afetivo que estabelece com o ambiente social, mediado pela cultura, que a consciência afetiva possibilitará a utilização dos instrumentos com os quais trabalha a atividade cognitiva. Desse modo, Wallon compreende a afetividade como componente permanente da ação, seja ela motora ou mental, e a construção do sujeito ocorre através de momentos de afetividade e de cognição, os quais acontecem de modo integrado.

Uma demonstração de que corpo e mente se coadunam em todo e qualquer tipo de ação é a obra *O pensador*, de Auguste Rodin, onde o artista representa um homem pensando com seu corpo intensamente contraído, evidenciando tanto a ação mental quanto a tensão muscular. Cabe, pois, entender que a educação motora exerce papel importante no desenvolvimento da criança pequena. Desta forma, conceber uma educação com corpos em movimento não é tarefa fácil. Freire (1991, p. 170) se arriscou a afirmar que “[...] os professores não possuem estrutura afetiva para suportar a relação com corpos livres em movimento”.

No intuito de construir um ambiente de autonomia e de liberdade, no que se refere ao desenvolvimento de atividades físicas, Freire apresenta dois elementos para a construção deste ambiente: o primeiro é a *disponibilidade corporal*. Sobre isto, Freire (1991, p. 177) adverte que:

Não faz parte de nossa formação como professores o desenvolvimento da consciência de nosso próprio corpo [...]. Ser arrastado, tocado, empurrado, agarrado por crianças que às vezes estão sujas e cheias de piolhos, exige um certo grau de disponibilidade corporal, condição que deveria ser indispensável a quem atuasse na pré-escola e na escola de 1º grau.

O segundo elemento apresentado por Freire é o *amor*. Convém lembrar que os sentimentos são produzidos por meio das relações sociais que estabelecidas com o mundo, com

as pessoas, e estas são intermediadas por diferentes instituições, como a família, a igreja e a escola. Freire (1991, p. 177) diz que “[...] essa coisa de amar uma criança é a mais árdua de todas as lições da formação de um professor”. O docente precisa se permitir amar não uma, mas todas as crianças com quem ele irá se relacionar no universo da sala de aula, e isto poderá fortalecer o sentimento de confiança das crianças para desenvolver as atividades que lhes são proporcionadas.

Através de seus movimentos é que a criança desenvolve o conhecimento de seu próprio corpo interagindo com o ambiente, pois seu corpo é instrumento de ação, logo necessita vivenciar uma grande variedade de movimentos. Sobre isso Gaio, Rocha e Freitas (2017, p. 112) realizam a seguinte afirmação: “[...] o movimento na infância abrange uma gama de conhecimentos, saberes, significados que se configuram como tema fundamental para o desenvolvimento, cognitivo, social, afetivo, motor e de valores e princípios na formação da criança”.

A aprendizagem por meio dos movimentos é algo inato da criança, pois é através das ações realizadas por ela que o infante vai adquirindo alguns conhecimentos; isso acontece por intermédio das brincadeiras, dos jogos vivenciados, do manuseio dos brinquedos. Granzoto e Farias (2017, p. 178) chamam a atenção para o fato de que o “[...] brincar além de aprimorar o movimento corporal da criança proporciona uma relação com os símbolos que formam sua realidade, favorecendo condições de aprendizagem e compreensão expressiva e intencional sobre os elementos da realidade”.

A criança vai se apropriando das experiências sociais que vivencia, e vai se constituindo enquanto sujeito. Destaca-se que se vive em uma sociedade com muitas diversidades, o que possibilita a presença de diferentes características da vivência do período da infância. Um exemplo disso são as brincadeiras com suas variações regionais, as festas populares com as quais a criança convive, revelando o espaço social onde ela está inserida.

Gaio, Rocha e Freitas (2017, p. 112-113) acrescentam que o principal meio para a formação global da criança nesta fase do ser humano é “[...] considerar a diversidade, pluralidade e o repertório do movimento na infância”. Também esclarecem que, ao brincar, a criança “[...] reinventa o mundo a partir das suas necessidades, emoções e desejos”, fazendo de seus movimentos “possibilidades funcionais”, ou seja, movimentos do cotidiano e “expressivos”, relacionando-os com a imaginação e as emoções.

O potencial de ação da criança está diretamente relacionado com as suas experiências, com o meio ambiente, com os relacionamentos vividos com diferentes pessoas,

ou seja, são as oportunidades vivenciadas pela criança que permitem a ela explorar todo o seu potencial.

Nista-Piccolo e Moreira (2012, p. 24) salientam que o domínio e o conhecimento do corpo podem gerar melhores relacionamentos. Para esses autores, a chave dessa exploração é o *movimento*, e, por isso, é necessário oferecer às crianças “[...] uma grande variedade de movimentos para que seu corpo possa experimentar diferentes ações das habituais que a criança executa”.

Gaio, Rocha e Freitas (2017, p. 111) também compartilha do mesmo pensamento ao considerar que:

O desenvolvimento de habilidades motoras e capacidades físicas se torna importante para alcançar uma melhor qualidade na interação com o mundo, tendo o cuidado de considerar a diversidade de estímulos e estratégias, jogos e brincadeiras que se aproximem da realidade de cada criança.

Pensar em uma variedade de movimentos possibilita estruturar uma mesma brincadeira de diferentes formas, enriquecendo a consciência corporal da criança e ampliando o seu repertório cultural. O professor de Educação Infantil precisa se permitir e se desafiar a trabalhar o corpo da criança nos sentidos da corporeidade e da motricidade, pois, como destacam Nista-Piccolo e Moreira (2012, p. 25), “[...] a corporeidade da criança em sua existência, via motricidade, deve ser intensamente estimulada na direção do conhecer mais, o que resultará no futuro em ser mais, podendo, com isto, viver melhor”. Cabe dizer que o termo *corporeidade* aqui utilizado tem como significado o entendimento do corpo em sua totalidade, que é dotado de motricidade, de sensibilidade, de inteligência, e que se relaciona com o outro e com o meio ambiente (Nista-Piccolo & Moreira, 2012).

Logo, concorda-se com Oliveira (2019, p. 49), quando ele sublinha que “[...] a intervenção pedagógica provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente”, pois é através do olhar do docente, no sentido de perceber a necessidade da criança e seu estado de ânimo, de envolvimento, de desejos, de intencionalidades e da ação docente, ou seja, da própria intervenção pedagógica, que a criança avança, tanto na forma de se relacionar com as outras crianças e com os adultos, quanto no aperfeiçoamento das atividades propostas.

Nesta senda, realça-se a presença fundamental do docente no processo de construção das crianças pequenas, pois, como diz Oliveira (2019, p. 49), “[...] o processo de ensino-aprendizagem que ocorre na escola propicia o acesso dos membros imaturos da cultura letrada ao conhecimento construído”. Isto ocorre porque a aprendizagem é capaz de provocar

processos internos de desenvolvimento no sujeito, que só podem ocorrer através da interação com outras pessoas.

A cultura é um elemento presente nos estudos desenvolvidos por Moscovici, pois através dela os seres humanos estão em contínuo processo de reconstrução e reinterpretação de seus conceitos, de suas informações e significados, de suas representações. Assim, a cultura assume a característica de movimento ao qual os seres humanos são submetidos.

Ao se apropriar da cultura, o sujeito exerce sua individualidade, pois assume uma postura única, pertencente a ele, através de sua trajetória de vida. É a sua relação com o mundo, com o outro, são as suas experiências pessoais que se tornam singulares e exercem influência sobre a sua maneira de pensar, de agir no mundo e com as pessoas.

Coadunando com o pensamento de Moscovici, evidencia-se nos estudos de Rego (1995) sobre Vygotsky, onde se destaca as funções psicológicas superiores, estas são compreendidas como as ações que são conscientemente controladas, ou seja, são processos voluntários e intencionais do sujeito. Essas funções são responsáveis pela autonomia dos seres humanos e estão entrelaçadas com o contexto sócio-histórico ao qual o sujeito está inserido. A teoria de Vygotsky também esclarece que as diferenças no modo de pensar das pessoas são advindas de diferentes grupos culturais. Desse modo, diferentes culturas vão desenvolver diversos modos de pensamento, de funcionamento psicológico (Rego, 1995).

Nessa perspectiva, o teórico compreende a pessoa como um todo, não existindo separação entre o afetivo e o cognitivo, demonstrando a união entre o afetivo e o intelectual, em um fluxo dinâmico de significados, pois “[...] o pensamento tem origem na esfera da motivação, a qual inclui motivações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção” (Oliveira, 2019, p. 118).

Diante do exposto, insta a compreensão de que trabalhar com o movimento corporal na Educação Infantil é proporcionar situações em que a criança, através do movimento, desenvolva ações cognitivas e afetivas, que possibilitem o planejamento da ação e a execução desta, respeitando as necessidades de seu corpo e contribuindo para o seu desenvolvimento integral.

Na próxima seção deste trabalho construiu-se um diálogo sobre a história e formação docente no Brasil para a Educação Infantil, compartilhando a história do profissional que atua neste segmento de ensino, a história da Educação Infantil na cidade de São Luís – MA, e a consolidação da escola pública para a Educação Infantil nesta cidade.

3 HISTÓRIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Em meados da década de 1920, a Europa reassumia seus mercados e disputava com os Estados Unidos o mercado internacional, tomando como marco desta pesquisa a crise de 1929, ocasionada pela quebra da Bolsa de Nova York. Esse fato desencadeou crises no cenário econômico brasileiro devido à queda do preço do café no exterior, como a Revolução de 1930, que destituiu do poder o então presidente Washington Luís, e Getúlio Vargas ascendeu ao poder assumindo o governo provisoriamente, ocasionando o fim da política do café com leite, que beneficiava a economia de São Paulo e Minas, por serem produtores de café e leite respectivamente.

Com isso, em 1933 foi criado o primeiro jardim de infância do Brasil, e se chamava Lélia Avelino, localizado em Teresina-Piauí. Nos estudos de Kuhlmann Jr. (2000), em 1932, algumas professoras foram selecionadas para realizarem no Rio de Janeiro um curso de aperfeiçoamento de Educação Infantil, acreditando o teórico que este tenha sido ofertado pelo Colégio Bennet, metodista, e que possuía Curso Normal. Para o autor, o jardim de infância tinha como finalidade “[...] proporcionar o desenvolvimento artístico da criança de 4 a 6 anos de idade e de ‘servir de tirocínio às futuras professoras’ da Escola Normal Antônio Freire” (Kuhlmann Jr., 2000, p. 9).

Em 1935 é criado o Departamento de Cultura, e paralelo a ele a estruturação do Parque Infantil, em São Paulo. Esta instituição possuía como características receber no mesmo espaço crianças de três ou quatro (3 ou 4) anos até os seis anos de idade, e as crianças de sete a doze (7 a 12) anos de idade no contraturno das aulas escolares.

No ano de 1939, através da educadora Heloísa Marinho, é implantado o Instituto Técnico para formação de professoras pré-primárias, pelo Colégio Bennet. E, no ano subsequente, 1940, foram inaugurados Jardins de Infância na cidade de Porto Alegre, que tinham como características a localização em praças públicas, o atendimento às crianças de quatro a seis (4 a 6) anos de idade em meio período, e buscavam inspiração nos estudos de Froebel⁷.

⁷ “Em junho de 1840, na cidade de Blankenburg, Froebel fundou o primeiro Kindergarten (jardim-de-infância), resultado de uma convivência com a natureza, o qual se constituía em um centro de jogos organizado segundo os princípios froebelianos, destinado a crianças menores de 6 anos [...]. Na pedagogia froebeliana, a educação infantil não visa a aquisição de conhecimento, mas a promoção do desenvolvimento. A educação é vista como parte do processo geral de evolução pela qual todos os indivíduos estão unidos à natureza e fazem parte do mesmo processo. Para Froebel, a educação é a realização do processo evolutivo no seu supremo estágio, relevando-se no ser humano individual. Desse modo, antes de tudo, estabelece o conceito de educação que ainda

Ainda nesta década, o Parque Infantil expandiu-se para outras localidades do Brasil, como o interior de São Paulo, Distrito Federal, Amazonas, Bahia, Minas Gerais, Recife e Rio Grande do Sul (Kuhlmann Jr. 2000). No mesmo ano, em 1940, foi realizada a implantação do Departamento Nacional da Criança (DNCr), dirigido pelo médico Olinto de Oliveira, e tinha como objetivo “[...] estabelecer normas para o funcionamento das creches, promovendo a publicação de livros e artigos” (Kuhlmann Jr., 2000, p. 8).

O DNCr desenvolveu ações em parceria com o Ministério da Educação e Saúde (MES), assim buscavam-se os meios de combater a mortalidade infantil e de instruir as mães e responsáveis que atuavam nas instituições de cuidado à criança pequena. Porém, as ações do Estado em relação às creches ocorreram mais por meio de “[...] associações com instituições particulares de caráter filantrópico, leigo ou confessional, sendo muito mais objeto de propostas higienistas do que de educadores” (Raupp *et al.*, 2012, p. 19).

De acordo com Vieira (1988), o DNCr abraçou o projeto higienista, desta forma não existia menção sobre ações educativas ou pedagógicas realizadas com as crianças pequenas. As creches se tornaram instrumentos para possibilitar cuidados médicos, higiênicos, nutricionais e psicológicos das crianças pequenas. Outrossim, Vieira (1988, p. 5) destaca que os profissionais com atuação nas creches eram “[...] médicos puericultores, enfermeiras formadas ou auxiliares de enfermagem, assistentes sociais e atendentes treinados nos preceitos da higiene infantil”.

No que se refere à formação de pessoas para trabalhar nas creches, o DNCr teve como iniciativa realizar “[...] cursos sobre puericultura para mães e responsáveis por creches”, como também incentivar a implantação de Clube de Mães, pois este fazia parte de um plano entre o Fundo Internacional de Socorro à Infância (FISI), atual Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e o DNCr.

Ainda com base nos estudos de Vieira (1988), percebe-se que o DNCr compreende as creches e instituições voltadas para o atendimento das crianças pequenas como uma continuidade do lar, e não como um novo ambiente sociocultural frequentado pelas crianças. No que se refere à formação de professores, o autor diz que existiam os cursos regulares nas Escolas Normais ou Institutos de Educação e de “[...] educação pré-primária nos cursos de especialização” (Vieira, 1988, p. 15).

Em 1949 é iniciado o Curso de Especialização em Educação Pré-Primária, reconhecido como *Pós-Normal*, e posteriormente como *Curso Superior*, no Instituto de

prevalece. O aprender fazendo, proposto por Froebel, respeita, antes de tudo, a metodologia natural das crianças” (Kendzierski; Pietrobom, 2012, p. 10).

Educação do Rio de Janeiro (IERJ), atual Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), que atualmente oferece o Curso Superior de Pedagogia (Kuhlmann Jr., 2000, p. 9). Durante o período de 18 anos, o Curso de Especialização em Educação Pré-Primária formou 549 professoras de escolas maternais e jardins de infância, fato este que proporcionou a consolidação do Centro de Estudos da Criança (CEC) (Kuhlmann Jr., 2000).

Criado por Lourenço Filho, o CEC era um espaço de estudos e pesquisas sobre a criança e um centro de formação de professores especializados. Este estudioso defendia a educação pré-primária como essencial para o desenvolvimento das crianças e organização da educação. Neste sentido, Lourenço Filho já sinalizava em seus estudos a necessidade de integrar a educação pré-primária ao sistema escolar, e apontava a necessidade de organização de conteúdo a ser ministrado por professores com devida formação (Rafael; Lara, 2011).

Nas décadas de 1960 e 1970, o contexto mundial está polarizado, dividido em duas frentes, consequência das guerras e do desejo de supremacia do poder em relação ao outro. Um exemplo disso foi a construção do Muro de Berlim (1961), este foi o símbolo para o mundo da polarização que marcou o século XX durante a Guerra Fria, isolando Berlim Ocidental e impedindo que a população da Alemanha Oriental se mudasse para o outro lado, sendo esta uma decisão da Alemanha Oriental e da União Soviética.

No Brasil, a década de 1960 foi marcada por mudanças nas estruturas governamentais, onde estes acontecimentos deram início à transferência da capital do país, da cidade de Rio de Janeiro para a cidade de Brasília, em 21 de abril de 1960. Outro fato de destaque que ocorreu nesta década foi o retorno do presidencialismo e o fim do parlamentarismo, através do plebiscito em 1963.

Em 1964, o Brasil sofre um golpe de Estado, dando início ao período da Ditadura Militar (1964-1985). O presidente João Goulart é destituído do poder e, em 15 de abril de 1964, Humberto de Alencar Castelo Branco toma posse, ficando no poder até 15 de março de 1967. Em seu governo foi promulgada uma nova Constituição Brasileira (1967), durante o regime militar foi estabelecida a censura à imprensa, restrição aos direitos políticos e perseguição policial aos opositores do regime.

Dentro do contexto político do regime militar, o DNCR, em 1967, inicia o *Programa Plano de Assistência ao Pré-escolar* voltado para crianças de 02 a 06 anos de idade, de caráter emergencial, com atendimento por meio de centros de recreação, podendo funcionar em prédios anexos às igrejas ou em associações comunitárias. Através desse Programa, o governo destinava uma ajuda às instituições filantrópicas e assistenciais. Vale ressaltar que o referido Programa foi desenvolvido por pessoas leigas, voluntárias o que resultou na diminuição dos custos.

Raupp *et al.* (2012, p. 20) observam que o Programa contava com a ajuda de mães que “[...] cuidavam de mais de 100 crianças pré-escolares [...]”; o atendimento era proposto com a participação da comunidade, sendo remunerados alguns técnicos que exerciam a função de supervisão e coordenação dos serviços.

Algumas creches foram fundadas na década de 1970, nos locais de trabalho, para beneficiar os trabalhadores, embora essa legislação seja da década de 30, Kuhlmann Jr. (2000, p. 8) afirma que “[...] a legislação trabalhista, que previa creches nos estabelecimentos em que trabalhassem 30 ou mais mulheres, foi como letra morta”, pois muitas empresas não aderiram a ela.

O cenário educacional da Educação infantil no Brasil foi marcado pela presença de uma educação compensatória, e isto se deu através de acordos entre as instituições Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e Unicef, que realizaram ações a fim de orientar os países subdesenvolvidos à realização da expansão da Educação Infantil.

Dessa forma, são destacadas por Rosemberg (2002, p. 35) algumas consequências advindas desses acordos para a Educação Infantil, tais como: ausência de profissionais da área de educação; inclusão de pessoas leigas para trabalhar, justificando os baixos salários; improvisação de espaços (mesmo os que eram construídos para a Educação Infantil); escassez ou improvisação de materiais (papel, livros, brinquedos, tinta). Através dessas consequências, evidencia-se o pensamento de Rosemberg (2002, p. 35), quando observa que a Educação Infantil nos países subdesenvolvidos se tornou “[...] a rainha da sucata”.

Nesse sentido, os que exerciam a função docente eram desprovidos de conhecimentos teóricos, materiais e recursos didáticos para o desenvolvimento das atividades com as crianças, e buscavam alternativas na reciclagem de materiais para a execução do tempo pedagógico nos espaços de Educação Infantil.

A política social do regime militar contribuiu para a manutenção da desigualdade social, pois oferecia um atendimento em massa a custos muito baixos. Sobre este atendimento em massa Raupp *et al.* (2012, p. 20) afirmam ser este “[...] um novo modelo de Educação Infantil, na perspectiva de compensação de carências de populações pobres, especialmente residentes em periferias urbanas”, e para a autora, essa educação tinha como objetivo combater a desnutrição infantil e preparar as crianças para o Ensino Fundamental.

O golpe militar de 1964 exerceu forte influência no cenário educacional brasileiro, no período de 1971 a 1995, ocasionando mudanças como a aprovação da Lei de Diretrizes e

Bases (LDB), Lei n.º 5.692, de 11 de agosto 1971, onde o Curso de Magistério passou para habilitação específica em nível de 2º grau, atual Ensino Médio.

A Lei também determinou a formação de professores em nível superior, podendo ser curta (três anos de duração) ou plena (quatro anos de duração), com direito a lecionar nas quatro últimas séries do 1º grau e no 2º grau. Os cursos de pedagogia também formavam os diretores de escolas, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino.

Com a aprovação do Parecer n.º 349/72, de 6 de abril de 1972, foi implementada a Habilitação Específica de 2º grau para o exercício de Magistério do 1º grau, assim, pouco a pouco as Escolas Normais desapareceram. A estrutura do curso foi dividida em duas modalidades: uma com duração de 2.200h, com direito a lecionar de 1ª a 4ª série; e a outra com 2.900h, com a duração de quatro anos de estudos, com direito a lecionar até a 6ª série do primeiro grau.

Como mostram os apontamentos de Diniz-Pereira (2013, p. 129), a partir da segunda metade da década de 1970 começa a existir uma influência de estudos filosóficos e sociológicos, que permite o entendimento de que a “[...] educação está intimamente ligada ao sistema político e econômico vigente”. Logo, a ação docente, antes considerada neutra, passa a ser compreendida como uma “prática educativa transformadora”.

Diniz-Pereira (2013) aponta o universo da formação docente como um campo de lutas e interesses, onde são estabelecidas *relações de força e de poder*, e por isso também caracteriza este espaço como *dinâmico, movediço e inconstante*. O teórico sinaliza para o momento em que chegam às universidades brasileiras e aos centros de formação de professores as teorias sociológicas que compreendiam a escola como reprodutora das relações sociais. Assim, é iniciado um movimento de crítica à tecnologia educacional, que consistia na instrumentalização técnica dos professores, ou seja, a organização dos componentes do processo de ensino-aprendizagem por meio de modelos preestabelecidos.

Durante o período de vigência da Lei n.º 5.692, de agosto de 1971, o atendimento da Educação Infantil no Brasil abrangia as crianças de zero a seis (0 a 6) anos de idade⁸. Em 1975, é aprovado o Parecer n.º 1.600, do Conselho Federal de Educação (CFE), que teve como finalidade regulamentar a formação do professor da pré-escola no curso de magistério de 2º grau com uma 4ª série, após a conclusão dos três anos de formação do magistério, conhecido como *quarto adicional*.

⁸ Sobre a expansão da Educação Infantil durante o governo militar no Brasil, Rosenberg desenvolveu pesquisas em que apresenta a frequência de crianças na Educação Infantil por grupos etários e ano (Rosenberg, 2003).

O período de 1975 a 1979 é caracterizado pelo II Plano Setorial de Educação e Cultura (II PSEC), que consistia num desdobramento dos Planos Nacionais de Desenvolvimento (PND), que tinha em sua gênese a intenção de conter os ideais comunistas na população pobre sob a máscara de promover a integração social, como descreve Rosemberg (2002, p. 36):

Como a pobreza pode consistir numa ameaça à segurança nacional, as políticas de assistência – entre elas, programas de educação infantil – constituíram parte das estratégias de combate à guerra psicológica [...]. No contexto da Guerra Fria e na concepção de que os pobres são presos mais receptivos à propaganda comunista internacional. Daí o caráter preventivo que orientou tais programas em detrimento de uma concepção de política social que respondesse a direitos do cidadão.

No entendimento de Rosemberg (2002), é interessante pontuar que esta pode ter sido apenas mais uma estratégia de dominação para que os militares se mantivessem no poder, considerando o momento de crise que estavam enfrentando, com a oposição ganhando espaço na sociedade civil, pois a partir de 1974, a então Ditadura Militar começa a perder força, o que conduz o governo a estruturar novas medidas políticas, buscando conseguir o apoio da população. Nesse momento, marcado por intensas manifestações populares devido às desigualdades sociais, destaca-se a “[...] luta por creches que reivindicava a participação do Estado na criação de redes públicas de creches” (Raupp *et al.*, 2012, p. 22).

Em meio a este cenário, em 1977 foi implantado o *Projeto Casulo*, pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), seguindo o modelo de educação escolar de massa e compensatório. Este foi caracterizado como uma proposta de ampliação do atendimento de crianças pequenas de zero a seis (0 a 6) anos de idade, e de desenvolver atividades de orientação familiar. No entanto, este projeto oferecia mais vagas para crianças a partir dos quatro anos de idade, e em meio período.

Existiram vários fatores que motivaram o surgimento do *Projeto Casulo*, dentre eles: a necessidade de escolarização para as crianças menores de sete anos; aumento de mulheres jovens no mercado de trabalho, incluindo as chefes de família com crianças pequenas; surgimento de novos movimentos sociais, reivindicando melhorias na vida urbana, como creches; a influência do pensamento feminista que atribuiu novos significados na compreensão social da creche como lugar de vida, de trocas e interações; e como direito tanto de trabalhadoras quanto das crianças à educação em espaços coletivos.

Na década de 1980, o cenário mundial foi marcado pela fase de transição dos regimes de governos, suas mudanças e transformações ocasionando a queda do socialismo. A queda do Muro de Berlim, no dia 9 para o dia 10 de novembro de 1989, foi um fato relevante

para toda a humanidade, pois era o anúncio da reunificação da Alemanha, separada em duas nações desde o final da Segunda Guerra Mundial.

No contexto brasileiro, os anos 80 ficaram conhecidos como *década perdida*, devido à estagnação econômica do Brasil e de alguns outros países da América Latina, onde esses países apresentaram baixo crescimento do Produto Interno Bruto (PIB), inflação alta e volatilidade dos mercados, ocasionando o aumento da desigualdade social.

Em 1985 chega ao fim o regime da Ditadura Militar no Brasil, estabelecendo-se o Regime Republicano, assim, assumiu a Presidência da República, José Ribamar Ferreira Araújo da Costa Sarney, governando de 15 de março de 1985 até 15 de março de 1990. Este governo marca o início da Nova República, sendo um dos seus principais ganhos para o país a promulgação de uma nova Constituição Federal (1988), que valoriza a democracia e o respeito aos direitos dos cidadãos, ainda vigente, e a criação do Ministério da Cultura (MinC).

No contexto educacional, foi somente em 1980, após se iniciar um movimento em prol da reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciaturas, que foi atribuído ao curso de Pedagogia a formação de professores da Educação Infantil e 1ª a 4ª séries do Ensino Primário, atualmente AIEF.

Sobre a década de 1980, Diniz-Pereira (2013, p. 129-130) afirma que esta foi centrada na formação do professor, neste momento foi possível colocar em debate a questão política da prática pedagógica e o comprometimento do educador com a classe popular. Foi também nesta década que se iniciou um movimento em favor de mudanças na educação ofertada às crianças de zero a seis (0 a 6) anos de idade.

O ano de 1981 é marcado pela iniciativa da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (Anped), através da implantação do Grupo de Trabalho sobre Educação Pré-Escolar, atualmente Grupo de Trabalho Educação de Crianças de zero a seis (0 a 6) anos (GT – 07), este iniciou pesquisas sobre assuntos relativos à Educação Infantil.

O processo de transição democrática, vivenciado durante o final da Ditadura Militar, envolveu três fatores que atuavam nesse momento: a crise no reconhecimento da legitimidade do regime militar em decorrência da crise econômica estabelecida; a eleição de governadores oposicionistas em 1982; e a maior manifestação de massas no Brasil: as campanhas pelas Diretas⁹.

⁹ Diretas Já – Foi um movimento em favor de eleição direta para presidente. Foram feitas manifestações públicas (comícios e passeatas) em várias cidades brasileiras ao longo do ano de 1983 e 1984, que mobilizaram mais de 5 milhões de pessoas (Cajado; Dornelles; Pereira, 2014).

Neste contexto, o período de 1980 a 1985 marca o III Plano Setorial de Educação Cultura e Desporto (III PSECD), que incluiu a pré-escola como prioritária em relação às intervenções educacionais nas periferias urbanas, e adotou o conceito de Educação Básica envolvendo a pré-escola e o 1º grau (Rosemberg, 1992).

Ainda de acordo com Rosemberg (1992, p. 27-28), na vigência deste III Plano, foi desenvolvido o *Programa Nacional de Educação Pré-Escolar*, implantado pelo MEC, e sobre esse documento a autora destaca “[...] a participação do Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adultos¹⁰ (Mobral) na implantação do programa e a data de sua elaboração ano pré-eleitoral”.

A atuação do Mobral no *Programa Nacional de Educação Pré-Escolar* destacou-se pela disponibilização de vagas públicas para o ingresso nas instituições que atendiam aos educandos: inicialmente, em 1981, dispondo de apenas 19%; e no ano seguinte (ano eleitoral) passou a dispor de 43%; no ano subsequente dispõe de 49%; e após as eleições, as prioridades foram revistas e o Programa deixa de crescer (Rosemberg, 1992).

Sobre os programas desenvolvidos para a Educação Infantil, Rosemberg (2002, p. 39) faz a seguinte assertiva: “[...] tais programas possivelmente retardaram o processo de construção nacional de um modelo de educação infantil democrático, de qualidade, centrado na criança, isto é, em suas necessidades e cultura”.

Posteriormente, em 5 de outubro de 1988, é promulgada a CF, que marca o processo de redemocratização do país após o regime militar, e assegura a educação às crianças de zero a seis (0 a 6) anos de idade como dever do Estado, como direito à criança e como opção da família.

A década de 1990 também é marcada por guerra, a Guerra do Golfo no Oriente Médio, e por fenômenos de grande repercussão mundial, como o fim da União Soviética em dezembro de 1991. No Brasil, em 1990, sucedendo ao governo de José Sarney chega ao poder o presidente Fernando Collor de Mello, que teve sua gestão marcada por esquemas de corrupção, desencadeando o movimento estudantil caras-pintadas, ocasionando o *impeachment* do então presidente (1992). Após o seu afastamento assume o governo do país o vice-presidente Itamar Franco, até o novo pleito em outubro de 1994. Fernando Henrique Cardoso vence o

¹⁰ Mobral – Começou a funcionar efetivamente em 1970, com a finalidade de eliminar totalmente o analfabetismo no Brasil até 1975. Tinha como objetivo a alfabetização da população urbana de 15 a 35 anos. Mas, a partir de 1974, passa a ser utilizado também para os jovens de 09 a 14 anos. A concentração de esforços na primeira faixa etária foi justificada pela sua importância produtiva e na segunda pela necessidade de aliviar a primeira série do ensino regular de 1º grau, congestionada por excesso de alunos novos e repetentes. Seu funcionamento era à noite, de preferência aproveitando os prédios de escolas, templos, sindicatos e outras instituições. (Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea [CPDHC]/Fundação Getúlio Vargas [FGV], 2009.)

pleito e assume a presidência da República por dois mandatos consecutivos (de 1995 a 1998 e de 1999 a 2002).

A década de 1990 também marca ações que visam à sistematização de forma consistente a favor de uma política de Educação Infantil no Brasil. Posteriormente à votação da Constituição de 1988, uma nova equipe assume o setor da Educação Infantil junto ao MEC, através da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), e elabora uma proposta de política nacional para a Educação Infantil (Rosemberg, 2002).

Convém ressaltar que diferentes setores da sociedade participaram da elaboração desta proposta, e, como cita Rosemberg (2002, p. 41), estes foram:

Universidades, movimentos sociais, partidos políticos, associações profissionais, usuários que haviam acumulado um repertório de conhecimento e experiência sobre este setor das políticas sociais e constituído a educação infantil com qualidade para todas as crianças cujas famílias por ela optassem.

Esta proposta distancia-se da política anterior, que defendia uma Educação Infantil não-formal, e a baixos custos para o poder público. A autora chama a atenção para as principais propostas que evidenciam esta ruptura: “[...] equivalência de creches e pré-escolas, ambas tendo por função cuidar e educar crianças pequenas como expressão do direito à educação e a formação equivalente para o profissional de creche e pré-escola em nível secundário e superior” (Rosemberg, 2002, p. 41).

No entanto, o governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1994, marca a presença do Banco Mundial (BM) no que se refere à formulação das políticas de Educação Infantil, fator este que causa prejuízos em relação à política de Educação Infantil que se pretendia desenvolver no país, visando a uma expansão com atendimento de qualidade para as crianças de zero a seis (0 a 6) anos de idade.

Sobre a presença do BM na Educação Infantil brasileira, Rosemberg (2002, p. 42) assinala a “[...] retomada de propostas de programas ‘não-formais’ a baixo investimento público de EI [Educação Infantil] para crianças pequenas pobres”. Dentro das políticas educacionais do governo de Fernando Henrique Cardoso destaca-se a prioridade de recursos públicos para o Ensino Fundamental.

Em seus estudos sobre a formação de professores para a Educação Infantil, Kishimoto (2005, p. 185) traz a reflexão de que não se está falando de “pacotes” ou “projetos curriculares” prontos, os quais podem ser determinados por governos ou assessorias externas, mas sim da construção da identidade das instituições de Educação Infantil, a partir da elaboração de concepções e práticas pedagógicas que resultem no Projeto Pedagógico da escola.

Kishimoto (2005, p. 185-186) ainda observa que “[...] faltam pedagogias que dão voz às crianças”, e nota a ausência do brincar como elo entre o passado e presente, casa e instituição infantil, imaginário e realidade, de forma a estimular a comunicação, a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. A autora considera que “[...] todo agrupamento infantil deve ter direito a um ambiente educativo de acesso diário ao brinquedo e à brincadeira”, e salienta a necessidade de instrumentalizar as instituições para que as crianças tenham o acesso ao lúdico diariamente.

Rosemberg (2002, p. 47) destaca as nomenclaturas utilizadas pelo BM, “Desenvolvimento Infantil (DI) e Desenvolvimento Inicial da Criança (DIC)”, como expressões que podem abrir precedentes para a oferta de uma Educação Infantil sem qualidade. Ademais, destaca o fato destas nomenclaturas serem utilizadas apenas para países em desenvolvimento, enquanto a nomenclatura Educação Infantil é direcionada para países desenvolvidos.

Desta forma, a autora sinaliza que seria possível desviar-se das regulamentações educacionais do país que visam ao estabelecimento de padrões institucionais e profissionais para a Educação Infantil, como a formação profissional prévia dos professores, o respeito e cumprimento da legislação trabalhista, proporção adulto-criança, equipamentos e instalações.

Sobre o respeito à criança, a quem é destinada essa educação, Rosemberg e Campos (2002, p. 52) apontam em seus estudos alguns critérios, a fim de que esse respeito seja concreto, como “[...] organização do espaço, disponibilidades de materiais diversificados (livros, brinquedos, materiais pedagógicos etc.), investimentos em formação de pessoal”.

Em 1990, a ênfase está centrada na formação do professor-pesquisador, onde é evidenciada a atitude reflexiva do professor sobre suas ações pedagógicas, às quais devem estar associadas a uma atividade de pesquisa. Diniz-Pereira (2013, p. 130) destaca que tanto os saberes escolares quanto os docentes “[...] passaram a constituir relevante objeto de pesquisa no Brasil”.

Kishimoto (2005, p. 189), ao falar do professor pesquisador, observa que este segue o caminho direcionado por pesquisadores, como “Stenhouse (2002); Henson (1996); Sicula, Buttery, Guyton (1996); Dahlberg, Moss, Pence (1999)”, dentre outros autores citados por ela. Esses autores compartilham a sua visão de ensino centrada no isomorfismo pedagógico, que considera as possibilidades e práticas educativas para o trabalho desenvolvido com as crianças, defendem o direito das crianças e o seu bem-estar, compreendem a criança como um ser ativo, e possuem, como ponto de partida, a cultura infantil para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, refletindo as ações profissionais dos professores.

Nesse mesmo ano, 1990, é aprovada no dia 13 de julho a Lei n.º 8.069, que dispõe sobre o ECA, e que vem reafirmar em seu art. 54, IV, o direito da criança de zero a seis (0 a 6) anos à educação, sendo atendidas em creches e pré-escolas, e no art. 208, que aborda sobre o não cumprimento da oferta de vagas em instituições públicas para o ensino obrigatório, a creche e a pré-escola, pelo poder público, tornando possível ajuizar ações de responsabilização pela ofensa a esse direito.

Esses artigos foram alterados pela Lei n.º 13.306/2016, que estabeleceu o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a cinco (0 a 5) anos de idade. A mudança ocorreu para atualizar o ECA de acordo com a LDBEN n.º 9.394/96, que em seus arts. 4, 29 e 30, define a Educação Infantil composta por creche e pré-escola, e atendem a crianças de zero a cinco (0 a 5) anos de idade.

Como se percebe, o final da década de 90 é marcado pela promulgação da LDBEN, em 20 de dezembro de 1996, que, como traz Saviani (2009, p. 148), “[...] sinalizou para uma política nacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo”, pois surgem os cursos aligeirados, acessíveis à população e de menor duração. Isto foi possível a partir do Decreto n.º 2.306 de 1997, que cria diferentes tipologias para cursos superiores.

Sobre a formação de professores para a Educação Infantil, a LDBEN estabelece que o Ensino Médio na modalidade Normal constitui o nível mínimo para a formação do magistério de Educação Infantil, e das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental (art. 62), o que demarcou a obrigatoriedade da profissionalização docente para a Educação Infantil (Brasil, 1996). O salário e o plano de carreira do professor de Educação Infantil se equiparam aos do Ensino Fundamental (art. 67), e constitui a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica (art. 21 e 29), desta forma, integrando-a ao sistema de ensino (Brasil, 1996).

Ainda no ano de 1997, é aprovada a primeira versão do Plano Nacional da Educação (PNE) (Brasil, 2014). Rosemberg (2002, p. 53) assinala pontos da primeira versão do PNE que fazem com que a PNEI retroceda. Foram estes: “[...] metas diferenciadas (qualitativas e quantitativas) para creches e pré-escola”, onde assim o profissional que trabalha na creche tem uma formação educacional inferior ao que trabalha na pré-escola, fato este que, conforme a autora, favorece a cisão histórica das instituições de Educação Infantil, fortalecendo a ideia de creches para pobres.

Outros pontos apresentados dizem respeito ao fato de que as creches públicas deveriam compensar carências das famílias pobres, e as crianças de até três anos de idade deveriam permanecer em casa. Para isso, o governo deveria criar projetos alternativos para que elas permanecessem no ambiente familiar.

As críticas realizadas por Rosemberg (2002, p. 57), referentes às orientações do BM, dizem respeito à ausência de propostas para a Educação Infantil que promovam a equidade social de gênero e raça, além de possibilitar “[...] atendimento incompleto e de baixa qualidade, provocando novos processos de exclusão, pois destinam-se particularmente aos segmentos populacionais mais pobres”.

O RECNEI foi publicado em 1998, possuindo um conjunto de referências e de orientações pedagógicas oficiais para o desenvolvimento de práticas educativas de qualidade na Educação Infantil, atendendo à política de governo que integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para os diferentes níveis de ensino, elaborados pelo MEC.

O documento apresenta ideias e práticas pedagógicas, orientações didáticas, objetivos e conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, direcionados para as crianças de zero a três (0 a 3) anos nas creches e de quatro a seis (4 a 6) anos na pré-escola. Mesmo contendo todo esse arcabouço teórico, o documento define-se como uma proposta “[...] aberta, flexível e não-obrigatória” (Brasil, 1998a, p. 14).

Um dos destaques do RECNEI é a proposta de superação de uma Educação Infantil com *perspectiva assistencialista*, compreendendo esse nível de ensino como conjunto de ações pedagógicas organizadas que visam à inserção da criança em diversas práticas sociais, defendendo a especificidade da Educação Infantil, inferindo diferentes concepções de infância: “[...] as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas” (Brasil, 1998a, p. 17).

Sobre a atuação dos professores na Educação Infantil, o documento orienta a observação pelos docentes, do *faz de conta* vivenciado pelas crianças, como meio para compreensão dos processos de desenvolvimento delas. Além disso, menciona a promoção desses momentos do *faz de conta* pelo professor com a finalidade de registrar o modo como as crianças fazem uso das diferentes linguagens, de como mobilizam suas capacidades e seus recursos afetivos (Brasil, 1998).

Para essa modalidade de ensino, o RECNEI foi construído em três volumes, e sua organização em torno de dois eixos: o primeiro foi a *formação pessoal e social*, que constitui as noções de identidade e autonomia; e o segundo foi o *conhecimento de mundo*, esse foi considerado como suporte para o processo de constituição da subjetividade da criança (Brasil, 1998).

Conforme o texto do RECNEI, a *autonomia* é sinalizada como o princípio orientador da ação educativa, como se pode notar no seguinte fragmento: “[...] a autonomia

definida como a capacidade de se conduzir e tomar decisões por si próprio, [...] é, nessa faixa etária, mais do que um objetivo a ser alcançado com as crianças, um princípio das ações educativas” (Brasil, 1998b, p. 14).

Outro destaque desse documento é a defesa ao estímulo à *Formação Continuada dos Professores* (FCP), em que ele orienta o aprofundamento de estudos sobre o desenvolvimento biológico e cultural do sujeito, envolvendo o funcionamento psíquico da criança; e o *respeito à diversidade étnica e cultural* da sociedade brasileira por parte dos docentes.

O documento igualmente orienta sobre o quantitativo de crianças sob a responsabilidade de um adulto, assim as turmas com crianças até os três anos poderão ser organizadas por “[...] grupos de 12 a 15 crianças [...] entre 3 e 6 anos, é possível pensar em grupos maiores, mas que não ultrapassem 25 crianças por professor” (Brasil, 1998a, p. 72, 73).

O período iniciado nos anos 2000, ficou mundialmente marcado pelas ações militares dos Estados Unidos contra países do Oriente Médio, e essas ações ficaram conhecidas como *Guerra ao Terrorismo*. No Brasil, a insatisfação popular fez com que nesse período ocorresse a ascensão da esquerda política, através o pleito democrático de 2002, onde Luiz Inácio Lula da Silva chega ao poder, sendo reeleito no pleito de 2006, entregando a presidência para sua companheira de partido, Dilma Rousseff, que concorreu e ganhou a presidência da República no pleito no ano de 2010.

No âmbito da docência nos anos 2000, se observa uma preocupação com o tema da construção das identidades múltiplas dos docentes, muda-se o foco do questionamento de “como formar professores” para “como nos tornamos educadores”, o que desencadeia estudos direcionados para a “identidade docente”, pois, como diz Diniz-Pereira (2013, p. 130-131), a construção do objeto específico de investigação “[...] traz novas questões e novos desafios para o campo da pesquisa sobre formação docente”.

Campos (2018, p. 15) compartilha pesquisas realizadas sobre a formação inicial no curso de Pedagogia, e destaca algumas mudanças ocorridas no curso, como “[...] a exigência de estágios em creches e pré-escolas”, e a postura de universidades na “[...] revisão de seus currículos”. Pontua igualmente sobre o fato de muitos professores da academia não possuírem “[...] experiência na Educação Infantil [...]”, o que pode dificultar mudanças na formação docente.

Em 2008, são iniciadas as discussões sobre as DCNEIs, através do convênio de cooperação entre a COEDI do MEC e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), para a articulação de um processo nacional de estudos e debates sobre o currículo da Educação

Infantil (Brasil, 2010). A elaboração desse documento contou com a participação de diferentes segmentos da sociedade, demonstrando um processo democrático em sua construção. Na época, o relator da comissão, Raimundo Moacir Mendes Feitosa, apresentou um texto-síntese dos pontos básicos como indicações, em que este foi debatido em audiências públicas nacionais que aconteceram em São Luís, São Paulo e Brasília.

Foram incluídas as contribuições apresentadas por grupos de pesquisa e pesquisadores, conselheiros tutelares, Ministério Público, sindicatos, secretários e conselheiros municipais de educação, entidades não governamentais e movimentos sociais que participaram das audiências e de debates e reuniões regionais.

Em 2009, o documento das DCNEI, elaborado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), é aprovado, se tornando um documento mandatório para as instituições de Educação Infantil tanto do setor público quanto do setor privado. As DCNEIs definem o conceito de criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

Com base no entendimento exposto sobre o conceito de criança, manifestado nas DCNEIs (Brasil, 2010), são apresentados dois eixos estruturantes para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com as crianças da creche e pré-escola: as *interações* e as *brincadeiras*. E ainda traz orientações às instituições que oferecem esse nível de ensino a destacarem em suas propostas pedagógicas o objetivo de:

[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (Brasil, 2010, p. 18).

As DCNEIs apresentam em seu texto três princípios que envolvem a proposta pedagógica a ser desenvolvida na Educação Infantil:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2010, p. 16).

Sobre os princípios *éticos* e *políticos* norteadores da Educação Infantil brasileira, infere-se a conquista diária e progressiva da autonomia da criança em um mundo cada vez mais

desafiador, o desenvolvimento de sua personalidade para que seja capaz de viver vínculos de afeto, justiça e solidariedade, compreendendo a formação da criança em sua plenitude, para que se torne cidadã apta a participar da construção de uma ordem social baseada na liberdade e na justiça. Do princípio *estético* depreende-se a liberdade de expressão, ou seja, a capacidade de exprimir-se artisticamente através da cultura e das diferentes linguagens da arte, de projetar sensações e ideias, o que poderá auxiliar no desenvolvimento da identidade da criança.

Com a aprovação da BNCC/EI no ano de 2017, foi ampliada a discussão dos saberes a serem desenvolvidos durante a Educação Infantil. Nesse sentido, Campos (2018, p. 15) menciona sobre “[...] novos e urgentes desafios [...]” a serem enfrentados pela área da Educação Infantil após a aprovação da BNCC/EI. A autora questiona como se efetivará a ampliação da estrutura curricular das DCNEIs visto que a BNCC/EI apresenta em seu documento “[...] 5 campos de experiências e 35 campos de direitos de aprendizagem e desenvolvimento desdobrados em três faixas etárias”.

Outro questionamento realizado pela autora é sobre como será realizada a formação inicial dos docentes, como serão preparados para atuarem frente à transição da Pré-Escola para o Ensino Fundamental, onde estão inseridos os conhecimentos referentes à alfabetização e às primeiras noções de matemática. Essa indagação conduz à reflexão sobre quais mudanças serão efetivadas nas instituições de Educação Infantil para que a BNCC/EI seja de fato vivenciada?

Campos (2018, p. 15) alerta para o fato de ser este “[...] um território a desbravar: revisão de currículos dos cursos de formação, de programas, de materiais didáticos”. O alerta da autora sensibiliza para outros questionamentos sobre a formação docente para a Educação Infantil, como: qual o perfil de professores que se quer formar para a Educação Infantil? Como os cursos superiores poderão contribuir para que os professores de Educação Infantil compreendam o conceito de infância, a relação intrínseca entre o cuidar e o educar, para que reconheçam a criança enquanto ser psicossocial capaz de produzir cultura, e que precisa dos cuidados do adulto devido à idade que possui.

Campos (2018, p. 20) adverte sobre a urgência no aprofundamento das discussões sobre os diferentes aspectos que permeiam a formação inicial dos professores da Educação Infantil, evidenciando o “[...] incentivo às pesquisas, as experiências inovadoras nas universidades, a reflexão sobre a avaliação dos cursos existentes e o intercâmbio de ideias no âmbito internacional”.

Corroborando com o pensamento de Campos, Saviani (2009, p. 148) considera que a questão pedagógica ainda não encontrou um “[...] encaminhamento satisfatório [...]”, no que

se refere à formação docente, e se constitui como campo para políticas formativas que visem ao enfrentamento dos problemas educacionais brasileiros.

Como sinalizado no § 1º do art. 62, a LDBEN define que “[...] a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”. A FCP se apresenta como um espaço de socialização e articulação de saberes que leva em consideração o conhecimento e as experiências vivenciadas por esses profissionais, como um processo complexo e contínuo, o que poderá favorecer a discussão acerca do tema sobre o profissionalismo em Educação Infantil, como observa Haddad (2013, p. 357):

Fortalecer o debate sobre profissionalismo em educação infantil a partir de uma perspectiva daqueles que atuam no campo, [...] fomentar pesquisas que se propõem a ouvir e dar voz a esses profissionais, e refletir a realidade de suas experiências e valores pode, de fato, colaborar para reconceituar a profissão e adicionar dimensões ricas, e até inesperadas, aos discursos acadêmicos e oficiais sobre profissionalismo nesse campo.

Logo, promover a Educação Infantil deve favorecer uma prática política e ética, havendo o compromisso de uma formação específica voltada para a atuação docente com crianças deste segmento da Educação Básica.

3.1 Percorrendo caminhos da escola pública de Educação Infantil no Maranhão

No período de 1919 a 1922, Urbano Santos foi o gestor do Estado, e no final de seu governo, foi apresentado a ele um projeto de reforma do ensino idealizado por uma comissão composta por Godofredo Mendes Viana, Cesário Veras, Joaquim de Oliveira Santos e Osório Anchieta, entretanto, o governador não a executou com a justificativa do início do ano escolar.

Com a saída de Urbano Santos do governo, quem assume a gestão do Estado é Godofredo Mendes Viana, que atua no cargo de 1923 a 1926. Para Tavares (2018, p. 95), em seus discursos como gestor do Estado, Godofredo Viana propagava o ensino para as classes populares, e tinha como “[...] objetivo combater a marca do analfabetismo que se sobrepunha sobre a nação brasileira, e neste caso, sobre o Estado do Maranhão”.

No campo educacional realizou ações como: a criação de escolas nas zonas rurais e urbanas; na capital São Luís equiparou os cursos primários das seguintes escolas Escola Normal Primária Rosa Castro, Colégio Santa Teresa, Instituto Fernandes, Escola São Luís Gonzaga e Educandário Maria Auxiliadora, com o curso primário da Escola Modelo Benedito Leite, para conseguir suprir a demanda de matrículas para esta escola na capital.

Godofredo Viana colocou em execução a reforma da instrução pública por meio do Decreto n.º 616, de 15 de fevereiro de 1923, sob a responsabilidade de uma comissão formada por seus idealizadores – Cesário Veras, Joaquim de Oliveira Santos e Osório Anchieta –, e contou com a colaboração de Fran Paxeco. O responsável por superintender a instrução primária foi o Prof. Joaquim de Oliveira Santos, e teve como presidente da comissão o então governador Godofredo Viana.

É notória a influência desses educadores na construção e ordenação do ensino público maranhense, sinalizando o lugar da Educação Infantil no sistema de ensino ofertado pelo governo para crianças menores de sete anos, buscando consolidar um compromisso político para esse nível de ensino, como mostra o excerto do Jornal Diário de São Luís (1923, p. 1):

[...] a reforma demonstra que a comissão tocou em todos os pontos que denotam progresso pedagógico. Há um curso pré-escolar em dois anos; concurso de jardim de infância (kindergarten) para 50 crianças. Há também um complementar, em um ano, curso de transição, entre o primário e o secundário. O curso complementar de alto relevo no ensino.

A proposta da Reforma estabelecia a seguinte organização do ensino: *elementar*, que atenderia às crianças com idade de cinco a sete (5 a 7) anos; *médio* atenderia às crianças com idade de sete a 12 anos; e *complementar*, atendendo às crianças de 12 a 13 anos.

Percebe-se que no curso elementar são incluídas as crianças de cinco a seis (5 e 6) anos de idade, referenciando o curso preparatório ou jardim de infância da época, ofertados pelas seguintes instituições do setor privado, como mostra o Quadro 2 abaixo:

Quadro 2 – Escolas na capital São Luís durante a década de 1920 com jardim de infância

NOME DA INSTITUIÇÃO	DIRETORA/ENDEREÇO	NÍVEIS DE ATENDIMENTO CONFORME ANÚNCIO EM PERIÓDICO
Educandário Maria Auxiliadora	Diretora: Rita Vieira da Silva Sede: Rua Rio Branco, n.º 24	Internato, semi-internato e externato. O Educandário compreende três cursos: elementar, complementar e profissional.
Escola Normal Primária	Diretora: Laura Rosa Sede: Rua da Palma, n.º 25 a partir de 1923 passou a funcionar na Rua Afonso Pena, n.º 10	Internato, semi-internato e externato. Recebem-se alunos desde a idade de cinco anos, pois possuía jardim de infância. Curso primário dividido em seis períodos e secundário que é equiparado.
Escola São Luís Gonzaga	Diretora: Zuleide Bogéa Sede: Rua dos Afogados n.º 107	Curso Pré-escolar e Primário sob os modernos princípios de pedagogia.

NOME DA INSTITUIÇÃO	DIRETORA/ENDEREÇO	NÍVEIS DE ATENDIMENTO CONFORME ANÚNCIO EM PERIÓDICO
Instituto Fernandes	Diretora: Lucília Fernandes Sede: Rua Coronel Collares Moreira, n.º 14	Internato, semi-internato e externato. Mantinha os cursos preparatório, primário e complementar.
Instituto Rosa Nina	Diretora: Maria da Glória Parga Nina Sede: Rua Tarquínio Lopes, n.º 3 (Antiga Rua do Egyto)	Internato, semi-internato e externato. Pré-escolar (jardim de infância) em dois períodos. Primário em seis anos. Normal, equiparado ao do Estado em cinco anos.

Fonte: Anúncios de O Jornal (1920 *apud* Tavares, 2018, p. 96).

A Educação Infantil é inserida no cenário educacional público marcando uma nova fase na instrução primária do Maranhão:

A criação do Jardim de Infância e do Curso Complementar trouxe para nossa instrução resultados que já se podem ver. O presidente do Estado, dr. Godofredo Vianna, pela sua alta cultura estava destinado a beneficiar a sua terra com esse melhoramento de alcance moral e intelectual ao lado dos benefícios materiais que constituem o seu grandioso programa de governos. O Jardim de Infância prepara a criança para a escola, cria lhes amor ao livre a instrução desperta-lhe a curiosidade para todos os ramos do saber humano [...] (Diário de São Luís, 1923, p. 1).

A Reforma do Ensino no Maranhão nesta década, veio a favorecer a disseminação dos jardins de infância no setor público, demonstrando cuidado e preocupação com a primeira infância, sendo inaugurado no setor público o primeiro jardim de infância na Escola Modelo Benedito Leite, no ano de 1923.

Imagem 1 – Escola Benedito Leite



Fonte: Jorge (1950).

Além da pedagogia froebeliana, a Educação Infantil desta época recebe influências da pedagogia de Montessori¹¹, sendo aplicada pelas professoras que atuavam na escola Benedito Leite, buscando as adaptações necessárias para aproximarem-se da proposta montessoriana. Considerando as indicações de Montessori quanto aos materiais pedagógicos e mobiliário adequados para a idade das crianças, convém destacar que o Estado não possuía condições financeiras para arcar com tamanho investimento.

Com a saída de Godofredo Viana, assume a gestão do Estado J. Magalhães de Almeida, que atua no cargo entre 1926 e 1929. Durante a sua gestão foram expedidos dois decretos para a regulamentação geral do ensino no Maranhão, destes destaca-se o Decreto n.º 1.153, de 1928, que trata das diretrizes da instrução pública primária, direcionada para a Educação Infantil.

A organização do Ensino Primário ficou estabelecida da seguinte forma: um curso pré-escolar ministrado nos jardins de infância, no período de três anos; um curso elementar, na Escola Modelo Benedito Leite. Ainda fazendo referência ao jardim de infância público instalado nesta escola, o presidente do estado do Maranhão afirma que o instituto pré-escolar ficaria sob os cuidados de três professoras, sendo uma desta a diretora do estabelecimento.

Sobre a criação do jardim de infância, Tavares (2018, p. 111-112) realiza a seguinte assertiva:

Com a iniciativa de criação do Jardim de Infância da Escola Modelo Benedito Leite, surgido a partir da reforma do ensino primário, o desenvolvimento do projeto de modernização pedagógica tornou-se mais notório, devido ao próprio destaque da principal escola primária da capital, identificada como uma vitrine do progresso educacional e civilizatório da criança.

Percebe-se que a criança menor de sete anos assume lugar de destaque na sociedade maranhense, como também é perceptível que o espaço de abertura para o diálogo em relação às propostas políticas voltadas para a Educação Infantil na esfera pública continua existindo. O que se pode notar, diz respeito à natureza da mudança intrínseca às representações sociais, pois, por meio dela, as representações se modificam assumindo a capacidade de influenciar o

¹¹ A metodologia montessoriana objetiva desenvolver e aprimorar a coordenação motora, desenvolver a atenção e concentração. Possibilita, ainda, a liberdade de ação, independência da criança, valorizando o indivíduo como pessoa, além de importar-se com o ambiente adequado à estrutura física das crianças, com a vida prática, execução de tarefas, relacionamento com os outros, destacando as conquistas, contribuindo para o desenvolvimento da autoconfiança. Propõe o olhar com o foco no respeito às diferenças e à individualidade de cada educando. A metodologia incentiva o autoconhecimento associado à autonomia e à independência. Essa metodologia baseia-se no método de educação da observação científica dos processos de aprendizagem da criança. Para maiores aprofundamentos, ver: MONTESSORI, M. **Pedagogia Científica**: a descoberta da criança. Inst. Mario M. Montessori. São Paulo: Flamboyant, 1965.

comportamento dos sujeitos participantes de uma coletividade. Ao fazer referência à natureza da mudança, aponta-se para a dialogicidade existente em prol da implantação e consolidação da Educação Infantil no setor público.

3.1.1 A consolidação da escola pública para a Educação Infantil em São Luís – MA

A partir do ano de 1935, as atividades desenvolvidas no Clube Pedagógico passaram a ser publicadas mensalmente nos jornais, o que contribuiu para a difusão dos preceitos da Escola Nova em território maranhense, contribuindo para o surgimento de uma nova forma de pensar e conceber a educação, incluindo as crianças da Educação Infantil.

Destacam-se as ações desenvolvidas pelo educador Luiz Rêgo, por favorecer a construção de novas representações na área da educação ao utilizar-se do meio de comunicação da época, o jornal impresso. Entende-se que, como traz Moscovici (2003, p. 41), “[...] pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e cooperação”. Portanto, a comunicação exerce um papel crucial na construção das representações sociais, pois as trocas e interações colaboram para a elaboração e instituição de novos consensos sociais.

Cabe destacar que Luiz Moraes Rêgo nasceu em São Luís, participou da Associação Almir Nina, fundou o Clube Pedagógico e Clubes Agrícolas, em 1934 exerceu o cargo de diretor da Escola Normal, começou a criação do Instituto de Educação do Maranhão, inspirado no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, que teve como diretor o educador Lourenço Filho.

Como disseminador dos conhecimentos da Escola Nova entre os professores maranhenses, utilizou – como instrumento de diálogo e informação entre os docentes – a imprensa, em que se nota mais uma vez os jornais como meio de divulgação das novas ideias na área da educação. Sobre essa ação desenvolvida pelo educador, Tavares (2018, p. 130) realiza a seguinte consideração:

Luís Rêgo buscou nas publicações semanais em jornais da cidade de São Luís, legitimar o espaço do Clube Pedagógico [...]. O uso dos jornais como propaganda deste espaço, possibilitou de certo modo, informar e manter atualizados os professores sobre preceitos propostos pela reforma do ensino, quanto a questões teórico-metodológicas que estavam sendo discutidas em âmbito nacional.

Luiz Rêgo publicou os seguintes livros: *Meu desejo de ser Útil* (1933), *Questões de Educação: uma contribuição para os problemas educacionais do Estado do Maranhão* (1934). Também publicou um relatório dos trabalhos realizados na gestão da Escola Normal, em 1932. Ainda exerceu os cargos de Secretário de Educação (1941 a 1945), assumiu novamente a Semed

em 1971 até 1972, foi membro da Academia Maranhense de Letras (AML), a qual presidiu por 20 anos.

Em 1934, o educador Luiz Rêgo lança o livro *Questões de educação*, onde inicia situando a visão da sociedade ludovicense sobre o exercício da docência: “Sem dúvida, no nosso país, o professor não goza ainda do prestígio que lhe é devido por sua responsabilidade capital na formação da mentalidade dos indivíduos de que dependem a economia, o progresso e a dignidade da nação” (Rêgo, 1934). Rêgo expressa ausência da valorização e do reconhecimento da profissão docente no meio da sociedade maranhense, e enquanto agente educativo dessa sociedade, contribuiu para a mudança dessa compreensão.

No mesmo livro Luiz Rêgo aponta para a carência de escolas maternas evidenciando a sua aprovação no VI Congresso de Educação, tendo em vista o crescimento urbano e fabril da cidade, a inserção da mulher no mercado de trabalho e a preocupação com as crianças pobres. Não se deve esquecer que a história da Educação Infantil no Brasil, no que diz respeito ao atendimento da pré-escola e da creche, assumiu um caráter assistencialista e direcionado para as populações mais pobres, principalmente em relação à creche, distanciando-se de ações educativas, como explanado anteriormente nesta pesquisa.

Outro ponto de destaque na fala de Rêgo é o fato de o autor considerar que as crianças irão receber nessas escolas “[...] cuidados de educação [...]”, embora expresse que os “[...] conhecimentos higiênicos devam predominar [...]” (Rêgo, 1934, p. 75). Ele ainda aponta como medida provisória – considerando o não cumprimento a essa determinação por parte do governo devido à inexistência de recursos financeiros para a instalação das escolas maternas – a criação de uma classe à semelhança de jardim de infância nos grupos escolares para receber as crianças filhas de operários, pois, de acordo com Rêgo, existiam 14 grupos escolares na capital.

A orientação sugerida por ele era que a instalação dessa classe especial fosse realizada primeiro pelos grupos escolares que estivessem próximos aos mais pobres, às fábricas e às oficinas, para tanto, os pais deveriam declarar a sua profissão no pedido de matrícula dos filhos. Essa decisão pode ter causado tensão em meio aos grupos escolares, em razão dos custos que estes teriam que arcar para a implantação dessa sala.

Também frisa-se a abordagem do teórico em relação à distribuição de sopa, além de auxílios materiais para essa classe por parte do governo, como se vê na afirmação de Luiz Rêgo (1934, p. 75): “Para as crianças dessa classe o governo manterá, dentre outros auxílios de ordem social e material, diária e gratuita, a distribuição de sopa escolar”.

Essas ações denotam que a temática sobre o atendimento à infância em escolas da esfera pública continuou sendo discutida entre os reformadores do Ensino Primário, e demonstra a tentativa de inserção das crianças menores de sete anos no sistema público de ensino, possibilitando mudanças no cenário educacional com o surgimento dos jardins de infância e o atendimento às crianças de três a seis (3 a 6) anos de idade.

Nota-se nos dados extraídos de Tavares (2018, p. 135-136), que havia o registro de somente três jardins de infância na capital, sendo eles: *Jardim de Infância Decroly*, *Jardim de Infância Antônio Lobo* e *Jardim de Infância Rosa Nina*. Observa, ainda, que a nomenclatura *escolas maternais* deixa de existir, com base em documento apresentado em 1935, pelo interventor do Estado do Maranhão, Antônio Mendes Martins Almeida, sobre a instrução pública maranhense, que afirma que estava organizada da seguinte forma: Ensino Primário, Ensino Secundário e Ensino Formal.

O Ensino Primário compreendia: *Curso pré-escolar* (ministrado em três anos nos jardins de infância); *Curso elementar* (ministrado em cinco anos pelos grupos escolares, em quatro anos nas escolas isoladas ou agrupadas, em três anos nas escolas proletárias). O documento consolida aos jardins de infância a nomenclatura pré-escolar, e indica que o atendimento a essas crianças deveria ocorrer no período de três horas diárias. Sobre o atendimento ofertado no período de 1932 a 1934, Tavares (2018, p. 136) acentua que:

Existiam na capital de São Luís [...] 1 (um) jardim de infância municipal no ano de 1933, que no ano seguinte desaparece dessa esfera administrativa, sendo que o número de escolas infantis atendidas pelo governo estadual aumenta para 4 (quatro). Consideramos que houve uma transferência no que diz respeito à responsabilidade deste jardim de infância.

Vê-se, então, que a expansão dos jardins de infância na esfera pública ocorreu de modo lento e gradual para a sociedade ludovicense, pois não existiam recursos públicos destinados para essa etapa de ensino. A ausência de recursos públicos aponta para as seguintes compreensões: a existência de uma percepção sobre a oferta desta modalidade de ensino associada às características de uma educação precária e de baixo investimento, e os jardins de infância eram privilégio para as crianças da elite da sociedade ludovicense, existindo um processo de exclusão social das crianças pertencentes às classes populares.

Ao analisar o orçamento do governo do Estado do ano de 1935, Tavares (2018) identifica o envio de verbas para as seguintes instituições com ensino pré-escolar: Jardim Decroly, Jardim Antônio Lobo e Jardim Rosa Nina. Constata-se a ausência de um jardim de infância que estaria sob a responsabilidade do Estado. Na Imagem 2 segue a imagem do prédio

onde funcionava o Jardim de Infância Municipal Antônio Lopes, embora não haja registro orçamentário para essa escola.

Imagem 2 – Prédio do Jardim de Infância Municipal Antônio Lopes



Fonte: Jorge (1950).

Com as contribuições da Escola Nova, o conhecimento sobre o ensino infantil assume características mais científicas. De tal modo, o Jardim de Infância Decroly foi idealizado com o objetivo de ser uma escola de demonstração às futuras professoras da Escola Normal do Estado do Maranhão. Acredita-se que essa compreensão dos jardins de infância enquanto espaço propulsor para a aplicação do magistério, possa ter contribuído para a inserção destas instituições no sistema escolar.

O Jardim de Infância Decroly era localizado no prédio da Praça Gonçalves Dias (Imagem 3), e era anexo da Escola Normal do Maranhão. Sobre as condições do prédio para o funcionamento do jardim de infância, Rêgo (1934, p. 80) realiza a seguinte afirmação: “Sem ser prédio próprio, foi adaptado, sendo o que, na cidade, melhor se presta. Excelentemente localizado, amplo e alegre, com áreas livres, vem satisfazendo, contrato para utilização por 10 anos”.

Imagem 3 – Praça Gonçalves Dias



Fonte: Google Imagens (2023).

Através das eleições indiretas de 1936, Paulo Martins Ramos de Souza assume o governo do Maranhão, e a partir do Decreto de 24 de novembro de 1937 é nomeado interventor federal. Com a instituição do Estado Novo, ele permanece oito anos no governo, e sua saída ocorre somente com o fim do regime, em 1945. Durante o seu governo, idealizou um projeto de urbanização para a cidade, denominado de *Plano da Cidade*, e uma das obras planejadas era a reforma da Praça Gonçalves Dias. Na Imagem 4 tem-se a imagem da praça.

Imagem 4 – Praça Gonçalves Dias



Fonte: Google Imagens (2023).

Atualmente, a Praça Gonçalves Dias se constitui em um dos pontos turísticos da cidade de São Luís, e também é conhecida como *Largo dos amores* e *Largo de Nossa Senhora dos Remédios*. Foi construída no começo do século XVIII, e reúne um importante conjunto arquitetônico, com uma ampla vista do rio Anil e de parte da Av. Beira-Mar. A praça e seu entorno, desde 1955, são um dos patrimônios de São Luís tombados pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan).

O Jardim de Infância Decroly tinha como diretora a Profa. Raimunda de Lourdes Vasconcelos, onde o ensino era organizado em três períodos. Para matricular as crianças na escola, estas deveriam atender aos seguintes requisitos: ter entre três e seis (3 e 6) anos de idade (certidão de idade, apresentada pelos responsáveis); atestado de vacina contra varíola e atestado de não possuir doença contagiosa. Lembrando que nessa época se está vivenciando um novo momento no que se refere ao processo ensino-aprendizagem, pois os agentes educadores da Escola Normal estavam envolvidos com a produção de um novo modelo educativo: o escolanovismo.

Nesse novo modelo, o Jardim de Infância Decroly deveria possuir as seguintes características quanto:

- à *infraestrutura*: ter sala de aula arejada com dimensões apropriadas e boa iluminação, e possuir mobília adequada à estrutura física dos alunos;

- ao *material de ensino*: ter quadros negros, mapas, gravuras e livros;
- ao *material didático*: este deveria estar relacionado com o material de ensino e utensílios pedagógicos;
- à *avaliação*: deveria ser investigativa, observando a evolução das crianças.

Entretanto, não se pode considerar que essa instituição apresentava todas as características desejadas (Tavares, 2018). Sobre o atendimento às crianças durante o período de 1933 a 1935, o Jardim de Infância Decroly apresentou os seguintes dados:

- em 1933 foram atendidas pela instituição 129 crianças, destes 60 meninos e 69 meninas;
- em 1934 teve-se o atendimento de 55 crianças do sexo masculino e 77 do sexo feminino, totalizando 132 alunos;
- em 1935 teve-se o total de 166 crianças matriculadas, sendo 80 meninos e 86 meninas.

Observa-se o aumento crescente de matrículas, mas é somente no ano de 1935 que vai se manter o mesmo quantitativo de crianças no 2º e 3º período. Pode-se aludir que a crescente procura por esta instituição de ensino tenha relação com o atendimento às crianças oferecido no turno matutino, no horário das 8 às 11 horas e com as divulgações das atividades da escola por meio da imprensa local, como se nota no anúncio do Jornal O Imparcial.

As mães das crianças, que nunca negam seu concurso ao corpo de professoras do Decroly apresentaram seus filhinhos trajando lindas e raras fantasias, cujas nuances multicores enchem o ambiente de muita alegria, completando a visão de conjunto encantadoramente deslumbrante. Bailados e saracoteios de pedacinhos de gente enchem o salão, ao som de afinada orquestra. (O Imparcial, 1938 *apud* Tavares, 2018, p. 177).

No ano de 1935, as reuniões do Clube Pedagógico deixam de ser realizadas no salão da Escola Normal, e passam a ser realizadas no Jardim de Infância Decroly, contando com a participação de suas professoras, possibilitando a elas o acesso às principais obras do movimento escolanovismo em circulação no território brasileiro.

O sistema utilizado para aquisição, divulgação e socialização do conhecimento que estava sendo construído histórica e culturalmente pode ter gerado reconhecimento para o Jardim de Infância Decroly, perante a sociedade, dos demais jardins de infância que existiam na capital,

assim como dos outros estabelecimentos que ofereciam o ensino para as crianças de três a seis (3 a 6) anos de idade.

Ainda na década de 30 há dois acontecimentos que marcam o processo da construção da história da Educação Infantil em São Luís durante o governo do interventor Paulo Ramos. O primeiro são as escolas para os “pés-descalços”, essas escolas surgem na sociedade maranhense para atender às crianças que viviam em absoluta pobreza e desamparadas em idade escolar, era um “[...] tipo de escola popular destinada a menores pobres” (Tavares, 2018, p. 180). As escolas “pés-descalços” foram criadas a partir do Decreto-Lei n.º 27, de 21 de janeiro de 1938, “[...] para serem frequentadas por crianças pobres, os chamados pés descalços”.

E o segundo, a reivindicação dos operários, de escolas para seus filhos. Com a implantação das fábricas em São Luís, surgem os bairros fabris ou vilas operárias, pois as pessoas que trabalhavam nas fábricas buscavam moradia em sua proximidade. Essa área da cidade recebeu a denominação de *zona suburbana*, e era localizada entre os rios Anil e Bacanga.

A expansão da zona suburbana contribuiu para o surgimento de escolas proletárias localizadas nos bairros populosos: “[...] a escola operária ‘Darcy Vargas’ foi criada a partir do Decreto-Lei n.º 68 de 9 de março de 1937, após a solicitação por escrito de mais de uma centena de operários” (Tavares, 2018, p. 183).

Se por um lado se vê a “[...] preocupação do governo em amparar as crianças pobres [...]” e a mobilização da classe proletariada em busca de direitos e melhores condições para seus filhos, por outro lado observa-se de modo claro a dualidade na oferta do ensino. Sobre isto sinaliza-se a seguinte afirmação:

A configuração de instituições distintas para filhos da elite e filhos das classes menos abastadas, nos leva a considerar que a diferença nos tipos de instituições voltadas para a infância, não era o critério de idade e nem as peculiaridades no atendimento conforme as necessidades infantis de cada faixa etária, mas sim, a própria classe social de onde se origina a criança (Tavares, 2018, p. 181).

A partir da afirmação da Tavares nota-se que as instituições que surgem para suprir o atendimento às crianças da Educação Infantil possuem em sua criação características discriminatórias, como, por exemplo, a criação das escolas “pés-descalços”, já mencionadas anteriormente.

A inauguração do novo prédio ocorreu no dia 16 de agosto de 1939. A Imagem 5 mostra o prédio para o funcionamento do Jardim de Infância Decroly e seu parque de recreação.

Imagem 5 – Prédio do Jardim de Infância Decroly



Fonte: Jorge (1950).

A consolidação do jardim de infância enquanto constituição pode ser carimbada com aquisição de um edifício próprio, mostrando-nos que o processo de institucionalização da escola, para crianças menores de sete anos, também estava alinhado com a forma de funcionamento elaborada e articulada pelos agentes educativos internos (Tavares, 2018, p. 192).

Para Tavares, a construção predial para o Jardim de Infância Decroly, localizado na Praça da Alegria, Centro, consolidou a figuração identitária desta instituição, e se constituiu fonte de investigação sobre a história da educação escolar da criança maranhense. Este prédio passou por duas reformas, no ano de 1988, no governo de Eptácio Cafeteira, recebendo o nome Jardim de Infância Dom Francisco, e 1993 durante o governo de Edison Lobão, recebendo o termo Unidade Escolar de Jardim de Infância Dom Francisco.

Atualmente, funciona nesse espaço o Mercado de Flores, da cidade de São Luís, e o prédio mantém as características arquitetônicas de sua construção, como se pode observar na Imagem 6.

Imagem 6 – Mercado das Flores de São Luís



Fonte: Soares (2015).

A Praça da Alegria foi reconstruída por meio do Programa de Aceleração do Crescimento Cidades Históricas (PAC-CH), o MinC e o Iphan entregaram em 26 de março de 2015 a obra concluída, o programa contabilizava 44 obras de intervenção previstas no Centro Histórico de São Luís.

3.2 A Educação Infantil na cidade de São Luís – MA

Para socializar como foi iniciada a história da Educação Infantil na cidade de São Luís, busca-se fundamento nos periódicos Diário de São Luís, Pacotilha, no livro *Questões de Educação*, de Luiz Rêgo, e nos estudos de Tavares (2018). Direciona-se este estudo para a capital São Luís, em virtude desta pesquisa se realizar nesta cidade. É possível que, em outras cidades do estado do Maranhão, tenham existido instituições direcionadas para a Educação Infantil no mesmo período aqui relatado.

Com base na pesquisa de Tavares (2018), em maio de 1902, é instalado o jardim de infância Rosa Nina, localizado na Rua do Egito, n.º 03, Centro, na cidade de São Luís, sob a direção de Maria da Glória Parga Nina e Maria Regina Parga Nina, que tinha como objetivo o atendimento às crianças dos quatro aos sete (4 aos 7) anos de idade, de ambos os sexos.

O atendimento às crianças era organizado da seguinte forma: *curso elementar*, que compreendia o Jardim de Infância e a Escola Primária, atendendo às crianças de sete a nove (7 a 9) anos de idade; o *curso médio*, direcionado para as crianças de nove a 11 anos de idade; e o *curso superior*, com atendimento para as crianças de 11 a 13 anos de idade.

A instituição adotava uma concepção froebeliana, onde as atividades desenvolvidas com as crianças eram relacionadas com a Educação Física, com a moral e com o intelecto, como pode-se observar no anúncio abaixo (imagem 7).

Imagem 7 – Anúncio do Instituto Rosa Nina



Fonte: Google Imagens (2023).

Esse jardim de infância fazia parte do setor privado da educação, e teve influência do Prof. Almir Parga Nina, que de acordo com Tavares (2018, p. 61), “[...] possuía vasta experiência sobre o ensino moderno no campo da educação infantil, percorrendo países da Europa e servindo de referência sobre as novidades pedagógicas”, ou seja, tornando-se um dos colaboradores para o surgimento do primeiro jardim de infância em território maranhense em 1902.

Almir Parga Nina era maranhense, se formou em medicina, trabalhou nos hospitais Santa Casa de Misericórdia, Hospital Português e Real Sociedade Humanitária de 1º de Dezembro. Como médico, exerceu o cargo de Inspetor da Junta de Higiene, atuando nas questões da saúde pública. Como educador, exerceu o cargo de diretor da Escola Normal em 1809, foi professor das disciplinas de Francês e Pedagogia, e foi diretor na Escola Modelo Benedito Leite. Atualmente, a Escola Modelo Benedito Leite realiza o atendimento a jovens do Ensino Médio.

Tavares (2018) aponta os educadores do instituto Rosa Nina como pioneiros no que se refere à educação da criança, sendo este um modelo a ser seguido e divulgado devido ao fato de possibilitar mudanças na compreensão de como se pensar a criança, a escola, o professor e os materiais didáticos. Entretanto, sinaliza para o fato desses estabelecimentos estarem atrelados à ação social de educadores e pessoas influentes na sociedade, como se observa na afirmação que segue:

Os principais representantes da família Parga Nina eram bastante influentes no campo da educação maranhense, educadores que se dedicavam principalmente com educação da criança. Tiveram uma participação efetiva na condução de estabelecimentos de ensino público como na orientação da pedagogia moderna oriunda da França e Estados Unidos (Tavares, 2018, p. 69).

Depreende-se da afirmação supracitada, que devido ao prestígio dos irmãos Nina na sociedade maranhense e ao método de ensino utilizado, o Instituto Rosa Nina se tornou um estabelecimento conceituado no cenário educacional. A autora chama a atenção para outro fato, qual seja, do espaço escolar ser organizado e direcionado para determinado grupo social, identificando seus pares e excluindo os que não pertenciam ao mesmo grupo.

Em 1916, o Instituto Rosa Nina assume uma nova organização, possuindo agora o *internato*, *semi-internato* e *internato-misto*, mantendo-se a oferta do Pré-escolar (Jardim de Infância), o Elementar e o Complementar. Ainda neste ano, o Curso Normal oferecido pelo Instituto é equiparado ao Normal do Liceu Maranhense. Pois, como esclarece Tavares (2018), existia uma diretriz federal que orientava a equiparação das escolas particulares com as escolas públicas estaduais. As exigências para que isso acontecesse eram: compatibilizar o currículo com o da Escola Normal, possuir um corpo docente idôneo e materiais didático-pedagógicos para a realização do ensino.

Nesse mesmo ano, 1916, a educadora Rosa Castro fundou e dirigiu a Escola Normal Primária Rosa Castro, localizada na Rua da Palma, n.º 36, Centro, em São Luís. A escola oferecia o Curso Normal e o Curso Primário, mas foi somente em 1920 que a escola implantou o Curso Preparatório (Jardim de Infância). Segue o anúncio sobre a instalação da nova escola na capital maranhense no jornal Pacotilha:

Escola Normal primária para o sexo feminino:

Com este título e obedecendo às normas prescritas pelo ensino moderno, abrir-se-á nesta capital no dia 1º de fevereiro próximo, um estabelecimento de ensino que funcionará provisoriamente no prédio à rua da Palma n. 30.

As matrículas estarão abertas do dia 10 do corrente mês em diante, na sede da escola, onde poderão os interessados obter as necessárias instruções todos os dias, das 9 às 16 horas. Propõe-se o novo Instituto a preparar as suas normalistas, em um curso de 4 anos, para os seus futuros deveres de educadoras da infância, como verdadeiras mestras na direção de uma classe, ou como mães e esposas no domínio do seu lar. No mesmo estabelecimento funcionarão aulas para o curso elementar e pré-escolar, aceitando-se alunos desde a idade de 5 anos (Pacotilha, 1916, p. 1).

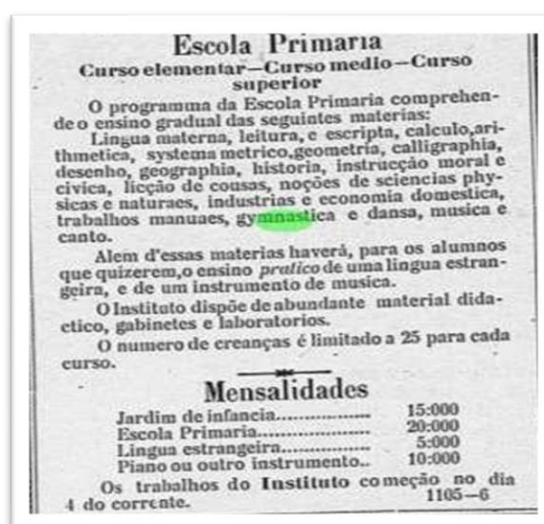
Para Tavares (2018), até o momento apenas o Instituto Rosa Nina e a Escola Normal Primária Rosa Castro ofereciam o curso preparatório ou Jardim de Infância para crianças menores de sete anos no Maranhão.

Rosa Castro nasceu no município de São Bento do Maranhão, lecionou Filosofia da Educação na Escola Normal do Estado, e foi docente no Instituto Rosa Nina, e, posteriormente, no curso de Pedagogia, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Participou do Conselho Estadual de Educação (CEE), chegando a exercer o cargo de vice-presidente, e em 1924, lançou a obra literária *Livro de Lúcia*, obra direcionada aos professores do Ensino Primário. Em 1925,

o Instituto Rosa Nina encerra suas atividades, e a professora Maria da Glória Parga Nina assume a direção da Escola Paroquial, fundada por ela juntamente com a Associação Filhas de Maria, com o objetivo de atender às crianças pobres.

O jardim de infância ou curso preparatório era direcionado para as crianças de quatro, cinco e seis (4, 5 e 6) anos, e estas realizavam atividades de ginástica, canto e jogos. O curso primário atendia às crianças de sete a 11 anos, e o curso profissional ou normal atendia às crianças de 13 anos em diante. A Imagem 8 mostra que já existia um ensino voltado para o movimento corporal na Escola Primária, sendo identificadas as matérias de Ginástica e Dança.

Imagem 8 – Propaganda da Escola Primária



Fonte: Google Imagens (2023).

Em seus estudos, Tavares (2018) assinala alguns aspectos que contribuíram para o surgimento dos espaços educativos, em território maranhense, voltados para as crianças menores de sete anos. São estes: equilíbrio de tensões entre grupos sociais, no que se refere às disputas sobre as condições reais de estruturação dos estabelecimentos associados à marca de identidade dos grupos; os agentes educativos (pessoas que possuíam prestígio, notoriedade na sociedade maranhense) envolvidos no processo de consolidação do espaço escolar infantil; e a divulgação das ações em torno dos jardins de infância pelos jornais da época.

A década de 20, como diz Tavares (2018), colocou em discussão as necessidades da escola pública moderna visando uma reconstrução do sistema de ensino, a fim de que a escola se tornasse a solução dos problemas sociais. Coloca-se em foco a implementação de um processo da instrução pública envolvendo os seguintes elementos: a infraestrutura dos prédios escolares e a formação do corpo docente, visando à apropriação dos novos conhecimentos que

envolviam situações entre o mestre e o método. O termo *instrução* era usado na época para designar de maneira geral o Ensino Primário e Secundário.

Sobre esse momento, Tavares (2018, p. 84) assinala que a criança é considerada “[...] alvo do processo de reforma na reconstrução de um espaço escolar com princípios pedagógicos que pudessem alcançar as necessidades infantis”. Entende-se que esse posicionamento possa ter ocorrido devido à posição de destaque do Ensino Primário em detrimento às outras etapas de ensino.

O 1º Congresso Pedagógico do Maranhão ocorreu em fevereiro de 1920, e foi idealizado pelo cônsul de Portugal no Maranhão, o intelectual Manuel Francisco Pacheco, ou Fran Paxeco. O congresso tinha como objetivo apresentar teses sobre reflexões acerca da instrução pública maranhense.

O congresso foi o lócus das discussões sobre a abordagem do Ensino Primário abrangendo a educação direcionada para as crianças de quatro a seis (4 a 6) anos de idade, no que diz respeito à formação docente e aos estabelecimentos de ensino que ofereciam atendimento para essa faixa etária. Tavares (2018) destaca os temas abordados para a Educação Infantil e a primeira infância, relacionando-os com os seus conferencistas, como se verifica no Quadro 3 abaixo:

Quadro 3 – Congresso Pedagógico do Maranhão

1º CONGRESSO PEDAGÓGICO DO MARANHÃO Temas relacionados com a primeira infância	
TESES DAS CONFERÊNCIAS	CONFERENCISTAS
Jogos e brinquedos	Hermínia Soares – Profa. da Escola Modelo Benedito Leite; Paulo Domingues – professor; Luís Viana – médico.
Higiene infantil	Herbert Jansen – médico
Bibliotecas infantis	Domingos Perdigão – Diretor da Biblioteca Pública Benedito Leite

Fonte: O Jornal (1920 *apud* Tavares, 2018).

Enfatizam-se a 7ª e 8ª sessões do congresso, em que na sétima foi apresentada e discutida a tese sobre Bibliotecas Infantis, com Domingos Perdigão, tendo como resultado das discussões a criação de uma sessão na biblioteca voltada às necessidades das crianças, tornando explícita a compreensão dos educadores sobre as trocas que a biblioteca e a escola podem favorecer ao enriquecimento do ensino. A 8ª sessão do Congresso Pedagógico contemplou o debate sobre os jogos e brincadeiras com a apresentação da tese *Educação Física*, pelo Prof. Luís Viana, onde se discutiram as condições das estruturas das escolas do Ensino Primário.

O ano de 1920 marca mudanças na sociedade maranhense no entendimento sobre os pressupostos educacionais, pois a infância passa a ser compreendida como uma etapa importante da formação humana. A prática da Educação Física, dos jogos e brincadeiras é reivindicada como expressão social dentro do espaço escolar, fazendo com que as ações corporais da criança tenham uma nova compreensão: o lúdico é inserido dentro do modelo pedagógico.

O 1º Congresso Pedagógico do Maranhão, para Tavares (2018), possibilitou a circulação e a apropriação das modernas teorias sobre o universo infantil, favorecendo a abertura para o desenho da estruturação do fazer pedagógico nas escolas em favor da criança maranhense.

4 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nesta seção, abordam-se os pressupostos teóricos metodológicos da pesquisa, sua fundamentação teórica, o campo e os sujeitos da pesquisa, como também os instrumentos utilizados e o tratamento dos dados. O ato de fazer pesquisa para Chizzotti (2000, p. 11) se traduz na ação de “[...] investigar o mundo em que o homem vive e o próprio homem”. Portanto, esta pesquisa se caracteriza como de caráter qualitativo, pois, para esse autor, “[...] a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (Chizzotti, 2000, p. 79).

Assim, a pesquisa qualitativa se revela em uma relação direta entre o pesquisador e o objeto, este último, ainda de acordo com os estudos de Chizzotti (2000), não é algo neutro e inerte, mas é possuidor de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. O conhecimento é construído na presença dos seres humanos, e o objeto de estudo diante do sujeito pesquisador possui um significado com base nas informações socioculturais que possui.

“O pesquisador é um ativo descobridor do significado das ações e das relações que se ocultam nas estruturas sociais” (Chizzotti, 2000, p. 80), pois o seu interesse está voltado para compreender como o objeto que se pretende estudar se manifesta nas atividades e procedimentos e nas relações sociais do dia a dia. Desta forma, concorda-se com Brito e Leonardos (2001, p. 16), que defendem a ideia de que “[...] toda pesquisa é uma forma de relação social”.

O entendimento de que a literatura científica é produzida a partir do desejo de contribuição para a construção do conhecimento e da divulgação de suas ideias, em que Strauss e Corbin (2008, p. 18) afirmam que “[...] esperançosamente as pesquisas nos conduzem para um entendimento maior de como o mundo funciona”. Ainda consideram que a pesquisa qualitativa pode abordar diferentes discussões, como o “[...] estudo sobre a vida das pessoas, de suas experiências vividas, comportamentos e emoções e sobre o funcionamento organizacional, movimentos sociais, fenômenos culturais e interações entre as nações” (Strauss; Corbin, 2008, p. 23).

Strauss e Corbin (2008, p. 26) destacam que “[...] fazer pesquisa é um trabalho duro. Também é divertido e excitante. Na verdade, nada se compara ao prazer da descoberta”. De acordo com esses teóricos, para realizar uma pesquisa é necessário o ato de dispor-se, acompanhado da dedicação e empenho no trabalho que se pretende construir. Ludke e André (1986) ressaltam que a pesquisa como uma atividade humana e social é dotada de valores,

interesses e princípios que orientam o pesquisador, fazendo com que os pressupostos que conduzem o seu pensamento norteiem também sua abordagem de pesquisa.

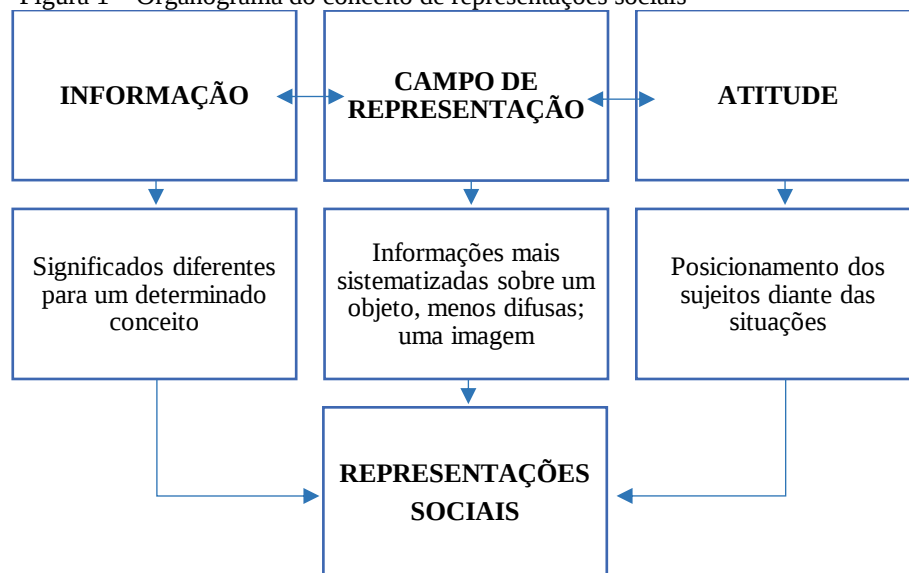
Nesse sentido, sobre a interação do pesquisador com o objeto, Brito e Leonardos (2001) evidenciam que a personalidade do pesquisador e a interação com o objeto pesquisado delimitam formas de conhecimento e interação com o objeto, por meio das escolhas metodológicas utilizadas pelo pesquisador. Utilizou-se a TRS como fundamentação teórica metodológica desta pesquisa, visto que sua estrutura organizacional busca compreender como são construídos os processos sociais (ideias, crenças, valores, atitudes) e como estes se mantêm.

Desse modo, compreende-se que a TRS, ao estudar os fenômenos sociais que subsidiam as ações de um determinado grupo, colabora para a compreensão dos pensamentos dos professores de Educação Infantil sobre a movimentação corporal das crianças pequenas, como também para seus dizeres sobre a relação pedagógica vivenciada no cotidiano da escola.

As representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente através duma palavra, dum gesto, ou duma reunião, em nosso mundo cotidiano. Elas impregnam a maioria de nossas relações estabelecidas, os objetos que nós produzimos ou consumimos e as comunicações que estabelecemos (Moscovici *apud* Duveen, 2003, p. 10).

Para melhor compreensão do conceito das representações sociais, Machado (2013) esclarece que este se baseia em três dimensões: *informação*, *campo de representação* e *atitude*. Assim, estruturou-se o organograma (Figura 1), a fim de facilitar o entendimento do conceito.

Figura 1 – Organograma do conceito de representações sociais



Fonte: elaboração própria (2023).

Entende-se que as três dimensões apresentadas por Machado (2013) estabelecem relações entre si, pois estas fazem parte do campo da linguagem e da comunicação, evidenciando que o pensamento é organizado através de uma linguagem, como afirma Moscovici (2003, p. 35): “[...] nós pensamos através de uma linguagem; nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura”.

A primeira dimensão *informação* revela que um determinado conceito pode receber diferentes significados de diversos grupos sociais; a segunda, o *campo de representação*, pode ser considerado como um conjunto de informações sistematizadas, possibilitando a estruturação de uma imagem; e a terceira dimensão, *atitude*, engloba três elementos: afetivos, cognitivos e comportamentais.

Machado (2013, p. 16-17) afirma que “[...] informações, campo e atitude seriam como um amálgama que formam as representações sociais”. Assim, pode-se dizer que as representações sociais possuem a capacidade de produzir algo novo, ou seja, novas representações.

Seguidora da vertente elaborada por Willem Doise, apresenta uma visão mais sociológica das representações sociais, e sua ênfase metodológica está pautada no interesse pelas condições sociais em que acontecem as representações, como esclarece Bonfim (2007, p. 52): “[...] mais que o consenso presente nos discursos, ganham importância os princípios geradores pelos quais se explicam as diferentes formas de pensar sobre determinado tema, entre pessoas de um mesmo grupo social”.

Moscovici (2003, p. 41) afirma que a partir do momento no qual as representações são criadas, estas “[...] adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações enquanto velhas representações morrem”.

Ainda de acordo com o teórico, as representações possuem duas funções: elas *convencionalizam*, ou seja, desenvolvem a ação de acomodar algo aos padrões, regras e atitudes, dando uma forma definida a objetos, pessoas ou acontecimentos, conseguindo estabelecer categorias. Também são *prescritivas*, no sentido de pretender apresentar o que é considerado mais correto, determinando o que deve ser pensado, sendo esta uma força irresistível, pois assume o caráter de tradição.

Ao pontuar estas funções, Moscovici (2003) lembra o fato de que se está tanto individualmente quanto coletivamente cercado por palavras, ideias e imagens que penetram os

olhos, os ouvidos e a mente, e isso também acontece com as crianças, independentemente de sua idade, quer se queira ou não, elas também são atingidas.

Então, através das convenções, pode-se reconhecer que as representações constituem um tipo de realidade, onde a ação de uma criança, ao levantar o braço na sala de aula, pode ter diferentes interpretações, como: estar pedindo a vez para falar, estar cumprimentando um colega de classe ou estar tentando se defender de outro colega.

Ao considerar o fato de as representações serem prescritivas, Moscovici (2003, p. 37) diz que as representações são impostas sobre todos “[...] transmitidas e são o produto de uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são o resultado de sucessivas gerações”. Pode-se citar, como exemplo, a ideia reproduzida por diferentes gerações, de que a criança pequena só vai para a escola para brincar, deixando implícito na afirmação que a criança não possui capacidade de aprender ou que através do brincar não é possível adquirir conhecimentos.

Moscovici (2003) chama a atenção para o fato de que quando se propõe a estudar as representações sociais, se estuda o ser humano no momento em que ele busca conhecer e compreender as coisas que o circundam. O teórico apresenta os processos que são responsáveis por gerar as representações, para tanto, define a sociedade como pensante, estabelecendo dois universos de pensamento.

O primeiro é o *universo consensual*, que de acordo com Moscovici (2003), é o compartilhamento de ideias e imagens consideradas certas e aceitas pelas pessoas de um grupo social, onde todos têm o direito à palavra. Assim, a ação de pensar é realizada em voz alta, gerando cumplicidade ao satisfazer à necessidade da comunicação e à consolidação do grupo. Essa ação pode ser materializada entre professores de uma mesma instituição de ensino, ao compartilharem suas práticas cotidianas.

O segundo é o *universo reificado*, onde a sociedade é apresentada como um sistema que possui diferentes papéis e classes. Portanto, “[...] a história, a natureza, todas as coisas que são responsáveis pelo sistema, são igualmente responsáveis pela hierarquia de papéis e classes” (Moscovici, 2003, p. 52).

Neste universo é vivenciada a meritocracia, e somente através da competência já adquirida do sujeito é decretado seu grau de participação na sociedade, isso de acordo com o mérito, como, por exemplo, seu direito de trabalhar, em algumas profissões, onde é necessário a comprovação de um curso superior. Como esclarecem Chamon e Santana (2021, p. 426), ao universo reificado pertencem “[...] o saber científico, com seus métodos e critérios de validação”.

Assim, entende-se que através da ciência o universo reificado é compreendido, pois existem as organizações com regras e regulamentos, onde as pessoas se expressam de acordo com o contexto em que estão inseridas. Vê-se, dessa maneira, a existência de um tipo de comportamento para cada circunstância vivida, é a organização dos saberes científicos.

Moscovici (2003) diz que as representações restauram a consciência coletiva e lhe dão forma, possuem a capacidade de explicar os acontecimentos, tornando acessível a qualquer pessoa e satisfazendo aos seus interesses imediatos, “[...] a natureza específica das representações expressa a natureza específica do universo consensual, produto do qual elas são e ao qual elas pertencem exclusivamente” (Moscovici, 2003, p. 53). Contudo, o autor deixa clara a possibilidade da transição entre os dois universos, ou seja, a passagem de categorias consensuais para categorias reificadas, ou o inverso.

De acordo com Moscovici (2003), as representações são criadas com base na memória e em conclusões passadas, então ele considera a *ancoragem* e a *objetivação* como dois mecanismos do processo de pensamento. O mecanismo da *ancoragem* possibilita a construção coerente entre aquilo que é desconhecido e o já conhecido, podendo-se dizer que é o estabelecimento de elo entre ideias, objetos e categorias estranhas aos pensamentos e ideias do sujeito, desta forma, trazendo para um contexto já conhecido ou familiar. Machado (2013, p. 20) afirma que através da ancoragem “[...] o estranho e o perturbador desaparecem e tornam-se familiares”.

A *ancoragem* ainda envolve duas ações: classificação e nomeação. A classificação é responsável por possibilitar que o sujeito consiga unir aquilo que lhe é estranho ou diferente a algo significativo e conhecido do sujeito. A nomeação permite que seja feita a descrição do objeto, dando a ele sentido e, portanto, caracterizando-o.

Desse modo, entende-se o processo de *ancoragem* como o movimento que transforma o não familiar em familiar, tornando o sujeito capaz de imaginar e representar o que antes lhe era estranho. Ainda segundo Machado (2013, p. 20), “[...] a ancoragem funciona como um sistema de acolhimento de novas representações”.

Sobre o mecanismo da *objetivação*, Machado (2013) aponta que este é estruturado em três fases: a primeira é a *construção seletiva*, onde ocorre a seleção de novas ideias e informações que vão se acomodando a modelos padronizados e normatizados, tornando-se parte do pensamento do sujeito, em que o critério de seleção privilegia elementos em detrimento de outros.

A segunda fase é a *esquematisação estruturante*, em que aqui é o momento em que o sujeito atribui ao seu discurso elementos novos, onde estes advêm de outras pessoas e também

da cultura. Ou seja, através da junção estabelecida, estes elementos são considerados pelo sujeito como criação própria. A terceira fase é a *naturalização*, e compreende o formato, a posição e a projeção do pensamento novo que foi construído, demonstrando a passagem da abstração para uma realidade, ampliando os esquemas mentais do sujeito.

Percebe-se que através do processo de *objetivação* é realizada a transposição de um objeto abstrato em uma imagem, ou seja, objetivar é transformar o abstrato em algo quase palpável. Segundo Moscovici (2003, p. 71), “[...] objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem”. Sendo a *ancoragem* e a *objetivação* processos constitutivos das representações sociais, pode-se dizer que as representações sociais se constituem de fenômenos sociais e dos valores ou significados que são atribuídos a estes fenômenos pelo sujeito.

A TRS desenvolvida por Moscovici coloca no mesmo patamar de importância os fatos sociais vivenciados e construídos historicamente, como os comportamentos individuais dos cidadãos. Assim, “[...] as representações sociais são próprias de culturas modernas e pós-modernas e caracterizadas pela plasticidade, mobilidade e circulação, ocorrendo na sociedade como parte da vida social” (Bonfim, 2007, p. 34). Ainda com base em Bonfim, destaca-se que o sujeito é constituído ao mesmo tempo que é constituinte das representações sociais, fazendo parte de todo o espaço social e dos integrantes desse espaço.

Dessa forma, a sociedade é compreendida como produtora de pensamento, pois, seus sujeitos, ao mesmo tempo que processam informações, constroem e reconstroem pensamentos, produzindo suas próprias representações sociais. Assim, esse movimento pensante, que é plural, social, também assume um caráter individual.

Bonfim (2007, p. 37) esclarece que “[...] no cotidiano, muitas vezes, as pessoas agem, não por razões lógicas e racionais, mas movidas por razões afectivas, míticas, religiosas etc., que se formaram no convívio social”. Nessa perspectiva, pode-se inferir que a TRS se fundamenta nas interações sociais, não esquecendo as referências históricas e culturais da sociedade ao longo dos tempos. Compreende-se, pois, a representação como uma reconstrução, ou seja, a ação de representar um objeto à própria maneira dentro de um grupo social.

Nesse sentido, a criança tem um corpo, e através dele demonstra a necessidade e a urgência de ser ouvida em todas as suas perspectivas, em que pensar a movimentação como uma atividade corpórea requer a compreensão de que o movimento existe dentro de um deslocamento, portanto, ele é espacial, temporal, emocional e cultural.

Logo, enfatizam-se as interações que ocorrem entre as crianças no ambiente escolar, como o momento de acolhida, na hora da brincadeira livre no parquinho, na hora do lanche, pois esse universo que é ofertado às crianças pode servir ao favorecimento às representações.

A representação social torna-se, além de específica, inovadora, por “[...] ser ao mesmo tempo a representação de alguém, de uma coletividade que desse modo cria um mundo para si mesma” Moscovici (2003, p. 185). Essa afirmativa se torna visível no espaço escolar quando sujeitos ainda crianças em suas falas e ações reproduzem os pensamentos e ações de sujeitos adultos com os quais convivem em seus espaços sociais.

Pode-se sinalizar que as crianças também compartilham o que vivem tanto no ambiente familiar quanto escolar, que poderá resultar ou não em novas representações. Neste sentido, esta pesquisa se fundamenta na vertente moscoviciana das representações sociais, direcionando o seu olhar para a percepção dos professores de Educação Infantil sobre o movimento corporal da criança, considerando as vivências proporcionadas a elas na instituição escolar.

4.1 Campo de pesquisa

Como afirma Chizzotti (2000, p. 16), “[...] a determinação de um problema a ser pesquisado pode originar-se, da observação direta e da reflexão sobre fatos observáveis”. Assim, a escolha da UEB “Professora Silvia Stella Fonseca Furtado” como campo de pesquisa, ocorreu pelo fato de o problema desta pesquisa surgir a partir de observações realizadas enquanto lecionava nesta instituição de ensino, com crianças de cinco anos de idade. Sobre esse espaço destaca-se o excerto abaixo:

A Educação Infantil caracteriza-se por ser o primeiro espaço formal e institucional para a educação regular da criança. Daí nosso primeiro enfoque situar-se no sentido de reafirmar que, desde cedo a escola é um espaço de educação dos direitos humanos e de movimento na direção de encontros corporais para garantir a vida, seja ela individual ou coletiva (Nista-Piccolo; Moreira, 2012, p. 32).

O espaço, ou seja, a escola onde a Educação Infantil acontece é considerada pelo teórico como espaço de vida, como lugar de desejos, de intenções, de acolhimento, de experiências individuais e coletivas. Atualmente, a rede pública municipal de ensino de São Luís possui “96 escolas de Educação Infantil, sendo que 79 são Instituições (sede) e 17 são anexos (espaços criados para atender a demanda excedente que, em sua maioria, funcionam em prédios alugados com infraestrutura inadequada)” (São Luís, 2022, p. 53).

O atendimento à Educação Infantil no sistema público é realizado em UEBs sob a responsabilidade do município, distribuídas nas zonas urbana e rural que compreendem os núcleos Anil, Cidade Operária, Centro, Coroadinho, Turu – Bequimão, Itaqui-Bacanga e Rural.

Sobre a procura de atendimento na zona rural para a Educação Infantil, a pesquisa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), de 2017 a 2021, mostra que 11,5% das matrículas da Educação Infantil estão em escolas da zona rural. Percebe-se também que 97,3% das matrículas da zona rural são atendidas pela rede pública. Enquanto na pré-escola 13,6% das matrículas estão em escolas rurais, esse valor alcança 8,4% das matrículas em creches (Brasil, 2021).

Com os dados da pesquisa constata-se a necessidade de ampliar a quantidade de instituições de Educação Infantil nas áreas rurais, e que as dificuldades em torno da demanda e oferta foram contidas devido ao contexto pandêmico que se abateu sobre o mundo, conforme a seguir:

Percebe-se que, apesar do crescimento das matrículas na educação infantil até o ano de 2019 (cresceu 5,5% de 2017 a 2019), houve uma queda de 7,3% entre 2019 e 2021. Essa queda ocorreu principalmente devido à rede privada, que teve redução de 17,8% no último ano (quedas de 15,8% na creche e de 19,8% na pré-escola), enquanto a rede pública apresentou redução de 1,5% (quedas de 1,8% na creche e de 1,3% na pré-escola (Brasil, 2021, p. 21).

Como se vê, a pesquisa mostra que a participação da rede privada caiu de 27,9% para 23,1%, entre 2019 e 2021, sendo que este período compreende a pandemia da Covid-19 o que pode demonstrar a dificuldade financeira enfrentada pelas famílias brasileiras e a busca por uma reestruturação visando priorizar os serviços básicos de direito à vida.

A escola campo de pesquisa, a UEB “Professora Silvia Stella Fonseca Furtado”, está localizada no bairro Maracujá (ver Imagem 9), e surgiu como anexo da escola UEB “Joaquim Pinto”, localizada no Residencial 2000, ambas pertencem à área rural da cidade de São Luís – MA.

Imagem 9 – Fachada da UEB “Professora Silvia Stella Fonseca Furtado”



Fonte: acervo próprio (2023).

A UEB em estudo atende às crianças que moram nos bairros do Maracujá, Residencial 2000, Ribeira, Cinturão Verde, São Bruno e Vila Nova República, como se pode observar no Quadro 4, atendendo 77 crianças no turno matutino e 87 no vespertino, atingindo o total de 164 crianças durante o primeiro semestre do ano letivo do ano de 2023, sendo que no segundo semestre foram matriculadas duas crianças, totalizando 166 estudantes.

Quadro 4 – Distribuição de crianças por turno, bairro e turma

DISTRIBUIÇÃO DE CRIANÇAS POR TURNO, BAIRRO E TURMA				
Turno	Bairros	Turma	Número de Crianças	Total
Matutino	Residencial 2000	Creche	15	77
		Infantil I	13	
		Infantil II	10	
	Maracujá	Creche	09	
		Infantil I	12	
		Infantil II	14	
	São Bruno	Creche	01	
Vespertino	Residencial 2000	Infantil I	02	87
		Infantil I	01	
		Infantil I	01	
	Ribeira	Creche	09	
		Infantil I	09	
		Infantil II	03	
	Maracujá	Creche	05	
		Infantil I	23	
		Infantil II	32	
	Vila Nova República	Infantil II	02	

Fonte: elaboração própria, dados coletados em 2023.

Com base no Quadro 4, percebe-se que a maioria das crianças matriculadas reside nos bairros Residencial 2000, Maracujá e Ribeira. Assim, considerando a distância destes bairros em relação às áreas da cidade onde existem espaços públicos, como Parque Bom Menino, Parque do Rangedor, Reserva do Itapiracó, Av. Litorânea, onde é possível existir

interação entre as crianças que usufruem destes ambientes, apresentam-se os locais de lazer frequentados pelas crianças existentes nos bairros citados ou próximo a eles.

Assim, nas Imagens 10, 11 e 12 observam-se, respectivamente, os espaços da Maré, onde as brincadeiras são livres e influenciadas pela exploração da natureza, na Quadra e no Parquinho da Ribeira, onde as brincadeiras sofrem influências de brincadeiras e brinquedos estruturados.

Imagem 10 – Espaço da Maré no bairro Maracujá



Fonte: acervo próprio (2023).

A maré é um espaço natural, utilizado como divertimento pelas famílias, onde as crianças usam para tomar banho em forma de lazer. É frequentado pelos moradores dos bairros Residencial 2000 e Maracujá, por serem bairros vizinhos. A Imagem 11 mostra a quadra esportiva e a quadra de areia, que são utilizadas como espaço de lazer da comunidade da Ribeira, e na Imagem 12 se observa o mais novo espaço de interação social infantil, o Parquinho da Ribeira.

Imagem 11 – Quadras no bairro da Ribeira



Fonte: acervo próprio (2023).

O Parquinho da Ribeira é uma nova área de lazer pública, que foi inaugurado em meados do ano de 2022, portanto, as crianças estão usufruindo deste espaço há dois anos, aproximadamente.

Imagem 12 – Parquinho no bairro da Ribeira



Fonte: acervo próprio (2023).

Para o traslado de casa para escola e da escola para casa, a escola possui três ônibus escolares (ver Imagem 13) e somente um monitor, que durante o percurso realizado acompanha as crianças, tenta auxiliar todos os motoristas, a fim de que todas as crianças desçam nas paradas corretas.

O monitor do transporte fica sempre no ônibus escolar que possui a maior quantidade de crianças. Assim, no turno matutino realiza a rota no ônibus que vai para o bairro Maracujá, e no turno vespertino a rota no ônibus que vai para a Ribeira.

As crianças que moram nos bairros São Bruno e Cinturão Verde necessitam trocar de ônibus fazendo assim: uma conexão com o ônibus escolar da UEB “Zuleide Andrade”. Já as crianças da Vila Nova República, a parada de embarque e desembarque fica na BR, assim é responsabilidade dos pais e/ou responsáveis atravessarem as crianças para o outro lado da BR.

Imagem 13 – Ônibus escolar da escola pesquisada



Fonte: acervo próprio (2023).

A escola em análise possui apenas uma diretora, que realiza todas as funções administrativas e pedagógicas da referida instituição. O corpo docente é formado por um total de 15 professores, possui um monitor de ônibus, três porteiras, dois vigilantes noturno, uma merendeira, dois auxiliares de serviços gerais e três motoristas de ônibus escolar. São colaboradores que desempenham suas funções dentro da dinâmica do dia a dia da escola.

Em sua estrutura física possui: sete salas de aula amplas; uma sala pequena para o acervo de livros e paradidáticos, como também para guardar outros materiais pedagógicos; uma sala pequena com banheiro, onde funciona a diretoria e são realizadas as reuniões pedagógicas com a diretora e os professores; uma cozinha ampla; um banheiro para funcionários e os banheiros masculino e feminino para as crianças, adaptados para a idade delas. Contudo, este espaço era um galpão que foi alugado e adaptado pela prefeitura, para que nele pudesse funcionar uma escola de Educação Infantil para atender à demanda de crianças nessa área.

Para a realização de atividades lúdicas com as crianças, a escola tem um salão grande que é dividido com as mesas do refeitório e uma área livre para as crianças brincarem, que fica em frente às salas de aula. Este espaço foi utilizado para colocar o parquinho que a escola recebeu em meados do ano de 2023. Também possui uma área externa na lateral direita, em torno da escola, utilizada para atividades recreativas ao ar livre, somente quando é realizada a capina, feita pelo órgão responsável designado pela prefeitura, mediante solicitação via ofício encaminhado pela gestão escolar, como se pode visualizar nas Imagens 14 e 15.

Imagem 14 – Área interna da escola pesquisada



Fonte: acervo próprio (2023).

Imagem 15 – Área externa da escola pesquisada



Fonte: acervo próprio (2023).

A proximidade destes espaços com as salas de aula dificulta o desenvolvimento das aulas, pois a natureza infantil faz com que as crianças das turmas desejem estar no ambiente externo à sala de aula, brincando no espaço do parquinho.

Assim, existem atividades que são desenvolvidas no espaço externo às salas de aula, e que são pensadas e desenvolvidas coletivamente, como a semana do brincar (Projeto brinquedos e brincadeiras), semana do Dia da Criança, ou projetos com temas geradores comuns, que são desenvolvidos durante o ano letivo.

Destaca-se o Projeto Arte e Cultura Africana, que possibilitou que todas as crianças estivessem no mesmo ambiente com suas respectivas professoras, participando de investigações com temas geradores comuns, mas com foco no desenvolvimento de habilidades diferentes, de acordo com as idades das crianças.

Essa escola funciona nos turnos matutino e vespertino, atendendo às crianças na faixa etária de três a cinco (3 a 5) anos. Atualmente, no turno matutino funcionam: duas turmas de creche que recebem as crianças com idade de três anos; duas turmas do Infantil I, que recebem crianças com idade de quatro anos; e uma turma de Infantil II que recebe crianças com idade de cinco anos. No turno vespertino funciona uma turma de creche, duas turmas do Infantil I e duas turmas do Infantil II.

A escola cede duas salas de aula para outra escola da rede municipal que oferta o Ensino Fundamental localizada no Residencial 2000, área próxima à UEB “Silvia Stella”, na qual funcionam duas turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, atendendo aos estudantes na faixa etária de seis anos, por determinação da Semed da cidade de São Luís, o que ocasionou o fechamento de uma turma do Infantil II (matutino) e uma turma de Creche (vespertino), gerando uma lista de espera com mais de 25 crianças para atendimento na Educação Infantil.

As crianças de três anos que não foram matriculadas, acredita-se que ainda terão a oportunidade de vivenciar a Educação Infantil nas turmas da Pré-escola. Contudo, no que se refere à turma não ofertada para o Infantil II, é possível que essa demanda não seja atendida, visto que nesta região existe apenas mais uma escola que atende à Educação Infantil além da UEB “Professora Silvia Stella Fonseca Furtado”. O que leva a pensar que essas 25 crianças irão para o Ensino Fundamental sem ter vivenciado o último ano da Educação Infantil, demonstrando a urgência da ampliação de turmas nesta área, tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental.

Convém salientar que a Superintendência de Educação Infantil da Semed de São Luís, possui em sua proposta de ensino, o Projeto Ainda Somos Crianças: transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Este tem como objetivo “[...] garantir ações que favoreçam o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, oferecendo experiências adequadas para esse momento vivenciado pelas crianças e suas famílias” (São Luís, 2023). Nesse sentido, o fechamento de uma turma de crianças de cinco anos evidencia a falta de cuidado para com essas crianças, além de uma postura contrária em relação à efetivação e cumprimento do Projeto citado.

As crianças de cinco anos que não foram matriculadas, iniciarão a vida escolar no 1º ano do Ensino Fundamental. Se permite a analogia, é como se elas estivessem pulando de paraquedas pela primeira vez, onde as emoções se misturam e elas não sabem como acionar o paraquedas ou onde irão aterrissar, a única certeza é a do pulo.

Sobre esse processo de transição, as DCNEIs (Brasil, 2010), em seu art. 10, inciso III, diz: “[...] as instituições de educação infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças sem objetivo de seleção, promoção ou classificação”. Insta mencionar que embora a Educação Infantil não possua um caráter celetista ou classificatório para a etapa seguinte, não significa que sua vivência pelas crianças seja menos importante ou significativa que as demais etapas da vida escolar.

Sobre o Projeto Pedagógico, que possui como características situar a escola na comunidade em que ela está inserida e nortear o trabalho pedagógico dentro das possibilidades possíveis, o documento está em processo de elaboração, pois foram vivenciados três anos de ensino remoto devido à pandemia da Covid-19, momento em que a escola precisou reorganizar sua rotina.

Convém ressaltar que em documento recente, a Semed da cidade de São Luís orienta que as “[...] UEBs (re)elaborem ou atualizarem seus Projetos Pedagógicos e que os

professores organizem seus planejamentos pautados nos documentos encaminhados, visando à melhoria da aprendizagem de todos os estudantes da rede” (São Luís, 2022, p. 14).

A prefeitura de São Luís – MA, possui a Proposta Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental da rede pública municipal de São Luís – MA, aprovada pelo Conselho Municipal de Educação (CME), através do Parecer n.º 37/2022 e da Resolução n.º 37/2022, publicada em setembro de 2022.

A Proposta Curricular está organizada em três volumes: volume I – Educação Infantil e Ensino Fundamental; volume II – Educação de Jovens e Adultos; volume III – Educação Especial. Posteriormente, foi socializado através de arquivo de texto PDF entre os gestores para cada instituição de ensino, com a finalidade de acesso para todo o corpo docente atuante desta rede de ensino.

O documento foi construído coletivamente com a participação de técnicos da Semed São Luís, gestores, coordenadores e professores que atuam nesta rede de ensino. Assim, para a atualização da Proposta Curricular, foram organizados 25 grupos de trabalho (GTs), seus integrantes foram reunidos de acordo com o componente curricular de sua formação acadêmica e o ano/série em que atuavam nas respectivas etapas e modalidade de ensino. No que se refere à Educação Infantil, foram organizados três GTs.

Para tratar sobre infância, o documento se fundamenta nos teóricos Phillipe Ariés, Sarmiento e Rousseau, em que este último, por defender o desenvolvimento das faculdades naturais da criança, sinaliza para o fato de a infância ter sido construída pelas diferenças que foram sendo observadas ao longo dos anos entre crianças e adultos, como se vê na afirmação: “[...] a infância só é infância porque foi sendo construída historicamente uma distinção entre crianças e adultos” (São Luís, 2022, p. 48).

Ao abordar a identidade na Educação Infantil, o documento evidencia a mudança de representação social da criança como adulto em miniatura para uma nova representação fundamentada nos estudos de Rousseau, onde a criança é visualizada como sujeito pensante e com características próprias.

O binômio *cuidar e educar* também é sinalizado como ação que transpassa as atividades propostas no ambiente escolar, possibilitando o reconhecimento das crianças como sujeito de direito desde o nascimento e, portanto, cidadãs. Ratifica ainda as *interações* e as *brincadeiras* como eixos norteadores da prática pedagógica, a fim de buscar garantir as aprendizagens e o desenvolvimento integral das crianças.

4.2 Sujeitos da pesquisa

Buscando o entendimento das formas como os sujeitos da pesquisa pensam e encaram as situações pesquisadas, tendo o cuidado de expor a percepção dos participantes. Os sujeitos desta pesquisa estavam cientes dos objetivos do estudo aqui proposto, como também que as informações concedidas por eles seriam utilizadas apenas para fins de pesquisa¹².

O primeiro momento do trabalho foi organizado com um questionário de perfil, a fim de conhecer algumas características dos sujeitos da pesquisa. Como já foi dito, a escola possui um total de 15 professores, destes três se abstiveram, dois declararam que não iriam participar e dez concordaram em participar da pesquisa.

Pelo motivo de já ter presenciado um professor do gênero masculino lecionando na Educação Infantil na instituição onde a pesquisa foi realizada, considerou-se conhecer o gênero dos professores da escola campo. Vale esclarecer que pelo fato de o professor não ser concursado, ele não pode continuar lecionando na Educação Infantil, pois todos os professores contratados por meio de processo seletivo que atuavam neste segmento de ensino foram direcionados para o Ensino Fundamental Menor. Assim, a pesquisa totalizou 100% de sujeitos do gênero feminino atuando na Educação Infantil.

De acordo com os dados do resumo técnico fornecidos pelo censo escolar da Educação Básica do ano de 2021, no segmento que corresponde à Educação Infantil brasileira, estão em exercício da docência “[...] 595 mil docentes, são 96,3% do sexo feminino e 3,7% do sexo masculino” (Inep 2017-2021, p. 39).

Por ser um dos pioneiros a estruturar conhecimentos sobre a educação da criança, Froebel evidencia a figura da mulher defendendo a atuação das mulheres no atendimento às crianças pequenas, onde nos estudos desenvolvidos por ele as professoras eram chamadas de *jardineiras*. Ao apresentar a situação das mulheres no contexto educacional, Godinho *et al.* (2006) pontuam que as relações de gênero estão estabelecidas como relações de poder, às quais estão presentes nas relações sociais e culturais, influenciando nas escolhas profissionais de cada pessoa.

Desse modo, a atuação na esfera pública de mulheres exercendo a função de professoras reforça a representação social da mulher apresentada por Chamon (2005, p. 71), ao destacar que: “A associação entre ação educativa e missão religiosa, entre atitudes maternas e profissionais teriam levado o poder instituído e a sociedade a privilegiarem essas características

¹² O TCLE está em apêndice.

na configuração do ideal da professora”. Representação tão arraigada, que atravessa de forma majoritária muitas gerações de mulheres.

Mediante esse discurso, durante muito tempo (final do século XIX e início do século XX) a sociedade brasileira associava à mulher qualidades de pureza, doçura, moralidade cristã, maternidade, generosidade, espiritualidade e patriotismo, que para Godinho *et al.* (2006) estas características afastavam as mulheres de uma profissão assalariada, e as colocavam em uma posição de responsabilidade sobre a bondade que deveria existir na vida em sociedade, limitando a educação da mulher para atuar somente no espaço doméstico e nos cuidados com os filhos e o marido.

Diante dessa realidade imposta pela sociedade da época, e o discurso oficial enfatizando que: “[...] ensinar crianças pequenas era um atributo feminino, era um trabalho de vocacionados a serviço da Pátria, os quais deveriam pautar suas ações no amor e na virtude e não nas recompensas materiais” (Chamon, 2005, p. 77). Dessa maneira, essa ideologia foi reproduzida e internalizada nas várias camadas da sociedade, arrastando-se pelas décadas subsequentes.

Ao estudar sobre a feminização no mundo do trabalho, Nogueira (2004) apresenta a década de 1970 como um marco, pois, de acordo com a autora, nessa década é acentuado o combate à opressão contra a mulher, o que desencadeava a luta das mulheres por sua emancipação econômica e social. Como se vê na seguinte assertiva de Chamon (2005, p. 55): “[...] essa nova lógica se ligava à transformação do modelo econômico mundial, ao desenvolvimento do mercado capitalista, ao movimento antiescravagista e à expansão de sistemas nacionais de ensino”.

Chamon (2005, p. 69) cita motivos históricos que conduziram à identificação do magistério como uma profissão feminina:

[...] o caráter de vocação, de abnegação e todo um conjunto de conotações místicas que revestia a imagem da mulher levaram-nos a supor que isso não seria algo ‘natural’, nem tampouco uma característica vocacional da mulher, mas sim uma construção histórica para cumprir funções políticas.

A partir dos estudos de Chamon, percebe-se que a sociedade capitalista privilegia o grupo masculino, o que promove o não aproveitamento da total mão de obra existente, uma vez que a presença feminina no mundo do trabalho era restrita e desvalorizada.

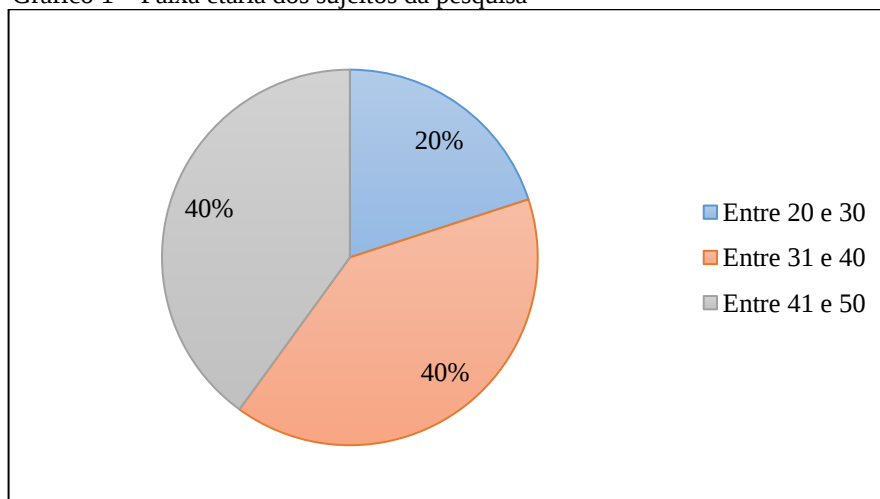
Nogueira (2004, p. 75) constata que a área onde existe maior incidência da força de trabalho feminina é a que está concentrada nas atividades do setor de serviços, e entre os serviços destacados pela autora está o de ensino. Também esclarece que a jornada de trabalho

influencia uma maior presença feminina, pois “[...] quanto menor é o tempo de trabalho, maior é a presença feminina”.

Constata-se que a forte presença da mulher na área de ensino reflete a busca por trabalhos com jornadas flexíveis ou em tempo parcial, demonstrando a necessidade de conciliação da mulher com o trabalho secular, o trabalho doméstico e os cuidados aos filhos. Atualmente, o que se vê com o passar do tempo é o aumento da inserção das mulheres no mercado de trabalho, em diferentes setores que compõem a economia, e a elevação do seu nível de qualificação profissional.

Como observado anteriormente, os sujeitos desta pesquisa são docentes do sexo feminino, e apresentam maior concentração no mesmo intervalo de idade, apresentado no resumo técnico do Censo Escolar da Educação Básica brasileira, como se observa no Gráfico 1, que corresponde à idade das docentes participantes desta pesquisa, e na Figura 2, onde são apresentados os dados do Inep.

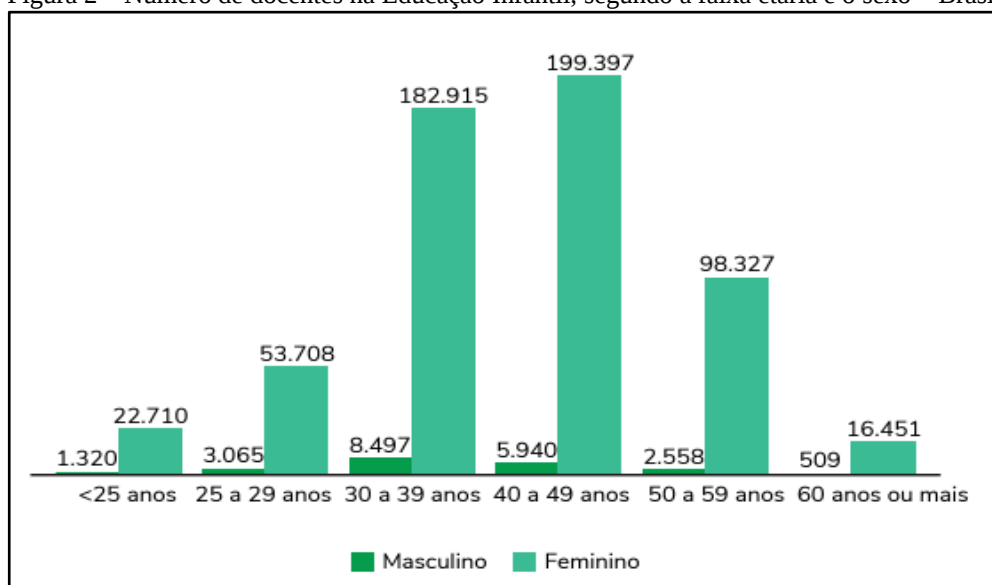
Gráfico 1 – Faixa etária dos sujeitos da pesquisa



Fonte: dados da pesquisa coletados em 2023.

Como já pontuado anteriormente, o universo de docentes que mostra 96,3% como do sexo feminino e apenas 3,7% do sexo masculino, é um dado que demonstra a ideologia historicamente construída de que o exercício da docência na Educação Infantil é direcionado à atuação do público feminino. A Figura 2 também apresenta a distribuição das idades desses profissionais que se concentram nas faixas de 30 a 39 anos e de 40 a 49 anos.

Figura 2 – Número de docentes na Educação Infantil, segundo a faixa etária e o sexo – Brasil – 2021

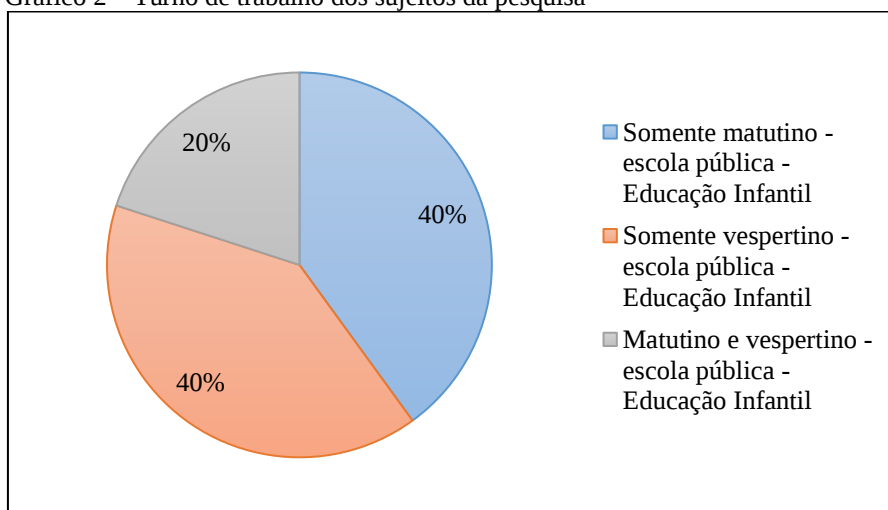


Fonte: resumo técnico do censo escolar da Educação Básica – 2021.

O gráfico 2 apresenta o turno de trabalho das professoras na rede de ensino pública municipal, onde 80% das professoras trabalham apenas um turno na esfera pública, sendo o outro turno dedicado à escola particular de Educação Infantil. Assim, tem-se um total de 20% de professoras que atuam na escola pública nos turnos matutino e vespertino, contudo, em escolas de Educação Infantil diferentes.

Goodson (2000) pontua que existem dados sobre a vida dos professores, em que se apresenta como fator importante nas pesquisas de investigação educacional, pois pode gerar nos professores o *espírito de colaboração*. Ouvir as narrativas dos professores quando falam de seu trabalho, permite compreender que existem realidades e dificuldades que são comuns. Ou seja, uma dada situação que é apresentada como pessoal pode ser reconhecida como pertencente a uma coletividade, e, portanto, a socialização de estratégias, a fim de melhorar ou até mesmo mudar essa realidade, cria o fortalecimento de laços entre os docentes.

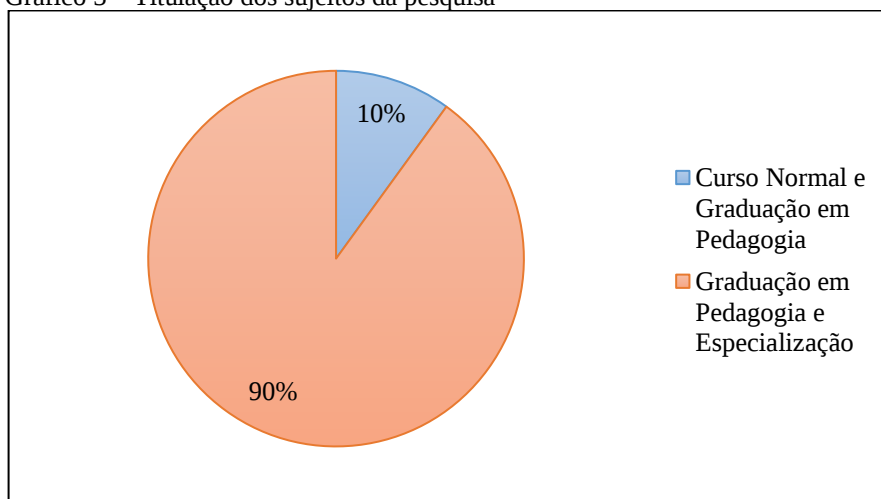
Gráfico 2 – Turno de trabalho dos sujeitos da pesquisa



Fonte: dados da pesquisa coletados em 2023.

Também se propôs a conhecer o nível de formação das professoras entrevistadas, como se vê no Gráfico 3, que tem uma porcentagem significativa de professoras que possuem além da formação inicial, no caso, a licenciatura em Pedagogia, cursos de especialização dentro da área da educação. Apenas 10% possuem o Curso Normal e somente a graduação em Pedagogia, desmistificando a ideia de que muitas professoras não possuem formação para atuar na Educação Infantil.

Gráfico 3 – Titulação dos sujeitos da pesquisa



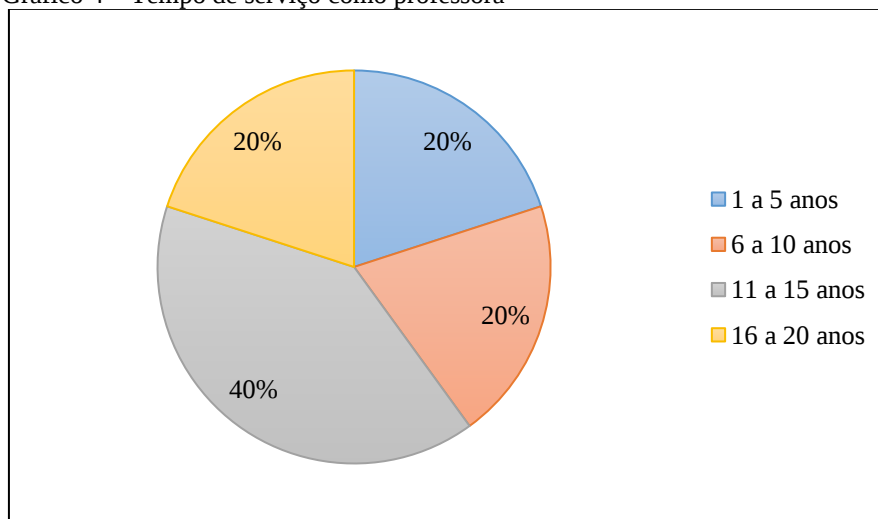
Fonte: dados da pesquisa coletados em 2023.

Sobre a escolaridade dos docentes que atuam na Educação Infantil, o Inep identificou que 80,3% possuem nível superior completo (78,1% em grau acadêmico de licenciatura e 2,2%, bacharelado), portanto, os sujeitos desta pesquisa fazem parte desse universo, considerando que todos possuem graduação.

No Gráfico 4 buscou-se conhecer o tempo trabalhado como professora, independente do segmento em que estas estavam trabalhando. Aqui também não se busca estabelecer associações com as esferas pública e privada, desse modo, tem-se uma aproximação da quantidade de anos que as professoras estão exercendo a docência, pois, para Goodson (2000), é valioso observar o trabalho do professor no contexto de sua vida profissional. Obteve-se como resultado um total de 40% das docentes com experiência profissional, entre 11 a 15 anos, e nos outros intervalos de tempo, 20% das professoras.

Em relação à disposição heterogênea de tempo no magistério que se encontra, entende-se que esta favorece para uma análise mais aprofundada sobre representações de diferentes contextos históricos. No Gráfico 4 apresenta-se o tempo de serviço em que os sujeitos dessa pesquisa desenvolvem a função de professoras.

Gráfico 4 – Tempo de serviço como professora



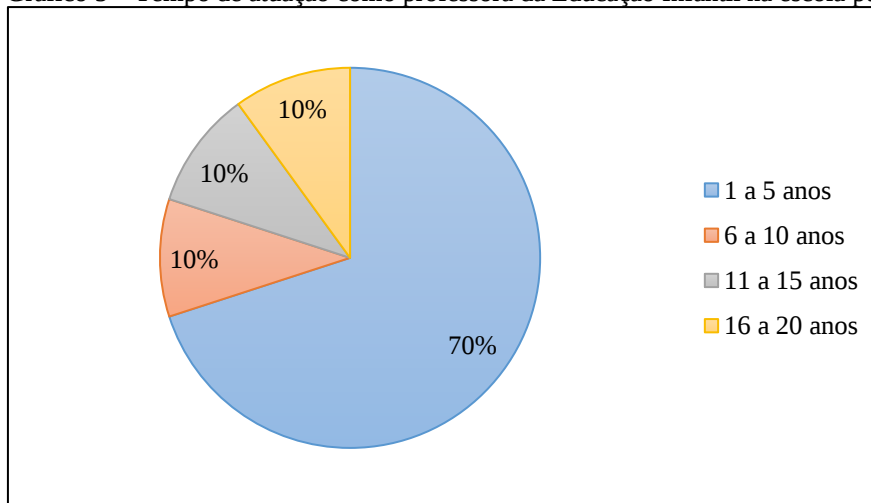
Fonte: dados da pesquisa coletados em 2023.

O tempo de atuação na Educação Infantil é um dado importante a ser explorado, sobretudo porque mostra o percurso da formação em exercício dessas profissionais e o tempo vivido por elas neste universo específico, revelando a experiência pedagógica no exercício da docência. Tem-se um percentual de 40% de profissionais atuando na educação com o intervalo de 11 a 15 anos, uma trajetória que foi e é acompanhada por diferentes contextos educacionais, como, por exemplo, as mudanças na sociedade que afetam a dinâmica da rotina da sala de aula.

Goodson (2000) considera relevante compreender de forma detalhada a vida das pessoas, a fim de entender as decisões referentes aos locais onde os professores decidiram trabalhar e as direções que eles dão às suas carreiras. Pensando na trajetória de trabalho, realizado pelos sujeitos desta pesquisa, organizaram-se os Gráficos 5 e 6, que mostram o tempo

de serviço exercido pelas professoras na Educação Infantil nas esferas pública (Gráfico 5) e privada (Gráfico 6), respectivamente.

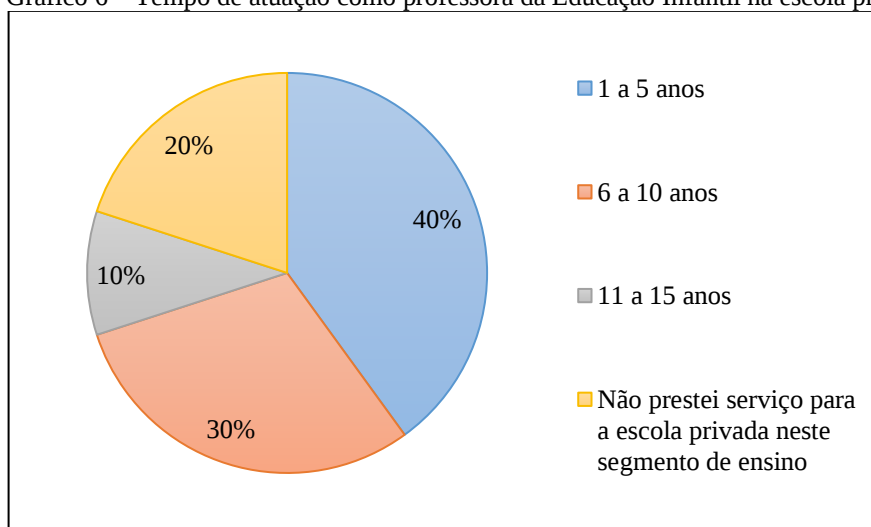
Gráfico 5 – Tempo de atuação como professora da Educação Infantil na escola pública



Fonte: dados da pesquisa coletados em 2023.

Do Gráfico 5 depreende-se que a maioria das professoras ingressou no serviço público a partir de 2018, ano em que foi realizado o último concurso público para atuar nesta rede de ensino, pois 70% das professoras se encontram no intervalo de um a cinco (1 a 5 anos). Contudo, o Gráfico 6, da esfera privada, revela que 30% das professoras entrevistadas possuem experiência de seis a 15 anos.

Gráfico 6 – Tempo de atuação como professora da Educação Infantil na escola privada



Fonte: dados da pesquisa coletados em 2023.

Pensando na trajetória de trabalho realizado, sob a influência dos estudos de Goodson (2000), ressalta-se que o desenvolvimento profissional não se dá de maneira simples

e direta, mas parte da inquietude pessoal de busca pelo aperfeiçoamento, surgindo da tomada de consciência de suas limitações e aspirações de melhorias pessoais no desenvolvimento de sua carreira no exercício da docência, seja ela no âmbito do serviço público de ensino, seja nas instituições privadas de ensino.

4.3 Os instrumentos da pesquisa

Para a coleta de dados desta pesquisa, utilizou-se o questionário de perfil para se aproximar dos sujeitos da pesquisa, e a entrevista semiestruturada. Sendo a entrevista uma das técnicas de coleta de dados mais utilizada nas pesquisas da área das Ciências Sociais, esta possui características próprias, como a interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa.

No entanto, diante do cenário de pandemia da Covid-19 esta interação ficou comprometida, fazendo com que os pesquisadores buscassem novas alternativas para que as entrevistas pudessem ser realizadas. Pois como afirma Rudio (2015, p. 114), “[...] estes dois instrumentos têm em comum o fato de serem constituídos por uma lista de indagações, que, respondidas, dão ao pesquisador as informações que ele pretende atingir”.

Logo, para este estudo as entrevistas foram realizadas através do Google Forms, no primeiro semestre de 2022, não existindo um contato direto da pesquisadora com os sujeitos da pesquisa, respeitando o momento que a comunidade escolar estava enfrentando, além das suas exigências, considerando que todas as atividades pedagógicas da escola pesquisada ainda estavam sendo realizadas de forma remota.

No ponto de vista de Ludke e André (1986, p. 34), “[...] a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas”. Dessa maneira, sentiu-se a necessidade de buscar maiores esclarecimentos sobre a escola campo, onde a pesquisa foi realizada junto à gestora da instituição de ensino, ampliando o universo da pesquisa através das informações cedidas.

Para melhor aprofundamento da pesquisa, e como complementação da técnica de entrevista, realizou-se a técnica exploratória de análise documental, pois como apontam Ludke e André (1986, p. 39), “[...] os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte ‘natural’ de informação”.

Dessa forma, estudaram-se os documentos que regem a Educação Infantil no país, apresentando suas considerações sobre o movimento corporal da criança, a proposta curricular da rede municipal de São Luís, para a Educação Infantil, considerando que esse documento

fornece informações específicas sobre a visão do ensino a ser desenvolvido nas instituições públicas de Educação Infantil.

4.4 O tratamento dos dados

De acordo com Strauss e Corbin (2008), ao fazer pesquisa se luta por um equilíbrio entre ciência e criatividade, onde a ciência se manifesta no rigor do trabalho desenvolvido e na base da análise de dados, enquanto a criatividade é manifesta na capacidade do pesquisador de nomear categorias de forma competente. Para os autores, a análise de uma pesquisa se configura num momento de interação entre o pesquisador e os dados.

Para esse momento de interação entre os dados da pesquisa e o pesquisador, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, pois, para Bardin (2011, p. 37), “[...] não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações”. Portanto, como explica Bardin, a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análises que possui procedimentos sistematizados e também objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

Conforme o exposto, o olhar do pesquisador deve se voltar para o que se pode inferir dos dados que se trata, pois segundo Bardin, a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos, ou seja, extrair dos dados coletados na pesquisa conhecimento dos sujeitos participantes da pesquisa.

A análise de conteúdo de Bardin possui, como objeto, a palavra, ou seja, o aspecto individual da linguagem, assim, a palavra é trabalhada considerando a prática da língua emitida por seus emissores. Logo, busca-se o conhecimento do que não está explícito nas palavras, “[...] é o trabalhar a palavra e as significações” que nelas estão contidas (Bardin, 1977, p. 44).

Tanto a técnica de análise de conteúdo quanto a TRS fazem uso da linguagem, sendo esta compreendida como elemento que constrói a sociedade, e assim é utilizada pelos seres humanos para se expressarem, fortalecendo o elo entre o pensamento, a linguagem e a ação dos sujeitos.

A Teoria também auxiliará na interpretação dos dados, ajudando a captar a percepção das professoras de Educação Infantil acerca do movimento corporal da criança. Nesta pesquisa utilizou-se a trajetória de análise de conteúdo descrita por Gomes *et al.* (2021), com base na proposta de Laurence Bardin (1977) para a sistematização dos dados coletados.

A primeira etapa utilizada é a *pré-análise*, que consiste na leitura flutuante, que consiste na primeira leitura feita pelo pesquisador do material coletado com o intuito de aproximar-se dos dados obtidos. Nesse momento, busca-se apreender as particularidades do conjunto do material coletado para ser analisado e, assim, elaborar pressupostos iniciais para a análise e interpretação dos dados da pesquisa.

A segunda etapa é a *exploração do material*, que para Bardin (2011, p. 42) é “[...] o aspecto exato e bem delimitado do corte tranquiliza a consciência do analista”. É o momento onde se realiza a análise propriamente dita, a partir do conteúdo das respostas dos sujeitos da pesquisa, momento em que se faz o agrupamento por aproximação dos temas em Unidades Temáticas, e se destacam algumas expressões merecedoras de maior atenção, é realçar um sentido que figura nas mensagens. “[...] não se trata de atravessar significantes, para atingir significados, à semelhança de decifração normal, mas atingir através de significantes, ou de significados (manipulados) outros *significados*” (Bardin, 2011, p. 47, grifo nosso).

A abordagem da técnica de análise de conteúdo “[...] tem como finalidade efetuar deduções lógicas e justificadas referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto, ou, eventualmente, os efeitos dessas mensagens)” (Bardin, 2011, p. 48). Logo, compreende-se que o pesquisador é livre para utilizar ou para criar suas operações analíticas, seu passo a passo, direcionados tanto para o seu objeto de pesquisa como para a questão de sua pesquisa.

Ainda nessa etapa, analisam-se os núcleos de sentido, a fim de buscar as Unidades Temáticas ou eixos em torno dos quais se pode discutir o material coletado e realizar a revisão dos núcleos de sentidos considerando-se como evidencia o conteúdo imediatamente acessível. Dessa forma, o método lógico semântico concentra semelhanças tendo como ponto de partida a compreensão do sentido apresentado nas falas dos sujeitos da pesquisa, possibilitando uma redução na quantidade de Unidades Temáticas e o aprofundamento do estudo.

As Unidades Temáticas passaram pelo ajuizamento de duas doutorandas: Luysienne Silva de Oliveira, Keyla Sorene Rodrigues de Oliveira e da mestrandia Ana Gicélia do Nascimento Sousa, participantes do GPERS, que desenvolvem trabalhos com a análise de conteúdo e são estudiosas da TRS.

A etapa final é o *tratamento dos resultados*, com a elaboração interpretativa do texto que dialoga com o fenômeno pesquisado à luz da TRS, sendo o momento do pesquisador se debruçar sobre o material coletado, para inferir e interpretar aquilo que foi dito, sobre o que pode estar por trás das palavras. A técnica de análise de conteúdo se adequa à Teoria, pois

possibilita identificar representações sociais das professoras sobre o movimento corporal da criança no contexto da Educação Infantil.

Após a realização e instrumentalização da pesquisa, elencaram-se as Unidades Temáticas apontadas pelo agrupamento dos núcleos de sentidos obtidos nas respostas dos sujeitos da pesquisa. Segundo as respostas obtidas para a análise nesta pesquisa, foi possível constituir quatro Unidades Temáticas, que estão organizadas conforme a disposição que segue. Nos Quadros 5 e 6 que seguem, formaram a primeira Unidade Temática intitulada *Educação Infantil na fala das professoras*.

Quadro 5 – Item 1 – O que você pensa a respeito da Educação Infantil?

Professoras	Núcleos de sentido
P01	Alicerce.
P02	Uma fase muito importante.
P03	O início de todo o processo de aprendizagem.
P04	É a base da educação básica.
P05	É uma etapa fundamental na vida escolar.
P06	Base educacional.
P07	Precisa ser mais valorizada.
P08	O alicerce.
P09	A base da formação da criança.
P10	Melhor fase de aprendizagem.
Legenda	
	Alicerce, fundamento.
	Desvalorizada.

Fonte: elaboração própria (2023).

Quadro 6 – Item 2 – Por que você decidiu trabalhar com a Educação Infantil?

Professoras	Núcleos de sentido
P01	Por não ter outra opção de trabalho.
P02	Me identifiquei melhor.
P03	Uma questão de oportunidade.
P04	Para mudar de segmento ao prestar concurso público.
P05	Afinidade.
P06	Por me identificar com a faixa etária.
P07	Me identifico com a faixa etária.
P08	Por influência de alguns professores da graduação.
P09	Gosto da área.
P10	Ajudar as crianças no seu desenvolvimento inicial.
Legenda	
	Identificação com o segmento.
	Oportunidade.
	Influência de professor formador.

Fonte: elaboração própria (2023).

A segunda Unidade Temática está constituída, sob a análise das respostas apresentadas nos Quadros 7 e 8, formando a segunda Unidade Temática intitulada *Percepções do corpo da criança no cotidiano*.

Quadro 7 – Item 3 – Qual a sua percepção sobre o corpo da criança na idade que elas se relacionam com você?

Professoras	Núcleos de sentido
P01	Norteiam a aprendizagem.
P02	Proporcional.
P03	Em descoberta.
P04	Em processo de entendimento.
P05	De respeito.
P06	Em desenvolvimento motor e descobrimento.
P07	O corpo reage com as suas emoções.
P08	Em descobrimento.
P09	Precisa ser respeitado.
P10	Descobertas, curiosidades, imaginação.
Legenda	
	Descoberta.
	Norteiam a aprendizagem.
	Respeito.
	Emoção.

Fonte: elaboração própria (2023).

Quadro 8 – Item 4 – Como você desenvolve a sua percepção do corpo da criança no cotidiano?

Professoras	Núcleos de sentido
P01	Um campo a ser explorado em todas as áreas de aprendizagem.
P02	Tranquilo.
P03	Através dos movimentos.
P04	Entender e sentir a importância do seu corpo.
P05	Trabalhando movimento.
P06	Música, dança e brincadeiras.
P07	Desenvolvimento motor.
P08	Segundo a BNCC.
P09	Ainda não trabalhei presencialmente.
P10	Através de diálogos, músicas, jogos, brincadeiras livres e direcionadas.
Legenda	
	Movimento.
	Campo a ser explorado.
	Aulas remotas.
	Tranquilo.

Fonte: elaboração própria (2023).

Organizaram-se, nos Quadros 9, 10 e 11, as respostas que deram base para formar a terceira Unidade Temática intitulada *Movimentação da criança na escola*.

Quadro 9 – Item 5 – Que normas a escola estabelece para a movimentação das crianças no espaço institucional?

Professoras	Núcleos de sentido
P01	Não possui normas específicas.
P02	A coordenação motora dos alunos.
P03	As diretrizes contidas na BNCC.
P04	Momentos em cada espaço e seus propósitos.
P05	Recreio, atividades livres e direcionadas.
P06	Organização e horário para todas as atividades.
P07	Disponibilizar espaço.
P08	Revezamento de turmas no pátio.
P09	Ainda não trabalhei presencialmente.

Professoras	Núcleos de sentido
P10	Ainda não iniciamos no presencial.
Legenda	
	Rotina de atividades.
	Não possui regras específicas.
	Aulas remotas.
	Diretrizes da BNCC.

Fonte: elaboração própria (2023).

Quadro 10 – Item 6 – Como você proporciona a movimentação das crianças em suas aulas?

Professoras	Núcleos de sentido
P01	Nos momentos da rotina.
P02	Utilizando dinâmicas de coordenação motora.
P03	Dança, jogos e brincadeiras.
P04	Nas aulas dinâmicas, lúdicas.
P05	Jogos, brincadeiras livres e dirigidas.
P06	Livre.
P07	Por meio da dança, brincadeiras.
P08	De estímulos musicais e comandos verbais.
P09	Não tive oportunidade de trabalhar presencialmente.
P10	Com músicas, roda de conversa, brincadeiras, jogos pedagógicos.
Legenda	
	Jogos e brincadeiras.
	Aulas remotas.

Fonte: elaboração própria (2023).

Quadro 11 – Item 7 – Quais as atividades envolvendo o movimento corporal que as crianças demonstram preferir?

Professoras	Núcleos de sentido
P01	Jogos.
P02	Correr.
P03	Brincadeiras.
P04	Atividades esportivas, de gincanas.
P05	Competições.
P06	Brincadeiras de roda e música.
P07	Danças e brincadeiras.
P08	A dança.
P09	Não tive oportunidade de trabalhar presencialmente.
P10	Brincadeiras e jogos pedagógicos.
Legenda	
	Danças e brincadeiras.
	Atividades esportivas e jogos.
	Aulas remotas.

Fonte: elaboração própria (2023).

Por fim, as respostas apresentadas nos Quadros 12 e 13 formaram a quarta Unidade Temática intitulada *Atividades envolvendo o movimento corporal das crianças*.

Quadro 12 – Item 8 – Como você se sente ao desenvolver atividades direcionadas para o movimento corporal em suas aulas?

Professoras	Núcleos de sentido
P01	Motivada.
P02	Feliz.
P03	Bem.
P04	É sempre bom.
P05	Feliz.
P06	Motivada.
P07	Satisfeita.
P08	Satisfeita.
P09	Não tive oportunidade de trabalhar presencialmente.
P10	Livre, solta e satisfeita.
Legenda	
	Satisfeita.
	Motivada.
	Aulas remotas.
	Feliz.

Fonte: elaboração própria (2023).

Quadro 13 – Item 9 – Como você inter-relaciona a cognição, o movimento e o afeto nas atividades desenvolvidas com as crianças?

Professoras	Núcleos de sentido
P01	Escuta, observação e ação.
P02	Fazendo brincadeiras e jogos.
P03	Associando conteúdos e habilidades.
P04	Criativa, imaginativa, dinâmica, daí já se percebe o cuidar e o afeto.
P05	Importantíssimo no processo.
P06	Planejamento.
P07	Utilizo a música, as brincadeiras e os movimentos.
P08	Atividades direcionadas.
P09	Não tive oportunidade de trabalhar presencialmente.
P10	Mais amor, melhor os resultados e o desenvolvimento.
Legenda	
	Associação de conteúdos e habilidades.
	Brincadeiras e jogos.
	Aulas remotas.
	Amor.

Fonte: elaboração própria (2023).

Na seção subsequente abordam-se os achados da pesquisa com base na TRS, onde analisam-se as respostas dos sujeitos da pesquisa organizadas nas quatro Unidades Temáticas apresentadas anteriormente.

5 OS ACHADOS DA PESQUISA À LUZ DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Nesta seção discorre-se sobre as análises realizadas a partir das respostas fornecidas pelas professoras, a fim de identificar as representações sociais das professoras entrevistadas, tendo como foco o movimento corporal da criança. Portanto, organizou-se o material colhido no campo em quatro Unidades Temáticas em torno do objeto dessa pesquisa.

Considerando que a Educação Infantil é um espaço de convívio social, isto é, rico de senso comum, “[...] a Teoria das Representações Sociais constitui um instrumento valioso para o estudo dos fenômenos educacionais” (Oliveira, 2019, p. 108). Ao pensar na *objetivação* e *ancoragem*, que são processos intrínsecos das representações sociais, é preciso buscar compreender que a vida está em constante movimento, e este movimento toma forma e corpo na construção da história individual ou particular, e também social dos sujeitos.

A educação, ao envolver a totalidade do ser humano em suas vivências, direciona para o entendimento das representações sociais como construções psicossociais. Madeira (2000, p. 240) observa que “[...] a partir de informações de diversas ordens, o sujeito apropria-se do objeto, atribuindo-lhe sentido, num processo contínuo e sutil de reconstrução que os faz e refaz a ambos”, pois envolve as ações de dar e de atribuir sentidos a um determinado objeto, através da integração da história pessoal com os grupos os quais o sujeito interage.

Madeira (2000, p. 243) ainda considera que “[...] a experiência que marca o indivíduo está em seu aprender, delimitando-o. Nesta perspectiva, aprender supõe ensinar, numa articulação contínua que atualiza, a cada passo, experiências que se reverterem, invertem ou convertem”. Dessa maneira, a *objetivação* e a *ancoragem* estão ligadas a este movimento, que é o movimento da vida, das relações, que potencializam as ações de fazer e refazer, e de criar possibilidades ampliando saberes e conhecimentos.

As Unidades Temáticas buscaram identificar as representações sociais das professoras entrevistadas, tendo como foco o movimento corporal da criança, pois a TRS contribui, dentre outros aspectos, para compreender o processo de constituição e transformação de uma representação social. Então, apresentam-se as Unidades Temáticas geradas a partir dos núcleos de sentidos, através do método lógico semântico.

5.1 Educação Infantil na fala das professoras

A primeira Unidade Temática trata da educação infantil na fala das professoras, e contempla os seguintes itens: 1. O que você pensa a respeito da Educação Infantil?; 2. Por que você decidiu trabalhar com a Educação Infantil?

Para análise desta unidade, socializa-se a compreensão de Bonfim, Melo e Nascimento (2015, p. 28) sobre relação, em que esta:

[...] se dá entre pessoas incompletas que se buscam por necessitarem intrinsecamente das outras para que possam ser, sem significar que esse encontro se dê, ou que essa busca leve à sua completude, mas pelo menos, aponte para mudanças e mesmo transformações constantes, que também sendo processuais não apontam para conclusões imutáveis.

Portanto, concorda-se com as autoras supracitadas, ao considerarem que as pessoas são seres relacionais. Entende-se que os professores envolvidos em um trabalho de pesquisa assumem esse lugar de relações descrito pelas autoras, ao considerarem ainda que o caminho da pesquisa se constitui em uma via de mão dupla. Destarte, Arruda e Pombo-De-Barros (2010, p. 352) salientam que “[...] a vida humana é própria de uma rede entrelaçada e inseparável do Eu com o Outro, e o indivíduo se constrói com o que essa rede lhe possibilita modificando-se e modificando o ambiente do qual faz parte”.

Com base nas respostas das professoras, infere-se que o pensamento sobre a Educação Infantil foi forjado em um contexto acadêmico, onde este segmento é citado pelas professoras pesquisadas, a seguir:

Alicerce fundamental do processo educacional (P01/Quadro 3).

É uma etapa fundamental na vida escolar (P05/Quadro 3).

O mais importante estágio, o alicerce (P08/Quadro 3).

Compartilha-se do pensamento de Moscovici (2003 *apud* Arruda; Pombo-De-Barros, 2010, p. 354), ao citar que a representação social “[...] é um conhecimento organizado mais elaborado, construído e legitimado socialmente, influenciado pela história e pelas práticas cotidianas sobre um determinado objeto”.

O fenômeno aponta para a ancoragem das professoras no conhecimento reificado, como explicam Chamon e Santana (2021, p. 424): “[...] o processo de apropriação de conceitos científicos é visto como produtor de significações e gerador de representações sociais”. Por sua vez, as representações sociais se constituem em um conhecimento socialmente elaborado e

compartilhado, possibilitando e contribuindo para a construção de uma realidade que seja comum para um determinado grupo social.

A objetivação das professoras está concentrada na prontidão das crianças para a realização de atividades que compõem o cotidiano delas, como se verifica na fala das professoras:

Penso que é o início de todo o processo de aprendizagem, se cuidadosamente bem-feito prepara a criança para todas as etapas e fases da vida (P03/Quadro 3).

Uma das mais importantes etapas de aprendizagem. A base da formação da criança (P09/Quadro 3).

Ou seja, como base de sustentação para o bom desenvolvimento de atividades que serão realizadas pelas crianças, *a posteriori*.

A partir das representações das professoras entrevistadas, apontam-se os estudos de Ayoub (2001), quando evidencia a relevância da formação profissional para desenvolver o trabalho com este segmento da educação, distanciando-se de uma velha representação construída social e culturalmente pela sociedade brasileira, de que as pessoas, para exercerem a docência com crianças pequenas, não precisavam de formação profissional, como já explanado na terceira seção deste estudo. Segue o excerto:

É preciso eliminar preconceitos arraigados da tradição brasileira, como o de que o profissional que atua com crianças de 0 a 6 anos não requer preparo acurado equivalente ao de seus pares de outros níveis escolares, o que demonstra o desconhecimento da natureza humana e de sua complexidade, especialmente do potencial de desenvolvimento da faixa etária de 0 a 6 anos (Ayoub, 2001, p. 55).

Ampliando a perspectiva de Ayoub, os autores De Marco e De Marco (2017) sinalizam que as crianças de zero a cinco (0 a 5) anos estão vivenciando neste período processos de grandes mudanças e alterações, inclusive em relação às atividades motoras básicas, que são próprias do desenvolvimento humano. E sobre a Educação Infantil, os teóricos realizam a seguinte assertiva:

[...] segmento da escolarização que pode proporcionar avanços às crianças que lá se encontram, é necessário compreender conceituações básicas de desenvolvimento humano, partindo do geral para o específico, entender como a criança a partir do momento de seu nascimento se modifica e evolui em suas formas de comportamento, de interação com o mundo e principalmente com os outros (De Marco; De Marco, 2017, p. 59).

A vivência da criança na Educação Infantil auxilia na formação delas enquanto sujeitos sociais, onde contribui para o seu desenvolvimento futuro evidenciando a qualidade do

processo educativo em que ela está inserida. Ou seja, além do desenvolvimento individual, a criança é sujeito transformador a favor da cidadania na sociedade em que vive. Sobre isto, Arruda e Pombo-De-Barros (2010) dizem que o sujeito se constitui através de múltiplas dimensões e relações, o que o torna um ser dinâmico, histórico e coprodutor da realidade.

Considerando o fato de que ao adentrar nesse novo espaço social a criança precisa sentir-se acolhida, mas também desafiada através de atividades que estimulem seu desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social, como expressa a professora P10: “Melhor fase de aprendizagem. Fase de cores, músicas, movimentos e descobertas”.

A relevância da compreensão das professoras de que as crianças estão em fase de desenvolvimento ajuda a buscar estratégias metodológicas que possibilitem a vivência com diferentes pessoas, com a cultura e a natureza, ajudando a estabelecer o respeito por si e pelo outro, lançando mão de estratégias lúdicas e observando a idade das crianças.

Sobre isso, Cruz (2017) considera que a diversidade de experiências que são oportunizadas às crianças – através do trabalho docente com a natureza, a arte, os brinquedos, as pessoas, os objetos –, constituem o seu desenvolvimento cultural, assim como as experiências em diferentes espaços, os parceiros de brincadeiras, a maneira como a rotina é organizada e vivenciada, ou seja, “[...] nestas experiências ela elabora seus conhecimentos sobre o mundo e sobre as pessoas; apropria-se e elabora diferentes formas de linguagem: desenha, dança, canta, rabisca; penetra no universo letrado” (Cruz, 2017, p. 52). Através das vivências que lhes são oportunizadas no ambiente escolar, as crianças vão criando suas representações.

Imbernón (2011, p. 44) considera a atitude do professor ao planejar sua tarefa docente como “[...] facilitador de aprendizagem, como um prático reflexivo, capaz de provocar a cooperação e participação dos alunos”. O teórico alerta para a necessidade de a educação escolarizada estabelecer vínculo entre o *saber intelectual* e a *realidade social*, a fim de manter estreitas relações.

Remetendo essas análises ainda à Unidade Temática *Educação Infantil na fala das professoras*, Madeira (2000, p. 249) adverte sobre a representação social de um determinado objeto, ao mencionar que “[...] a representação social de um dado objeto não pode ser apreendida se pretendermos isolá-lo dos outros aos quais, necessariamente estão associados, no concreto daqueles sujeitos”. Somente a professora P7 declarou que a Educação Infantil *precisa ser mais valorizada*, o que direcionou para uma interpretação que remete aos outros associados a este universo. Como esclarece Madeira (2000), o sentido de um objeto vai se atualizando em tempos, espaços e relações de diferentes ordens.

Logo, entende-se como um grito de socorro frente às diferentes realidades das escolas públicas, pois compromete o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagens das crianças dentro de uma mesma rede de ensino. Cruz (2017), ao analisar o trabalho docente na Educação Infantil, observa que o professor se encontra envolvido por coerções institucionais, de prescrições explícitas e implícitas, de políticas educacionais concomitante aos problemas do cotidiano e às escolhas que precisa fazer para solucioná-los e realizar suas tarefas.

Ainda nesse sentido, sobre outros elementos associados a um objeto, a professora P9 (Quadros 6, 7, 8) afirmou e reafirmou várias vezes em sua entrevista: “Ainda não tive oportunidade de trabalhar presencialmente com as crianças”. Observa-se que a professora iniciou suas atividades laborais na escola no período da pandemia da Covid-19, momento em que as aulas na Educação Infantil estavam sendo realizadas por meio de grupos de WhatsApp.

As professoras a seguir se referem à justificativa de trabalharem com a Educação Infantil por afinidade:

Por me identificar com a faixa etária e ter consciência que a educação é a base para o desenvolvimento educacional (P06/Quadro 4).

Gosto da área e das possibilidades de transformações que o professor pode causar (P09/Quadro 4).

Como visto, é declarar o exercício da docência neste segmento como um projeto de vida. Aponta-se à ação de se formar como a busca por uma identidade, enquanto cidadão e membro de uma sociedade. De acordo com Nóvoa (2000, p. 16), a constituição da identidade “[...] é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”.

O teórico ainda acrescenta que este processo precisa de tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças. A TRS também estuda a forma como o sujeito adquire essa compreensão de identidade. Através de seus estudos, Nóvoa (2000) aponta para a dinamicidade e para a individualidade do ser professor.

Ao elaborar sua Teoria, Moscovici direciona o entendimento para os processos sociais que abrangem as mudanças na sociedade, atingindo os sujeitos que fazem parte dessa sociedade, sendo estes novos fenômenos sociais. Sobre isto, Chamon e Santana (2021, p. 423) se fundamentam nos estudos de Moscovici, Jodelet, Vala e Monteiro, e também Sá, para compartilhar que:

[...] a difusão de um fenômeno não familiar, seja por uma novidade ou por surgir com roupagens “novas”, gera mobilização, conflitos, consensos, convergências e

divergências, conversações e negociações, que são estabelecidas por uma necessidade de apropriação do “novo” pelos grupos sociais envolvidos nesse processo.

Como diz Moscovici, a finalidade de toda representação social é tornar familiar algo não familiar. Desta feita, a TRS compreende o sujeito como ser ativo, que é capaz de reinventar as imagens que o circundam, que são repletas de representações recorrendo a elas como meio para tomar atitudes e emitir opiniões.

Pode-se inferir ainda a questão da oportunidade de trabalho como fator determinante para o exercício da docência na Educação Infantil, como expressam as professoras:

Fiz o concurso assim, por não ter outra opção de trabalho (P01/Quadro 4).

Iniciou como uma questão de oportunidade (P03/Quadro 4).

Porque resolvi mudar de segmento ao prestar concurso público (P04/Quadro 4).

Portanto, o que distancia de uma representação social de que as pessoas que exercem a docência neste segmento, são vocacionadas.

Nóvoa (2000, p. 46) chama a atenção para o fato de a necessidade de se estudar os antecedentes de cada professor, ou seja, “[...] a história pessoal, bem como a história do meio em que se movem”. Interpreta-se, então, a docência neste trabalho investigativo como escolha profissional, como possibilidade da construção de uma vida independente, onde os fatores determinantes para essa escolha podem ser variados.

Goodson (2000), ao estudar a história de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional, considera que alguns pontos sobre essa história são essenciais. Destacam-se aqui as experiências de vida e o ambiente sociocultural, que de acordo com o teórico, são “ingredientes chave da pessoa que somos [...] do quanto investimos o nosso ‘eu’ no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural, assim concebemos a nossa prática” (Goodson, 2000, p. 71-72).

O teórico apresenta como característica do ambiente sociocultural dos professores, a presença de um professor que influenciou de maneira significativa a pessoa enquanto aluno. Desta feita, para Goodson (2000, p. 72): “[...] tais pessoas fornecem um modelo funcional e, para além disso, influenciaram provavelmente a visão subsequente da pedagogia desejável, e bem assim, possivelmente, a escolha do próprio curso (especialização em termos de matéria de ensino)”.

Desse modo, vai sendo construída a identidade do professor, o que torna evidente a influência que um professor possui na vida de um estudante, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior, podendo ajudar a determinar a sua escolha profissional, como expressou a professora P8, ao declarar que decidiu trabalhar com a Educação Infantil: “Por influência de alguns professores da graduação”. Esse movimento de compartilhamento de ideias e saberes entre as pessoas, aqui, especificamente entre professores e alunos, possibilita a construção de uma representação sobre a Educação Infantil e sobre o profissional que atua neste segmento, desencadeando uma escolha profissional.

A compreensão da docência como trabalho tem sido objeto de estudo e proporcionado o entendimento de que o trabalho docente necessita ser visto de maneira ampla, como esclarece Tardif (2000, p. 10), ao considerar “[...] epistemologia da prática profissional o estudo dos conjuntos dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”.

O teórico explica que a noção de saber utilizada por ele é ampliada, pois em seus estudos envolve os conhecimentos, apontando duas finalidades ao desenvolver o estudo da epistemologia da prática profissional:

– Revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam, e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho; – visa a compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (Tardif, 2000, p. 11).

O teórico nota que os diversos saberes que constituem e transformam os docentes através dos conhecimentos da formação inicial, e posteriormente somados às experiências vivenciadas no cotidiano do trabalho, podem ser sistematizadas, proporcionando o embasamento quando integradas a uma prática aplicada em atuações futuras.

Nesse cenário, situa-se a TRS, pois, como afirma Bonfim (2007, p. 49):

[...] seus pressupostos se voltam para a busca do conhecimento dos grupos humanos e para a forma como constroem os seus saberes no cotidiano. É no meio desses saberes que a identidade de um grupo se consubstancia, formando as suas representações sobre objectos e coisas, expressos nos códigos culturais que, por sua vez, permeiam os grupos humanos, as instituições, as comunidades.

Considerando a afirmação da autora, percebe-se que os aprendizados e as conquistas dos seres humanos resultam de um processo de compartilhamento de saberes. E é nessa troca de saberes entre o “eu” e os outros, que o sujeito se forma e se transforma ao mesmo tempo que modifica o ambiente em que vive e convive em sociedade.

5.2 Percepções do corpo da criança no cotidiano

A segunda Unidade Temática, intitulada *Percepções do corpo da criança no cotidiano*, contempla os itens das entrevistas: 3. Qual a sua percepção sobre o corpo da criança na idade que elas se relacionam com você?; 4. Como você desenvolve a sua percepção do corpo da criança no cotidiano? Buscou-se conhecer a percepção das professoras entrevistadas sobre o corpo da criança, e como as relações sobre o corpo vão sendo estabelecidas no cotidiano pedagógico da sala de aula.

Percebe-se que o corpo da criança é compreendido pelas professoras como eixo norteador da aprendizagem, pois é considerado pelas professoras como:

Sensores que norteiam a aprendizagem (P01/Quadro 5).

Em processo de entendimento sobre as funções e partes do corpo (P04/Quadro 5).

Em desenvolvimento motor e descobrimento (P06/Quadro 5).

Descobertas, curiosidades, imaginação (P10/Quadro 5).

Entende-se que a partir das interações com os grupos sociais em que a criança está inserida, e de sua relação com a cultura, aos poucos estas interações influenciam o seu comportamento e o desenvolvimento de seu pensamento. Sendo assim, Arruda e Pombo-De-Barros (2010) consideram que a TRS evidencia o lugar ativo do sujeito na construção de significados coletivos, direcionando o olhar para um construtivismo psicossocial.

Do mesmo modo, as representações de um objeto também nascem e se transformam nas interações sociais e influenciam o comportamento e o pensamento das pessoas, como se vê no excerto que segue:

As representações sociais constituem, pois, modos de conhecimento da nossa época e decorrem de interações humanas, vistas como acontecimentos, que têm lugar nas nossas mais variadas acções, sendo capazes de influenciar o comportamento das pessoas de uma colectividade (Bonfim, 2007, p. 37).

As representações das professoras estão ancoradas, em sua maioria, no movimento. Convém lembrar que a ancoragem é definida “[...] como o processo pelo qual a representação se insere (‘se agarra’) na sociedade” (Moliner, 2001 *apud* Campos, 2021, p. 130). E a objetivação está na prática da motricidade na Educação Infantil, visando à construção do conhecimento da criança.

Arruda e Pombo-De-Barros (2010, p. 353) esclarecem que a proposta da TRS “[...] é a de debruçar-se sobre um objeto considerando as múltiplas relações que o definem especialmente as relações entre interações e estruturas sociais”. Como se nota nas seguintes afirmações das professoras:

O corpo como um campo a ser explorado em todas as áreas de aprendizagem (P01/Quadro 6).

Através dos movimentos, do cuidado, das sensações (P03/Quadro 6).

Trabalhando o movimento (P05/Quadro 6).

Moscovici (2003, p. 35) traz que “[...] nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura”, dando ênfase ao social, considerando o papel transformador das pessoas e dos grupos por meio do conhecimento social.

A pesquisa direciona mais uma vez para a relação do Eu com o Outro. Sobre isso, Arruda e Pombo-De-Barros (2010, p. 356) apontam a necessidade da presença do universo consensual, a fim de possibilitar a comunicação e a construção de sentidos comuns, podendo favorecer a construção de representações sociais, e para as autoras, a construção de representações “[...] mantém um certo equilíbrio entre os membros de um grupo ao mesmo tempo em que contribuem para a organização do pensamento de cada sujeito”.

Arruda e Pombo-De-Barros (2010), em seus estudos, dizem que a sociedade é realidade objetiva, e ao mesmo tempo subjetiva, pois de acordo com as autoras, ela se impõe aos sujeitos, mas também é interiorizada por eles através do processo de socialização, e essa interiorização sofrida pelo sujeito é produtora de sentidos.

Em sua teoria, Moscovici (2003, p. 35) pondera que “[...] nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhes são impostos por suas representações, linguagem ou cultura”, defendendo que o ser humano é construído socialmente, enfatizando a existência do conhecimento compartilhado e construído na sociedade, podendo ser transmitido de uma geração para outra. Também enfoca a construção da constituição social do conhecimento no interior das culturas, possibilitando o desenvolvimento dos conhecimentos individuais.

O desenvolvimento do sujeito humano se constitui a partir das constantes interações com o meio social em que vive. Por conseguinte, a vida social é sempre mediada pela presença

do outro, que pode ser outras pessoas, outros grupos sociais que interferem na construção das representações sociais dos sujeitos.

A TRS trata a relação entre ciência e o senso comum, resgatando o conhecimento do senso comum, o que evidencia que a pessoa sob a influência da história e da cultura de uma determinada sociedade vivencia um processo mutável e variável no decorrer dos tempos. As características individuais dos seres humanos, suas preferências, seus valores, seu modo de pensar e agir no mundo dependem das interações destes com o meio em que estão inseridos, e das relações sociais estabelecidas.

O corpo das crianças é também compreendido pelas professoras entrevistadas como um corpo dotado de emoções, como cita a professora P7, “O corpo reage de acordo com as suas emoções”, pois a criança se expressa corporalmente, assim é evidenciado o papel do corpo e do afeto na dialogicidade da relação que se estabelece entre a criança e a professora durante o cotidiano da sala de aula.

Convém mencionar que a fala, a entonação da voz, o toque e o afeto são elementos centrais para a formação humana da criança entendida como um ser histórico e cultural. Desse modo, destaca-se a seguinte afirmação: “O símbolo e a representação já estão presentes quando os primeiros afetos emergem na relação da criança com o mundo percebido” (Jovchelovitch, 2007/2008 *apud* Arruda; Pombo-De-Barros, 2010, p. 357), o que denota que a criança já nasce rodeada de representações sociais e, portanto, ela se constituirá a partir dessas representações.

Como se percebe, a complexidade da estrutura humana é resultado do processo de desenvolvimento enraizado nas relações entre história individual e história social. Como mencionado anteriormente, entende-se que as representações sociais são construídas *nas* e *pelas* relações sociais.

Moscovici concebe o ser humano como um ser que pensa, raciocina, deduz, abstrai e constrói representações, além de ser um sujeito que se sensibiliza, pois sente, se emociona, deseja, imagina. Desse modo, o afetivo e o intelectual se unem, pois ele busca compreender o sujeito em sua totalidade.

Nessa perspectiva, Arruda e Pombo-De-Barros (2010) já mencionavam a presença da dimensão afetiva nas pesquisas de representações sociais, e apontava que não existem limites definidos entre o subjetivo e o real, entre o individual e o coletivo. É através dos desejos, necessidades, interesses, motivações e emoções do sujeito que os pensamentos são originados, e estes, por sua vez, influenciam tanto o aspecto afetivo quanto as decisões do mesmo. Desse modo, cognição e afeto se inter-relacionam, exercendo influências no decorrer do desenvolvimento da história dos seres humanos.

5.3 Movimentação da criança na escola

A terceira Unidade Temática aborda a *Movimentação da criança na escola*, e se desdobra nos itens: 5. Que normas a escola estabelece para a movimentação das crianças no espaço institucional?; 6. Como você proporciona a movimentação das crianças em suas aulas?; 7. Quais as atividades envolvendo o movimento corporal que as crianças demonstram preferir?

No que se refere à utilização do espaço escolar, a instituição pesquisada utiliza acordos pedagógicos realizados durante as reuniões de planejamento, a fim de estruturar a divisão de horários por turma, para o desenvolvimento de atividades recreativas nos espaços que a escola dispõe, como parquinho e área externa, como se entende na fala das professoras:

Temos a rotina da criança, com os momentos em cada espaço e seus propósitos (P04/Quadro 7).

Organização e horário para todas as atividades (P06/Quadro 7).

Revezamento de turmas no pátio (P08/Quadro 7).

Nesta unidade apresentam-se três atividades que as professoras utilizam em suas práticas pedagógicas: o jogo, a brincadeira e a dança. Ao serem questionadas sobre como proporcionam a movimentação das crianças durante as aulas, os jogos e as brincadeiras aparecem como as atividades principais. Com base nas respostas das professoras entrevistadas, sugere-se que elas ancoram suas representações sobre a movimentação da criança na escola na brincadeira e no jogo, e a objetivação se concretiza no desenvolvimento da ludicidade através da realização destas atividades na escola. Em relação à preferência das crianças pelas atividades envolvendo o movimento corporal além dos jogos e das brincadeiras, a dança aparece como novo elemento.

O corpo é o instrumento válido para a realização dos jogos, das brincadeiras e da dança, pois “[...] o corpo tem textos que brotam das emoções, como a paixão, a inveja, o medo, o amor. O corpo pensa, o corpo lembra, o corpo opera. O corpo do homem é o palco da ação do desejo deste corpo” (Campelo, 1995 *apud* Alves, 2005, p. 37). Considerando essa afirmativa, lembra-se dos estudos de Merleau-Ponty ao afirmar que a única forma de conhecer o corpo humano é vivê-lo.

Dessa forma, compartilha-se o lugar que este corpo pode assumir. Pavis (2007) faz referência ao corpo do ator, mas irá se relacionar ao corpo da criança, em que este situa-se entre a espontaneidade e o controle absoluto. Para o autor, o corpo pode ser submetido a

determinismos culturais, sobrepondo-se a ele os *gestus* sociais, em que o termo *gestus* assume o sentido da maneira característica de como o corpo é usado, possuindo uma conotação social de atitude em relação ao outro. Com base nesse conceito Bertolt Brecht (1898-1956) desenvolveu sua teoria do *gestus*.

Para Pavis (2007, p. 76), “[...] toda utilização do corpo, tanto em cena como fora dela, necessita de uma representação mental da imagem corporal”. Isto é, conforme os seus estudos, cada cultura determina o que considera como corpo controlado ou corpo solto (Pavis, 2007). Eugênio Barba também defende que o uso do corpo é influenciado de forma cultural, e ratifica que ele está envolvido pela cultura ambiente, onde as ações de mostrar e esconder acontecem simultaneamente, mostrando que cada contexto cultural possui regras sobre o que é permitido exibir.

Sobre essa relação do sujeito com o seu meio, Campos (2021, p. 122) realiza a seguinte assertiva: “[...] as representações sociais, concebidas como saberes dinâmicos, são ‘reagentes’ ao seu meio social, à variabilidade das interações entre grupos sociais e entre estes e seu ambiente simbólico, que por economia alguns preferem chamar de ‘cultura’”.

De acordo com o teórico:

As representações sociais permitem ainda, um conhecimento implícito, quase intuitivo, da parte dos sujeitos, acerca do caráter normativo ou contra-normativo de um tipo de comportamento ou de um tipo de julgamento. Nesse sentido, pode-se também afirmar que toda representação social tem implicações éticas, em termos do que pode ou o que deve, e o que não pode ou não deve ser feito em determinadas situações, diante de determinados objetos (Campos, 2021, p. 125).

Considerando a assertiva de Campos, lembra-se que Alves (2005, p. 36-37) compartilha a visão semiótica de corpo dizendo que se este possui uma linguagem, então, também possui “[...] códigos, sentidos e significados que poderão ou não ser compreendidos conforme as possibilidades e os limites que o próprio corpo estabelece”.

Alves (2005, p. 37), com base nos estudos de Eugênio Barba, afirma que “[...] todo corpo é representação e, portanto, não há corpo sem texto”. Desse modo, a autora compreende o corpo como texto, ou seja, ele tem significado e cria significados a partir de outros textos, e cita como exemplos a dança e a representação teatral.

Retomando as atividades desenvolvidas pelas professoras, primeiramente aborda-se o *jogo*, visto possibilitar ao docente trabalhar com as crianças valores como cooperação, respeito, participação, solidariedade, corresponsabilidade. Ou seja, o jogo é considerado como conhecimento básico para este segmento.

Nista-Piccolo e Moreira (2012, p. 78) apontam a utilização do jogo como instrumento para a realização do ato educativo como meio de “[...] oferecer à criança uma forma de aprendizado sem cansaço”, enfocando uma prática prazerosa e sua dimensão lúdica, e sendo associado a uma aprendizagem significativa. No jogo, a criança transborda a energia que existe em seu corpo, assim, o que move o jogo é a satisfação da criança. O jogo possui diversas características, como: ser fonte de alegria e divertimento; de desenvolver noções de totalidade, de regras; é livre (voluntário); implica em prazer e perigo; também é fenômeno cultural e apresenta valores éticos, além de ser espaço de criatividade, ousadia e descoberta.

Entende-se que as professoras entrevistadas veem o jogo como instrumento de colaboração para uma aprendizagem significativa da criança, pois ele “[...] libera a subjetividade” e “[...] nos educa para sermos mais humanos” (Nista-Piccolo; Moreira, 2012, p. 80, 81). Como se vê, o jogo é também expressão da cultura humana, por vivenciar e oportunizar situações para o desenvolvimento do próprio jogo, e por criar um espaço potencializador para a aquisição de aprendizagens significativas e criativas.

A segunda atividade presente nesta unidade e abordada pelas professoras entrevistadas foi a *brincadeira*, considerada como importante mecanismo de desenvolvimento para a criança. Inclusive, a brincadeira aparece nos documentos oficiais do Estado, como se constata na CF de 1988, na Declaração dos Direitos da Criança (1959), na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) e no ECA de 1990.

Outros documentos que citam o brincar são: o RECNEI (1998), ao abordar a importância da brincadeira para o processo educacional com as crianças da creche; as DCNEIs (2009), que determinam a brincadeira como um dos eixos estruturantes para o desenvolvimento do trabalho na Educação Infantil; e a BNCC/EI (2017), que ratifica a brincadeira como eixo estruturante para as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças.

Cabe destacar que a criança demonstra interesse e dá valor à brincadeira, não importa se sozinha ou acompanhada, se dentro da escola ou em outros ambientes, caracterizando-se como atividade social e cultural, pela qual a criança estabelece relação com o mundo que a cerca.

De Marco e De Marco (2017, p. 73-74) sinalizam para as influências das brincadeiras na vida das crianças ao afirmarem que:

[...] o conhecimento que as crianças têm de si mesmas é fortemente influenciado por suas experiências de sucesso e fracasso em brincadeiras das quais participam, assim como sua percepção de competência e seu auto conceito podem ser influenciados, como apresentados nos achados de De Marco (2006), crianças que não conseguiam participar efetivamente de alguma atividade desenvolvida na instituição de Educação

infantil investigada por não apresentarem habilidade, capacidade para tal, manifestavam emoções relacionadas à tristeza, raiva e demonstravam sentimento de frustração.

Sobre o exposto, Moscovici (2003) explica que as representações são constituídas pela realidade da vida cotidiana. Dessa maneira, as necessidades, interesses e desejos das pessoas podem encontrar expressões, satisfação ou frustração, ou seja, o conhecimento social é produzido nos encontros e interações dos sujeitos.

Compartilham-se também os estudos de Vygotsky, pois, para ele, o brinquedo, entendido como o ato de brincar, é fonte de promoção para o desenvolvimento e exerce grande influência no desenvolvimento infantil. O autor dedicou-se mais aos estudos com base nas brincadeiras de *faz de conta*, pois a criança já possui o domínio da fala conseguindo realizar atividades simbólicas, envolvendo-se em situações imaginárias.

Logo, o pensamento começa a ser regido pelas ideias, e não somente pelos objetos do exterior, sendo estabelecida uma diferença entre os campos do significado e o campo da visão. Sendo assim, a criança consegue representar uma realidade ausente através de objetos como, por exemplo, uma rede representa um navio e a tampa de um cesto representa o leme, a água pode ser oferecida como chá. Nestes exemplos percebe-se a capacidade de a criança se desvincular das características reais dos elementos para, então, concentrar-se nos significados da brincadeira definidos por ela. A criança não transforma qualquer objeto em qualquer coisa, este precisa corresponder à ação que a criança deseja executar, por exemplo, um cabo de vassoura pode ser um cavalo, mas um pedaço dele se transforma rapidamente em uma espada.

Postic (1989, p. 21, 22) assinala que o imaginário se alimenta da realidade, e “[...] a criança pelo imaginário continua a descobrir-se, a ver-se em referência a outrem [...] pelo imaginário a criança descobre laços entre si e o mundo, interioriza significações”. Logo, ao mesmo tempo que a criança descobre o mundo exterior, também exerce uma ação sobre ele, ou seja, é o desenvolver da sua imaginação, do seu pensamento e da sua linguagem.

De acordo com Postic (1989, p. 22), as imagens do outro, que podem ser os adultos com os quais a criança convive, “[...] servem de pontos de referência para procurar o sentido de uma mutação de si próprio e para se transformar”, onde a criança se projeta para o futuro. Isso demonstra a preferência das crianças por brincadeiras que sejam elas livres ou dirigidas, como se pode observar na fala das professoras, ao compartilharem a preferência das crianças:

Brincadeiras (P03/Quadro 9).

Brincadeiras e competições (P05/Quadro 9).

Brincadeiras de roda e música (P06/Quadro 9).

Danças e brincadeiras (P07/Quadro 9).

Brincadeiras e jogos pedagógicos (P10/Quadro 9).

A partir da resposta das professoras, vê-se que as brincadeiras se constituem como a principal atividade de objetivação do movimento em sala de aula.

A terceira atividade apresentada nesta unidade é a *dança*. Ressalta-se que não haverá um aprofundamento nas teorias sobre a dança, mas uma reflexão sobre a compreensão da dança como área de conhecimento, a fim de se aproximar da coreologia, que é o estudo das regras contidas no movimento que o fazem expressivo e funcional.

Sabe-se que a primeira forma de aprendizagem da criança se dá pelo movimento, estando associada a atividades mentais e afetivas, onde a ação física é realizada pelo prazer proporcionado, pela curiosidade e descoberta do espaço (ambiente), ampliando o seu domínio de mobilidade e sua expressividade.

A dança possibilita à criança expressar-se tanto de forma individual quanto coletiva, proporcionando a interação com as pessoas de seu convívio; através da dança, a criança experimenta a plasticidade de seu corpo, descobrindo as potencialidades motoras e expressivas dele, podendo atuar e recriar a partir de suas descobertas. Como dito por Moscovici (2003), as representações sociais são culturalmente compartilhadas, onde o sujeito se desenvolve em processos mútuos de imersão na cultura da qual faz parte, e ao mesmo tempo a sua individualidade é desenvolvida.

Como suporte para a presença da dança na escola tem-se a LDBEN (Brasil, 1996), que em seu art. 26 diz que: “[...] o ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

Logo, ao mencionar os diversos níveis da Educação Básica, está incluída a Educação Infantil, a partir do momento em que passou a ser considerada como primeiro segmento deste ensino. Outro documento em que a dança aparece é no PCN (Brasil, 1997) para o Ensino Fundamental, segundo segmento da Educação Básica, sendo considerada como uma arte que “[...] faz parte das culturas humanas e sempre integrou o trabalho, as religiões, e as atividades de lazer. Os povos sempre privilegiaram a dança, sendo esta um bem cultural e uma atividade inerente à natureza do homem” (Brasil, 1997, p. 47).

Dentre os objetivos educacionais referentes à linguagem da dança, destaca-se a compreensão da estrutura e do funcionamento corporal, e a investigação do movimento humano, ou seja, suas possibilidades, contribuindo para o desenvolvimento da consciência corporal e da construção da imagem corporal da criança.

Sobre o exposto, o PCN-Arte diz que a “[...] experiência motora permite observar e analisar as ações humanas propiciando o desenvolvimento expressivo que é o fundamento da criação estética” (Brasil, 1997, p. 70), e como atividade lúdica a dança é também fonte de comunicação e de criação presente nas culturas, pois como afirmam Nóbrega e Viana (2006, p. 17), “[...] o aspecto sensível, lúdico e trágico, presente na linguagem do corpo, na gestualidade [...] possibilita uma estética da liberdade, da intensificação da vivência do corpo”.

A dança permite ao corpo deslocar-se, transformar-se, projetar-se no tempo e no espaço, estabelecendo contato estreito com a cultura local, pois amplia a observação das formas de dançar e perceber o corpo em movimento, produzindo novas possibilidades estéticas, resgatando histórias corporais e construindo novas.

Nóbrega e Viana (2006) consideram que as interações dos elementos, *tempo* e *peso*, fomentam a atividade da dança e tornam o corpo capaz de aprender, de acrescentar, de acumular conhecimentos que proporcionarão a compreensão do movimento como realização de gestos próprios à linguagem da dança. Os autores pontuam que:

A elaboração de gestos é que faz aprender novas significações, novos sentidos corporais, incrementando sua linguagem. [...] Quando um corpo dança, segue direções definidas que configuram formas e desenhos no espaço, escrevendo assim o que Laban denominou a poesia das ações corporais no espaço. Essa poesia se constrói pela seleção de poucas, porém, significativas ações corporais (Nóbrega; Viana, 2006, p. 24, 25).

Com base na afirmação supracitada, nota-se que é necessário ser oportunizado às crianças momentos em que elas possam dançar, dançar como sabem, como querem ou como conseguem, desenvolvendo a experimentação corpórea. Dessa forma, possibilitando que as aprendizagens que envolvem a temática da movimentação corporal sejam significativas para elas.

Já a fruição em dança na Educação Infantil é realizada pela observação da criança, assim é válido oportunizar para as crianças momentos para que observem e apreciem atividades de dança realizadas por outras crianças e adultos, estimulando o olhar, a sensibilidade e o pensamento da criança.

Nóbrega e Viana (2006, p. 27) consideram que “[...] essa polifonia de sons e movimentos, as mensagens inscritas no corpo devem constituir-se numa experiência que

possibilite dinâmicas corporais reveladoras de si, dos outros e da própria cultura”. Dessa forma, a criança também compreende e assimila as variedades de expressões, identifica individualidades e qualidades estéticas, enriquecendo seu próprio conhecimento, reconhecendo semelhanças e contrastes com o seu repertório de movimentos.

Como mencionado anteriormente, isso também atinge as crianças, não como meras reprodutoras do movimento, mas como um processo cognitivo ativo de interpretação do cotidiano na construção de suas hipóteses. A exemplo, uma criança que brinca de reproduzir os movimentos da mãe em uma roda de tambor de crioula, ao mesmo tempo que constrói ativamente esse saber vivenciado em seu cotidiano, formula suas hipóteses na imersão da cultura.

A relação da criança com a dança aos poucos faz com que ela se sinta segura para liberar sua energia acumulada, seus medos relacionados com a sua falta de naturalidade de se movimentar e de se expressar de maneira livre. A dança é uma atividade física que pode ser vivenciada ao longo de toda uma vida, despertando sentimentos e desenvolvendo capacidades de expressão. Por isso a dança se mostra como mais uma importante linguagem artística para o favorecimento da expressividade, do equilíbrio, da autoestima e do autoconhecimento da criança, além de ser instrumento de integração social.

Jodelet (2021, p. 84) adverte sobre o fato de que qualquer estudo que tenha como foco as representações sociais, deve ser “[...] inscrito no contexto histórico-social em que são observados”, mostrando que a cultura tem uma forte presença nas três atividades apresentadas pelas professoras entrevistadas.

Ao escrever sobre o *espírito do tempo*, Jodelet (2021, p. 85-86) o definiu como algo que indica o “[...] clima intelectual, os hábitos de pensamento, conjunto de opiniões, ideias e julgamentos peculiares de uma dada época”. Neste estudo, Jodelet (2021, p. 93) direciona o olhar para o fato de que “[...] integrar representações como parte do espírito do tempo sugere que elas vêm de outros sistemas de pensamento, como ciência, religião, cultura”.

A compreensão do corpo, dos jogos, das brincadeiras, da dança, todos esses conhecimentos estão entrelaçados na cultura. Jodelet (2021) explica que no século XX, vivenciou-se a cultura de massa, definida e vinculada a uma produção industrial, massiva, transmitida e reforçada por meio dos instrumentos de comunicação como a TV, o rádio e a imprensa. Dessa forma, chegou-se à segunda modernidade ou pós-modernidade, como se está acostumado a falar, em que esta foi caracterizada pela incerteza, pela perda de parâmetros de referência, surgindo com força a singularidade individual, e nesse cenário a mídia continua exercendo influência.

Assim, é pontuado pela autora que as representações são afetadas pelas comunicações de massa e pelos diferentes grupos sociais, que assumem o papel da mídia, e, portanto, afetam e transformam as representações. Jodelet ainda alerta para o olhar atento, a fim de não se negligenciar os processos de comunicação social, hoje mais ampliados, pois envolvem um número maior de mídias (cinema, televisão, rádio, redes sociais), e o que essa amplitude poderá trazer para a abordagem das representações sociais.

Como afirma Jodelet (2021, p. 94), “[...] a ênfase na historicidade da produção mental é uma orientação valiosa para o estudo das representações sociais que poderiam ser inspiradas nas contribuições sobre o ar dos tempos”. Assim, exemplifica-se que a brincadeira, os jogos e a dança são atividades que sofreram influências culturais. Ferreira Neto (2001 *apud* De Marco; De Marco, 2017) diz que, culturalmente, as meninas são menos incentivadas pelos pais e professores a realizarem atividades que envolvam bastante movimentação, maior contato físico e mais dispêndio de energia, tendo estas atividades maior participação masculina, como futebol, jogos de luta, polícia e ladrão etc.

E as meninas são direcionadas para atividades como dançar, pular corda ou elástico, jogos ritmados com as mãos, dentre outras. Não se pode deixar de mencionar os jogos eletrônicos, que atualmente estão inseridos na infância das crianças e envolvem meninos e meninas.

Percebe-se mais uma vez a forte presença das representações sociais sobre o que a sociedade culturalmente impõe à mulher, afastando-a de uma vida independente e inculcando-lhe a ideia de sexo frágil, de protetora do lar, ou mesmo a representação da mulher que é sobrecarregada de tarefas, tanto no ambiente familiar quanto no trabalho secular, e ainda lhe concedem o título de mulher moderna.

Moscovici (2003, p. 37) observa que as representações “[...] são o produto de uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são o resultado de sucessivas gerações”. O autor afirma a importância da *natureza da mudança*, e explica que é através dela que as representações sociais possuem a capacidade de influenciar o comportamento dos sujeitos.

Hoje vê-se uma evolução das mentes sobre esta percepção, a mudança do ar no tempo, onde meninos e meninas podem dançar, havendo várias seleções de futebol feminino no mundo, com mulheres nos campeonatos de lutas, a inserção de modalidades esportivas como foi o Vôlei de praia (Olimpíadas de Atlanta 1996) e o Skate (Olimpíadas de Tóquio 2020 – realizada em 2021 devido ao cenário pandêmico da Covid-19). Reforça-se a ênfase de Jodelet

na afirmativa de que os objetos que se propõe a estudar estão inscritos, se constituem em um contexto *social, cultural* e em um tempo *histórico*.

5.4 Atividades envolvendo o movimento corporal das crianças

A quarta Unidade Temática diz respeito às *Atividades envolvendo o movimento corporal das crianças*, que contempla os itens: 8. Como você se sente ao desenvolver atividades direcionadas para o movimento corporal em suas aulas?; 9. Como você inter-relaciona a cognição, o movimento e o afeto nas atividades desenvolvidas com as crianças?

Pensar no centro de gravidade do professor é a ação de reconhecimento de para onde suas ações estão direcionadas. Goodson (2000) considera importante compreender o desenvolvimento do professor e cita a sala de aula como espaço antagônico, onde o professor concentra toda a sua ansiedade, insegurança e também suas realizações profissionais.

De acordo com suas análises, Goodson (2000) pontua que o principal ingrediente que falta no mundo do desenvolvimento dos professores é a *própria voz dos professores*. Assim, o teórico enfatiza o respeito à vida, que, segundo ele, é um aspecto da relação que possibilita fazer ouvir a voz dos professores.

Goodson (2000, p. 71, 72) relata que “[...] ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, ‘a vida’, é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho”. Expressa também que existem outros ingredientes ambientais na vida e exercício profissional do professor. O autor cita como exemplo *a origem sociocultural*, como ingrediente importante na dinâmica da prática profissional, “[...] o ambiente sociocultural e as experiências de vida dos professores são, por sua vez, idiossincráticos e únicos e devem, por isso, ser estudados na sua plena complexidade”.

Igualmente pontua que o estilo de vida do professor dentro e fora da escola, sua identidade, sua cultura, ou seja, suas preferências e maneira de ser, impactam os modelos de ensino e as práticas educativas. Logo, Goodson (2000) coloca a ideia do professor como pessoa, como ponto de partida para o desenvolvimento profissional:

Os estudos referentes às vidas dos professores podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingenciais e opções que se deparam ao indivíduo (Goodson, 2000, p. 74).

Goodson (2000) aponta que existem *incidentes críticos*, como o estresse do professor, o problema do ensino eficaz, as inovações empreendidas, as novas iniciativas

administrativas. Estes incidentes podem estar associados à vida dos professores e ao seu trabalho, podendo afetar diretamente as suas percepções e práticas profissionais, como também revelar as condições de trabalho dos professores.

A abordagem de Michael Huberman (2000) possibilita o alargamento da compreensão sobre novos conhecimentos relativos à maneira como os professores constroem e visualizam a sua própria carreira profissional. Assim, direciona-se o olhar para si, sobre como se sentem ao desenvolverem atividades que visam ao movimento corporal.

Campos (2021), com base nos estudos de Codol, ao considerar o modelo experimental global da situação, recorda que por meio das representações das pessoas sobre as atividades a serem executadas, estas podem influenciar as suas representações sobre eles mesmos, tal como a de outros sujeitos pertencentes a outro grupo.

Ao afirmarem que se sentem “motivada”, “feliz” e “satisfeita”, as professoras entrevistadas compartilham as representações de si no universo da sala de aula. Jodelet (2021) destaca que o estudo das representações sociais pode contribuir para a *exploração das dimensões sociais e representações compartilhadas*, e de acordo com a autora, coletivas, às quais são afirmadas pelos sujeitos.

A representação que as professoras entrevistadas possuem de si mesmas na mediação das atividades envolvendo o movimento corporal, permite inferir que as suas representações estão ancoradas na emoção e no sentimento, e a objetivação se caracteriza pela satisfação no exercício da profissão.

Feliz em ver o desenvolvimento e felicidade nas dinâmicas, onde o aluno desenvolve sua coordenação motora brincando (P02/Quadro 10).

Feliz com a felicidade dos alunos (P05/Quadro 10).

Livre, solta e satisfeita com a alegria das crianças (P10/Quadro 10).

Ao serem questionadas sobre como inter-relacionam a cognição, o movimento e o afeto nas atividades desenvolvidas com as crianças, as brincadeiras e os jogos novamente aparecem como atividades proeminentes, pois as ações físicas são fundamentais para que a criança consiga realizar de maneira harmônica a integração entre as suas potencialidades motoras, afetivas e cognitivas. Assim, destaca-se a afirmação sobre o desenvolvimento humano:

É possível afirmarmos que o desenvolvimento humano praticamente depende das qualidades inatas do indivíduo somadas às interações realizadas durante o seu

crescimento, com experiências vividas em sua trajetória oportunizadas pelas pessoas nela envolvidas, como os pais e os professores (Nista-Piccolo; Moreira, 2012, p. 46).

Para uma melhor compreensão da integração destes elementos e do desenvolvimento humano, busca-se maior aprofundamento nos estudos desenvolvidos por Henri Wallon¹³, pois, na psicogenética walloniana, o afeto assume um lugar de centralidade, tanto em relação à construção do sujeito quanto ao conhecimento.

Para Wallon, a emoção no ser humano é fonte de sobrevivência, pois consegue mobilizar o outro, como explica Almeida (2010, p. 22): “[...] é instrumento oferecido pela espécie para suprir a inaptidão da criança no início da vida, e é determinante na evolução mental”. Pois, a criança percebe a forma como o adulto lhe fornece atenção e cuidado para suprir as suas necessidades; o adulto, por sua vez, expressa as representações de sua cultura e seus valores. O clima emocional que envolve a sala de aula, ou seja, o meio social onde a criança está, tanto pode promover a aprendizagem quanto prejudicar o seu desenvolvimento, como se vê através das interlocuções das professoras:

Essa relação é ideal para o processo de ensino e aprendizagem, atualmente a educação deve ser criativa, imaginativa, dinâmica, daí já se percebe o cuidar e o afeto (P04/Quadro 11).

Quanto mais amor, dedicação, compromisso estiver envolvido, melhor os resultados e melhor o desenvolvimento (P10/Quadro 11).

De acordo com a teoria walloniana, o que se alcança através da afetividade repercute no cognitivo e *vice-versa*, portanto, um serve de equilíbrio para o outro. Em Wallon, a criança é compreendida desde o seu nascimento até o início da puberdade/adolescência, assim, ele amplia a perspectiva de infância trazendo a compreensão de necessidades e características próprias, tendo como principal finalidade a formação do adulto.

A *teoria da emoção* (aborda os três primeiros anos do desenvolvimento) é entendida como fenômeno biológico e ao mesmo tempo social, em seguida direciona o seu olhar para o *pensamento discursivo*, com crianças de cinco anos e meio a nove anos, analisando a evolução das condutas intelectuais e sua relação com a linguagem. Posteriormente, desenvolve abordagens sobre atividades predominantes na criança, como o brincar, a motricidade, o desenvolvimento da afetividade e a linguagem, respeitando as diferentes idades da mesma.

¹³ Henri Wallon¹³ (1879-1962), foi um psicólogo do desenvolvimento que elaborou uma teoria psicogenética procurando compreender o psiquismo humano em sua formação e transformações, e entender como o bebê humano se constitui no adulto de sua espécie (Almeida, 2010).

Ao compartilhar os estudos de Wallon, Almeida (2010, p. 21) apresenta a seguinte assertiva: “A criança Turbulenta, é uma teoria eminentemente integradora: os processos cognitivos, afetivos e motores estão entrelaçados. Imbricados uns nos outros, só podem ser estudados separadamente pela necessidade de descrição”. Para Wallon, o homem é geneticamente social, assim, o recém-nascido necessita do outro tanto para sua sobrevivência física quanto para a sua sobrevivência cultural, como explica Almeida (2010, p. 23): “[...] a emoção expressa pelo movimento é o recurso do recém-nascido para sua primeira ligação com a cultura de seu tempo. Pela emoção o indivíduo pertence primeiro ao meio social, e depois a si próprio”.

Percebe-se que Wallon não separa o biológico do social, pois ele enxergava a vida psíquica a partir das relações entre ambos, o biológico e o social, defendendo uma integração dos organismos e da influência dos meios, como é possível observar no trecho que segue:

A existência individual está mergulhada na existência sociocultural do seu tempo, o desenvolvimento é um processo não linear: comporta fluxos e refluxos para ajustar as possibilidades do indivíduo com as exigências do seu meio, que também está sempre se modificando, novas possibilidades orgânicas podem ser ativadas, e outras reprimidas (Almeida, 2010, p. 24-25).

Assim, o processo de desenvolvimento em Wallon acontece da socialização para a individualização, e a emoção é o instrumento pelo qual o organismo, o sujeito, cria laços com o social, estando a emoção vinculada tanto aos processos motores quanto cognitivos. Almeida (2010) considera em seus estudos que Wallon pode ser caracterizado como *psicólogo da integração*. A afetividade é compreendida como a capacidade de o ser humano ser afetado (positiva ou negativamente) por fatores internos e externos, por sensações agradáveis ou desagradáveis. Como explica Postic (1989, p. 13), “[...] o despoletar da actividade imaginária é provocado por encontros emocionais entre o real e eu mesmo. Descubro-me ao mesmo tempo que ajo”.

A emoção, por sua vez, é a exteriorização da afetividade, pois é ativada pelo fisiológico do sujeito, assumindo uma expressão corporal, portanto, motora e visível, através das posturas corporais as emoções são diferenciadas, alegria, raiva, medo, tristeza. Nesse sentido, de acordo com os estudos de Almeida (2010, p. 25), Wallon aponta que “[...] o meio onde a criança vive e aqueles com os quais sonha são o molde que deixa sua marca. Se o meio concreto marca, igualmente o faz o meio imaginado, representado, desejado, sonhado”.

Como afirma Postic (1989, p. 14), “[...] o imaginário está povoado de representações simbólicas do real. [...] ter imaginação é ver o mundo na sua totalidade”. O autor

ainda considera que a *vida afectiva do sujeito*, ou seja, aquilo que lhe afeta positiva ou negativamente, e como isto repercute no seu inconsciente, é a força do imaginário. Portanto, mais uma vez se reafirma a Teoria de Moscovici ao considerar a influência da sociedade, da cultura, da linguagem, da comunicação, das relações sociais na construção do sujeito enquanto ser social, e enquanto ser capaz de criar representações.

Para Arruda e Pombo-De-Barros (2010, p. 353), “[...] os processos de representar repercutem sobre o desenvolvimento emocional e este, em contrapartida, é criativo, contribuindo para a partilha de novos sentidos”. Desse modo, uma representação de determinado objeto impacta o emocional que, por sua vez, gera um efeito criativo, no sentido de emitir novos pensares entre o eu, o outro e o social.

Campos (2021, p. 126) diz que os sujeitos constroem sistemas representacionais, e “[...] nesses sistemas, as práticas reais, efetivas, são incorporadas como formas cognitivas, tanto no sentido da orientação das ações futuras como do julgamento (avaliação) dos atos emitidos”. Campos (2021) evidencia que a Teoria esclarece a relação entre a ação (as práticas grupais) e o pensamento dos grupos, ou seja, a relação que se estabelece entre as práticas grupais com um dado objeto social, e as representações elaboradas por esse mesmo grupo sobre o objeto e seu contexto.

Nesta senda, evidenciam-se os estudos de Moscovici, ao considerar que “Um grupo começa com três”, e que “Entre um e esse número mágico estende-se a vasta região do que não é mais individual, mas ainda não se tornou plenamente social, plenamente grupal” (Moscovici, 2002 *apud* Bonfim; Melo; Nascimento, 2015, p. 29). Dessa forma, mostram-se as diversas trocas vivenciadas e partilhadas no contexto social da escola, entre os grupos de professoras e de crianças, que através das experiências do dia a dia na escola criam novas representações e, por sua vez, representam uma coletividade.

Desse modo, o grupo se constitui como instrumento para a aprendizagem social da criança, pois a coloca entre duas situações: a primeira é o desejo de pertencer, buscando a identificação com os objetivos propostos pelo coletivo do grupo; e a segunda é o desejo de diferenciar-se, desse modo, assumindo um lugar dentro do grupo.

Campos (2021, p. 128) aponta a ação como referência fundamental para a noção de prática, ou seja, o agir dos grupos, e apresenta três componentes da ação, “[...] o comportamental, o afetivo e o cognitivo”, onde para ele a integração dessas três dimensões se configura em “[...] um desafio de peso do ponto de vista metodológico”.

O autor supramencionado explica que as ações/comportamentos não podem ser estudadas separadas de um “sistema ação-representação”, e que as práticas, por sua vez, são

construções dos grupos e possuem um caráter instituído através de suas normas (explícitas), sejam elas formais ou informais. Ainda aponta a relação existente entre as práticas sociais e os papéis sociais, que podem ser determinados pelas instituições ou pelos grupos sociais aos quais o sujeito pertence.

6 À GUIA DE CONCLUSÃO

A criança tem o direito de vivenciar o ambiente escolar, tendo as ações do educar e do cuidar entrelaçadas às propostas pedagógicas que se estabelecem através do movimento das interações e das brincadeiras. Essas experiências e situações de aprendizagem diversas viabilizam o desenvolvimento integral da criança durante a Educação Infantil.

Neste estudo objetivou-se investigar como o movimento corporal de crianças de três a cinco (3 a 5) anos é concebido pelos seus professores na relação pedagógica, tendo em vista a importância que lhe é própria para o desenvolvimento infantil à luz da TRS.

Ao utilizar a TRS como fundamentação teórica metodológica para a realização deste trabalho, destacou-se a relevância teórica e histórica ao considerar os aspectos sociais e políticos dentro do campo educacional, utilizando as representações sociais como meio para se alcançar os objetivos desta pesquisa.

Esta pesquisa teve como lócus a instituição de Educação Infantil UEB “Professora Silvia Stella Fonseca Furtado”, da rede municipal de ensino, situada na zona rural da cidade de São Luís – MA, lugar que impulsionou para os seguintes questionamentos desta pesquisa. Até que ponto os professores da Educação Infantil relacionam o movimento corporal das crianças pequenas ao desenvolvimento cognitivo e afetivo delas? Como as professoras de Educação Infantil aproveitam a prática pedagógica para exercitar a movimentação corporal das crianças pequenas?

Realizou-se esta pesquisa com o suporte teórico metodológico na perspectiva moscoviciana, visto que as experiências e ideias vividas não são experiências ou ideias ultrapassadas, mas continuam a ser ativas, a mudar e a infiltrar as experiências e ideias atuais, havendo um movimento constante nas representações sociais, pois as representações de ontem influenciam nas de hoje.

Assim, realizou-se, inicialmente, nesta pesquisa, um diálogo sobre infância, sobre as orientações dos documentos nacionais no que se refere ao movimento corporal da criança e sobre o movimento da criança e a escola. Também se fez um aporte teórico acerca da história e formação de professores no Brasil para a Educação Infantil, acrescentando ainda a história da Educação Infantil na cidade de São Luís – MA, e a consolidação da escola pública para a Educação Infantil.

Sobre o tratamento dos dados deste estudo, o material coletado foi sistematizado com a utilização da técnica de análise de conteúdo de Bardin, escolhida por se coadunar com as representações sociais, possibilitando uma maior aproximação com as representações sociais

dos sujeitos entrevistados. A análise de conteúdo permitiu a organização de um questionário de perfil e de uma entrevista semiestruturada.

A partir do questionário de perfil, destacaram-se alguns aspectos apresentados nesta pesquisa que apontaram influências sociais. O primeiro aspecto se refere à *predominância feminina de docentes na Educação Infantil*, mostrando uma representação social que associa a mulher à Educação Infantil, devido à função materna e ao cuidado das crianças, o que direciona para o aprofundamento de estudos sobre a diversidade de gênero neste segmento.

O segundo aspecto apresentado, *formação dos sujeitos da pesquisa*, mostra o nível de escolaridade das professoras, fortalecendo o pensamento educacional que a educação das crianças de zero a cinco (0 a 5) anos está além do cuidar. Através da sistematização dos dados da entrevista semiestruturada, foram elencadas quatro Unidades Temáticas. A primeira Unidade Temática, *Educação infantil na fala das professoras*, discutiu o que as professoras pensam sobre a Educação Infantil e porque decidiram trabalhar com este segmento.

Compreende-se que as experiências pessoais das professoras a conduziram para a construção de suas histórias docentes como professora da Educação Infantil, a partir do momento em que escolhem trabalhar com essa etapa, quando compreendem a Educação Infantil como alicerce, como fundamental. Concluiu-se também que a identidade docente se consubstancia nas relações estabelecidas nos grupos, nos saberes e nas representações sociais compartilhadas.

Evidencia-se aqui a construção das representações sociais através de conhecimentos socialmente elaborados e compartilhados, oportunizando o desenvolvimento de uma realidade comum para um mesmo grupo social. Na Unidade Temática *Percepções do corpo da criança no cotidiano*, conheceu-se a percepção das professoras entrevistadas sobre o corpo da criança e como as relações sobre o corpo vão sendo estabelecidas no cotidiano pedagógico da sala de aula.

Viu-se que o eixo norteador das professoras entrevistadas para a vivência pedagógica em sala de aula para desenvolver aprendizagens é o corpo da criança, tornando-se o foco do trabalho docente. Assim, ressalta-se que as interações sociais influenciam o comportamento e o pensamento dos sujeitos, pois as representações nascem e transformam-se a partir das interações com o meio social. Desse modo, a vida social é sempre mediada pela presença do outro, que interfere na construção das representações sociais dos sujeitos.

Na terceira Unidade Temática, intitulada *Movimentação da criança na escola*, abordaram-se as normas estabelecidas pela escola para realização de atividades com as crianças envolvendo o movimento corporal, como essa vivência é proporcionada e as preferências das

crianças em relação a essas atividades. Com base nas atividades desenvolvidas pelas professoras para criar um espaço potencializador para a aquisição de aprendizagens significativas e criativas, destacam-se as práticas de atividades como o jogo, as brincadeiras e a dança.

O *jogo* possibilita ao docente trabalhar com as crianças valores como cooperação, respeito, participação, solidariedade, corresponsabilidade, portanto, o jogo é considerado como conhecimento básico para a vida da criança. A criança demonstra interesse e dá importância à *brincadeira*, pois esta se caracteriza como atividade social e cultural, pela qual a criança estabelece relação com o mundo que a cerca.

Com base nos estudos de Strazzacapa, entendeu-se que a construção do conhecimento em *dança* na escola pode favorecer à criança se apropriar do movimento de maneira reflexiva, consciente e transformadora, pois a ação corporal assume várias formas. Assim, uma movimentação corporal que ative na criança uma memória afetiva, ou mesmo a memória corporal, pode possibilitar uma aprendizagem significativa. Deste modo, como já citado, a compreensão de corpo, dos jogos, das brincadeiras, da dança, todos esses conhecimentos estão entrelaçados na cultura.

No que se refere ao objetivo específico desta pesquisa, *conhecer experiências profissionais vividas pelos docentes em que as crianças demonstraram avanço no desenvolvimento cognitivo e afetivo a partir de atividades envolvendo o movimento corporal*, devido ao contexto pandêmico que ocorreu no período em que esta pesquisa foi desenvolvida, este objetivo em particular não pôde ser alcançado pela impossibilidade de acompanhamento das rotinas no cotidiano das salas de aula.

A última Unidade Temática Atividades, envolvendo *o movimento corporal das crianças*, o olhar das professoras foi direcionado para a subjetividade do docente, a fim de refletirem sobre como se veem ao executar aulas direcionadas para o movimento corporal, e como conseguem estabelecer relações entre a cognição, o movimento e o afeto nas atividades propostas para as crianças.

As práticas educativas e o modo de ensino exercido pelas professoras foram impactados por seu estilo de vida, sua cultura, sua identidade, suas preferências e sua maneira de ser, pois é a partir das experiências vivenciadas nas interações que ocorrem entre as ações e observações que se dá a construção do conhecimento. Desta feita, o estudo das representações sociais pôde contribuir para a *exploração das dimensões sociais e representações compartilhadas*, coletivas, as quais foram afirmadas pelas docentes.

Portanto, atividades como o brincar, a motricidade, o desenvolvimento da afetividade e a linguagem, respeitando as diferentes idades das crianças, contribuem no seu processo educativo, no que se refere ao universo simbólico e cultural, além de favorecer o reconhecimento do corpo e de suas possibilidades de movimento, garantindo a autonomia motora das ações corporais das crianças e patrocinando as interações vivenciadas no contexto social da escola no dia a dia, onde são geradas novas representações.

Hoje a criança é compreendida como um ser social e construtor de sua história, cabendo aos professores oferecer-lhes experiências significativas para que ela possa construir o conhecimento, sendo protagonista e sujeito da sua história. Essa evolução implica diretamente no trabalho a ser desenvolvido nas instituições de Educação Infantil, demandando dos profissionais que trabalham junto às crianças, mais conhecimento, compromisso e interesse para atender às necessidades físicas, cognitivas, afetivas e sociais de cada uma delas.

Embora a escola seja muitas vezes compreendida como lugar onde existe uma supervalorização da produtividade, a escola de Educação Infantil precisa ser reconhecida como espaço de aprendizagens, de aquisição de saberes. Ilude-se quando se pensa a Educação Infantil como um projeto futuro, e não enquanto práticas educativas do presente. Para tanto, precisa melhorar as condições de aprendizagens das crianças. As criações destas condições dependem da intervenção da professora, inclusive para a criação de tempos e espaços para o brincar em condições adequadas. No entanto, esta não é uma tarefa exclusiva da professora, mas sim de todos aqueles que compõem o cenário da Educação Infantil.

Evidenciou-se a necessidade de ampliação de estudos sobre o desenvolvimento da criança, explorando a diversidade de movimentos que geram conhecimentos associados aos aspectos sociais, cognitivos e afetivos da criança. Entende-se, portanto, que se faz necessário um plano de formação estabelecido pela Semed, que aborde o planejamento das ações pedagógicas a serem desenvolvidas em determinado período letivo, visando ampliar os conhecimentos dos profissionais que atendem ao público-alvo da Educação Infantil.

Assim, as escolas poderão utilizar o espaço de encontros formativos, possibilitando aos professores momentos para debate, estudo e socialização de práticas pedagógicas, refletindo sobre seus saberes, dialogando com seus pares e, nesse processo, promovendo a construção de aprendizagens.

Desse modo, a participação e interação do corpo docente nos encontros pedagógicos são essenciais para refletir sobre o cotidiano escolar e traçar estratégias, a fim de ampliar o universo de experiências das crianças, como também o fortalecimento do pensamento

coletivo e práticas colaborativas entre os professores, sendo de grande relevância para a melhoria das práticas docentes na Educação Infantil.

Logo, assegurar o espaço de discussão coletiva no âmbito educacional faz com que a equipe escolar confronte suas certezas cristalizadas, isto é, contribui para que a equipe gestora e a equipe docente reconheçam o valor da experiência do pensar coletivamente, afirmando a educabilidade como condição do ser humano, promovendo a democratização das decisões e a ampliação de saberes.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. R. Cognição, corpo e afeto. **Revista Educação – História da Pedagogia**, [S. l.], v. 3. Editora Segmento, 2010.
- ALVES, T. O Corpo no Contexto Cênico: algumas percepções. **Revista Paidéia, Revista Brasileira de Ensino de Artes e Educação Física**, Natal, v. 1, n. 1, p. 33-60, dez, 2005.
- ARRUDA, Â. M. S.; POMBO-DE-BARROS, C. F. Afetos e Representações Sociais: Contribuições de um Diálogo Transdisciplinar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 351-360, abr./jun. 2010.
- AYOUB, E. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista Educação Física**, São Paulo, supl. 4, p. 53-60, 2001.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BONFIM, M. N. B. **Na contramão do currículo: invertendo-se os caminhos de análise**. Tese de doutoramento em Ciências da Educação (Formação de Professores). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Portugal, Coimbra, 2007.
- BONFIM, M. N. B.; MELO, M. A.; NASCIMENTO, I. V. Uma leitura sobre o espaço relacional inscrito num projeto de pesquisa. In: BONFIM, M. N. B. *et al.* (Orgs) **Registros de um projeto de pesquisa: formação de professores de Língua Portuguesa**. São Luís, Café e Lápis; EDUFMA, 2015. p. 25-36.
- BRASIL. **Constituição da Republica dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934)**. Nós, os representantes do povo brasileiro, pondo a nossa confiança em Deus, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para organizar um regime democrático, que assegure à Nação a unidade, a liberdade, a justiça e o bem-estar social e econômico, decretamos e promulgamos a seguinte. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm?TSPD_101_R0=f164e65bd3b8aafbe0962d25f59edd87h61000000000000000009c1a15c9ffff0000000000000000000000005b1e984d0090e03690](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm?TSPD_101_R0=f164e65bd3b8aafbe0962d25f59edd87h6100000000000000009c1a15c9ffff0000000000000000000000005b1e984d0090e03690). Acesso em: 21 abr. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF., 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 21 abr. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF., 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 abr. 2023.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF., 1997.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, Introdução, v. 1. 1998a.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, Formação Pessoal e Social, v.2. 1998b.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, Conhecimento de Mundo, v. 3. 1998c.

BRASIL. Resolução CEB 1/99. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Lei n.º 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Brasília, DF., 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acesso em: 21 abr. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Brasília, DF., 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2021.

BRITO, A. X.; LEONARDOS, A. C. A identidade das pesquisas qualitativas: construção de um quadro analítico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 113, p. 7-38, jul. 2001.

CAJADO, A. F. R.; DORNELLES, T.; PEREIRA, A. C. **Eleições no Brasil: uma história de 500 anos**. Brasília: Tribunal Superior Eleitoral, 2014.

CAMPOS, M. M. Questões sobre a Formação de Professores de Educação Infantil. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 4, n. esp., set./dez., 2018, p. 9-22.

CAMPOS, P. H. F. As práticas sociais e seu “contexto”. In: ROSO, A. (Ed. Cood), GUARESCHI, P. A. *et al.* (Orgs.). **Mundos sem fronteiras**. Representações Sociais e práticas psicossociais. Paraná, ABRAPSO, 2021. p. 122-156.

CELLARD, A. Análise documental. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Coleção Sociologia. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2008. p. 295-316.

CHAMON, E. M. Q. O.; SANTANA, L. M. Representação Social, Ciência e educação no século XXI - Para onde vamos? In: GUARESCHI, P. A. *et al.* (orgs.). **Mundos sem fronteiras**. Representações Sociais e práticas psicossociais. Paraná, ABRAPSO, 2021. p. 414-440.

CHAMON, M. **Trajetória da Feminização do Magistério**: ambiguidades e conflitos. Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2005.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4ª ed. Série: Escola, v. 16, São Paulo: Cortez, 2000.

CORSINO, P. (Org.). **Educação Infantil cotidiano e políticas**. Coleção educação contemporânea. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

CPDOC/FGV - **Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil**. Rio de Janeiro, 2009.

CRUZ, M. N. Trabalho Docente na Educação Infantil. In: MARTINS, I. C.; GAIO, R. (Org.). **No palco da infância**: movimento, ritmo e expressão corporal na Educação Infantil. Curitiba, CVR, 2017. p. 35-52.

DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: TRAILLE, Y. L.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vigotski, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. 29ª edição, São Paulo: Summus editorial, 2019. p. 131-152.

DE MARCO, A.; DE MARCO, M. C. Crescimento e Desenvolvimento: um olhar a partir da educação infantil. In: MARTINS, I. C.; GAIO, R. (Orgs.) **No palco da infância Movimento, ritmo e expressão corporal na educação infantil**. v. 27. Curitiba: CRV, 2017. p. 57-79.

DESGRANGES, F. **Pedagogia do Teatro**: Provocação e Dialogismo. São Paulo. Hucitec, 2006.

DESLAURIES, J. P.; KERISIT, M. **A pesquisa qualitativa enfoques epistemológicos e metodológicos**. Coleção Sociologia. O delineamento de pesquisa qualitativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DIÁRIO DE SÃO LUÍS, Título do anúncio: O ensino primário. Edição:00051. São Luís, MA, 2 de março de 1923. Disponível em: <https://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=093874&pagfis=2941htm>. Acesso em: 21 abr. 2023.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p.127-136, jul. /dez. 2013.

DUVEEN, G. Introdução. In: MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: Investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 08-28.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 2ª ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: Teoria e prática da Educação Física. 2ª ed. São Paulo: Scipione, 1991.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

GAIO, R.; ROCHA, P. T. F.; FREITAS, T. P. Movimento e Ritmo: conviver e aprender com as diferenças desde a educação infantil. In: MARTINS, I. C.; GAIO, R. (Orgs). **No palco da infância: movimento**, ritmo e expressão corporal na educação infantil. v. 27. Curitiba: CRV, 2017. p. 99-115.

GODINHO, T. *et al.* **Trajetória da mulher na educação brasileira: 1996-2003**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 4ª reimpressão, 2021. p. 72-95.

GONDIM, S. M. G. Grupos Focais como Técnica de Investigação Qualitativa: Desafios Metodológicos. **Paidéia**, [S. l.], v. 12, n. 24, 2003 p. 149-161.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. 2ª ed. Coleção Ciências da Educação. Portugal, Porto Editora, 2000. p. 63-78.

GRANZOTO, B.; FARIAS, T. A. M. T. O movimento e o brincar na educação infantil. In: MARTINS, I. C.; GAIO, R. (Orgs.). **No palco da infância Movimento, ritmo e expressão corporal na educação infantil**. v. 27. Curitiba: CRV, 2017. p. 175-195.

GUIMARÃES, D. Educação Infantil: espaços e experiências. In: CORSINO, P. (Org.). **Educação Infantil cotidiano e políticas**. Coleção educação contemporânea. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 89-99.

HADDAD, L. Profissionalismo na educação infantil: perspectivas internacionais. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 22, n. 49/1, p. 341-359, maio/ago. 2013.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de Professores**. 2ª ed. Coleção Ciências da Educação. Portugal, Porto Editora, 2000. p. 31-62.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Coleção questões da nossa época, v. 14. 9ª ed. São Paulo, Cortez, 2011.

JAPIASSU, R. **A linguagem teatral na escola: Pesquisa, docência e prática pedagógica**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

JODELET, D. Sobre o Espírito do Tempo e Representações Sociais. In: GUARESCHI, P. A. *et al.* (orgs). **Mundos sem fronteiras**. Representações Sociais e práticas psicossociais. Paraná, ABRAPSO, 2021. p. 84-108.

JORGE, M. M. **Álbum do Maranhão**. São Luís, 1950.

KENDZIERSKI, M.; PIETROBOM, G. R. S. **Friederich Froebel e os Jardins-de-Infância**. UNICENTRO, 2012. Disponível em: <https://anais.unicentro.br/flicenciaturas/pdf/iiv2n1/104.pdf>. Acesso em: 11 maio 2023.

KISHIMOTO, T. M. Pedagogia e a formação de professores de Educação Infantil. **Proposições**, Campinas/ São Paulo: Faculdade da Unicamp, v. 16, n. 3, p. 181-193, set./dez. 2005.

KNEBEL, C. Neoliberalismo e educação infantil. **Travessias 1982-5935**, v. 8, n. 2, p. 250-261, 2014.

KULHMANN Jr., M. Histórias da Educação Infantil Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-18, maio/jun./ago., 2000.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, L. B. (Org.). **Incursões e investigações em representações sociais e educação**. Recife, Ed. Universitária UFPE, 2013.

MADEIRA, M. C. Um Aprender do Viver: Educação e Representação Social. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. 2ª ed. Goiânia: AB, 2000. p. 239-250.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 4ª reimpressão, 2021.

MONTESSORI, M. **Pedagogia Científica**: a descoberta da criança. Inst. Mario M. Montessori. São Paulo: Flamboyant, 1965.

MORAES, M. C. **O Paradigma Educacional Emergente**. Coleção Práxis. Campinas, 13ª ed. SP: Papyrus, 1997.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: Investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NISTA-PICCOLO, V. L.; MOREIRA, W. W. **Corpo em Movimento na Educação Infantil**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NÓBREGA, D. O.; ANDRADE, E. R. G.; MELO, E. S. N. Pesquisa com Grupo Focal: Contribuições ao Estudo das Representações Sociais. **Psicologia e Sociedade**, [S. l.], v. 28, n. 3, p. 433-441, 2016.

NÓBREGA, T. P.; VIANA, R. N. A. Espaço e tempo das danças populares: uma abordagem coreológica. **Revista Paidéia, Revista Brasileira de Ensino de Artes e Educação Física**, UFRN, Natal, v. 1, n. 1, p. 09-32, dez. 2005.

NOGUEIRA, C. M. **A feminização no mundo do trabalho**: entre a emancipação e a precarização. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de Professores**. 2ª ed. Coleção Ciências da Educação. Portugal, Porto Editora, 2000.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios. In: CORSINO, P. (Org.). **Educação Infantil cotidiano e políticas**. Coleção educação contemporânea. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 13-30.

OLIVEIRA, L. S. **Supervisor Escolar / Professores**: meandros de uma relação pedagógica à luz da Teoria das Representações Sociais. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-graduação em Educação, São Luís, MA, 2019.

PACOTILHA, Título do anúncio: Escola Normal Primária para o sexo feminino. Edição: 00026. São Luís, MA de 01 de fevereiro de 1916.p.1. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=168319_02&pesq=benjamin%20albagli&pagfis=8001htm. Acesso em: 21 abr. 2023.

PAVIS, P. **Dicionário de teatro**. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (coord.) **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997.

POSTIC, M. **O imaginário na relação pedagógica**. Coleção Biblioteca Básica de Educação e Ensino. 1ª ed. Edições ASA, 1989.

RAFAEL, M. C.; LARA, Â. M. B. Proposta de Lourenço Filho para a Educação de Crianças de 0 a 6 anos. **Revista HISTEDBR On-Line**, Campinas, n. 44, p. 229-247, dez. 2011.

RAUPP, M. D. *et al.* A gestão do curso de especialização em educação infantil da UFSC. In: FLÔR, D. C.; DURLI, Z. (org.). **Educação Infantil e Formação de Professores**. Florianópolis, Ed. UFSC, 2012. p. 17-43.

RÊGO, L. M. **Questões de educação**. São Luís, Tipografia M. Silva, 1934.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 11ª ed. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2021.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais. Estado e políticas de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.º 115, p. 25-63, mar. 2002.

ROSEMBERG, F. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Pro-posições**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 177-194, jan./abr. 2003.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 43ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro, RJ: Ed. UERJ, 1998.

SÃO LUÍS. **Proposta Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de São Luís – Ma.** Parecer n.º 37/2022 e da Resolução n.º 37/2022. São Luís, 2022.

SÃO LUÍS. **SEMED Superintendência da Educação Infantil.** Projeto Permanente Ainda Somos Crianças, 2023.

SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. *In*: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (org.). **Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais.** Petrópolis: RJ Editora Vozes, 2008. p. 17-39.

SAVIANI, D. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, Campinas-SP, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr., 2009.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores e Advogados Associados, 2007.

SLADE, P. **O Jogo Dramático Infantil.** São Paulo: Summus, 1978.

SOARES, Zeca. Praça da Alegria. **Blog Zeca Soares**, 27 de março de 2015. Disponível em: <https://www.blogsoestado.com/zecasoares/2015/03/27/praca-da-alegria/>. Acesso em: 2 fev. 2024.

SOMMERHALDER, A.; ALVES, F. D. **Jogo e a Educação da Infância:** muito prazer em aprender. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2011.

STRAUSS, A; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa:** técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STRAZZACAPA, M. **Educação Somática e Artes Cênicas:** princípios e aplicações. Campinas, SP: Papirus, 2012.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr. 2000.

TAVARES, R. S. **A infância no Maranhão Imperial:** a escolarização pública primária da criança pobre e livre no período de 1855-1889. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-graduação em Educação, São Luís, MA, 2009.

TAVARES, R. S. **Escola e infância:** processo de institucionalização dos jardins-de- infância na capital do Maranhão no período de 1870 até a década de 1930. Tese (doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-graduação em Educação, Natal, RN, 2018.

TEÓFILO, M. P. **Crianças no espaço público:** nas trilhas das culturas da infância. Universidade do Minho. Instituto de Educação, 2021. (Tese de doutorado)

TRAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 2019.

VIEIRA, L. M. F. Mal necessário: creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 67, p. 3-16, nov. 1988.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar da pesquisa *O movimento corporal da criança: um estudo à luz da Teoria das Representações Sociais*. O objetivo geral da pesquisa é investigar como o movimento corporal de crianças de 03 a 05 anos é utilizado pelos seus professores na prática pedagógica tendo em vista a importância que lhe é própria para o desenvolvimento infantil à luz da Teoria das Representações Sociais (TRS). Para melhor orientar o desenvolvimento da investigação, foram definidos os seguintes objetivos específicos: captar como pensam os professores da Educação Infantil sobre a movimentação corporal das crianças pequenas na escola pesquisada; conhecer experiências profissionais vividas pelos docentes em que as crianças demonstraram avanço no desenvolvimento cognitivo e afetivo a partir de atividades envolvendo o movimento corporal; apontar em diálogo com a TRS as relações com os documentos norteadores da prática pedagógica no que tange ao movimento corporal.

Esclarecemos que suas informações serão utilizadas somente para o fim desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar sua identidade. Terão acesso a essas informações apenas a pesquisadora responsável pela investigação e sua orientadora Prof.^a Dr.^a. Maria Núbia Barbosa Bonfim. Estas são vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

Esclarecemos, também que sua participação, é totalmente voluntária podendo o(a) senhor(a) recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento. Este estudo não fornece nenhum incentivo financeiro, pois tem fins unicamente acadêmicos. Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de mais esclarecimentos pode nos contatar: Débora

Vanessa da Costa Irineu, Av. Dom José Delgado, Bloco 15, n.º 07, Alemanha, São Luís – MA;
fone: (98) 98147-5184; e-mail: deboravanessairineu@gmail.com

CONSENTIMENTO: Ao selecionar a opção abaixo, você estará concordando ou discordando do termo de consentimento.

() Eu acredito ter sido suficientemente esclarecido(a) a respeito das informações sobre o estudo acima citado e declaro que concordo em participar da pesquisa.

() Declaro que li, porém não concordo em participar da pesquisa.

APÊNDICE B – Questionário de Perfil aos Sujeitos da Pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Questionário de Perfil aos Sujeitos da Pesquisa

1. Gênero

- ☐ feminino
- ☐ masculino

2. Faixa etária

- ☐ entre 20 a 30 anos
- ☐ entre 31 a 40 anos
- ☐ entre 41 a 50 anos
- ☐ acima de 51 anos

3. Horário de trabalho

- ☐ somente matutino (escola pública ed. Infantil)
- ☐ somente vespertino (escola pública ed. Infantil)
- ☐ matutino e vespertino (escola pública ed. Infantil)

4. Titulação

- ☐ somente Curso Normal
- ☐ Curso Normal e graduação em Pedagogia
- ☐ Curso Normal, graduação em Pedagogia e Especialização
- ☐ graduação em Pedagogia e Especialização
- ☐ Mestrado

☐ Doutorado

5. Tempo de serviço/ anos trabalhando como professora?

☐ 1 a 5 anos

☐ 6 a 10 anos

☐ 11 a 15 anos

☐ 16 a 20 anos

☐ acima de 21 anos

6. Anos trabalhando como professor(a) de ed. Infantil na escola pública?

☐ 1 a 5 anos

☐ 6 a 10 anos

☐ 11 a 15 anos

☐ 16 a 20 anos

☐ acima de 21 anos

7. Anos trabalhando como professora de ed. Infantil na escola privada?

☐ 1 a 5 anos

☐ 6 a 10 anos

☐ 11 a 15 anos

☐ 16 a 20 anos

☐ acima de 21 anos

APÊNDICE C – Entrevista Semiestruturada aos Sujeitos da Pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE) MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Entrevista Semiestruturada aos Sujeitos da Pesquisa

- 1- O que você pensa a respeito da Educação Infantil?
- 2- Por que você decidiu trabalhar com a Educação infantil?
- 3- Qual a sua percepção sobre o corpo da criança na idade que elas se relacionam com você?
- 4- Como você desenvolve a sua percepção do corpo da criança no cotidiano?
- 5- Que normas a escola estabelece para a movimentação das crianças no espaço institucional?
- 6- Como você proporciona a movimentação das crianças em suas aulas?
- 7- Quais as atividades envolvendo o movimento corporal que as crianças demonstram preferir?
- 8- Como você se sente ao desenvolver atividades direcionadas para o movimento corporal em suas aulas?
- 9- Como você inter-relaciona a cognição, o movimento e o afeto nas atividades desenvolvidas com as crianças?

APÊNDICE D – Termo de Autorização para uso de Fotos da escola na Pesquisa**APÊNDICE D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE FOTOS DA
ESCOLA**

Após análise do projeto da pesquisa de mestrado intitulado *O movimento corporal da criança: um estudo à luz da Teoria das Representações Sociais*; tendo como pesquisadora responsável pela investigação a mestranda Débora Vanessa da Costa Irineu e sua orientadora Prof.^a Dr.^a. Maria Núbia Barbosa Bonfim, ambas vinculadas ao Grupo de Pesquisa em Educação e Representações Sociais (GPERS) e ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (PPGE/UFMA); foi autorizada pela gestora em exercício da escola de educação infantil pertencente a Rede Pública de Ensino Municipal situada no bairro Maracujá em São Luís -MA, a utilização de fotos da fachada da escola, dos espaços internos, externos e dos ônibus escolares utilizados para traslado das crianças na pesquisa citada.

São Luís - MA, 08 de agosto de 2023.

Eliana Cruz da Silva
Gestora Educacional
Matrícula: 538222-1

Eliana Cruz da Silva Tavares
GESTORA
Mat:538222-1

APÊNDICE E – Termo de Autorização para uso do nome da Escola Pesquisada**APÊNDICE E – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DO NOME DA
ESCOLA PESQUISADA**

Após análise do projeto da pesquisa de mestrado intitulado *O movimento corporal da criança: um estudo à luz da Teoria das Representações Sociais*; tendo como pesquisadora responsável pela investigação a mestranda Débora Vanessa da Costa Irineu e sua orientadora Prof.^a Dr.^a. Maria Núbia Barbosa Bonfim, ambas vinculadas ao Grupo de Pesquisa em Educação e Representações Sociais (GPERS) e ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (PPGE/UFMA); foi autorizada pela gestora em exercício da escola de educação infantil pertencente a Rede Pública de Ensino Municipal situada no bairro Maracujá em São Luís -MA, a utilização do nome da escola U.E.B. Professora Silvia Stella Fonseca Furtado na pesquisa citada.

São Luís - MA, 08 de agosto de 2023.

Eliana Cruz da Silva
Gestora Educacional
Matrícula: 538222-1

Eliana Cruz da Silva Tavares
GESTORA
Mat:538222-1