



**COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PSICOMOTORA**

IRIS ROZENA REIGOTO

**O CORPO DO DOCENTE DE EDUCAÇÃO INFANTIL PELO
OLHAR DA PSICOMOTRICIDADE**

Rio de Janeiro
2023

IRIS ROZENA REIGOTO

**O CORPO DO DOCENTE DE EDUCAÇÃO INFANTIL PELO OLHAR DA
PSICOMOTRICIDADE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós- Graduação em Educação Psicomotora, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Psicomotricidade Educacional.

Orientador: Me. Ricardo Carlos Santos Alves.

Rio de Janeiro

2023

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE

R361 Reigoto, Iris Rozena

O corpo do docente de educação infantil pelo olhar da
psicomotricidade / Iris Rozena Reigoto. - Rio de Janeiro, 2023.

46 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação
Psicomotora) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação,
Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Ricardo Carlos Santos Alves.

1. Psicomotricidade – Estudo e ensino. 2. Educação infantil -
Estudo e ensino. 3. Corpo. 4. Professores de educação infantil. I. Alves,
Ricardo Carlos Santos. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 152.385

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

IRIS ROZENA REIGOTO

**O CORPO DO DOCENTE DE EDUCAÇÃO INFANTIL PELO OLHAR DA
PSICOMOTRICIDADE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós- Graduação em Ensino de Educação Psicomotora, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Psicomotricidade Educacional.

Aprovado em 31 de outubro de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Me. Ricardo Carlos Santos Alves
Colégio Pedro II
Orientador

Prof.^a Ma. Tatiana Ordonhes Freitas de Mello
Colégio Pedro II

Prof.^a Ma. Débora Cristina da Silva Cruz Conceição
Colégio Pedro II

Rio de Janeiro
2023

Dedico este trabalho a todos os
professores de Educação Infantil.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus, meu pai celestial, por guiar e iluminar meus caminhos.

Agradeço também à minha amiga Bruna Moraes, parceira de trabalho e de vida, que me apresentou com amor e encantamento as potentes práticas educacionais do Colégio Pedro II, como o curso de especialização em Educação Psicomotora – o qual eu concluo nesse momento. Bruna é aquela amiga que investe e compartilha ótimas formações continuadas com seus amigos. Não detém somente para si, pois, como diz o ditado, “coisa boa, a gente compartilha”.

Agradeço aos meus pais, que sempre acreditaram em mim e pelo amor e cuidado comigo. Sinto-me muito amada por eles. E isso é bom. Motiva-me a cada dia retribuí-los com esse amor.

Agradeço também à minha amiga de trabalho e diretora, Jacqueline de Melo, que me dá espaço para eu vivenciar com o grupo de docentes vivências corporais, estudos, brincadeiras e reflexões, que ama as pessoas e a natureza, pois acredita na educação dos pequenos como forma de potência, direito e alegria. Uma gestora sensível, que ama o que faz e se doa por inteiro para dar o seu melhor para todos.

Agradeço ao meu marido Tiago, por entender que, em determinados momentos, preciso me dedicar às minhas pesquisas e estudos.

Não poderia jamais deixar de agradecer por todos os amigos que eu fiz na turma de 2022. Pessoas amigas, companheiras, alegres e falantes que animavam todos os sábados de aula.

Aos professores do curso que marcaram o meu corpo com vivências, conhecimentos e experiências. Em especial à Katia, que nos mostra através das suas experiências enquanto docente tanto conhecimento e sabedoria. Que potência de mulher! E a todos os educadores desse Brasil que amam as crianças e acreditam na educação dos pequenos

Agradeço à minha admirável banca examinadora pelo aceite.

Obrigada!

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática.

(Paulo Freire, 1991)

RESUMO

REIGOTO, Iris Rozena. **O corpo do docente da Educação Infantil pelo olhar da Psicomotricidade**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Psicomotora) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2023.

O presente trabalho tem como objetivo analisar a importância das práticas psicomotoras realizadas no cotidiano com os docentes da Educação Infantil em um Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) da Secretaria Municipal de Educação. O tema traz a ideia de se pensar um pouco no profissional em seu cotidiano, para refletir sobre esse profissional que passa a sua jornada de trabalho dentro da sala com as crianças bem pequenas, realizando vivências emparedadas, preocupados com as produções e cuidados físicos, contudo, esquecendo a importância do lugar das brincadeiras, no quintal, no solário etc.; deixando as vontades do corpo com o que esse corpo produz de pensamento e emoção. O trabalho foi desenvolvido através da pesquisa bibliográfica em uma abordagem narrativa, que apresenta vivências e experiências com os docentes do EDI em que atuo como professora de Educação Infantil. Para traçar esse caminho, o critério utilizado foi relatos de experiências vivenciadas no espaço escolar como também leituras de capítulos de livros sobre Psicomotricidade, desemparedamento da infância e documentos oficiais que falam sobre o professor de Educação Infantil. Diante do entrelaçamento da rememoração do vivido, das narrativas elaboradas e dos estudos bibliográficos, foi percebida a importância dos momentos de formação nos quais há práticas corporais com os docentes de Educação Infantil, podendo reverberar no processo educativo com as crianças, alterando o foco escolarizante nessa faixa etária para focos em que se prioriza as interações e brincadeiras, como preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de dezembro de 2009 e ainda vigente (BRASIL, 2010). Como conclusão, o trabalho aponta reflexões sobre a importância das brincadeiras, afetos e alegria nas práticas entre adulto e criança.

Palavras-chave: docente; corpo; Educação Infantil; desemparedamento.

ABSTRACT

REIGOTO, Iris Rozena. **The teaching body of Early Childhood Education for the through the perspective of Psychomotricity**. 2023. Course Completion Work (Specialization in Psychomotor Education) – Dean of Postgraduate Studies, Research, Extension and Culture. Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2023.

The present work aims to analyze the importance of psychomotor practices carried out in everyday life with Early Childhood Education teachers in a Child Development Space (EDI) of the Municipal Department of Education. The theme brings the idea of thinking a little about the professional in their daily lives, to reflect on this professional who spends his working day in the room with very young children, carrying out walled-in experiences, concerned with production and physical care, however, forgetting the importance of the place where they play, in the backyard, in the solarium, etc.; leaving the desires of the body with what that body produces in thought and emotion. The work was developed through bibliographical research in a narrative approach, which presents experiences and experiences with the EDI teachers where I work as an Early Childhood Education teacher. To trace this path, the criteria used were reports of experiences lived in the school space as well as readings of chapters of books on Psychomotricity, the separation of childhood and official documents that talk about the Early Childhood Education teacher. Given the intertwining of the remembrance of what was experienced, the elaborated narratives and bibliographic studies, the importance of training moments in which there are bodily practices with Early Childhood Education teachers was perceived, which could reverberate in the educational process with children, changing the schooling focus in this age range for focuses in which interactions and games are prioritized, as recommended by the National Curricular Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI) of December 2009 and still in force (BRASIL, 2010). In conclusion, the work points to reflections on the importance of games, affection and joy in practices between adults and children.

Keywords: teacher; body; Early Childhood Education; unpairing.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	15
2.1 Reflexões sobre o professor de Educação Infantil e suas formações.....	18
2.2 Lugar da Psicomotricidade na grade curricular das graduações	22
3 NÃO É PARA ASSISTIR NEM PARA ESCOLARIZAR: AFINAL, O QUE É A EDUCAÇÃO INFANTIL?.....	24
3.1 Em busca de uma Educação Infantil que investe na alegria.....	27
4 UM CONVITE AOS BONS ENCONTROS: BRINCADEIRAS COM OS DOCENTES E O PROCESSO FORMATIVO	35
4.1 Relato das experiências e vivências realizadas com os educadores no quintal: “vamos brincar de pique?”	37
4.2 Relato de experiência: a potência das mãos, baseado no trecho texto adaptado de Helena Barnabé	39
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS	45

1 INTRODUÇÃO

Ao refletir sobre o que se vive nos espaços de Educação Infantil, cabe buscar entender como estão os corpos dos educadores que lá se encontram: como esses profissionais (professores, diretores, funcionários da limpeza e da cozinha e até os responsáveis pelas crianças) se relacionam? Quais suas intenções educativas? Como se percebem corporalmente nas relações com as crianças?

Em paralelo, também é necessário refletir sobre as diretrizes curriculares que norteiam a Educação Infantil no país e, especificamente, no Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) em que atuo, onde vivencio as relações com crianças, professores, familiares e outros educadores. Com tais reflexões, muitas dúvidas, questionamentos e até angústias surgem sobre a relação que se dá entre corpos nesse espaço. Foi nesse contexto que busquei uma especialização que contribuísse para encontrar respostas, caminhos e possibilidades de atuação, interação e mais reflexões sobre as potencialidades dos corpos dos professores no espaço educativo e também entender suas limitações, de forma a poder contribuir para possíveis transformações nas práticas educativas que propomos, tanto minhas como de outros educadores.

Foi assim que, no decorrer do curso de Especialização em Educação Psicomotora no Colégio Pedro II, no lugar de respostas, novas questões surgiram: os educadores podem propor vivências psicomotoras se eles não as vivenciam? Como permitir a manifestação das vontades do corpo, o prazer de estar do lado de fora, brincando, sentindo o vento, observando o céu com as crianças, se essas reflexões não reverberam neles? Como cobrar essas práticas dos professores se, no horário de planejamento, eles só produzem com papéis, textos e atividades para serem realizadas em mesas? E se brincassem? Que professor de infâncias queremos para as nossas crianças?

Essas se tornaram as minhas indagações quando estou dentro de uma unidade de ensino de crianças pequenas e enquanto vejo a maioria dos professores preocupados em “lançar”, “revisar” os numerais, tirando o parquinho como forma de punição e achando que brincar do lado de fora da sala é uma premiação. Eu, enquanto professora articuladora da Rede Municipal da Cidade do Rio de Janeiro, levo para o grupo de professores as vivências ao ar livre através das brincadeiras, pois acredito que será somente nas experiências vivenciadas que os corpos poderão sentir o prazer

do brincar, serem afetados com a alegria e liberdade, refletindo sobre o corpo e a vontade de potência que esse corpo é.

Esse tema foi despertado em mim quando iniciei uma nova função na Instituição onde atualmente estou como Professora Articuladora. Percebi que as crianças ficavam muito tempo dentro das salas, saíam apenas para as atividades de rotina (colação, almoço, lanche, hora da saída) e, quando estavam na sala, sempre produziam trabalhos de “folhinha”, ou havia um grupo brincando de “lego” enquanto outros sentavam à mesa para fazer os trabalhos direcionados pela professora. Às vezes, ao entrar em sua sala, encontrava as crianças brincando com brinquedos e apenas uma copiando as atividades escritas do quadro proposta pela professora. Ela, orgulhosamente, falava que era porque a tal criança já sabia ler e por isso realizava tais propostas diferenciadas. Era nítido perceber a movimentação agitada das crianças, falatórios constantes, brinquedos espalhados pela sala, televisão ligada. A professora, na maioria das vezes, ficava sentada em sua mesa com muitos cadernos, onde passava uma parte do seu tempo colando as “folhinhas” para as próximas atividades.

Naquela época, além de Professora Articuladora, também atendia turmas da pré-escola para dar aula de Iniciação à Leitura, um projeto da Secretaria de Educação, voltado para a importância e incentivo a literatura Infantil nas escolas. As crianças aguardavam ansiosamente a chegada da minha aula. Quando me viam pelos corredores ou refeitórios, sempre perguntavam se era dia da aula de leitura. Minhas aulas eram sempre ao ar livre. Eu levava as crianças para o quintal ou solário, ali conversávamos, brincávamos, contávamos histórias e registrávamos o que tínhamos vivenciados naquele dia. Foi quando as crianças da turma citada, que ficavam o dia todo emparedadas, ao realizarem uma vivência artística, demonstraram, através da brincadeira, que queriam brincar e falavam levantando as plaquinhas: “queremos brincar! Queremos brincar!”. Fui muito afetada por aquelas falas de manifesto, de pedido de socorro, por aqueles corpos sedentos por vontades e prazeres e foi então que pensei sobre as práticas psicomotoras para além das crianças. Pensei que, enquanto professora articuladora, era meu papel despertar também no grupo de docentes como é prazeroso estar do lado de fora da sala, colocar os pés no chão, sentar e sentir o vento, brincar de amarelinha, sorrir, chorar, vivenciando com as crianças momentos conjuntos.

Desde então, meu motivo maior é despertar no grupo de professores

reflexões, práticas e possibilidades de experiências em que o corpo seja respeitado, seja observado, seja livre para as suas vontades e que possam perceber que as crianças aprendem e desenvolvem dentro e fora de sala.

Um fator que muito me levou a estudar e pesquisar essa temática é que a maioria dessas crianças moram em apartamentos, não tem quintal para brincar e interagir com outros e, quando elas vão para o lado de fora da sala, demonstram a alegria de vivenciar momentos únicos, importantes e cheios de possibilidades de brincar.

Por isso, esta pesquisa foi realizada na intenção de levar para a equipe docente práticas psicomotoras nas quais os professores e as professoras possam sentir como é importante o corpo ser visto, sentido e respeitado.

As práticas psicomotoras ainda ocorrem como diferencial no ambiente escolar e podem ajudar o profissional a repensar suas práticas e refletir que professor de crianças ele deseja ser, para além da preocupação com atividades de folhinhas, com as arrumações de filas como forma de organização para sair da sala, produções e mais produções.

Por acreditar que professor de crianças é um ser sensível à escuta e à vontade dos corpos, que dá lugar para as brincadeiras, que se dispõe a pensar a criança como sujeito de direitos, busquei refletir sobre este tema a partir de rememoração de vivências no ambiente escolar, estudos bibliográficos sobre o tema e também estudos de leis que norteiam o fazer pedagógico na Educação Infantil.

Vivemos em uma sociedade em que cada vez mais se produz, está cada vez mais acelerada, com a tecnologia tomando o espaço das interações ambientais e físicas, o que faz com que não percebamos mais o que o nosso próprio corpo é, sente, deseja e vive. Nesse contexto e, mais especificamente, no contexto do ambiente de educação de crianças, esta pesquisa teve por objetivo geral refletir sobre a relação entre o corpo do docente da Educação Infantil e suas práticas pela perspectiva da Psicomotricidade.

Como objetivos específicos, houve a intenção de buscar documentos norteadores que falam sobre o docente de Educação Infantil; estudar as bases teóricas do campo da Psicomotricidade para pensar a potência no despertar sobre conceitos de escolarização na Educação Infantil; e compartilhar práticas psicomotoras vivenciadas no cotidiano educacional, para que sirvam de inspiração para novas práticas a serem propostas na formação dos docentes, visando promover bons

encontros entre os corpos.

Para tanto, a pesquisa tem uma abordagem qualitativa e conta com fontes bibliográficas da área da Psicomotricidade e da Educação Infantil, além de documentos oficiais sobre o currículo na primeira etapa da Educação Básica no Brasil. Junto a isso, esta investigação também foi narrativa, pois toda a teoria e estudos documentais contribuíram para revisitar as práticas profissionais por mim vivenciadas, possibilitando uma rememoração das mesmas, ou seja, ao revisitá-las a partir das novas reflexões, as próprias memórias se transformaram em outras leituras do vivido que vieram para este trabalho de forma narrativa.

Foi assim que foram desenvolvidos os capítulos que seguem. No capítulo 2, abordo sobre a história da Educação Infantil, um breve histórico de como se deu todo o processo, passando pelo assistencialismo até a conquista das leis adquiridas até nos dias atuais. Também é abordada a formação dos professores, como é vista a formação perante as Leis e suas dificuldades e, com a contribuição de Mastrascusa e Franch (2016) busca-se entender a Psicomotricidade Relacional e sua importância nas formações pessoais do docente, vislumbrando uma Educação que valoriza as relações entre pessoas, com o ambiente e com os próprios corpos, possibilitando a harmonização do ser humano, num mundo onde espaços relacionais, desenvolvimento de valores e convívio com o outro estão cada vez mais escassos. Nessa mesma reflexão, buscarei pesquisar sobre os currículos nas universidades do município de Rio de Janeiro, trazendo para potencializar a escrita a leitura dos trabalhos de Conclusão das alunas Santana (2019) e Correia (2019) que abordam essas temáticas.

No terceiro capítulo – *Não é para assistir nem para escolarizar: afinal, o que é a Educação Infantil?* – apresento minhas inspirações nos estudos e pesquisas de Tiriba (2018), que muito contribui para as práticas educacionais na qual eu acredito e vivencio com as crianças e adultos em busca de uma Educação Infantil como direito e alegria, na perspectiva de cumprir o que a legislação define como direito das crianças. As leis destacadas são a Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), a Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010). Essa documentação aponta para a obrigatoriedade do oferecimento de creche e pré-escolas.

Para contribuir com minhas experiências no cotidiano escolar, com base na

filosofia de Nietzsche, contei com as inspirações das vivências de Schaefer (2021). Nesse mesmo capítulo, narro memórias no meu cotidiano escolar com crianças sedentas por brincar em busca de alegria, pois se sentem presas em práticas escolarizadas, emparedadas, sendo ainda comum ver sinais da imposição de poder e controle dos corpos na visão dos docentes. Tal imposição tem ligação direta com a manipulação, realizando assim a docilização do corpo da criança para exercer domínio e controle sobre ela. Leituras baseadas nas obras de Foucault (1970) contribuíram para entender melhor o sistema que ainda se faz no entendimento que a disciplina é um tipo de poder.

No quarto capítulo, convido a pensar as práticas da formação dos docentes com a contribuição de Alves (2013), psicomotricista que pesquisa e estuda o corpo do professor, discute as relações do professor com ele mesmo, com os alunos, relatando suas experiências.

Silva (2012) enriquece as reflexões ao convidar a vivenciar bons encontros com grupo de educadores, merendeiras e funcionários da limpeza nos espaços educacionais. Sua obra provoca pensar sobre o corpo no espaço escolar, destacando o corpo como a primeira linguagem de crianças e adultos, o valor das brincadeiras e dando espaço para a alegria. É nessa perspectiva que relato algumas experiências de práticas psicomotoras nos momentos de formação continuada dos professores, estabelecendo relações de afetos, alegria e reflexões entre os pares.

Com isso, esta pesquisa convida os leitores a contribuírem para a construção de uma Educação Infantil que seja alegre, potente, com bons afetos e de qualidade para as crianças e educadores, através do olhar psicomotor para os corpos que se relacionam no ambiente educacional.

2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para entender em que momento estamos em relação à Educação Infantil, é necessário, e prudente, conhecer os caminhos que ela percorreu para chegar até aqui.

Guisso, 2020.

Este capítulo apresenta, brevemente, a história da Educação Infantil, em paralelo a uma abordagem sobre a infância, anterior à criação de espaços educacionais para crianças e que vem se transformando com o passar do tempo.

A história da Educação Infantil remonta aos tempos antigos, no qual as crianças eram educadas em casa pelas famílias. Na Idade Média, as crianças eram vistas como adultos pequenos, como afirma Alves (2013, p. 30):

Na idade Média, a criança era vista como uma miniatura do adulto e, se sobrevivesse, chegando a certa idade, poderia ser contada como integrante da família é considerada um adulto. O pai tinha plenos poderes sobre o filho homem, podendo decidir por ele todas as coisas, vendê-lo, espancá-lo ou responsabilizá-lo por qualquer ato criminoso que ele próprio não quisesse assumir.

Com a Revolução Industrial, diante da situação e a necessidade de as mães não terem com quem deixar seus filhos para trabalhar, surgiram as creches para suprir essa necessidade. O foco principal dessas creches era apenas o cuidado com as crianças.

Foi na década de 1980 que começou a ter significativos avanços em relação às creches, pois educadores que estudavam sobre as diferentes infâncias perceberam que, no dia a dia, através de estudos e pesquisas, a educação era necessária para além do cuidado físico nesses espaços. Também foi identificado que tal importância não dependia de classe social, já que todas as crianças, de qualquer classe social e econômica, deveriam ter acesso a um ambiente educacional voltado às necessidades infantis e preparado para investir no desenvolvimento desses pequenos sujeitos.

Surgiu, então, em 1988, a Constituição Federal (BRASIL, 1988), reconhecendo a creche/pré-escola como direito da família e dever do estado e, em seguida, em 1990, foi decretada a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que determinou o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), reforçando os direitos específicos de saúde, bem-estar e educação das crianças, portanto, apontando para o direito a todas as crianças

à escola, sendo obrigatória, nessa época, a partir apenas de 6 anos, e já reconhecendo a importância das creches e pré-escolas como espaços de desenvolvimento e cuidado infantil para crianças com menos de 6 anos (BRASIL, 1990).

Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Educação Infantil passou a ser a primeira etapa da Educação Básica, que também é composta pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio (BRASIL, 1996, Art. 29).

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade.

Foi com a LDB que a educação para crianças com menos de seis anos ganhou maior relevância e fins em si própria, não sendo mais espaços apenas assistencialistas, de cuidado, para que os pais pudessem deixar a criança enquanto trabalham.

Em 2009, foram lançadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Esse documento aponta para novas mudanças curriculares para pensar a educação das crianças pequenas, ainda dividida em creches (0 a 3 anos) e pré-escola (4 a 5 anos), tirando o foco dos conteúdos a serem aprendidos e focando nas especificidades das crianças, a importância de viverem experiências, tendo como eixos norteadores as interações e brincadeiras (BRASIL, 2010). Cabe ressaltar que esse documento, ainda válido, não apresenta o que as crianças devem ou não aprender, mas, sim, apresenta o que os educadores devem proporcionar de ambientes e possibilidades de atuação e de experiências.

Com o objetivo de fornecer parâmetros para a manutenção e a criação de novas instituições de Educação Infantil, foi publicado, pelo MEC (BRASIL, 1998), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Sobre esse documento, Guisso (2020, p. 08) relata que:

O RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil) lançado em 1998 é um documento constituído de três volumes, os quais estabelecem metas de qualidade para alcançar o desenvolvimento integral da criança. Este documento foi um marco importante para a Educação Infantil, mesmo assim não deixou de ser alvo de críticas quanto a sua estruturação, considerada, por alguns

autores, como um manual ou um “receituário”, sendo uma prioridade a aquisição de conteúdos.

Em 2009, foram lançadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Esse documento aponta para novas mudanças curriculares para pensar a educação das crianças pequenas, ainda divididas em creches (0 a 3 anos) e pré-escola (4 a 5 anos), tirando o foco dos conteúdos a serem aprendidos e focando nas especificidades das crianças, a importância de viverem experiências, tendo como eixos norteadores as interações e brincadeiras (BRASIL, 2010).

Cabe ressaltar que esse documento, ainda válido, não apresenta o que as crianças devem ou não aprender, mas, sim, apresenta o que os educadores devem proporcionar de ambientes e possibilidades de atuação e de experiências.

O documento mais recente que temos é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que tem sua última versão em 2018 (BRASIL, 2018), tendo sido elaborado a partir de diferentes etapas e durante a mudança de governo do país. Esse documento gerou muita polêmica na forma que foi elaborado, mas ainda está válido e norteando o currículo mínimo em muitas instituições educacionais. Apesar de sua importância, ele normatiza a lei maior, que se refere às Diretrizes Curriculares Nacionais que, no caso da Educação Infantil, ainda são as promulgadas em 2009.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2018, p. 1).

Todos os documentos citados neste capítulo são de grande valia para a história da Educação Infantil e, com exceção da RCNEI, ainda estão vigentes. Muitas lutas e conquistas tivemos até aqui e muitas ainda precisamos percorrer até conquistarmos uma Educação Infantil que seja valorizada e respeitada no seu papel de educar sujeitos de direitos.

2.1 Reflexões sobre o professor de Educação Infantil e suas formações

Neste capítulo fui levada a refletir a partir da minha própria experiência enquanto professora de Educação Infantil e Professora Articuladora na Prefeitura do Rio de Janeiro onde iniciei minha trajetória em 2013 no município. Rememoro então minha graduação em Pedagogia no ano de 2012 e minhas relações de interações e partilhas com os colegas da turma. Naquela época eu era professora da pré-escola em uma unidade de ensino particular, trabalhava um turno apenas e, quando saía da escola, ia direto para a faculdade.

Foi quando conheci, no primeiro semestre, uma colega da mesma classe onde passamos a conversar sobre nossas práticas, formações e desejos. Ela era auxiliar de creche concursada da Prefeitura do Município do Rio de Janeiro e apresentou-me o seu mundo. Fiquei curiosa ao saber da sua função de auxiliar, pois não conhecia o cargo, queria saber o que fazer, como era ofertado o ensino para as crianças, se era apenas o cuidar, remuneração e carga horária. Recordo-me dela relatando o seu cotidiano com as crianças da creche, onde não existia ainda o cargo de Professor de Educação Infantil; eram auxiliares de creches e que, antes do concurso de auxiliar, eram recreadoras (contratadas) que atuavam com as crianças. Guimarães (2011), na sua pesquisa sobre creche, mostrou que em 2006 os profissionais que trabalhavam com as crianças eram as recreadoras, vinculadas às Organizações Não Governamentais (ONG), já que ainda não existia concurso público para a creche.

Vale ressaltar que, no Município do Rio de Janeiro, as creches passaram a pertencer à Secretaria de Educação no ano de 2003, visto que a LDB de 1996 estabelece a Educação Infantil (creche e pré-escola) como primeira etapa da Educação Básica. O edital do concurso para Auxiliar de Creche, naquela época, não exigia formação de professores como requisito para atuar com crianças nas creches. Então despertou em mim a vontade de estudar e aprofundar ainda mais meus conhecimentos e tentar o concurso para trabalhar como auxiliar de creche, levando minha contribuição e experiência com crianças. Fiquei aguardando o concurso intitulado de Auxiliar de Creche que nunca surgiu. Passados alguns meses, no ano de 2011, surgiu o primeiro concurso de Professor de Educação Infantil do Município do Rio de Janeiro, na gestão do Prefeito Eduardo Paes.

O edital saiu diante ao Projeto de lei que determina a inclusão dos professores

de Educação Infantil na carreira do magistério público da educação básica, para que eles sejam beneficiados pelo piso salarial estabelecido na Lei nº 11.738/08:

Pela proposta da lei, são considerados professores de Educação Infantil os profissionais que exerçam função docente, com formação no magistério ou em curso de nível superior e aprovados em concurso público – atribuições incluídas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Agora as creches e pré-escolas passavam a ter duas categorias dentro das salas de aula: o Auxiliar de Creche (AEI) e o Professor de Educação Infantil (PEI). Foi no segundo concurso que alcancei a minha tão esperada convocação para o magistério público. Ao deparar-me com a situação real vivida dentro do Espaço de Desenvolvimento Infantil, fiquei surpresa, enfrentando um grande desafio pela frente, pois, ainda nos dias atuais, existe a ideia de dicotomia perante os cargos e funções dentro do mesmo estabelecimento de ensino. Isso gera muitos desentendimentos entre o grupo de profissionais. Por serem editais diferentes, defende-se a ideia de que os auxiliares cuidam e os professores realizam o “pedagógico”. Guimarães (2011, p. 49) contribui para esse entendimento:

Para Tiriba (2005), apesar da compreensão atual do processo único que envolve educar e cuidar, a justa posição das duas expressões reforça a ideia de dicotomia e divisão desses atos, o que alimenta práticas em nossa realidade sociocultural. Por exemplo, nas creches, as auxiliares cuidam (do corpo) e as professoras educam (realiza o que se denomina de atividades pedagógicas, geralmente de cunha intelectual).

O que fazer diante das necessidades cotidianas dentro da sala com as crianças e adultos? Para as crianças não existe separação de funções, para elas, todos são “tias” e “tios”. Mas, em relação aos educadores, essa dificuldade se dá em muitas Unidades que têm as duas categorias. Em 2018, na gestão do Prefeito Marcelo Crivella, criou-se o quadro permanente de pessoal executivo do Município do Rio de Janeiro mais uma categoria de Professor Adjunto de Educação Infantil (PAEI). A câmara Municipal do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2018), no artigo 1º decretou:

Art. 1º Fica criado no Quadro Permanente de Pessoal do Poder Executivo do Município do Rio de Janeiro a categoria funcional de

Professor Adjunto de Educação Infantil, para atuação, exclusiva, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Parágrafo único. A composição numérica de cargos da categoria funcional criada por esta Lei corresponde a oito mil vagas para Professor Adjunto de Educação Infantil.

Acredito também que esse novo edital veio com a ideia de diminuir o quantitativo de Auxiliar de Creche, uma vez que no edital exigia prova de títulos, uma grande oportunidade para os auxiliares trocarem de categoria através do concurso. Foi assim que muitos conseguiram passar e mudar o título de auxiliar para professor. Com isso, o cargo de Auxiliar de Creche vem apresentando extinção dentro da Prefeitura do Rio de Janeiro. Atualmente, os auxiliares possuem uma nova nomenclatura para a categoria que conquistou os títulos de Agente da Educação Infantil, sendo reconhecidos através da gratificação por terem títulos de formação em pedagogia ou ensino médio normal.

Não aprofundi meu relato em relação às funções nem para as categorias dos profissionais da educação e suas diferenças, pois isso é um assunto que demanda mais dados legais e pesquisas. O que quero destacar aqui é o corpo desses profissionais, dessa diversidade de funções num mesmo lugar, desse corpo que chega à unidade escolar com diversas histórias e vivências, como enxergam a aprendizagem das crianças da Educação Infantil, suas concepções, quais tipos de marcas que carregam em cada corpo, afetos e sensibilidades que esse corpo traz para dentro de um Espaço de Desenvolvimento Infantil. O que é ser professor de Educação Infantil? Reproduzo nessas inquietações a citação de Dowbor (2008, p. 69): “Nós não nascemos educador; nós nos fazemos ao longo de cada dia de nossa trajetória de o ser”. Dentro da sala de aula, com crianças pequenas, por mais que tenham leis, editais e funções, existe um corpo, um corpo que talvez nem quisesse estar ali, já ouvi relatos de educadora que está trabalhando porque precisa, que fez o concurso somente pela remuneração. São esses corpos que me atravessam e que me fazem buscar entender em documentos oficiais e livros o que está sendo feito nas formações, principalmente nas de Ensino Superior. Será que existe nas grades curriculares do curso de Pedagogia a disciplina Práticas Psicomotoras? Esse corpo docente já é convidado a fazer essas reflexões motoras na graduação? Ou ele toma consciência disso apenas quando decide fazer uma especialização? Esse corpo é um corpo brincante?

Sabemos que a LDB reconhece a Educação Infantil como a primeira etapa da

educação básica, na qual todo profissional de Educação Infantil necessita ter formação em nível Superior, em Pedagogia, com habilitação ao magistério para trabalhar dentro da faixa etária em questão (crianças entre 0 a 6 anos). Dialogando com Silva (2012), podemos questionar: se todo educador tiver formação adequada, isso garantiria uma Educação Infantil de qualidade? O que se pode garantir com a devida formação acadêmica?

Volto a lembrar da minha graduação em pedagogia, que leva a refletir a formação a Nível Superior, onde a teoria tomava conta do currículo, deixando pouco espaço para prática do corpo e suas reflexões. O corpo do educador acaba sendo esquecido diante aos conteúdos, trabalhos e provas. Essas situações muito afetam a formação do professor de Educação Infantil, visto que, por mais que exista leis que ofereçam possibilidades de crescimento educacional, Silva (2013, p. 69) acrescenta que:

A prática docente, especificamente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, se fundamenta nas capacitações, em formações obrigatórias, ou nos cursos livres, na tentativa de aprimorar os conhecimentos profissionais e deveria buscar sim, uma política de formação contínua, estruturada a incentivar e orientar os profissionais em suas múltiplas questões e em longo prazo, principalmente nos conhecimentos sobre como se desenvolvem as funções psicomotoras

Diante dessas problemáticas, podemos refletir, pelo olhar da Psicomotricidade, que o corpo do docente necessita também de uma formação que os cursos de graduação não oferecem. Mastrascusa e Franch (2021, p. 1) apresentam uma contribuição em relação à formação pessoal, uma contribuição da Psicomotricidade para formação do docente.

Refiro-me a uma formação que ainda é muito pouco ou quase nada referida tanto nos cursos de graduação ou em referências bibliográficas, ou ainda nos cursos propostos de formação continuada. Uma formação que possa dar condições à professora de perceber suas dificuldades, sem ser terapia, mas atuando nas comunicações não verbais. Formação pessoal por meio de vivências corporais, possibilitando o autoconhecimento e a qualificação das relações professora/aluno, educando/educador ou adulto criança. É importante que os professores tenham sensibilidade e empatia para lidar com as necessidades e peculiaridades das crianças nessa etapa da Educação Infantil, mas o que vemos é que esses profissionais chegam com formação mais teórica do que prática e com poucas vivências psicomotoras, o que dificulta o entendimento e a mediação das relações no ambiente educacional, que são fundamentais para

qualquer prática educativa. Para o professor de Educação Infantil, inserido dentro de um Espaço de Desenvolvimento Infantil, isso se torna mais importante ainda. O educador precisa ter experiências psicomotoras para entender não só o seu próprio corpo como também o corpo do outro, sempre nas relações consigo, com o outro e com o ambiente.

Acredito na potência da formação pessoal para a formação de professores, em especial os de Educação Infantil, uma fase de suma importância para o desenvolvimento inicial da criança. Podemos pensar que toda construção teórica passa por um investimento pessoal, em que esse professor(a) deverá, além de adquirir sua formação básica na graduação, buscar melhorar e qualificar suas ideias sobre o sentido mais amplo sobre o termo “educar”, entendendo que a educação se dá na prática educativa e que esta envolve as relações entre corpos e nos corpos.

Há necessidade de um maior investimento na formação pessoal dos professores para compreenderem essa demanda. Lapierre comenta que, para ser psicomotricista relacional não é necessário ser professor, mas todo professor deveria ser psicomotricista relacional ou, ao menos, ter uma formação pessoal semelhante pela qual passa aquele que busca essa especialização. (MASTRASCUSA; FRANCH, 2016, p. 156)

No diálogo sobre formação, Silva (2012, p. 41) destaca a importância das práticas corporais quando diz que “É a prática, são vivências corporais, o contato com a própria sensibilidade e com o próprio corpo que permitirão um contato consciente e disposto ao diálogo com o corpo do outro”.

Entendo, então, que a formação do professor de Educação Infantil vai além da Graduação, é preciso olharmos para dentro das nossas necessidades e buscar algo que possa fazer sentido às práticas com as crianças. No capítulo a seguir, houve a intenção de buscar nas grades curriculares das graduações em Pedagogia de instituições públicas no Município do Rio de Janeiro as práticas corporais constantes nas formações.

2.2 Lugar da Psicomotricidade na grade curricular das graduações

Busco encontrar respostas para uma formação onde a maioria dos cursos pouco oferecem práticas corporais, inserindo no Currículos muitas disciplinas teóricas e poucas vivências com o corpo. Como esse educador vai ter sensibilidade, afetos e

prazer no seu corpo se não vivencia isso nos cursos de graduação? É preciso também considerar que, quando chegam às instituições de ensino, normalmente apresentam a experiências de poucas vivências psicomotoras.

A contribuição da pesquisa de Santana (2019), aluna formada no Curso de Pós-Graduação em Educação Psicomotora do Colégio Pedro II, cujo foco principal da pesquisa se dá na influência da Psicomotricidade na formação de professores e o espaço que o corpo e movimento ocupam no currículo dos cursos de pedagogia.

Ela apresenta a identificação e a relevância da área de conhecimento Psicomotricidade nos cursos de Pedagogia presencial, dentro das universidades públicas da cidade do Rio de Janeiro. O estudo foi realizado na forma de pesquisa documental, análises dos fluxogramas, ementas das disciplinas disponíveis, entre outros. Pelo site oficial das universidades pesquisadas, Santana conseguiu levantar dados e organizar quadros que serviram como base para a discussão. A autora verificou que há pouca ou nenhuma existência da disciplina Psicomotricidade na grade curricular dos cursos de pedagogia, surgindo apenas como disciplina optativa. A pesquisa foi realizada nas Universidades Públicas da cidade do Rio de Janeiro, no curso presencial em Pedagogia, que contemplam a Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, a Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, e a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UniRio. Apesar de existirem outras Instituições Federais (IES) na cidade do Rio de Janeiro que oferecem a graduação em Pedagogia, o recorte dessa pesquisa foi para as universidades somente.

A autora finaliza sua pesquisa, refletindo que, apesar da base teórica indicar que a Psicomotricidade é um conceito fundamental para o desenvolvimento do sujeito de maneira plena, sendo um recurso não somente para as crianças, mas, sim, para todos os professores, é averiguado que, infelizmente, a disciplina “Psicomotricidade” não apresentou relevância dentro da amostra da pesquisa.

Diante disso, cabe destacar a urgência de os cursos de graduação em Pedagogia pensarem e trabalharem na formação do corpo do educador, oferecendo vivências corporais, artísticas entre outras. Isso poderia fazer muita diferença no ensino para futuros docentes.

3 NÃO É PARA ASSISTIR NEM PARA ESCOLARIZAR: AFINAL, O QUE É A EDUCAÇÃO INFANTIL?

Para essa pergunta, trago o estudo de Guimarães (2013), que faz a referência entre cuidar e educar, na qual cuidar demonstra está vinculado ao assistencialismo e o educar mais voltado para a escolarização. Sua pesquisa *Relações entre bebês e adultos na creche* contribuiu para sinalizar a crítica à ideia de uma educação voltada para o assistencialismo e outra para a escolarização.

Retornando ao primeiro capítulo, onde apresento um breve histórico da Educação Infantil de acordo com os documentos oficiais, destaco aqui a Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988) – nossa Carta Magna – que apresenta a creche como direito da criança. Já a LDB (Leis Diretrizes e Base) assume a Educação Infantil (creche e pré-escola) como a primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996). Apesar da garantia legal à Educação Infantil, ainda é preciso assegurar o atendimento a essa faixa etária nas devidas concepções que são esclarecidas nas DCNEI (BRASIL, 2010). E um desses desafios é a relação do cuidar e educar.

Para Guimarães (2013) e de acordo com as leis citadas, educar e cuidar são propostas indissociáveis e complementares no dia a dia da Educação Infantil, porém, na prática, acontecem diversas formas de vivenciar as duas ações de modo separado. Entende-se que a ação de educar é para ser compreendida no sentido de transmitir conhecimentos sobre determinados assuntos, como ensinar o nome, as letras do alfabeto, cores entre outros. Tem a ideia de que aquela ação desenvolve conhecimentos de compreensão e noção de mundo. Já o cuidar é considerado como ferramenta de atender as necessidades encontradas de demanda de atividades diárias de cuidado com a saúde e higiene, como sono, banho, escovação de dentes entre outras.

Com a passagem da SMDS para SME á a instalação de novas formas de fazer a creche acontecer: uma arruação estrutural pronta da educação, exigência de planejamento, projeto político pedagógico coletivo, novas formas de receber merenda, desembolso descentralizado de verbas. (GUIMARÃES, 2011, p. 14)

De acordo com a autora, essas passagens vêm acontecendo de maneira variada em diferentes municípios dos estados do país, cobrando um discurso mais

profundo sobre o percurso da creche na educação e suas possibilidades, necessidades e avanços. Soma-se a isso que, com a chegada das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de caráter mandatório, amplia-se o olhar para a qualidade de atendimento para as crianças da Educação Infantil, como também trazendo os princípios éticos, estéticos e políticos para o cotidiano nos espaços escolares, deixando espaço para que a comunidade escolar (crianças, famílias e professores) tenha participação de autoria nos processos apresentados. As DCNEI (BRASIL, 2010, p. 7) também reforçam que a Educação Infantil vive um intenso processo de concepção sobre a educação de crianças, buscando garantir a continuidade do direito à aprendizagem sem antecipação de conteúdos para o ensino fundamental:

Desde então, o campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

Antes das DCNEI, com a necessidade de modificar a concepção de uma Educação Infantil na área educacional, surgiu, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998). Segundo Guimarães (2011), esse documento trouxe sérias controvérsias na sociedade como também no meio acadêmico, pois, se nas Diretrizes é falado que não devemos antecipar os conteúdos que são do currículo do Ensino Fundamental, no documento de 1998, apesar de ter muitos avanços no entendimento da Educação Infantil, ainda há a preocupação com conteúdos curriculares voltados ao que se espera que as crianças aprendam, o que, hoje, já entendemos como um equívoco desse documento:

Ele representa um avanço na Educação Infantil ao buscar soluções educativas para a superação, de um lado, da tradição assistencialista das creches e, de outro, da marca da antecipação da escolaridade das pré-escolas. O Referencial foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que

atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. (BRASIL,1998, p. 9)

Neste referencial aparece a palavra “conteúdo” diversas vezes, o que evidencia mais ainda a proposta escolarizante do documento:

Nessa perspectiva, este Referencial concebe os conteúdos, por um lado, como a concretização dos propósitos da instituição e, por outro, como um meio para que as crianças desenvolvam suas capacidades e exercitem sua maneira própria de pensar, sentir e ser, ampliando suas hipóteses acerca do mundo ao qual pertencem e constituindo-se em um instrumento para a compreensão da realidade. Os conteúdos abrangem, para além de fatos, conceitos e princípios, também os conhecimentos relacionados a procedimentos, atitudes, valores e normas como objetos de aprendizagem. A explicitação de conteúdos de naturezas diversas aponta para a necessidade de se trabalhar de forma intencional e integrada com conteúdos que, na maioria das vezes, não são tratados de forma explícita e consciente. (BRASIL,1998, p.6)

Ao refletir sobre a polêmica que se coloca no campo das políticas e práticas, cabe pensar: como fica caracterizada, na prática, a Educação Infantil? Antes, ela só cuidava e agora só ensina? Sabemos que o cuidar e educar estão sempre ligados, mas o que vejo acontecer nos dias atuais são professores fazendo a dicotomia, quando o assunto é escolarizar. A maior queixa que escuto é que os professores precisam preparar as crianças para o primeiro ano do Ensino Fundamental, pois, quando chegam lá, as professoras falam que as professoras de Educação Infantil não preparam as crianças e que elas chegam ao 1º ano “sem saber nada”.

Surgem então as grandes demandas em “dar trabalhinhos”, buscando adequar conteúdos para essa formação, na qual a criança tem seu corpo controlado, presas em produções sem fim, cópias do quadro etc. Percebo também que existe uma expectativa das professoras em relação ao que as crianças vão aprender e que, para aprender, elas precisam estar calmas, em silêncio, sentadas. Acreditam que a movimentação e agitação dos corpos não fazem parte da aprendizagem.

Mastrascusa e Franch (2016, p.143) citam Lapierre e Aucouturier (1984, p. 45): “para que a criança não fuja do controle do adulto, é absolutamente necessário que este discipline seu corpo, o mantendo, custe o que custar, no nível de um corpo instrumentalizado”.

Na contramão dessa lógica de preparar a criança para o ano seguinte, ignorando o que ela é e que precisam de um ambiente que propicie experiências diversas para o desenvolvimento de suas potencialidades e que é exatamente esse papel do professor – prepara esses ambientes –, fica evidente que a Educação Infantil não é o lugar para a escolarização, como também não é o lugar de puro assistencialismo, apesar de toda necessidade e importância que tem o cuidar no processo educativo.

Em algumas experiências nesses espaços, pude presenciar crianças e adultos realizando alguma vivência ou experiência corporal, brincante e, no auge da interação com seus pares, via alegria e participação dos pequenos. Chegava então o horário do banho e a proposta precisava ser interrompida. Entendemos a necessidade do banho, mas o que acontece é que as brincadeiras não são retomadas ou valorizadas no cotidiano escolar. Essa desvalorização do brincar dificulta o fazer da Educação Infantil, pois é visto como perda de tempo diante de um currículo preparatório para o futuro que ignora a realidade presente das crianças.

Por isso há a necessidade de investir em uma Educação Infantil voltada para a alegria das crianças e a potência dos corpos.

3.1 Em busca de uma Educação Infantil que investe na alegria

Neste subcapítulo são apresentadas reflexões com base em um relato de experiência rememorado da minha prática na Educação Infantil, sempre em interlocução com os estudos realizados que contribuem para essa pesquisa.

Foi através das práticas psicomotoras que eu vivenciei, durante as aulas na Pós Graduação do Colégio Pedro II e as leituras apresentadas pelos professores do curso, o relato a seguir. Apresento uma situação que muito me marcou e somente, então, depois das vivências corporais, fui tocada pela sensibilidade, pela escuta e observação dos pequenos.

Era uma tarde de outono, retorno da pandemia, ainda utilizávamos máscaras faciais e seguíamos firmes o protocolo sanitário para prevenção de COVID-19. As turmas eram divididas por grupo, sendo um grupo com aulas presenciais enquanto o outro assistia aula remotamente. Nesse ano eu estava como professora da Iniciação às Leituras. Uma vez na semana, eu pegava as crianças para realizar uma proposta de Leitura. Lembro-me que os encontros eram repletos

de alegrias, risos, brincadeiras. Viajávamos nas leituras das histórias surpreendentes dos livros *Infantis*. No meu planejamento, a proposta era pintar as plaquinhas, escrever palavras e espalhar pelo jardim da escola. Enquanto pintávamos e esperávamos a tinta secar, percebi que um grupo de crianças fazia um movimento de manifestação. Ao observá-los, escutei a seguinte frase: “Queremos brincar! Queremos brincar!”. Aquele movimento foi crescendo conforme se uniam e falavam, ao perceberem que eu estava observando a atitude deles, em um só coro: “Queremos brincar! Queremos brincar!”.

Figura 1 - Manifesto “Queremos brincar!”



Fonte: acervo da autora (2021).

Entendi, ali, que meus planos não eram os mesmos das crianças. Percebi também que aqueles corpos brincantes estavam protestando algo que era o que eles mais gostavam de fazer: brincar. Brincar livre, brincar de pega, brincar de correr, brincar de bola. Foi o que eles falavam conforme eu perguntava do que eles mais gostavam de brincar (Figura 1).

Aquelas crianças pertenciam a uma turma em que a professora tinha muita preocupação em prepará-los para o primeiro ano de Ensino Fundamental. Ela relatava que as professoras do Ensino Fundamental reclamavam que as crianças da Educação Infantil chegavam para elas sem “saber nada”. Eu percebia que a educadora carregava um peso da responsabilidade de alfabetizar seus alunos e mostrar para as famílias que as crianças aprendiam a ler na Educação Infantil. É como se fosse um compromisso com as famílias que também acreditavam que era preciso antecipar os conteúdos do Ensino Fundamental.

Ainda vejo uma grande parte de professoras cobrarem trabalhos de casa e reclamarem que as crianças chegam em casa relatando que só brincam o dia todo, como se isso fosse algo ruim, rotulando a escola como uma escola de “ensino fraco, onde as crianças só vão brincar”.

Retornando à minha lembrança daquela situação a qual eu vivenciei, conversei com as crianças sobre as brincadeiras que elas mais gostavam e combinei que, em minhas aulas, sempre iria ter espaço para as brincadeiras ou algo que elas desejassem realizar. Assim, a alegria era contagiante toda vez que eu os encontrava pelos corredores ou outros espaços e eles sempre perguntavam: “tia, sua aula é hoje?”. Com um sorriso estampado em meu rosto eu os respondia. Meu sorriso ao ver aquelas crianças querendo minha aula gerava em mim uma emoção muito forte e uma coragem extra de poder fazer a diferença naquela turma. E assim se passou o ano letivo, com muitas brincadeiras, interações, aprendizagem e alegria.

Essa experiência me fez pensar nas possibilidades de intervir nas ações pedagógicas da educadora da turma.

Para entendermos o brincar como direito e alegria, precisamos, nós, adultos, também sentir o prazer e relembrar como era saudável, criativo e divertido brincar na nossa infância. Para Lowen (2020, p. 10), “a infância sempre foi considerada universalmente como a época mais feliz da vida”, em que os adultos costumam idealizar suas infâncias como ano felizes, pois não tinham preocupações e nem problemas que surgem na vida adulta. Então cabe refletir: por que paramos de brincar?

O ambiente educativo necessita compreender e internalizar os componentes psicoafetivos da aprendizagem, do brincar, do desenho, da leitura, da escrita, além das questões psicomotoras e cognitivas. Brincar, distrair-se, divertir-se, o faz de contas vivido pelas crianças, como se apresentam seus conflitos diante dos pais, dos colegas, da sexualidade, dos semelhantes, da vida cotidiana. (MASTRASCUSA; FRANCH, 2016, p. 160).

Percebo alguns professores que não dão importância às brincadeiras nas escolas, muito menos aos desejos dos corpos. Esses educadores são vistos ocupados com as demandas de produções, principalmente nos espaços escolares, onde as crianças passam a maioria do turno dentro de salas emparedadas, sentadas em uma cadeira, com os cotovelos apoiados sobre a mesa e pernas inquietas por debaixo dela, pedindo para levantar para ir ao banheiro como forma de se movimentar, correr, pular, fazer o que de fato lhes dá prazer.

Observando as IEs no Brasil dos dias atuais, podemos verificar o

quanto estão marcadas pela ideologia do controle. As filas desnecessárias que se formam para levar as crianças de um espaço a outro, os tempos de espera em que permanecem encostadas às paredes, a falta de conforto das salas, as regras que lhe são impostas nos refeitórios, os tempos previamente definidos para defecar e dormir: tudo isso remete à ideia de fabricação de uma retórica do espírito, pois “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 1987, p. 118). (TIRIBA, 2018, p. 239)

Desde o século XVIII, as escolas projetam ideias e objetivos para auxiliar na formação de pessoas que contribuem produtivamente para uma sociedade completamente capitalista, pautada em controles, produções, prazos etc.

As salas, como as demais áreas fechadas que limitam os movimentos, seriam lugares mais apropriados que os pátios para modelizar as formas de pensar, agir e sentir, como para controlar as possíveis diferenças e ensinar as crianças a tornarem-se capazes, úteis e adequadas à sociedade capitalista. (TIRIBA, 2018, p. 246)

Muitos profissionais de Educação se preocupam com o desenvolvimento da criança em relação à aprendizagem, acreditando que será apenas através das produções de escrita, cópias e leituras que as crianças conseguirão se desenvolver, esquecendo que não podemos pensar a criança fragmentada, apenas no cognitivo, e, sim, pensar a criança no seu desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor de forma indissociável.

É perceptível, também, ver os profissionais assustados com os comportamentos “agitados” de liberdade e expressividade das crianças. Por terem suas trajetórias fundadas no corpo preso, sem expressão, na produção constante que eram cobrados no passado, apresentam dificuldade ao ver o corpo livre e potente da criança. A liberdade de expressão do corpo não deve ser pensada nem sentida como intrusa na educação. Sem viver o corpo, as relações espaço- temporais ficam restritas e deficitárias (ALVES, 2016). Tiriba (2018, p. 19) acrescenta:

O que se pode perceber é que, na realidade, somos nós, adultos, que estamos aprisionados aos próprios esquemas, ou melhor, aos limites que nos foram impostos, na vida escolar, na família, no trabalho. Tendo aprendido a engolir os desejos, são esses mesmos esquemas que necessitamos reproduzir, pelas normas que pretendemos impor às crianças, modelando os gestos e, simultaneamente, aquietando o espírito. Pois corpo e espírito não estão separados, o que é ação no

corpo é, necessariamente, ação na alma (ESPINOSA,1983 apud TIRIBA, 2018, p. 19).

Mastrascusa e Franch (2016) também trazem a questão da agressividade. Para os autores, o transbordamento da agressividade é como a agressividade em forma de expressão. São formas de comunicação das crianças no ambiente escolar, demonstrando para os educadores diferentes situações, como a de abandono das famílias, falta de atenção e escuta dos pais, excesso ou falta de limite entre diversos fatores que influenciam nesse tipo de comportamento.

Muitos professores ainda se encontram presos às práticas de aprisionamento do corpo num sistema escolar, mantendo as crianças dentro de salas fechadas durante quatro horas e meia, onde fazem trabalhos de escrita e passam longos vídeos na televisão enquanto colam as folhinhas de atividades nos cadernos das crianças. Os adultos dispõem os brinquedos, mas com uma condição: que fiquem sentados nas cadeiras, limitando seus movimentos. Também passam muito tempo organizando a “fila do trenzinho”, pois, quando conseguem colocar o último na fôrma da fila, o primeiro já saiu do lugar para se mexer, para dar um abraço no colega de trás. Cabe lembrar que as filas são para todos os horários: lanche, saída e entrada.

Andamos em fila pelo colégio, justificando organização, e não controle; brincamos de jogos competitivos para prepará-los para entender a vitória da vida lá fora, e não para justificarmos nosso íntimo capitalista; usamos apito na Educação Física para que possamos prestar atenção, e não para intimidá-los com o som forte e estridente, apagamos as luzes da sala de aula como sinal para se acalmarem, e não por nossa insegurança do novo. (MASTRASCUSA; FRANCH, 2016, p. 165)

Outra observação constante no cotidiano da Educação Infantil é o grande medo por parte dos professores de algum acidente acontecer se levarem as crianças para brincar no quintal, ou quando a direção não permite o brincar livre, achando que o professor não está trabalhando. A interrupção de práticas brincantes em função desse medo gera um grande impacto na educação dessas crianças que frequentam os Espaços de Desenvolvimento Infantil.

É preciso entender a importância do desemparedamento dentro dos Espaços de Educação Infantil e deixar a criança ser livre para ter os seus bons encontros (TIRIBA, 2018). É de suma importância ter a ciência de que a escola tem sido cada

vez mais um lugar onde os corpos possam habitar, onde se aprende sobre o universo físico.

Ao ler o texto *Contenção ou liberdade: o que pode o corpo na escola?* (ALVES et al, 2019), no qual as autoras investigam o discurso oriundo dos sujeitos que constituem a escola sobre os corpos que lá habitam, veio a memória da minha infância em relação ao corpo, comunicação, expressão corporal e os afetos que muito me marcou.

Ao dialogar com alguns pesquisadores na área da Educação ou na área da Filosofia, há uma abertura para compreensão de conceitos sobre o termo corpo, percebendo-o como algo que se comunica, ou seja, que permite uma expressão corporal, que está vinculado ao bem-estar consigo mesmo, com a sociedade e com o ambiente em que vive.

É com o coração transbordando de saudades que eu relato um período da minha infância que passou a fazer muito sentido a partir de tudo que venho estudando até aqui. Eu tinha aproximadamente uns quatro anos de idade, era uma criança muito tímida, mas com desejos e vontades. Nessa época, eu convivía muito com os meus vizinhos, que moravam na casa ao lado da minha. Às vezes, eles me recebiam pelo muro, onde meu pai me pegava no colo e me transferia para o outro lado do muro. Sempre tinha um colo para me acolher e, como o muro era pequeno, não tinha problema de perigo. Para mim era mais divertido do que ser recebida pelo portão da garagem. Considero eles como a minha segunda família. Lembro-me nos dias em que eu almoçava na casa deles.

A comida era gostosa, o ambiente muito afetuoso, conversas e risadas eram constantes naquele lar. A comida que eu mais gostava de comer era peixe e, todas às vezes que me serviam, eu queria a repetição, porém a timidez não me deixava saciar a minha vontade de comer um pouco mais. Mas existia ali o seu “Zeca”, o grande mestre da família, um ser humano maravilhoso, um adulto que, com muito afeto, olhava para aquela criança e suas vontades, com um olhar especial. Eu então estabeleci um diálogo tônico com o seu “Zeca” que, ao perceber que eu ia para debaixo da mesa, pegava um pedaço de peixe do seu prato e abaixava para me dar, sinalizando então que eu podia comer mais. Assim, eu ia engatinhando em direção ao lugar onde ele se assentava e pegava o pedaço de peixe que ele me oferecia. Ali era o meu esconderijo, um lugar secreto, de conforto. Eu achava que ninguém estava me

olhando e assim poderia comer mais peixes. Ao recordar esse momento, me deparo com um sorriso estampado no rosto! Hoje, reflito como a comunicação se dá por outras áreas e que muitas vezes nem precisa ser verbal.

Essa rememoração me leva a refletir a respeito do corpo: o que pode?

O bebê, quando nasce, usa seu corpo para comunicar as sensações de prazer e desprazer, ele é só corpo, só o presente. A criança cresce e a linguagem se torna um marco importante, porém a comunicação corporal não deixa de estar presente sempre nessas comunicações, o tônus revelando confortos e desconfortos, implícitos ou não nessas falas, se tornando um aliado na percepção de suas emoções, continua afirmando que esse sujeito que cresceu continua sendo só corpo. (ALVES et al, 2019)

Percebo que nos Espaços de Desenvolvimento Infantil, no viés da Psicomotricidade, acontece muito a relação do diálogo tônico, em que crianças bem pequenas estabelecem uma comunicação não verbal com os adultos. Isso é constante. Porém nem todos os profissionais estão sensíveis e abertos para este diálogo.

Ao falar do tônus na Intervenção Psicomotora, Mastrascusa e Franch (2016) nos mostram alguns apontamentos que devemos levar em conta sobre o diálogo tônico, no sentido da capacidade de escutar tonicamente o outro, pelo olhar, através do contato físico, conhecendo então a importância desse conceito na área da comunicação e da expressão corporal. O diálogo tônico se dá primeiramente na relação mãe e bebê, que representa um elo na relação da transmissão emocional.

As transições da criança com a natureza são mediadas pela família e pelo grupo social, e seu desenvolvimento se conecta diretamente com os aspectos relacionais e de aprendizagem. Relações e aprendizagem que se transmitem e explicitam inicialmente nos intercâmbios e no diálogo tônico (primeira forma de comunicação) adulto-bebê. A primeira forma de relação interpessoal é o tato, que manifesta o tônus afetivo dos interlocutores, e a sensibilidade cinestésica é mais desenvolvida no bebê. (MASTRASCUSA; FRANCH, 2016, p. 70)

Seguindo a leitura dos autores sobre o diálogo tônico, pude entender que esse diálogo é um meio de comunicação de inconsciente a inconsciente, de modo significativo, já no início da vida. Podemos então afirmar que o mais importante não é somente compreender o significado do tônus e as atitudes das crianças e, sim, “entender tonicamente” que algo está sendo expresso e o que ela expressa é, de fato,

importante para que atue corporalmente na vida e, em consequência, tendo suas atuações valorizadas.

Silva (2012) diz que muito se fala sobre o corpo na escola, mas pouco se dialoga com ele. Na Educação Infantil isso fica mais em evidência, pois é nessa fase que a criança necessita de um olhar mais atento aos cuidados e o diálogo corporal encontra um espaço e a dependência de ter um adulto por perto.

A criança procura no educador um encontro para “dizer-lhe” algo corporalmente que só cabe a ela sentir-sentir enquanto uma condição de uma verdade-, mas o corpo do educador encontra-se, geralmente, inserido numa língua maior, onde o processo afetivo tem menos importância do que a questão cognitiva. Isso se dá devido à disciplinarização dos corpos (FOUCAULT, 1996) dos adultos, que, por sua vez, tem dificuldade de entender a investida do corpo da criança. (SILVA, 2012, p. 21).

Retornando para a pergunta *o que pode o corpo na escola?*, pelo viés da Psicomotricidade, cabe pensar que há o diálogo tônico entre adulto e criança nos Espaços de Desenvolvimento Infantil. Ao nos aprofundarmos nessa reflexão, podemos perceber que há muitas possibilidades para os corpos, pois, dentro do espaço escolar, existem diversos corpos em diferentes atuações.

Porque temos na escola vários corpos com funções diferenciadas e, com isso, a possibilidade de que pode ou não fazer. O corpo na escola pode ser docilizado para que “obedeça” às estruturas sociais que temos, ou pode ser um corpo que se potencialize, empodere, um corpo criativo que rompa com determinadas questões. (ALVES et al, 2019)

Mesmo não havendo uma resposta única e concreta para o que pode o corpo na escola, podemos concluir que o corpo na escola pode ser um bom início para reflexões e práticas alegres, sensíveis e inovadoras que contribuam para a construção de pessoas que busquem por uma educação de crianças como direito e alegria, dando espaço para as vontades, os diálogos, a escuta e o desejo dos corpos.

4 UM CONVITE AOS BONS ENCONTROS: BRINCADEIRAS COM OS DOCENTES E O PROCESSO FORMATIVO

A formação pessoal que propomos nos estabelecimentos de ensino, portanto, se dá por meio de vivências corporais, proporcionando à professora o reencontro com suas capacidades, dificuldades, medos, inseguranças, sem a necessidade da fala, investindo em sua escuta interior. O reconhecimento de seu poder e de suas fragilidades, favorecendo a expressão de seus desejos e frustrações pela via do simbólico no jogo livre e espontâneo.

(MASTRASCUSA; FRANCH, 2016, p. 155)

Mastrascusa e Franch (2016) narram vivências na área da Psicomotricidade Relacional com um grupo de professoras, mostrando a importância da formação pessoal do docente e como as vivências contribuem para o reencontro com o nosso interior.

Foi por meio dos bons encontros das vivências psicomotoras e das trocas sobre a temática “Introdução à Psicomotricidade” aos sábados com a professora Katia Bizzo Schaefer e com os colegas da turma, que reverberou em mim o desejo de cada vez mais oferecer para o meu corpo novas oportunidades de sentir, desafiar, viver e experimentar coisas novas que podemos realizar através das brincadeiras.

Essas experiências já vêm sendo uma prática realizada com o grupo de professores que coordeno na Unidade onde trabalho, pois acredito e reflito sobre como é importante deixarmos as crianças livres no quintal para brincar, já que, quando a criança brinca, ela se envolve, fazendo aquele momento ser único e prazeroso.

Com a contribuição de Mastrascusa e Franch (2016), é possível perceber a importância dessas propostas corporais e brincantes, pois, quando, gradativamente, o ser humano interrompe o brincar, criar e reinventar, para, supostamente, demonstrar seriedade diante da vida, diante do trabalho, que exige novas posturas diante da realidade, ele também para de se potencializar.

Por isso a importância de que as práticas psicomotoras façam parte do cotidiano no contexto educacional com foco na formação de professores, garantindo momentos de prazer ao brincarem. Quando surgem no calendário pedagógico os conselhos de classe, ou algum outro momento que tenho com o grupo, levo como propostas as brincadeiras das nossas infâncias e logo começamos a brincar no quintal. O mais interessante é vê-los saudáveis, sorridentes, animados e eufóricos

ao ter essas vivências que geram prazer.

Subjacente a qualquer experiência de alegria ou felicidade, existe uma sensação corporal de prazer. Para que uma atividade seja divertida, deve dar prazer. Quando brincamos, desemparedamos conceitos que já não fazem mais sentido às nossas práticas, e entendemos através das descobertas do corpo que, para que uma atividade seja divertida, é necessário que tenha prazer.

Para Lowen (2020), a pessoa está num estado de prazer quando os movimentos do seu corpo fluem livremente, ritmicamente e em harmonia com seu ambiente. Devemos entender que o professor precisa ser o adulto que vai possibilitar às crianças o direito de brincar e desenvolver, dando a elas experiências concretas com vivências corporais e que possam construir o seu desenvolvimento global e não apenas as questões de um ensino pautado em atividades escritas.

Lapierre e Lapierre (2002), ao tecer comentários sobre a Psicomotricidade Relacional, enfatizam a importância da formação pessoal de educadoras no trabalho em creches, pois se aprende a estar atento a linguagem corporal da criança por meio dessa escuta permanente, a perceber o significado de seus menores gestos, atitudes, mímica, olhar, sons que emitem, da distância que mantém ou não do nosso corpo, do lugar que ficam na sala, as tensões e das descontrações de seu próprio corpo, de sua relação com o chão e com os objetos, e de muitas coisas mais. (MASTRASCUSA; FRANCH, 2016, p. 153)

Se desejarmos transformar os Espaços de Desenvolvimento Infantil em territórios que contribuam para práticas psicomotoras, potencializando a saúde física, mental e emocional da criança, será de suma importância desafiar suas possibilidades motoras, estando aberto para permitir os canais para a expressão e vontades do corpo, superando as dificuldades que a sociedade impõe, respeitando seus limites, mas em busca de novas vivências através do brincar. Essas vivências mostram o caminho para o prazer do docente na Educação Infantil.

Como diz Silva (2013), as instituições de ensino devem investir nos profissionais que habitam a escola para que eles possam trabalhar com mais qualidade, mais dignidade e segurança, como algumas empresas multinacionais já realizam essa proposta para seus funcionários. Estamos falando de oferecer oportunidade de se trabalhar questões psicomotoras primeiramente com o educador e não com o aluno.

Silva (2013) utiliza o termo *instrumentalizar* no sentido de oferecer, motivar, estimular o profissional com estratégias, habilidades, sensações e motivações. Fazê-lo compreender a necessidade do marketing pessoal, do autoconhecimento e autoestima em busca de ser um educador que possa colocar todas essas possibilidades e experiências dentro da escola com seus alunos.

Após essas reflexões, cabe retornar às minhas lembranças através dos relatos de vivências e experiências que citarei a seguir.

4.1 Relato das experiências e vivências realizadas com os educadores no quintal: “vamos brincar de pique?”

Há uma necessidade urgente de se trabalhar O CORPO DO PROFESSOR numa perspectiva de atender aos novos paradigmas mundiais em educação: o afeto, e as relações.

(SILVA, 2013, p. 88)

Em um dia de conselho de classe antes de iniciarmos a reunião, conversei com o grupo sobre as brincadeiras das infâncias. Estávamos voltando de uma pandemia, na qual muitos de nós fomos afetados, quando uma professora sorriu e falou: “bandeirinha”. Então sugeri ao grupo a possibilidade de brincarem no quintal. No início eles ficaram envergonhados, achando que aquilo era coisa só de criança. Mas com o decorrer das brincadeiras, os educadores foram se entregando e, quando perceberam, estavam todos envolvidos na brincadeira, sorrindo e felizes. Ao concluirmos a proposta, levei o grupo à reflexão: foi divertido? O que vocês sentiram? Como vocês acham que as crianças sentem quando estão correndo, criando estratégias durante os jogos? O que podemos oferecer para as nossas crianças? Após essas reflexões o grupo compreendeu que estar do lado de fora fazia muito bem, sentiram-se livres, soltos, animados e contentes. Depois de meses em isolamento, puderam sentir naquele momento como é importante brincar.

Precisamos entender a necessidade de ampliar o tempo e espaço para as formações e capacitações pedagógicas que abordam assuntos voltados ao desenvolvimento da prática educativa, das avaliações, resultados de aprendizagem entre outros. É preciso trabalhar as relações professor/aluno, professor/comunidade e professor/direção também, pois essas relações precisam estar inseridas dentro do processo educativo, nas formações, conselhos de classe e em todos os momentos que possibilitar desenvolver práticas de relação.

Figura 2 – Brincadeira de bandeirinha no quintal do EDI



Fonte: acervo da autora (2021)

A Figura 2 mostra uma vivência realizada no quintal da escola, onde convidei o grupo para brincar. Sempre que encontro uma oportunidade de estar com eles (formações, COC etc.), procuro promover momentos nos quais a vontade do corpo pode ser vivida sem ter medo de julgamentos por serem adultos. Confesso que, no início, foi um pouco desafiador, pois muitos educadores ainda possuem um olhar muito crítico, principalmente quando a questão que se discute é o espaço do brincar, da vontade como potência, da livre expressão.

As ideias de Nietzsche (2021) contribuem para essas experiências no espaço escolar. Iniciar os estudos das obras de Nietzsche me faz mergulhar em um rio repleto de reflexões à respeito da vida e de seus desejos. Muitas das suas ideias dialogam com as práticas que realizo com o grupo de profissionais da unidade onde trabalho. A maioria dos adultos se preocupa com uma Educação Infantil voltada para a preparação do próximo ciclo, cobranças, atividades, presos num sistema político, social ou até educacional. Não separa a mente do corpo, como muitos educadores insistem em acreditar que assim fazem em suas práticas com as crianças. Nietzsche (2021) nos convida a refletir que a mente não é nada mais do que algo do corpo. O corpo para ele é a “grande razão”, muito maior que a consciência.

Essas reflexões contribuem para pensar nas vivências a serem realizadas com os educadores. Na vivência relatada, brincamos também de cabo de guerra e foi muito divertido vê-los alegres, livres, interagindo uns com os outros.

Após essa vivência, conversei com o grupo sobre a importância das práticas psicomotoras e as possibilidades que encontramos em fazer a vontade do nosso corpo. As narrativas e relatos daquele dia motivaram o meu caminhar, pois acredito que preciso, enquanto Professora Articuladora da SME, apresentar para o grupo de

educadores caminhos que possibilitem fazer sentido na vida deles, para que, quando estiverem com as crianças, saberem o que de fato importa. Através dessas práticas, podemos perceber o corpo como fio condutor da vida enquanto expressão da vontade de poder (NIETZSCHE, 2021).

4.2 Relato de experiência: a potência das mãos, baseado no trecho texto adaptado de Helena Barnabé

*Vovó, como se lida com a dor?
Com as mãos, querida.
Se você fizer isso com a mente,
a dor, em vez de diminuir, endurece ainda mais.*
(Adaptado de Elena Barnabé)

Na chegada do último bimestre do ano, muda o clima, a atmosfera do lugar. Turmas lotadas, crianças agitadas e professores cansados, estressados. Ouço reclamações: “As crianças estão impossíveis”, “quero férias”, “quando será o próximo feriado?”. Essas falas ficam mais constantes nesse período. Ao observar o comportamento e atitude de uma professora que sempre reclama da turma (“eles são agitados”, “não respeitam”, “não param quietos”, “são agressivos”), comecei a refletir que toda queixa que ela fazia das crianças também era reproduzida em seus próprios comportamentos.

Falava de um modo grosseiro com elas, gritava, não tinha paciência. Ao ver aquela situação mais de perto, senti que precisava intervir naquela situação. Queria levar algo que o corpo dela vivenciasse. Não queria apenas chamá-la para uma conversa e mostrar que o que ela estava fazendo era o que as crianças estavam reproduzindo. Queria algo que marcasse o corpo dela, com vivência psicomotora.

Ao planejar o COC do 3º bimestre, como eu sempre apresentava alguma vivência de brincadeira, depois da reflexão, busquei algo mais direcionado à situação que eu estava percebendo. Então levei um trecho do texto de Bernadete. Chovia naquela manhã de COC. Antes de iniciar o texto, perguntei do que eles brincavam nos dias de chuva. Esperei cada um expressar suas memórias afetivas e sugeri que brincássemos de vítima, detetive e assassino. Uma brincadeira que requer silêncio, observação e percepções. Ali, pude ver que a professora do início deste relato se comportava igual aos seus alunos, não respeitando as regras do jogo, agitada. Somente observei e percebi o comportamento da professora pelo olhar da

Psicomotricidade.

Após a brincadeira iniciei a leitura do texto, que, por sinal, foi bem aceito e despertou muitas memórias, choros e afetos. Aproveitei para falar da importância das mãos, como dizia no texto. Levei o grupo a refletir sobre as ações que temos com nossas crianças, nossas atitudes perante elas e o que isso reverbera no grupo. Levei um hidratante e convidei todas a terem um momento de autocuidado, de olhar para si, se perceber, perceber que esse corpo precisa de cuidados, precisa ser olhado mais vezes.

Finalizamos a vivência sentadas em círculo e uma massageava o ombro da outra ao som de uma música relaxante. Pude perceber a grande importância de oferecermos aos nossos professores momentos em que eles pudessem olhar para si, refletir sobre suas práticas, suas fraquezas e medos.

Na semana seguinte a professora em questão já não era mais a mesma, já estava mais paciente com seus alunos, brincando com eles no quintal, coisa que ela não fazia mais. Diante daquela mudança tão rápida, entendi como se faz a formação do docente. Talvez, se eu a chamasse na minha sala para uma conversa, não conseguiria alcançar o meu objetivo maior, mas, quando o corpo vivencia tal experiência, faz mais sentido. Como é lindo viver as oportunidades que as vivências psicomotoras nos proporcionam!

Figura 3 – Massageando as mãos



Fonte: acervo da autora (2023)

Figura 4 – Massageando e recebendo massagem



Fonte: acervo da autora (2023)

Querendo realizar uma formação para além das metodologias sustentadas nos caminhos da razão, temos apostado na educação em seu sentido amplo, buscando referências em que as dimensões afetiva, cognitiva e motora sejam consideradas como partes simultâneas de um único processo de desenvolvimento. Apostamos na unidade entre mente e corpo, razão e emoção, afirmando os seres humanos como seres energéticos, que adoecem quando são impossibilitados de relacionar-se com o que nos afeta. (TIRIBA, 2018, p. 252)

As contribuições de Tiriba sempre me motivaram a resgatar as lembranças de infância e poder reviver bons momentos. A proposta é que os educadores e educadoras experimentem vivências brincantes que vão além de uma sala emparedada com intuito de escolarizar, que sintam a potência dos seus desejos e vontades do corpo do professor como também do aluno.

As práticas psicomotoras permeiam todo trabalho em perspectiva de dialogar com os autores das pesquisas como também as experiências que adquiri ao longo da minha trajetória dentro dos Espaços de Desenvolvimento Infantil da Prefeitura do Rio de Janeiro.

É urgente pensar em uma formação de professores numa perspectiva humanista, mas sensível ao corpo do docente, percebendo suas dificuldades, vontades e preocupações; mostrando para eles que podemos ser corpos brincantes, que precisamos buscar por mais autoconhecimento, investir em nossa formação, olhar para dentro de nós. Só assim poderemos ser canal de ligação entre criança/corpos/educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho pretendeu entender o corpo do docente da Educação Infantil pelo olhar da Psicomotricidade a fim de promover bons encontros através das práticas psicomotoras entre os docentes e demais profissionais, para mostrar a importância do corpo ser visto, sentido e respeitado como também proporcionar para as crianças a potência dos desejos do corpo por meio das brincadeiras e interações. Levando a refletirem sobre o desemparedamento das crianças dentro dos Espaços de Desenvolvimento Infantil, visto que muitos educadores demonstram grandes preocupações em escolarizar seus alunos na Educação Infantil, seguindo uma rotina de diversas produções “trabalhinhos em sala, trabalhinhos para casa”, copias do quadro entre outros. Profissionais envolvidos no sistema onde é visto aquele que mais produz é o que mais ensina, presos a práticas cotidianas emparedadas, corpos docilizados, onde existe ainda a dicotomia entre as categorias e sobre educar e cuidar. Acreditando na ideia que somente os professores educam (pré-escola) e que na (creche) só cuidam. A escolha desse tema poderá contribuir para os profissionais de educação como coordenadores, diretores, alunos de graduações na área da educação e professores, que buscam encontrar caminhos que os levam para mais perto das formações do docente, em busca de proporcionar resultados através das vivências psicomotoras e relatos de experiências dentro do Espaço de Desenvolvimento Infantil apresentados neste trabalho.

A pesquisa contou com fontes bibliográficas da área da Psicomotricidade e documentos oficiais sobre a Educação Infantil no Brasil, dando destaque para os professores de Educação Infantil, contanto com uma abordagem qualitativa ao analisar os documentos norteadores, pesquisas a respeito do Currículo nas graduações de Pedagogia e a formação continuada dos docentes através da Psicomotricidade relacional, como também me levou a revisitar as práticas profissionais por mim vivenciadas, memórias que me afetaram durante as leituras e escrita. A narrativa também se fez presente no percorrer desse trabalho, rememorando às experiências vividas no curso de Especialização em Práticas Psicomotoras do CPIL, momentos da minha infância e situações do meu cotidiano dentro do espaço escolar infantil com professores e demais funcionários.

Para se atingir uma compreensão em levar para a equipe docente práticas psicomotoras nas quais os professores e as professoras possam sentir como é

importante o corpo ser visto, sentido e respeitado, essas práticas ajudam o profissional a repensar suas práticas e refletir que professor de crianças ele deseja ser, para além da preocupação com atividades de folhinhas, com as arrumações de filas como forma de organização para sair da sala, produções e mais produções.

Definiu-se alguns objetivos específicos para alcançar essa compreensão, como pesquisa e comparações dos documentos que norteiam a Educação Infantil, levando então a reflexão do que na verdade é a Educação Infantil. Nem para assistir, nem para escolarizar, podemos entender a Educação Infantil como um lugar da alegria, dos bons encontros, das experiências, escutas, da potência do corpo, das possibilidades, desejos. Uma Educação Infantil voltada para os interesses das crianças, que a respeitem com sujeitos de direitos, que sejam sensíveis ao diálogo tônico, que faça sentindo, que criem memórias afetivas nos espaços abertos, com a natureza, com os seus pares. Que acreditem na potência das brincadeiras, dos jogos, do simbólico, do faz de contas, das miudezas, da ética, estética e política.

Outro objetivo que me trouxe para a pesquisa foi refletir sobre o corpo do docente de Educação Infantil e a psicomotricidade relacional a partir de rememoração de vivências no ambiente escolar no processo formativo. Foi rememorando as vivências corporais com os educadores durante os momentos de Conselho de Classe, reuniões pedagógicas que me levou a refletir a importância das formações que vão além da teoria, as formações vividas nas práticas, nas reflexões, nos sentidos e nos afetos, que reverberam tais emoções que a teoria não pode alcançar. É despertar no grupo de docentes e também profissionais que habitam o espaço infantil a refletirem através das práticas corporais, diversas possibilidades que podem propor para suas crianças entendendo o corpo como potência, um corpo respeitado, observado, um corpo livre para suas vontades. Que possam perceber que é através das experiências, afetos e emoções que as crianças aprendem e se desenvolvem, dentro e fora de sala.

Sendo assim, a análise das reflexões, memórias e narrativas permitiu concluir que as experiências corporais com docentes da Educação Infantil, vão além das experiências literárias. Que o corpo do docente precisa ser visto como uma literatura maior, que possa ser visto como corpos brincantes, corpos alegres, corpos livres das imposições do sistema capitalista, um corpo que promova bons encontros. Alcançando através das experimentações psicomotoras uma formação onde encontram em si, o professor de crianças pequenas. Que mesmo diante dos desafios encontrados, possam está aberto a novas experiências e oportunidades que poderão

surgir no caminho.

Em pesquisas futuras pode-se pensar nas contribuições mais aprofundadas dos filósofos para embasar e compreender mais a fundo como se dá a docilização dos corpos dentro do espaço infantil a fim de contribuir para novas reflexões e resultados obtidos na pesquisa. Como também trazendo para o trabalho a fim de enriquecer e potencializar ainda mais o estudo com a participação dos grandes representantes da psicomotricidade, em especial Wallon, que é considerado o “pai” da Psicomotricidade, salientando então a importância do aspecto afetivo como anterior a qualquer tipo de comportamento.

Mediante ao exposto considero que o trabalho final foi realizado de maneira a potencializar as práticas psicomotoras nas formações dos docentes de Educação Infantil, trazendo para o leitor reflexões que vão além das teorias, pois acredito em uma educação que investe na formação dos professores em busca de proporcioná-los qualidade, aprendizagem e valorização para que possam está no chão da escola contribuindo para uma Educação Infantil de direito, sentindo e alegria.

REFERÊNCIAS

ALVES, Adriana Andrade *et al.* Contenção ou liberdade: o que pode o corpo na escola? In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOMOTRICIDADE, 1., 2019, Rio de Janeiro. **ANAIS do XIV Congresso Brasileiro de Psicomotricidade**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Psicomotricidade, 2019. Disponível em: <https://psicomotricidade.com.br/contencao-ou-liberdade-o-que-pode-o-corpo-na-escola/>. Acesso em: 21 ago. 2023.

ALVES, Ricardo Carlos Santos. **O corpo do professor**. Curitiba: CRV, 2013.

BIZZO, Kátia. **O corpo como vontade de potência no cotidiano escolar**. Buenos Aires: Corpora, 2021.

BRASIL. Constituição, 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal; 1988. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_26.06.2019/art_231_as_p. Acesso em: 05 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. p. 27834-27841.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**: educação é a base. Brasília: MEC/SEF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 27 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

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

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 05 set. 2023.

CORREIA, Mariana Rodrigues Alves. **Documentos voltados para a Educação Infantil possuem relação com a Psicomotricidade?**. 2019. 47 f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Educação Psicomotora) – Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/blog/proppgpec/files/2020/12/MARIANACORREIA2019TCC.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2023.

DOWBOR, Fátima. **Quem educa marca o corpo do outro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRA, Carlos. **Psicomotricidade da Educação Infantil à gerontologia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2020.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOWEN, Alexander. **Prazer: Uma abordagem criativa para a vida**. 8. ed: São Paulo: Summus. 2020

MASTRASCUSA, Celso; FRANCH, Núria. **Corpo em movimento, corpo em relação: psicomotricidade relacional no ambiente educativo**. São Paulo: Conquista, 2016.

SANTANA, Gabrielle Carvalho de Aragão. **A influência da psicomotricidade na formação de professores: o espaço que o corpo e movimento ocupam no currículo dos cursos de Pedagogia**. 2019. 55 f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Educação Psicomotora) – Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/blog/proppgec/files/2020/12/GABRIELLESANTANA2019TCC.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2023.

SILVA, Osvaldo Luiz da. **O corpo do educador da Educação Infantil como uma Literatura Menor**. 2012. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/10659/1/Dissert_Osvaldo%20Luiz%20da%20Silva.pdf. Acesso em: 02 set. 2023.

TIRIBA, Lea. **Pré-escola popular: buscando caminhos, ontem e hoje**. São Paulo: Cortez, 2018.

TIRIBA, Lea. **Educação Infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertária**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.