



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

MARÍLIA FREITAS SENA

**O MOVIMENTO CORPORAL/DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
O CASO DE DUAS CRECHES EM SALVADOR**

Salvador
2019

MARÍLIA FREITAS SENA

**O MOVIMENTO CORPORAL/DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
O CASO DE DUAS CRECHES EM SALVADOR**

Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rilmar Lopes da Silva

Salvador
2019

MARÍLIA FREITAS SENA

**O MOVIMENTO CORPORAL/DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
O CASO DE DUAS CRECHES EM SALVADOR**

Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Rilmar Lopes da Silva – Orientadora _____

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia

Universidade Federal da Bahia

Sandra Maria Marinho Siqueira _____

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará

Universidade Federal da Bahia

Marlene Oliveira dos Santos _____

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia

Universidade Federal da Bahia

Àqueles que, assim como eu, acreditam,
cultivam e produzem Arte.

AGRADECIMENTOS

Ao tempo por fazer com que, não por acaso, eu me deparasse com conhecimentos e pessoas importantes nos momentos certos. É devido a esta razão principal que posso agradecer a cada um dos mencionados abaixo:

À minha Orientadora, Rilmar Lopes, que antes de guiar meus caminhos no Trabalho de Conclusão de Curso, me coordenou no PIBID, abrindo possibilidades formativas e me fez de parceira, levando juntas a Arte para FAGED e mundo.

À professora Alessandra Carbonero, que com sua sensibilidade filosófica me fez mergulhar no estudo da Educação por um ângulo diferente, mas que mexeu com as estruturas da educadora que busco ser e com as concepções educacionais que carrego hoje.

À professora Sandra Marinho, minha coordenadora do PIBID, que me ensinou tanto sobre engajamento, luta, direitos, educação... Apesar de nunca ter sido sua aluna, nossa relação sempre foi um exemplo real de que há formação para além dos muros de uma sala de aula.

Às minhas amigas que resistiram comigo aos momentos de conflito, aos semestres difíceis, a hipocrisia, aos cortes e tentativa de sucateamento da Universidade Pública. Que trouxeram a minha formação um pouco de afeto, amor e a possibilidade de crescimento mútuo.

Aos meus pais, que estiveram junto as minhas decisões em todos os momentos e apoiando cada uma delas. Que se orgulham da pessoa que sou e, sobretudo, das escolhas que fiz.

A Marília de hoje só existe devido aos nossos encontros. Obrigada por fazerem de tais momentos uma potencialidade que reverbera em mim sempre.

*Nada está separado de nada, e o que não
compreenderes em teu próprio corpo, não
compreenderás em nenhuma outra parte.*

(Yvonne Bergè)

SENA, Marília Freitas. **O Movimento Corporal/Dança na educação infantil: o caso de duas creches em Salvador**. 2019. Orientadora: Rilmar Lopes. 75 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

RESUMO

A presente monografia, intitulada “O Movimento Corporal/Dança na educação infantil: o caso de duas creches em Salvador” é resultado de um trabalho de pesquisa que aborda discussões iniciais sobre o lugar do Movimento Corporal/Dança na Educação Infantil, cujo objetivo principal do fora “Identificar e Analisar, historicamente, a concepção do Movimento Corporal/Dança na Educação Infantil”. As experiências pedagógicas, com a arte/dança, vivenciadas no chão da escola pública e privada, assim como a formação de técnica em dança, motivaram a reflexão acerca do desenvolvimento integral das crianças, enfatizando a Alfabetização Corporal como possibilidade. Nesse sentido os eleitos principais fundamentos teóricos, foram para Arte/Dança: Barbosa (1978); Biasoli (1999); Ferraz e Fusari (1993); para a Educação Infantil: Kuhlmann (1998); Ariès (2006); Oliveira (2011); para o Estudo de Caso: o Referencial Curricular para Educação Infantil (1998); Arce e Martins (2013). Optou-se pelo Estudo de Caso, como forma de aprofundar o conhecimento sobre uma determinada unidade, para tanto duas creches foram observadas (uma municipal e outra privada). Análises e fundamentação compilados deram forma ao relatório final, esta monografia, que ficou organizada em cinco seções: introdução, três capítulos e considerações finais. No primeiro capítulo, o objetivo fora “Contextualizar a história da Arte na educação brasileira com destaque à expressão artística – dança”. No segundo capítulo, cujo objetivo consistia em “Identificar, historicamente, quando e de que maneira o Movimento Corporal/Dança se insere no contexto pedagógico da Educação Infantil no Brasil”, foi possível refletir acerca das concepções seculares de criança e infância, a fim de então localizar o conhecimento do Corpo/Dança. Já o terceiro capítulo teve como objetivo “Sistematizar o estudo de caso realizado nas creches Creche ‘A’ municipal e Creche ‘B’ privada” de modo a compreender de que formas o Movimento Corporal/Dança tem sido desenvolvido pedagogicamente na Educação Infantil. Deste modo, nas considerações finais é ressaltada a relevância da explanação desses saberes para a formação e exercício docente. Assim, o presente estudo traz o ímpeto de tensionar na escola e na educação os impactos e possíveis influências do trabalho com o Movimento Corporal/Dança em um cenário específico, a fim de que se possa emergir discussões posteriores que se estendam para uma maior escala. Logo, é possível repensar o modelo educacional contemporâneo que condiciona os corpos a trabalharem minimamente suas possibilidades. Repensar, pois, as práxis de um modo geral.

Palavras-chave: Movimento Corporal/Dança. Educação Infantil. Alfabetização Corporal.

LISTA DE FIGURAS

Figura	1	Proximidades da Creche “A” municipal.....	52
Figura	2	Rua da Creche “A” – municipal.....	52
Figura	3	Proximidades Creche “B” privada.....	54
Figura	4	Pátio da Creche “A” municipal.....	56
Figura	5	Parquinho da Creche “A” municipal.....	56
Figura	6	Pátio da Creche “B” privada.....	57
Figura	7	Parquinho da Creche “B” privada.....	57
Figura	8	Sala de aula Creche “A” municipal.....	59
Figura	9	Sala de aula Creche “B” privada.....	59
Figura	10	Varanda Creche “A” municipal.....	60
Figura	11	Quintal Creche “A” municipal.....	60
Figura	12	Brincando na varanda na Creche “A” municipal.....	65
Figura	13	Aula experimental de judô na Creche “B” privada.....	66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEFAM	Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EAB	Escolinhas de Arte do Brasil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEA	Movimento Escolinhas de Arte
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SNE	Sistema Nacional de Ensino
UPA	Unidade de Pronto Atendimento

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	A ARTE, MOVIMENTO CORPORAL/DANÇA, NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	16
3	CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	30
4	MOVIMENTO CORPORAL/DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO	43
4.1	ALFABETIZAÇÃO CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	43
4.2	CORPO MOVIMENTO/DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CASO DA CRECHE “A” MUNICIPAL E DA CRECHE “B” PRIVADA	51
4.2.1	Corpo Movimento/Dança no espaço escolar	55
4.2.2	Corpo Movimento/Dança nas atividades pedagógicas	61
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
	REFERÊNCIAS	71

1 INTRODUÇÃO

Esta monografia, intitulada “O Movimento Corporal/Dança na Educação infantil: o caso de duas creches em Salvador” é resultado de um trabalho de pesquisa que aborda discussões iniciais sobre o lugar do Movimento Corporal/Dança na Educação Infantil, trazendo à tona perspectivas da pedagogia e da dança como subsídios teóricos. Ademais, apresenta abordagens educacionais que têm o Corpo e a formação integral dos sujeitos como alicerces centrais. Nesse sentido o objetivo principal do referido estudo foi “Identificar e Analisar, historicamente, a concepção do Movimento Corporal/Dança na Educação Infantil”.

Já é um fato instaurado no senso comum que a escola é o lugar do conhecimento intelectual, deste modo, as perspectivas de educação que contemplam o corpo como completude, sempre foram preteridas e seus conhecimentos subjugados. Observando tal premissa, em primeiro momento, como professora em uma Escola Municipal no Projeto de Arte-educação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), pude perceber a precarização dos corpos confinados a sala de aula durante todo o turno na escola. Em segundo momento, como professora regente de classes infantis de dança, em uma creche escola privada em Salvador, estive em contato direto com as possibilidades e limites do trabalho com o corpo, motivando-me a pesquisar sobre a temática, afinal (além de Técnica em Dança pela Fundação Cultural do Estado da Bahia) em minha formação da escola básica o acesso as artes e expressões corporais sempre foi muito intenso – vejo, portanto, as repercussões positivas em mim.

Em ambos os casos as perspectivas sobre movimento corporal e formação integral são abordadas em segundo plano nas instituições: no ensino público não existe trabalho do corpo para além das aulas precárias de Educação Física; no ensino particular o movimento aparece na vertente de formação extracurricular, ou seja, não se apresenta como alicerce do processo educacional.

As referidas experiências em sala de aula e a minha formação de técnica em dança, levaram-me a refletir acerca do desenvolvimento integral das crianças e da importância de um trabalho coerente e coeso com o corpo, tendo em vista que mover-se é uma condição que acompanha a experiência humana desde os

primórdios, principalmente a criança em seu processo de reconhecimento e elucidação no real enquanto sujeitos. Posto isso em questão, alguns paradigmas são trazidos à tona o primeiro deles se refere ao trabalho com crianças pequenas: comumente, invisibilizado e desqualificado; e o segundo a desvalorização e desqualificação do ensino da Arte/dança durante o processo educacional.

Acerca da Educação infantil, pode-se afirmar que essa fase, pelo senso comum, caracteriza-se como um período que antecede outro, este segundo o mais importante (o ensino fundamental). Contudo, essa visão extremamente equivocada desconsidera o fato de que as crianças da Educação Infantil, também, estão a todo o momento em processo de formação, ou seja, desenvolvem-se nos mais diversos âmbitos de aprendizagem e se constituem como sujeitos de direitos. Por isso, é extremamente necessário refletir e trabalhar de maneira qualificada durante tal processo formativo, a fim de que nenhuma etapa educacional seja desvalorizada ou colocada em detrimento da primazia de outra.

Entender a creche e a pré-escola não tão somente como introdutor do período escolar é prerrogativa principal para o desenvolvimento pedagógico na Educação Infantil, conforme Rocha, Lessa e Buss-Simão (2016). Faz-se necessário admitir esta etapa, primordialmente, como um espaço-tempo de aprendizado, troca, produção e mediação do conhecimento, no qual é preciso direcionar olhares atentos ao processo de ensino aprendizagem, visto que é neste período que a criança entende e aprende a estabelecer relações consigo mesma, com os outros indivíduos – crianças e adultos – e com o mundo a sua volta. Nesse sentido, pensando no recorte temático desta pesquisa, apresentado no presente Trabalho, se fez necessário compreender, o contexto que emerge a Educação Infantil no Brasil, para que se possa refletir sobre os caminhos históricos e a forma com que foi conduzido o processo educacional específico de crianças pequenas ao longo dos anos.

Deste modo, de acordo com Rocha, Lessa e Buss-Simão (2016) a Educação Infantil no trabalho com crianças pequenas deve voltar seus olhares de maneira sensível às proposições diárias dos educandos, valorizando suas necessidades e urgências e fomentando a variedade de vivências. É neste período inicial que as crianças, a partir do convívio social, entram em contato com as dimensões de expressão e que, assim, vão constituindo a sua identidade. Pensar criticamente cada etapa da formação na Educação Infantil significa esforçar-se para contemplar as subjetividades e consubstanciá-las enquanto grupo (possibilitando relações

sociais). A Educação, deste modo, pensada, analisada e exercitada pode ser, portanto, formadora de aprendizagens significativas.

Ademais, acerca do Movimento Corporal e do conhecimento Arte para crianças pequenas, admite-se que enquanto saber artístico o movimento está presente no teatro, no circo e, principalmente, na dança, todavia, a presença desse conhecimento nas escolas, tão raro, acontece de modo a promover aprendizagens significativas. A Arte/Dança ao longo da história não teve espaço dentro da escola, visto que essencialmente busca trabalhar uma perspectiva dos sujeitos que contraria os ditames hierárquicos e classistas. Sendo assim, fora tido como ensino da Arte, por longos anos, um modelo utilitarista, que só fora reformulado no final do século XX.

Finalmente, contemplando, então, a importância do movimento corporal para as crianças pequenas o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998 estabelece o Movimento como o pressuposto para os direcionamentos da infância, dentro do qual encaminha-se para o trabalho com a expressividade, interação, equilíbrio, coordenação, etc., constituindo-se como avanço para as concepções pedagógicas da época.

Por isso, as Diretrizes Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2010), nos direcionamentos de eixos do currículo das práticas pedagógicas da educação infantil, discorrem sobre a necessidade de que se garanta o contato e expansão com as dimensões sensoriais, expressivas e corporais de modo a contemplar a progressão da criança. Para isso se faz substancial o diálogo com as variadas linguagens e expressões, como a gestual, corporal, verbal, dramática, etc.

Tende-se a perpetuar padrões alienantes quando não é promovida uma educação efetiva, ou seja, que contemple as mais diversas faces do ser humano, sem priorizar ou dar juízos de valor. Sendo assim, a Alfabetização Corporal é trazida como um meio de emancipar indivíduos físico, cognitivo, socioemocional e sensório-motor contribuindo para a formação integral enquanto sujeitos ativos e conscientes de suas inteirezas. Nesse sentido pergunto: Como o movimento corporal/dança tem sido concebido nas práticas pedagógicas da Educação Infantil?

Para tanto, optou-se pelo Estudo de Caso e por fazer uma investigação de caráter predominantemente qualitativo, tendo em vista que esta não se preocupa com a representatividade dos números, o foco principal está no processo; se além

aos aspectos da realidade que não podem ser quantificados, buscando a aproximação com o real.

O Estudo de Caso, então, surge como Método de Procedimento adotado, que além do trabalho em campo, exige tal qual qualquer outra forma de pesquisa, uma Revisão de Literatura, sendo esta segunda, portanto, uma técnica de auxílio. A escolha do Estudo de Caso advém da necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre uma determinada unidade que quando analisada de modo abrangente torna-se um conhecimento genérico e complexo.

Fora pensado utilizar de tal procedimento, devido a possibilidade de análise mais profunda e coerente com a temática na tentativa de elucidar ou ratificar os pressupostos pré-determinados. Assim, ao conseguir obter informações e reflexões contundentes sobre um recorte se faz possível aos poucos aumentar as escalas e tecer algumas análises genéricas, mas não arbitrárias. Por isso, para desvelar de que maneiras o Movimento Corporal contribui no desenvolvimento integral de crianças pequenas na educação infantil, observei salas de aula em turmas com crianças de 2 a 4 anos de idade nas creches “A” municipal e “B” privada.

Deste modo, os dados coletados a partir da observação das aulas/diário de bordo, fotografia do ambiente da escola e das atividades foram interrelacionados com entrevistas semiestruturadas realizadas com as professoras regentes das turmas referidas, a fim de que se pudesse compreender a importância e a necessidade pedagógica da consolidação do Movimento Corporal/Dança na Educação Infantil.

O relatório final, monografia, portanto, ficou organizado a partir de cinco seções: introdução, três capítulos e considerações finais. Cada capítulo foi norteado por um objetivo específico. O primeiro capítulo, segunda seção, teve como objetivo “Contextualizar a história da Arte na educação brasileira com destaque à expressão artística – dança” neste percebi os entraves para a consolidação do ensino da Arte de forma a reconhecê-la enquanto conhecimento.

O segundo capítulo, terceira seção, cujo objetivo foi “Identificar, historicamente, quando e de que maneira o Movimento Corporal/Dança se insere no contexto pedagógico da Educação Infantil no Brasil”, fora possível refletir acerca das concepções seculares de criança e infância, a fim de então localizar o conhecimento

do Corpo/Dança. Importante destacar, nesse contexto, a invisibilização histórica dos saberes em questão.

O terceiro capítulo, a quarta seção, que teve como objetivo “Sistematizar o estudo de caso realizado nas creches Creche ‘A’ municipal e Creche ‘B’ privada” de modo a compreender de que formas o Movimento Corporal/Dança tem sido desenvolvido pedagogicamente na Educação Infantil, pude observar as dificuldades para conceber as determinações legais e encaminhamentos teóricos na prática.

A fim de tecer análises embasadas e refletir acerca da temática foram utilizados como principais referenciais teóricos os autores para Arte/Dança: Barbosa (1978); Biasoli (1999); Ferraz e Fusari (1993); para a Educação Infantil: Kuhlmann (1998); Ariès (2006); Oliveira (2011); para o Estudo de Caso: o Referencial Curricular para Educação Infantil (1998); Arce e Martins (2013).

Em linhas gerais, o presente estudo traz o ímpeto de tensionar na escola e na educação os impactos e possíveis influências do trabalho com o Movimento Corporal em um cenário específico (estudo de caso), a fim de que se possa emergir discussões posteriores que estendam-se para uma maior escala, abarcando, então, as concepções e fazeres pedagógicos em termos nacionais. Logo, é possível repensar o modelo educacional contemporâneo que condiciona os corpos a trabalharem minimamente suas possibilidades. Repensar, pois, as práxis de um modo geral.

Assim sendo, por fim, componho as minhas considerações finais destacando a importância desta pesquisa para o caminho acadêmico que pretendo trilhar, com vistas ao aprofundamento nos conhecimentos que tangem a Dança na Educação. Do mesmo modo, ressalto a relevância da explanação desses saberes para o meu exercício docente enquanto pedagoga e profissional da dança, considerando, pois, com mais rigor as especificidades da infância e da Arte para a formação integral dos educandos.

2 A ARTE, MOVIMENTO CORPORAL/DANÇA, NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Para começar a entender sobre o Movimento Corporal, a dança, na educação é preciso remontar o processo histórico do Ensino de Artes no Brasil até os dias atuais, a fim de que se possa compreender o lugar social dado a esta área do conhecimento ao decorrer dos anos, assim como seus paradigmas e embates. Deste modo, se faz necessário evidenciar em que momento o corpo surge como fator reconhecidamente válido para os processos de ensino-aprendizagens, tanto quanto para os documentos norteadores da educação e por conseguinte, para a prática efetiva nas instituições escolares.

A história da educação formal no Brasil, desde seu processo de colonização, é marcada por diversos moldes de ordem metodológica, didática, estrutural, teórica etc. Nessa perspectiva, o ensino da Arte, desenvolve-se a partir de uma perspectiva instrumental, um modo experimentalista, tecnicista e arbitrário, sem a ênfase e/ou reconhecimento basilar. Em vista a tecer uma análise pedagógica sobre o desenvolvimento gradual do ensino da referida área de conhecimento, especificamente a linguagem da dança, focar-se-á na historicização desta.

Com a colonização dos povos ameríndios, no século XVI, a educação formal no Brasil, de acordo com Hilsdorf (2011), em seus dois primeiros séculos foi marcada pela ação jesuítica e pela instituição, pouco a pouco, de um sistema educacional, por meio da escola de catequese. Desde o começo, esse sistema fora engendrado de modo dual: uma escola para os filhos dos colonos e uma escola para os nativos influenciando, também, no âmbito da Arte. Fato este que perdurou para além dos 200 anos de monopólio jesuíta. Por exemplo, no Império, quando os primeiros passos de uma organização do ensino artístico começam a surgir, tais pressupostos estigmatizantes voltaram a se consolidar.

Durante o Brasil Colônia estratégias artísticas foram utilizadas como ferramenta auxiliar na obtenção de outros conhecimentos a serviço catequético evangelizador. O ensino jesuíta pode ser dividido, de acordo com Azevedo (1976) em duas fases, sendo elas: adaptação e catequese; e, em seguida, desenvolvimento e extensão do sistema anteriormente implantado – com o decorrer dos anos

transformaram-se em Colégios. Sua metodologia era embasada por um documento conhecido como *Ratio Studiorum*, que pretendia a guiar o exercício pedagógico jesuíta.

Os padres da Companhia de Jesus, por influências do pensamento platônico, supervalorizavam a retórica – a filosofia, a literatura – em detrimento dos conhecimentos manuais/mecânicos. Segundo Barbosa (1978) nesse sentido, pelo caráter manual de suas ferramentas, as Artes foram subjugadas. Vê-se, então, emergir a percepção de um caráter utilitário para esta, no qual o valor estava contido ao assemelha-la com ofício, tal qual sugere a etimologia da palavra: *ars*, *artis*, correspondente a raiz *téchne*, que significa técnica. O teatro e a dança, nesse sentido, eram apenas mecanismos para propagar os ensinamentos cristãos.

Deposto o mencionado monopólio educacional, a Colônia sul-americana passou por pelo sistema de Aulas Régias e um processo lento e difícil de substituição do sistema educativo no lugar do aparato montado pela Companhia de Jesus. A expulsão dos jesuítas, em 1759, e a ausência de uma organização escolar sólida que substituísse a estabelecida fez com que diversos paradigmas cultivados no referido período prosperassem – sendo a supremacia da retórica sob as Artes um deles. Ademais, as medidas Pombalinas para a educação que pretendiam, em linhas gerais, uma renovação metodológica abrangendo as Ciências, Artes Manuais e a Técnica se resumiram a tênues mudanças (BARBOSA, 1978, p. 22).

Apesar de pouco significativas, antes da chegada de D. João VI, as medidas de Pombal possibilitaram que o ensino da Arte integrasse os currículos dos Colégios, mesmo que, travestido por ensino do Desenho, além da abertura de uma aula régia do mencionado conteúdo e aulas públicas de geometria. Nesta época, devido aos preconceitos instalados socialmente sobre as Artes, ínfima fora a repercussão de tais classes, fazendo com que mais tarde viessem a se tornar obrigatórias. Esta atitude autoritária, de acordo com Barbosa, e “o apelo a formas coercitivas para obrigar o público a se integrar aos novos modelos educacionais revela a apatia e desinteresse que despertaram os esparsos reflexos da reforma de Pombal na colônia [...]” (1978, p. 25). Contudo, Barbosa (1978) ressalta que a sua inserção nos currículos já demonstrava uma possível mudança no pensamento educacional.

As aulas régias – estratégia de ensino transplantada da metrópole – se configuraram nas primeiras iniciativas do ensino público no Brasil, deslocadas dos ditames da igreja, mas é válido mencionar, posto isso, além do seu caráter compulsório, o descompromisso pedagógico desses espaços educacionais que ofereciam aulas avulsas, descontínuas e projetadas para atender os interesses das elites dirigentes, enquanto a grande massa populacional – negros escravizados, índios e pobres de maneira geral – permanecia excluída. O Movimento Corporal/Dança nesse momento, sequer era considerado, haja vista que o conhecimento artístico, pouco valorizado, se resumia às artes plásticas até então, e mesmo estas só possuíam relevância quando associadas à utilidade.

Fora apenas com a chegada do Príncipe-Regente ao território nacional, que as medidas elaboradas pelo ministro Pombal atingiram mais intensa e extensivamente a sociedade brasileira (BARBOSA, 1978, p. 25). A partir deste momento histórico que, com foco no ensino superior, antes mesmo de ter organizado o ensino primário e secundário, é criada a Academia Imperial de Belas Artes que teve sua origem no projeto da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, aprovado pelo decreto de 12 de agosto de 1816.

Desde esta época, como afirma Barbosa (1978), o texto legal de que discorre sobre a criação da Escola traz a arte como conhecimento suporte para o desenvolvimento de outras áreas, assim, pretendia-se que as atividades-fins da instituição, relacionadas ao campo artístico, estivessem direcionadas às artes úteis (como a marcenaria, carpintaria, etc.). Entretanto, os profissionais convocados para conduzi-la – artistas da conhecida Missão Francesa – preconizavam o desenvolvimento de uma escola de Belas-Artes (escultura, pintura, teatro, etc.), ilustrando uma oposição de ideias naquele tempo no que diz respeito à relevância e entendimento do conceito de Arte e o público-alvo destinado a esta.

A diante na história, a Escola Real, que teria como foco em sua idealização o ensino das artes úteis, sofre com as transformações na concepção de seu ensino. Parafraseando Barbosa (1978), as próprias mudanças de nome da instituição (de Escola para Academia) revelam o direcionamento educacional dado, o que contribuiria para a polarização: arte de massa e arte de elite, chegando a figurar, posteriormente, a formação de artífices e artistas, respectivamente. Nesse sentido, o

suposto ensino da arte no Brasil sofrera influências europeias tecnicistas e industriais, fazendo com que fossem criados cursos de Desenho Técnico em 1818 (BARBOSA, A.M., 1978, p. 25), visando uma preparação para o trabalho (operários), que não obtiveram êxito devido a proposta estar deslocada da realidade nacional, esta ainda em fase de transição do sistema feudal para estruturação de uma sociedade moderna.

A Arte, mesmo com as propostas da Missão Francesa, permanecera no caminho utilitarista e decorativo segundo os preceitos da época, vista muitas vezes como adorno, segundo Barbosa (1978), além de não haver uma compreensão dela enquanto área do conhecimento, “restou à Arte apenas o caminho estreito e pouco reconhecido de se firmar como símbolo de distinção e refinamento” (BARBOSA, A.M. 1978, p. 26). Fato este que contribuiria também para a dicotomização da Arte: uma Arte para a formação de artistas – poucos membros da elite – e uma arte para formação de artífices – grande massa trabalhadora.

É notório, pois, que a Arte enquanto conhecimento em si não era valorizada em sua multiplicidade. Limitada a mecanicidade do fazer artístico, as expressões do corpo, como a dança, enquanto possibilidades desta linguagem tampouco eram mencionadas ou postas em questão, visto que desde a Idade Média, a igreja e sua forte influência social dicotomizou os corpos, desassociando corpo e mente, relacionando o primeiro ao pecado (carne). O corpo seria tido, segundo Vargas (2007), como um obstáculo à vida, a prisão da alma. Tal crença dualista atravessou os séculos reverberando em diversas correntes ideológicas que se fecundam na dicotomia que valoriza as produções tão somente intelectuais.

Tais configurações se consolidam dessa forma devido ao contexto histórico de industrialização brasileira, no final do século XIX e início do século XX, que exigia um conhecimento utilitário e imediatista, a fim de contribuir para o progresso nacional. Nesse sentido, o ensino técnico-científico (com influências liberais e positivistas) ganha força e respaldo, alicerçado no ensino de determinados conteúdos da área de Artes, como o Desenho (geométrico, industrial, gráfico, decorativo, etc.). Barbosa (1978) afirma que – mesmo com a emergência dos ideais republicanos pós-abolicionistas e a chegada do século XX – o ensino primário, secundário e superior continuou sofrendo influências da Academia de Belas Artes.

A emergência do liberalismo no Brasil, com forte preponderância norte-americana, do nos primeiros 20 anos do século XX, alicerçada pelas ideias de Rui Barbosa para educação alavancou com a difusão e persistência do ensino do Desenho nos níveis primário e secundário (além do superior), com vista a capacitação profissional dos seus cidadãos (BARBOSA, A. M., 1978, p. 42). Nesse sentido, a nova conjuntura brasileira com a proclamação da República (1889) e a abolição da escravatura (1888), fez com que fosse necessário começar a proposição de estratégias, a fim de reestruturar não só do panorama econômico-social, mas também o cenário educacional de até então.

Assim, a indispensabilidade de formar mão de obra qualificada, concomitante a urgência de uma identidade brasileira resultou na organização de um Sistema Nacional de Ensino (SNE) e aspirações para a criação da escola pública primária.

Um sistema – entende-se – é um conjunto articulado e coordenado de elementos coexistentes e que, dentro de um determinado espaço e tempo, compartilham de um mesmo ordenamento estruturado. No caso de um Sistema Nacional de Educação, tal contexto remete à definição de diretrizes, metas, recursos e estratégias de manutenção e desenvolvimento direcionadas à garantia do direito social à educação em ambos os níveis (educação básica e superior), considerando todas as etapas e modalidades educativas. Remete, sobretudo, à garantia da universalização da educação básica obrigatória dos 04 aos 17 anos, em regime de colaboração (BRASIL, 2014, p. 2)

Segundo Fusari e Ferraz (1993b), o ideário de produtividade se solidificava em um Ensino de Artes - desenho geométrico e copista, fazendo com que as produções artísticas, nesse sentido, continuassem majoritariamente (quando não só) relacionadas a produção das “Artes Plásticas”. É, então, apenas na década de 30, que surge um movimento pedagógico para se contrapor ao Tradicionalismo vigente.

Essa oposição, chamada de Escola Nova – com inspirações no movimento Modernista – traz à tona o espontaneísmo para o Ensino de Artes, corroborando com a ideia de livre expressão. É ainda nesse período, após as mudanças sugeridas na Semana de 22, a qual dava ênfase ao expressionismo e psicanálise, que a Arte Infantil ganha certo valor/visibilidade. Segundo Ferraz e Fusari (1993b, p. 31) “a preocupação com o método, com o aluno, seus interesses, sua espontaneidade e o processo do trabalho caracterizam uma pedagogia essencialmente experimental e psicológica”, nesse sentido, é possível notar a ausência de um compromisso

pedagógico com a produção artística, com a socialização e exploração do conhecimento Artes, historicamente produzidos pela humanidade.

Essa nova concepção teórico-metodológica preconizava uma escola pública, laica e gratuita como meio de combater ou minimizar as desigualdades sociais. Alicerçado pelas ideias democráticas de Anísio Teixeira, diferentemente do Tradicionalismo Tecnicista, o Escolanovismo, pelas palavras de Ferraz e Fusari (1993b), concebia que a aprendizagem se elucida pela experiência sensitiva individual em diálogo com a sociedade a qual o educando está imerso, deste modo, este assume protagonismo no processo educacional.

O movimento de Arte-Educação apresenta seus primeiros vestígios no cenário brasileiro por meio de artistas como Anita Malfati e Mario de Andrade, que, junto a outros nomes, traçaram uma subversão e ruptura histórica no que diz respeito a produção e entendimento do fazer artístico. Os artistas modernistas, portanto, abriram caminhos, muitas vezes independentes, de contraposição ao ensino tradicional da arte.

Até então, tudo o que existia acerca do ensino de artístico, de fato, se dava em âmbito não formal e privado, a exemplo das Escolinhas de Artes do Brasil (EAB) que, voltadas para o público infantil, preconizavam o respeito para com a expressão livre da criança, suas brincadeiras de faz-de-conta e sua espontaneidade. Esse movimento, fortemente influenciado pelas ideias do filósofo inglês Herbert Read sistematizadas em sua obra intitulada “*Education through Art*”, buscava contemplar diversas expressões artísticas (como a dança, pintura, teatro, desenho, poesia etc.). Destarte, é no ano de 1958 que o Governo Federal permite a criação de classes experimentais de artes na educação pública, onde as práticas fomentadas nas escolinhas foram basilares. É importante, contudo, ponderar que essas EAB foram experiências pontuais em algumas escolas, visto que não foi uma medida, em primeira instância, tomada pela educação pública, fazendo com que paulatinamente os desdobramentos do Movimento Escolinhas de Arte (MEA) viessem a pensionar e modificar os cenários da educação regular no país mais tarde.

Em 1948, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – que se dispõe a fixar o sistema de educação brasileiro alicerçado nos princípios vigentes na

Constituição – teve seu primeiro projeto de criação enviado para Câmara Federal. Todavia, a referida Lei só entrou em discussão e foi aprovada em 1961, no governo do presidente João Goulart, posteriormente editada e promulgada em 1971, durante a ditadura militar. O processo de validação do projeto de Lei nº 4.024/61 se configurou em um longo caminho de embates ideológicos acerca dos rumos educacionais para o Brasil naquele momento, deste modo, estatistas e liberais disputavam espaço diante da filosofia basilar da LDB. Com essas mudanças instauradas o professor da educação básica, teve que assumir o papel de polivalente trabalhando as diversas linguagens artísticas: música, artes plásticas, teatro, dança, etc. Tal necessidade surge, exigindo do professor um conhecimento que não fora oferecido em seu processo de formação, acarretando em um descompasso entre as exigências dos documentos legais e a estrutura oferecida para que esse ensino ocorresse – fato este que permeia os anos e se materializa nos dias atuais, além de revelar o descaso das políticas públicas educacionais com o ensino de artes.

Faz-se necessário pontuar, pois, que as primeiras graduações em licenciatura foram criadas na década de 1930 através do Decreto 19.852 de 1931, que discorre sobre a organização da Faculdade de Educação, Ciências e Letra, na Universidade do Rio de Janeiro. Contudo, esses cursos não abrangiam todas as especificidades do ensino nem as necessidades do país que dentre elas estava a urgência pela formação de professores de Artes em todo território. Além disso, tais cursos eram, por sua vez, compostos pela formação 3+1 (consistindo em 3 anos do currículo de bacharelado e mais um ano do curso de Didática que habilitava os discentes em Licenciados), nesse sentido se faz possível refletir sobre a maneira relapsa que acontecia a formação de professores de artes no contexto brasileiro sem que se pensasse uma formação articulada e consistente para os futuros docentes.

Na década de 50, são criadas as Escolas de Arte (Dança, Teatro e Música) na Universidade Federal da Bahia (UFBA). E precisamente, em 1956, a Escola de Dança da UFBA torna-se a primeira instituição oficial de ensino superior da dança no país, no entanto, não tivera grande destaque devido à falta de estrutura especializada, inclusive em termos de corpo docente. Tal realidade em âmbito nacional permanecera até 1984, quando vagarosamente começam a surgir outros cursos de licenciatura e bacharelado em Dança no Brasil. Nota-se, portanto, que as

mudanças históricas aconteceram pouco a pouco e, para o Ensino da Arte, essa gradação fora ainda mais espaçada e lenta, principalmente devido as disparidades entre a obrigatoriedade da lei e a situação real.

Em 1964, com o golpe militar, as manifestações culturais e artísticas foram violentamente repreendidas, de acordo com Biasoli (1999), a censura atingira os variados campos da Arte, fazendo com que o estrangeirismo, supervalorizado na época, importasse para o Brasil não só padrões para economia, mas também aspectos culturais e educacionais. Nesse contexto, o ensino da arte recebeu “influências dos estudos e métodos que norteiam esse ensino nas escolas americanas” (BIASOLI, 1999, p. 71), além da instalação do modelo tecnicista de educação, o qual – por seu caráter operacional de preparo da mão de obra para o mercado capitalista – não contemplava o corpo no ensino técnico da Arte. Essa tendência tecnicista se reverberara, inclusive, para a formação de professores; estes, por sua vez passaram a ser formados para assumir o papel de fiscalizadores da escola.

Com o fortalecimento do tecnicismo a Arte, então, passa a ser concebida nos currículos escolares como atividade educativa (LDB 5.692/71) – mas não como uma disciplina. De acordo com Ferraz e Fusari (1993a, p. 37-38):

Desde a sua implantação, observa-se que a Educação Artística é tratada de modo indefinido, o que fica patente na redação de um dos documentos explicativos da lei, ou seja, o Parecer nº. 540/77: “não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses”.

Apesar dos entraves existentes no Parecer nº 540/77 acerca do descaso com o conhecimento Arte, ele, sob certa perspectiva, representou uma conquista em termos educacionais, visto que deu sustentação legal ao ensino da Arte, assim como considerou a relevância da arte na formação dos sujeitos, de certo modo.

Em contrapartida, tal qual tem sido visto, outros pontos vigentes na época são questionáveis, fazendo emergir diversos paradoxos históricos na concepção de educação artística. O primeiro deles estava na obrigação legal do ensino de arte nas escolas frente a um sistema ditatorial, no qual a censura reprimia ferozmente toda e qualquer atividade artística. Biasoli coloca que “É nesse contexto que se concretiza,

em parte, a luta pela obrigatoriedade da arte na escola. [...] É realmente uma situação irônica aquela em que se encontram a arte e seu ensino” (1999, p 72).

O segundo paradoxo residia no grande número de alunos e o pequeno número de professores habilitados para desempenhar a função – até então a grande maioria de professores especialistas da área eram formados pela Escolinha de Arte do Brasil, que não conferia o grau universitário exigido como condição para lecionar de acordo com a nova lei da época. Tamanho fora o descaso com as Artes ao longo dos séculos, que os primeiros cursos para formação de professores de artes começaram a ser criados de forma bastante incipiente somente após a obrigatoriedade do ensino de artes nas escolas, revelando o caráter arbitrário em que surgira a Educação Artística no país.

O terceiro paradoxo localizava-se no despreparo dos professores existentes para o exercício de uma docência de educação artística que contemplasse as diversas linguagens específicas da arte: música, artes plásticas e teatro, conforme disposto na referida legislação. Os professores de Arte atuantes neste contexto, portanto, conforme afirma Ferraz e Fusari (1993a, p.38), com formação universitária insuficiente e inseguros, apoiaram-se nos materiais didáticos para subsidiar as práticas docentes, o que apontava para necessidade de um aprofundamento maior nos conhecimentos teórico-metodológicos e didáticos na área. A dança, nesse sentido, como conhecimento específico ainda não era contemplada nos currículos nem nas perspectivas pedagógicas de ensino.

Como mencionado, depois de promulgada a LDB 5.692/71, apenas em 1973 é criado o primeiro curso de formação de professores de Educação Artística que estava estruturado de duas possíveis formas: a licenciatura de curta duração (que propiciava uma formação geral em educação artística) e a licenciatura plena (que conduzia a habilitações específicas em artes plásticas, artes cênicas, música e desenho, segundo Biasoli (1999, p. 74). Os documentos legais decretavam que os professores de Artes não precisavam ser especialistas nas linguagens exigidas, deveriam, por isso, transmitir uma visão global das expressões artísticas. Ou seja, configurou-se a polivalência do professor, fato que marcou o início dos cursos de licenciatura curta em artes (dois anos) e, posteriormente, os cursos em licenciatura plena (quatro anos), com currículo mínimo estabelecido por lei. Biasoli conclui que:

O ensino da arte chega ao final da década de 1970 sem ter os mecanismos precisos e necessários de implantação e sustentação, repetindo, em parte, o fenômeno ocorrido em relação à LDB/61: ênfase no aspecto técnico dos instrumentos artísticos e importância à arte apenas quando considerada área de iniciação ao trabalho no 1º grau e habilitação profissional no 2º grau (1999, p. 75)

A superficialidade que marcou os estudos formativos de professores, depois da determinação de polivalência do professor de Arte, fez com que ocorresse a qualitativa diminuição dos saberes específicos referentes a cada vertente dela. Dando lugar a visão espontâneo-expressiva dos conteúdos que – sem contemplar a perspectiva crítica e histórica do conhecimento Arte – certificava como conhecimento suficientemente válido para que se conhecesse muito bem o teatro, a dança, a música, etc. Os professores deixaram de se debruçar sobre suas áreas, para compilar estudos genéricos e media-los para os educandos superficialmente – essa perspectiva se reverbera até a década seguinte (1980).

Devido aos longos anos de ditadura que marcaram os períodos anteriores, o começo da década de 1980 é determinado pela crítica à educação imposta pelo regime militar. É o período em que se começa a ponderar, de fato, a importância da escola socio culturalmente e, portanto, a refletir sobre teorias e práticas educacionais desenhando um caminho mais realista e crítico. Inspirados no movimento norte-americano *Art Education*, professores da educação básica e artistas brasileiros lutaram para o reconhecimento da Arte em seu caráter educacional, de fato, e a sua efetivação na escola regular, contudo, em 1986, o Conselho Federal de Educação reformulou o currículo básico do ensino do 1º e 2º grau excluindo a Arte. Pedagogicamente Saviani (1980), com a Pedagogia Histórico-Crítica, e Libâneo (1985), com a perspectiva Crítico-Social dos Conteúdos, inauguraram novas formas de pensar a educação e os processos de ensino-aprendizagem que, em linhas gerais, devem “propiciar o acesso e contato com os conhecimentos culturais básicos e necessários para uma prática social viva e transformadora” (FERRAZ; FUSARI, 1993b, p. 34). Conduzido por essas novas correntes pedagógicas, mudanças são aos poucos concebidas no modo de ensinar a Arte a partir do tensionamento dos arte-educadores na época com a intenção de fortalecer a luta pela qualidade para ensino de Artes na educação básica brasileira, aos poucos novas concepções se estabelecem, mas é somente no final da década

posterior (de 1990) que os primeiros vestígios da Arte enquanto Movimento/Dança começam a surgir nos documentos legais.

Ana Mae Barbosa, em 1988, contribuiu significativamente para os avanços epistemológicos ao sistematizar a abordagem metodológica da “Proposta Triangular” para ensino de artes que viria, mais tarde, subsidiar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Federal nº 9.394) reformulada em 1996. A obrigatoriedade da introdução da Arte na escola regular atendendo os diferentes níveis de educação, com a nova LDB/96, representou avanços conquistados após longo processo de debates, conscientização e mobilização dos profissionais da Arte-Educação.

Nesse processo de demarcação curricular do ensino de artes, em 1997, é publicado um documento intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apresentado como “um referencial de qualidade para educação no Ensino Fundamental em todo o País” (BRASIL, 1997, p.13). Dentre as mudanças, em prol do desenvolvimento da educação no país, o compromisso com a formação básica, comum, de qualidade e para todos é posto com veemência na declaração, para tanto

[...] pode-se afirmar que o currículo, tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio, deve obrigatoriamente propiciar oportunidades para o estudo da língua portuguesa, da matemática, do mundo físico e natural e da realidade social e política, enfatizando-se o conhecimento do Brasil. Também são áreas curriculares obrigatórias o ensino da Arte e da Educação Física, necessariamente integradas à proposta pedagógica. (BRASIL, 1997, p.14)

Nesse sentido, os PCNs, cuja narrativa está dividida em dez volumes, contêm uma de suas partes direcionadas especificamente para o ensino de Arte. Esta é reconhecida com área do conhecimento capaz de ampliar percepções de mundo, sensibilidade, reflexão e imaginação, além de dialogar e produzir cultura. Colocada a relevância da arte, portanto, o documento discorre sobre a importância da escola em possibilitar o contato do aluno com as mais variadas formas de expressão artística, por isso destaca algumas das linguagens que devem ser trabalhadas, são elas: as Artes Visuais, a Música, o Teatro e a Dança.

Encontra-se no momento histórico, finalmente e pela primeira vez, um registro oficial que aponta para Arte de maneira consubstanciada, bem como promove

visibilidade para suas vertentes que exploram não só a plástica, mas também o corpo – por meio das linguagens do teatro e da dança. O Movimento Corporal/, então, adentra o cenário do ensino formal por meio das Artes (teatro e, fundamentalmente, dança), mas também pelo viés da Educação Física – pouco mencionado aqui, devido a uma decisão metodológica que enfatiza na perspectiva da Arte-Educação a Dança.

Posto isso, a dança nos Parâmetros é entendida como possibilitadora de uma formação integral para os sujeitos, destacando a necessidade inerente à criança do ato de movimentar-se.

A criança é um ser em constante mobilidade e utiliza-se dela para buscar conhecimento de si mesma e daquilo que a rodeia, relacionando-se com objetos e pessoas. A ação física é necessária para que a criança harmonize de maneira integradora as potencialidades motoras, afetivas e cognitivas (BRASIL, 1997. p 49).

Posteriormente, em 1998 – ano seguinte à publicação dos Parâmetros Nacionais para o Ensino Fundamental – é expedido o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) como parte complementar dos documentos dos PCNs. Neste Referencial está contido uma série de conteúdos e objetivos de aprendizagem que representaram um avanço, na época, no que se refere à sistematização e orientação pedagógica para o ensino nacional, tal qual os Parâmetros, contudo o foco desta vez estava sobre a Educação Infantil. É nesse documento, inclusive, que o “movimento” entra como um dos eixos norteadores do processo de desenvolvimento da criança. Nesse sentido, abordar-se-á com mais veemência sobre o RCNEI nos itens que se seguem a este.

Os primeiros passos no sentido do reconhecimento da dança enquanto conhecimento válido são dados, então, apenas no final do século XX, o que demonstra uma caminhada recente apesar de ser um dos saberes que acompanha os seres humanos desde os primórdios. Tal fato faz emergir questionamentos acerca dos objetivos secularmente dados a educação, assim como o papel da arte na formação integral dos sujeitos, em especial, na educação infantil – porta de entrada dos indivíduos no processo de escolarização e que expressa grande importância na constituição dos sujeitos.

O mais recente documento basilar da educação é a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) que está dividida em 5 partes, são elas: 1. Introdução, 2. Estrutura da BNCC, 3. A etapa da Educação Infantil, 4. A etapa do Ensino Fundamental e 5. A etapa do Ensino médio. A BNCC apresenta-se como:

[...] 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) (BRASIL, 2017).

Direcionando o olhar para a parte 2 da Base: “A etapa da Educação Infantil”, encontramos no subitem “Campos de experiência” dois eixos que se referem a aprendizagens relacionadas ao âmbito da arte educação: corpo, gestos e movimento; e traços, sons, cores e formas.

Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam [...] explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (BRASIL, 2017).

Esse primeiro eixo, portanto, é o que mais interessa para discussão final deste Trabalho. As possibilidades e concepções de aprendizagem infantil, já vistas no RCNEI, são compendiadas em um único parágrafo nesse novo documento, que apesar de não deixar de contemplar o Movimento Corporal, o faz de modo bastante fugaz.

Percebe-se, então, que apenas no final da década de 1990 os documentos legais começam a apresentar menções sobre o movimento corporal na primeira etapa de ensino da educação básica. Tendo em vista, toda a trajetória da história da arte-educação e quando o movimento corporal – no que se refere as experiências em dança – é trazido à tona no contexto da educação brasileira, percebe-se que o reconhecimento tardio e os tímidos avanços demonstram a desvalorização dada aos conhecimentos que se relacionam com as Artes (em especial a dança) que divergem da perspectiva de manutenção do sistema hierárquico e capitalista. Os avanços nos

estudos sobre essa área do conhecimento são existentes, todavia quase sempre entram em conflito com o real, que se estabeleceu sobre uma base, muitas vezes, não planejada. Deste modo, a admissão da relevância e importância de tais conhecimentos em âmbito teórico não pressupõe que isso ocorrerá na prática. O lugar da arte e do corpo na educação fora fruto de lutas e entraves no que tange desde o seu reconhecimento a sua consolidação.

A partir dessa perspectiva histórica de embates e lentas conquistas que ainda exigem avanços e quebras de paradigmas, estreitaremos, no item seguinte, o olhar para a primeira etapa da educação básica. Sendo assim, será possível traçar um caminho, também, histórico que permita entender como a criança e a educação infantil foram concebidas e quando a Arte (na vertente específica do movimento corporal) se insere no contexto educacional para essa faixa do ensino, a fim de construir ao final deste Trabalho um subsídio capaz de compilar o arcabouço teórico, documental, pedagógico e crítico sobre as contribuições do movimento corporal na educação infantil e de que modo este tem sido trabalhado na práxis.

3 CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Todo o caminho histórico de desafios da Arte na educação brasileira, faz emergir uma reflexão sobre o lugar socialmente oferecido a arte na formação cidadã dos sujeitos nacionais, que precariamente tiveram acesso a um ensino deturpado com finalidades voltadas à estruturação e manutenção de uma sociedade capitalista – supervalorizando alguns conhecimentos em detrimento de outros. O que se pode perceber em grande parte desse processo é o seu caráter separatista nos mais diversos âmbitos, que percorre desde a concepção de uma educação integral à aplicabilidade desta em todas as etapas de formação - como no caso dos direcionamentos e investimentos, de forma geral, voltados, prioritariamente, ao ensino superior, dando menos ênfase à educação básica.

Em vista disto, direcionar o olhar a etapas do ensino significa afunilar percepções e se aprofundar em contextos específicos para que se possa compreender, com mais proximidade, as entrelinhas dos processos educacionais e o modo como foram concebidos e administrados no decorrer dos anos. Nesse sentido, o objetivo deste capítulo é identificar, historicamente, quando e de que maneira o Movimento Corporal se insere no contexto de ensino-aprendizagem na educação Infantil no Brasil. Assim, traçar-se-á, portanto, uma aproximação histórica ao processo de constituição da Educação Infantil e as percepções de infância e criança com o decorrer dos séculos.

A Educação Infantil nem sempre existira no âmbito escolar de formação, tal fato tem origem nas concepções de criança e infância perpetuadas ao longo da existência. Na educação grega, por exemplo, a infância se referia aos seres selvagens que precisavam de intermédio da ética, política e razão, conforme afirma Oliveira (2011). Já na sociedade medieval entendia-se a infância como manifestação da essência pecadora humana, tendo em vista que a razão não se manifestava. De acordo com essa perspectiva, Ariès coloca que:

o sentimento de infância não existia - o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da sua particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. (2006, p. 99)

Desta maneira, conforme autor supracitado, por muito tempo a criança fora considerada como um adulto em escala reduzida - quando passado o tempo de dependência as mães ou amas - antes mesmo do surgimento das instituições escolares para essa faixa etária. Oliveira (2011) aponta que, mesmo na Idade Moderna as percepções de infância ainda estavam alicerçadas sobre análises da capacidade de utilizar da razão - análises estas feitas pelo olhar verticalizado daqueles que julgavam exercer a racionalidade - perpetuando, ao longo dos séculos, a ideia de cognição como maneira de legitimar os sujeitos. Em contrapartida, Kuhlmann (1998), com a interpretação dos fatos históricos a partir da inexistência de negação da infância, e, sim, do reconhecimento de um hábito equívoco, arbitrário ou inconsistente diante desta fase, coloca que: no contexto brasileiro, de certo modo, o sentimento de infância esteve presente, mesmo que de forma incipiente, desde o século XVI,

[...] quando os jesuítas desenvolveram a estratégia de sua catequese alicerçada na educação dos pequenos indígenas e trouxeram crianças órfãs de Portugal para atuarem como mediadoras dessa relação; ou então, na inovação dos colégios com o *Ratio Studiorum*, o programa educacional jesuítico, que estabeleceu as classes separadas por idade e a introdução da disciplina (KUHLMANN, 1998, p. 22)

Por esse ângulo, se faz importante perceber que a consolidação do direito da criança é marcada por situações sociais concretas e diversas, como afirma Oliveira (2011), que configuraram cenários de políticas e concepções não lineares, por vezes antagônicas, as quais devem ser entendidas dentro do seu contexto. Evitando determinações arbitrárias e estigmatizantes sobre a história e a forma como fora concebida.

Durante muito tempo, a responsabilidade pela educação das crianças pequenas era advinda das famílias (em especial mães, amas-de-leite, avós, tias etc.). O educar, nessa conjuntura, para a classe popular, acontecia a partir da observação de atividades essenciais para que as crianças pudessem aprender e, futuramente, ajudar nas funções sociais. Entretanto, nos sedimentos privilegiados,

segundo Oliveira (2011), a criança era vista como objeto divino, misterioso, sem que se considerasse, entretanto, a existência de sua identidade pessoal.

Neste momento, faz-se pertinente pontuar, pois, que a história é marcada pelo maior registro e propagação dos feitos das classes privilegiadas, o que favorece seu reconhecimento e, conseqüente legitimação, perpetuando a impressão - equivocada - de unicidade histórica. As camadas populares, nesse sentido, que sempre estiveram à margem social, tiveram também suas realizações subjugadas, e o que se sabe sobre os ocorridos com esta camada está contido, em grande parte, nas entrelinhas dos escritos burgueses e aristocratas, tal qual afirma Kuhlmann (1998). Dito isso, o sentimento de infância nas diferentes estratificações sociais apresentou-se de modo diverso devido às diferentes condições de vida. A história oficial é sempre a das classes dominadoras; conta-se sobre a educação para infância dos nobres e da burguesia, esta, por sua vez, se contrapunha a realidade popular, marcada pela precariedade socioeconômica, altos índices de infanticídio, abandono de crianças, etc. o que corroborava para uma percepção diferente acerca da criança e suas especificidades.

A realidade social e cultural da infância resulta decididamente mais complexa: primeiramente articulada em classes, com a presença de ao menos três modelos de infância convivendo ao mesmo tempo; de outro lado, é um percurso que vai da codificação do cuidado à mitificação da infância. Enfim, no interior desse crescimento *esquizofrênico* da importância da infância, permanece a rejeição a sua alteridade [...] (KUHLMANN, 1998, p. 21).

Durante a Idade Média na Europa, o ensino formal, genericamente, com forte influência da Igreja católica se dividia basicamente em três tipos de escolas: de formação de sacerdotes, de cavalaria e as corporações de ofício todas destinadas e/ou a serviço das camadas mais abastadas da população. As simples salas de aula, com as mais diversas idades dividindo o espaço e o aprendizado, no século XIII, configuravam os colégios - asilos para estudantes pobres e bolsistas - de acordo com Ariès (2006). Esses espaços ainda não eram ambientes educativos como entendemos hoje, eram locais de caráter religioso que recebiam as crianças pobres, frequentemente abandonadas ou deixadas nas Rodas de Expostos¹ desde a

¹ locais, espécie de barris com abertura lateral, onde as crianças eram abandonadas. Tais rodas eram alocadas, comumente, em frente a entidades religiosas como igrejas e instituições de caridade,

Idade Antiga. Sendo assim, a ideia de pobreza, caridade, abandono e assistencialismo passam a engendrar as configurações acerca de instituições responsáveis pela educação infantil.

Fora somente no século XV que essas instituições se tornaram locais de ensino, com sistematização mais complexa de vigilância, hierarquia, disciplina e autoritarismo – lugar tido como propício, na época, para a educação da infância e juventude. Tal controle de caráter disciplinador e hierárquico – que muitas vezes tangenciava os maus-tratos (com punições físicas) – permaneceu ao longo dos séculos, visto que a figura central no processo de ensino-aprendizagem não era a criança em si, mas sim o professor.

Até então nesse período da história Medieval a ideia de idade não exercia um marco importante ao ser social como ocorre nos dias atuais, o papel e direito da criança, sendo assim, ainda era velado e confundido com o do adulto. Ademais, quando o colégio modificou e ampliou seu recrutamento, afirma Ariès (2006), atendendo às diversas camadas sociais e consolidando-se como instituição essencial da época, surge um marco (mesmo que ainda impreciso) de separação entre a vida adulta e a infância e juventude.

Com o advento da escolarização de crianças, ocorre a substituição da educação familiar predominante até então. A criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, para viver uma espécie de quarentena na escola (KUHLMANN, 1998, p. 18-19). Tal premissa se explica em consonância a outros fatos sociais, tais como a história da família, do trabalho, da urbanização, do capital, da sociedade etc., por isso não se apresenta estática ou com moldes a serem seguidos.

A divisão etária dos grupos escolares e seus professores, em salas específicas, ocorreu aos poucos ao longo do século XV pela Europa, até que surge na França a primeira classe com tais características. A adequação do ensino docente ao nível do alunado passa, além de prioridade a, também, caracterizar uma estrutura Moderna de classe escolar. Algumas polêmicas, contudo, emergiram diante de tais feitos, visto que o grau de escolaridade nem sempre coincidiu com a

que recebiam as crianças rejeitadas, evitando o abandono de recém-nascidos em matagais, depósitos de dejetos, lugares em que sobreviver seria uma grande improbabilidade.

idade do educando, gerando incompatibilidade dos métodos de ensino-aprendizagem com a não-homogeneidade das turmas (todavia, esse fato fora amplamente ignorado, a princípio). Posto isso, a política escolar, conforme afirma Ariès (2006) eliminou as crianças muito pequenas, recusando-lhes a entrada na escola. Esse direito, que contemplava crianças apenas a partir de 5-6 anos, no século XVII, foi postergado após o alongamento da primeira infância até 9-10 anos, deixando crianças inferiores a essa idade fora do âmbito formal de ensino.

Apesar da inserção das crianças paulatinamente no contexto educacional, ainda não se reconhecia ou tinha conhecimento acerca das especificidades pedagógicas de cada etapa de aprendizagem durante a primeira infância, sendo assim, as crianças pequenas permaneceram com o acesso negado à educação - esta restringia-se, mais uma vez, ao cuidado familiar.

Por volta dos séculos XV e XVI instituições de atendimento a criança começam a surgir, coordenadas por mulheres, que em vista a realidade de conflitos e guerras – devido às novas configurações da sociedade europeia urbano-manufatureira – buscavam cuidar das crianças, comumente vítimas de abandono, maus-tratos e pobreza. Apesar das novas visões sobre a educação infantil emergentes no período do Renascimento, estabeleceram-se, gradativamente arranjos mais formais para atendimento de crianças fora da família em instituições de caráter filantrópico (OLIVEIRA, 2011, p. 60).

Com a Revolução Industrial, no século XVIII, ocorrida na Europa, as configurações sociais foram restabelecidas em caráter cultural, político, econômico e estrutural. As novas necessidades para manutenção do capital alicerçaram-se no classismo e produção de excedente (lucro), a partir da exploração da classe operária. Nesse contexto, a implantação das novas tecnologias para os meios de produção modificou as relações de trabalho; as estruturas sociais passaram a fazer parte do contexto capitalista que emerge diante das formas de desenvolvimento econômico e de urbanização, como dito anteriormente.

O crescimento da indústria e o avanço dos maquinários fez com que mulheres e crianças passassem a ser contratadas, visto que eram capazes de realizar os serviços, com a vantagem (para os empresários) de serem mão de obra de baixo

custo, submissas às precárias condições de trabalho. Tendo seus direitos inexistentes as crianças passam a ocupar cada vez mais espaço nas fábricas. O homem adulto, portanto, por ter sua força de trabalho mais cara, foi perdendo lugar. Esse fato, então marcou o começo de uma das lutas para a não exploração infantil e a prerrogativa para constituição de direitos da infância que mais tarde seriam postulados. Concomitantemente a tais ocorridos, a mulher, que se insere no mercado de trabalho e nas longas jornadas fabris, tende a tensionar a necessidade de se pensar um espaço para as crianças pequenas ficarem durante os longos expedientes.

As crianças pobres de 2 a 3 anos, cujos pais trabalhavam nas fábricas, passaram a ser incluídas nas *Charity Schools* (criadas na Inglaterra, França, etc.), as quais não tinham projetos propriamente educacionais, mas sim perspectivas assistencialistas que direcionavam-se para o desenvolvimento da obediência, dos bons hábitos, das regras morais e de valores religiosos, afirma Oliveira (2011). Segundo a mencionada pesquisadora, outras instituições para atender crianças acima de 3 anos começaram a surgir ainda na vertente de cuidado assistencial aos grupos socioeconomicamente desfavorecidos.

O Brasil, durante esse período no cenário europeu, ainda era regido pela coroa portuguesa e sofria com os ditames do Pacto Colonial. Devido a isso, apenas no final do século XIX e começo do século XX investiu-se na industrialização em território brasileiro. Findado o período Oligárquico, com o declínio da política cafeeira, o país teve ainda mais avanços no cenário industrial, principalmente nos governos de Getúlio Vargas e Juscelino Kubistchek. A realidade de emergência de creches surge (diferentemente da Europa) com maior veemência em território brasileiro sobre a perspectiva da Lei do Ventre Livre - pois o setor industrial ainda era incipiente - tal qual arroga Kuhlmann (1998), visto que as crianças nascidas após essa lei não mais exerceriam os ofícios dos pais (escravos). Ou seja, a demanda por creches para a classe popular no Brasil surge na tentativa de servir de asilo para a primeira infância - voltado mais para os filhos das trabalhadoras domésticas do que para os filhos das operárias.

Em escala mundial, os avanços e mudanças de perspectiva oriundos da Revolução Industrial fizeram emergir discussões que repensaram a Educação

Infantil, a infância, a criança e seus direitos, sendo esta vista, finalmente, como sujeito de necessidades. Contudo, nesse momento, a escolarização não contemplava uma visão universal de criança, e sim, somente aquelas das classes mais ricas da sociedade. Mais uma vez, o sectarismo social restringe as concepções e direitos dos sujeitos históricos, mantendo o privilégio aos segmentos detentores do capital. Deste modo, as crianças dos extratos sociais mais pobres permaneciam tendo acesso a uma educação de cunho filantrópico. Segundo Kuhlmann:

As instituições pré-escolares foram difundidas internacionalmente a partir da segunda metade do século XIX, como parte de um conjunto de medidas que conformam uma nova concepção assistencial, a *assistência científica*, abarcando aspectos como a alimentação e a habitação dos trabalhadores e dos pobres. (1998, p.81)

Dessa forma, como não havia uma concepção pedagógica nas instituições escolares até então, com o decorrer dos anos “autores como Comênio, Rousseau, Pestalozzi, Decroly, Froebel e Montessori, entre outros estabeleceram as bases para um sistema de ensino mais centrado na criança” (OLIVEIRA, 2011, p. 63) ao longo dos séculos. Os princípios de Pestalozzi que foram levados adiante por Froebel, constituíram o que se conhece por “jardim de infância”. Esse modelo de ensino traz à tona um traço pedagógico em seu eixo para crianças pequenas, diferentemente do que se tinha constituído em âmbito educacional, até então, e permite que a criança expresse sua espontaneidade, valorizando os fazeres manuais, morais, físicos, emocionais, sensitivos, entre outros, a partir do jogo. A premissa deste trabalho educativo alicerçava-se na autoeducação da criança e na liberdade, conceitos tais, gradativamente, difundidos e implantados em todo o mundo.

No século XX alguns profissionais como médicos e sanitaristas direcionaram o olhar para as instituições de ensino pós Primeira Guerra, tendo em vista as condições precárias de higiene, o aumento do número de órfãos e os altos índices de mortalidade infantil. Maria Montessori, médica psiquiatra italiana, fora responsável por outros diversos avanços na perspectiva pedagógica das ações educativas planejadas, ou seja, responsável por fazer emergir a intencionalidade pedagógica do fazer educativo para crianças pequenas e pela criação de materiais adequados para essa fase inicial da escolarização. As propostas de Montessori,

apesar de pertinentes e aplicadas, advinham de uma visão biológica do crescimento com visitas ao desenvolvimento das funções psicológicas.

Outros estudiosos, também referências na primeira metade do século XX, tais como Freinet, continuaram a aprofundar-se nos estudos didático-pedagógicos para educação, traçando caminhos sobre uma pedagogia participativa de aprendizagens a partir da interação entre os indivíduos – apesar de não focar na educação infantil especificamente, Freinet abriu espaço para pensar sobre a creche e a pré-escola em suas perspectivas didáticas e pedagógicas. Nesse ínterim, o processo de repensar os espaços para as crianças pequenas em contexto mundial se deu a partir das reverberações do começo de um entendimento da criança como sujeito de direitos, principalmente após a Declaração Universal dos Direitos da Criança, em 1959, promulgada pela ONU - oriunda da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948.

A história da educação infantil parece, então, tomar rumos progressores, entretanto é marcada ainda por idas e vindas, principalmente no que se refere a educação das classes populares. Em outros setores a pedagogia se desenvolve e os estudos trazem à tona o contexto da educação infantil de modo articulado ao entendimento do desenvolvimento da criança. Desta maneira, autores como Emília Ferreiro (1999), Ana Teberosky (1999), Jean Piaget (1985), e Bruner (1999) foram fundamentais para a admissão da criança enquanto agente pedagógico e sujeito social. Em vista disso, processualmente, conhecimentos afloraram acerca da capacidade cognitiva das crianças pequenas e bebês, além de reconhecer a linguagem, seu desenvolvimento e formas de expressão; o movimento e os sentidos como formas de aprendizagem muito influentes; a importância do brinquedo, das brincadeiras e do trabalho pedagógico com intencionalidade.

Em 1988, na Constituição Federal, é estabelecido, finalmente, o direito da criança a educação. Segundo os artigos 6º e 227º:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015)

Art. 227º É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à

alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1998).

E o atendimento de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas como uma obrigação do Estado e um direito da criança. Esta conclusão é extraída do artigo 7º, inciso XXV:

Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: [...] XXV - assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas (BRASIL, 1988).

Como dito no capítulo anterior, em 1997, é publicado o documento chamado PCNs que precedem a expedição do RCNEI (1998), documento que integra a série de documentos dos PCNs e se refere direcionada e exclusivamente à Educação Infantil - portanto, às creches e pré-escolas. O Referencial foi concebido de modo a servir de norteador aos profissionais de educação acerca dos conteúdos objetivos e orientações didáticas para essa etapa do desenvolvimento escolar, possibilitando o crescimento cidadão dos sujeitos da infância. Desta forma, o RCNEI busca atender as determinações colocadas na Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) que definem, pela primeira vez, a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, todavia, somente em 2009 é definida a obrigatoriedade da inserção na Educação Infantil de crianças de 4 e 5 anos. Posteriormente, reescrita pela Lei 12.796 de 2013, que afirma:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; (BRASIL, 2013)

Colocado todo o processo histórico de afirmação dos direitos da criança e do reconhecimento desta enquanto sujeito, se faz possível interseccionar a visão de Educação Infantil com a história da Arte-educação, descrita no capítulo anterior, dando destaque ao Movimento Corporal. Sendo assim, é factível questionar: de que maneira o Movimento Corporal é contemplado nos documentos basilares para os

primeiros anos da Educação Básica? Para responder essa e tantas outras perguntas realizar-se-á uma análise dos documentos mencionados que discorrem sobre a Educação Infantil e, também, sobre o Movimento Corporal.

No RCNEI o Movimento Corporal entra como uma das vertentes principais que sustentam o trabalho na Educação Infantil. É através do movimento que o educando se expressa e interage com o mundo. Nos primeiros anos o vocabulário da criança perpassa níveis cognitivos, tal qual caracterizou Piaget (1985), na psicologia e Laban (1978), na dança, até alcançar desenvolvimento autônomo. A criança como ser de descoberta e, por natureza, brincante, percebe por meio da vivência as possibilidades de interação com o meio e consigo e precisa ser estimulado a tal exercício. Nesse sentido, contemplando a importância do Movimento Corporal para as crianças o Referencial estabelece o Movimento como o pressuposto para os direcionamentos da infância, dentro do qual encaminha-se para o trabalho com a expressividade, interação, equilíbrio, coordenação etc.

O movimento para a criança pequena significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. A criança se expressa e se comunica por meio dos gestos e das mímicas faciais e interage utilizando fortemente o apoio do corpo. A dimensão corporal integra-se ao conjunto da atividade da criança. O ato motor faz-se presente em suas funções expressiva, instrumental ou de sustentação às posturas e aos gestos (BRASIL, 1998, p. 18)

Como visto, o documento apresenta de que maneira o Movimento se insere no desenvolvimento infantil, reafirmando a presença dele como uma das primeiras formas de comunicação. O movimento enquanto vertente do conhecimento aparece timidamente a partir da admissão deste como parte do processo de aprendizagem do sujeito criança, possibilitando ultrapassar a barreira do aspecto motor e percebendo-o como fonte de outras interações entre a criança e o mundo – apesar de serem ainda discretas as contribuições para o movimento/dança, especificamente.

No começo do novo milênio são criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) as quais surgem também na tentativa de orientar o planejamento curricular das escolas e que serviram, em seguida, de referência para a feitura da Base Nacional Curricular Comum. Resgata, pois, a importância do

cuidar e educar e a indissociabilidade do conjunto corpo-mente – trazidos à tona já no RCNEI – como conjectura alicerce de toda educação básica. As DCNEI colocam que:

a necessidade de definição de Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica está posta pela emergência da atualização das políticas educacionais que consubstanciem o direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo (BRASIL, 2013, p. 7)

Os documentos nacionais colocam em termos de lei muitos pontos essenciais para o fazer docente na Educação Infantil, não obstante, a prática escolar ainda revela diversos paradigmas originados seja pela falta de estrutura ou recursos, seja pela ação pedagógica deslocada dos objetivos didáticos para cada etapa de ensino. Na esfera particular a educação transformou-se em mercadoria, fruto da imersão no mundo do capital, fazendo com que os educandos se transformem em produtores de resultados. Já a esfera pública, não deslocada da ação capitalista, sofre com os ditames de produtividade que se chocam com a falta de recursos, com a sobrecarga do sistema de ensino e os poucos profissionais para atender as necessidades da infância, com o cerceamento de atividades possibilitadoras de uma educação integral.

Além da problemática que permeia a prática educativa, se faz necessário direcionar o olhar para a formação dos profissionais da primeira etapa da educação básica: os pedagogos e as pedagogas. Os cursos de licenciatura em pedagogia também são um fato recente no contexto brasileiro, por muitos anos a formação básica do magistério configurou-se na habilitação de professoras e professores da educação infantil e fundamental I.

Desde meados do século XIX, no Brasil, os mestres e mestras (como eram chamados) da escola primária começaram a ser formados pela Escola Normal - recrutados a partir da avaliação de questões morais que seriam pressupostos fundamentais para a constituição desse professor. Tais Escolas começaram a surgir em diferentes períodos na extensão do território nacional, pois eram responsabilidade das províncias e contavam com um currículo básico baseado somente naquilo que deveria ser ensinado, não havendo espaço portanto, para a

aprendizagens pedagógicas, didáticas e metodológicas. Apenas um século depois, por volta da década de 30, passa-se a investir em um currículo de formação de professores mais complexo e articulado com os fazeres da docência - influenciado pelos pensamentos emergentes do movimento escolanovista, o qual procurava pensar essa formação de forma mais científica.

Com a Lei 5.692 de 1971 são criadas as habilitações para o exercício do Magistério, extinguindo-se, pois, a Escola Normal. O, então, novo curso de Magistério acontecia logo em seguida ao término do primeiro grau, com uma formação técnica de nível médio que ampliou a atuação dos magistrados, contemplando agora também a formação de profissionais para a Educação Infantil. Adiante na história, por volta da década de 80, são criados os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), os quais buscavam qualificar a formação basilar oferecida nos rápidos cursos de magistério. Fora nesse momento, fato recente no processo histórico, que observou-se surgir a necessidade de um preparo mais complexo e completo para o exercício da profissão de professor da escola básica, tal premissa intensificou as discussões sobre currículo base e sobre a exigência de formação superior para os cursos de formação de professores: as licenciaturas em pedagogia, especificamente.

Em 1996, então, a LDB traz em seu texto a recomendação de formação de professores em nível superior para o exercício na educação infantil e séries iniciais, buscando qualificar a instrução do corpo docente e pedagógico das instituições educativas. Assim, o Plano Nacional de Educação vigente - que contempla o espaço de tempo entre 2014 a 2024 - tem como uma de suas metas fazer com que todos os professores da educação básica tenham formação em ensino superior.

Meta 15. Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 6º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014).

Pôde-se perceber, por isso, que a formação de pedagogos é uma área também recente, o que leva a refletir sobre a nefasta progressão que se constituiu a

educação nacional. Com a falta de reconhecimento secular das especificidades da infância somados ao ensino deturpado da Arte e a incipiente capacitação profissional direcionada ao público dos primeiros anos da escola básica, se estabeleceu, no Brasil, um cenário controverso e embrionário de desenvolvimento para a formação integral e autônoma dos sujeitos.

Conforme dito anteriormente, a educação infantil foi concebida a partir da ação filantrópica de diversas escalas. A criança, por não ser entendida como sujeito, passou longos anos com seus direitos negados, sendo a educação um destes. Sendo assim, a constituição de um caráter pedagógico, portanto, para essa etapa de ensino passou por um longo caminho de constituição no Brasil e no mundo e mesmo quando começam a surgir os traços pedagógicos, a perspectiva assistencialista ainda era veemente. Muitos dos aspectos basilares do desenvolvimento infantil, em primeira instância, não foram assumidos e tampouco sistematizados, nesse contexto, o movimento corporal não se inseriu como conteúdo pedagógico, haja vista que, apesar de tudo, os estudos acerca da educação infantil ainda eram insipientes e alicerçados em concepções arcaicas, separatistas e classistas. Tal fato não é tão distante da realidade contemporânea que, mesmo com as mudanças na concepção de criança, de infância, dos seus direitos e processos de desenvolvimento, ainda sofre com os reflexos desses ideais obsoletos, seja devido a deficiência na formação de profissionais da área, seja pela dificuldade em fazer exequíveis, na prática, os ditames educacionais.

A partir desse compilado de ressaltos acerca da educação infantil (e suas nuances) até as perspectivas do ensino que estiveram voltadas ao Movimento Corporal no desenvolvimento, estabelecer-se-á no próximo capítulo uma análise reflexiva da práxis. Buscar-se-á, assim sendo, exprimir os reflexos históricos que ainda tangenciam e estigmatizam a prática educativa, além de refletir sobre as reverberações veementes, no que se refere a divergências de classe - consolidadas pelo sistema capitalista -, que se consubstanciam no ensino público e privado até os dias atuais.

4 MOVIMENTO CORPORAL/DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO

A partir dos conhecimentos e percepções evidenciadas anteriormente, sobre o composto: Arte-Educação, Movimento Corporal/Dança e Educação Infantil, no cenário brasileiro, com esta seção me disponho analisar criticamente de que modo, então, o Movimento Corporal/Dança tem sido trabalhado na educação infantil.

Para realizar o objetivo proposto foi desenvolvida uma pesquisa de campo, a partir de um estudo de caso, como forma de aprofundar a compreensão sobre o objeto de pesquisa. O confronto entre teoria e prática possibilita uma leitura crítica da realidade. A escolha dos lócus para realização do estudo de caso proposto – uma creche da rede pública e uma creche da rede privada, se deu pela oportunidade de contemplar as duas perspectivas de ensino existentes no cenário nacional, que carregam diferenças, apesar de serem regidas pelos mesmos parâmetros; diferenças estas que vão desde as estruturas físicas às disponibilidades e concepções pedagógicas. É possível ainda, além de tudo, diante dessas duas realidades, pensar acerca da secular desigualdade oferecida a educação, incluindo-a no contexto classista de outrora.

Diante das dificuldades apresentadas para a consolidação das mencionadas vertentes pedagógicas. Tendo em vista as adversidades sócio históricas enfrentadas para o estabelecimento da Arte – e do corpo movimento/dança inserido nesta – enquanto área do conhecimento; assim como os enfrentamentos até hoje estigmatizantes que vive a Educação Infantil, acredito ser necessário confrontar teoria e prática. A fim de que possamos ponderar sobre os tensionamentos levantados no decorrer do presente trabalho, esta seção foi estruturada a partir de duas subseções: “Alfabetização Corporal na educação Infantil” e “Corpo Movimento/Dança na Educação Infantil: o caso da creche “A” municipal e da Creche “B” privada” desenvolvidas a seguir.

4.1 ALFABETIZAÇÃO CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Diante do exposto até aqui, ao trazer o conceito de Alfabetização Corporal para crianças pequenas pretende-se compilar os conhecimentos abordados em uma perspectiva de abordagem na práxis. Posto isso, tendo em vista a realidade da educação brasileira, aspectos podem ser destacados: os corpos estão cada vez mais cerceados do movimento corporal. As prioridades de ensino-aprendizagem se direcionam para a cognição e/ou coordenação motora fina, excluindo a percepção corporal deste âmbito, como se esta última não fosse integrante veemente do processo de ensino-aprendizagens tal qual as outras faculdades mentais – entendendo o indivíduo nas suas mais diversas potencialidades.

Em vista disso, alfabetizar o corpo dos sujeitos aparece com uma das possibilidades cognitivas. Por Alfabetização Corporal entende-se, em linhas gerais, como uma relação de aprendizagem dos “códigos” (possibilidades) do corpo, por meio da associação da cognição, da criatividade e da imaginação. Ou seja, se refere a psicomotricidade, que:

[...] baseia-se em uma concepção unificada da pessoa, que inclui as interações cognitivas, sensoriomotoras e psíquicas na compreensão das capacidades de ser e de expressar-se, a partir do movimento, em um contexto psicossocial. Ela se constitui por um conjunto de conhecimentos psicológicos, fisiológicos, antropológicos e relacionais que permitem, utilizando o corpo como mediador, abordar o ato motor humano com o intento de favorecer a integração deste sujeito consigo e com o mundo dos objetos e outros sujeitos. (COSTA, 2002, p. 38)

Faz-se, então, necessário oportunizar o desenvolvimento do corpo e estudo de suas possibilidades, para que a consciência corporal, a fisicalidade, a cognição e o socioemocional sejam conduzidos e estimulados desde os primeiros períodos de formação. Sob esse olhar mediador surge um paradigma contemporâneo: segundo Arce e Martins (2013) o século XXI, para Educação Infantil, chega com uma perspectiva antiescolar que, ao contrariar o tradicionalismo e a vigência secular da razão, faz emergir nas salas de aula a ideia do protagonismo infantil concomitante a um afastamento do docente, negligenciando a importância da socialização, a partir da mediação, dos conhecimentos historicamente construídos. Fato este que influencia veementemente o processo escolar ao desconstruir a necessidade do professor que “dá aula”, conforme coloca Arce e Martins:

O conhecimento não mais orienta o fazer docente, e a transmissão do mesmo é algo danoso, quase um vírus a ser extirpado. [...] Estamos em tempo em que aprender a aprender é imperativo. Portanto, o velho professor deve ser aposentado. (2013. p.14)

Segundo as mesmas autoras, ainda, tal premissa merece destaque visto que marca o modo como a educação atual tem sido concebida na grande maioria das salas de aula para crianças menores de seis anos e, por dialogar diretamente com a socialização dos conhecimentos, supõe um diálogo com a Arte, ou seja, com o Movimento e Alfabetização Corporal. O estímulo a autonomia aqui, para tanto, não está sendo criticado, haja vista que a formação escolar deve ser por base, emancipatória, o que se leva em consideração é a leviandade que essa perspectiva de ensino pode gerar, conduzindo, conforme afirma Barbosa (2003), ao espontaneísmo escolar que tem como característica marcante a prioridade da ação indiferenciada da criança, em detrimento de uma ação e medição pedagógica articulada. O espontâneo passa a ser qualquer coisa e, sendo assim, coisa nenhuma: espontaneísta, posto que pedagogicamente a arbitrariedade não possui significado ou relevância aos processos de ensino aprendizagens.

O mesmo é válido para o Movimento corporal/Dança enquanto conhecimento socialmente produzido. Trazê-lo de modo espontaneísta, ou ainda como ferramenta de ensino equivale a desconsiderar a importância de sua produção e omitir do indivíduo parte fundamental do conhecimento formativo de sujeitos em completude.

Posto isso, podemos observar que ao longo da história diversas correntes didático-pedagógicas emergiram revertendo a perspectiva tradicional e unilateral de educação, o aluno e o conhecimento, então, passam a ser os principais focos. Já o professor enquanto mediador do conhecimento oferece e pensa em possibilidades, ferramentas, estratégias etc. para o desenvolvimento do educando, ao passo que este, por sua vez, é sujeito da própria aprendizagem. O educador, alicerçado nos direitos educacionais da criança, é responsável por estabelecer o melhor caminho para o educar, estando este último, na educação infantil, indissociável do ato de cuidar, entretanto não se limita a ele. Dito isso, pode-se partir para a reflexão sobre o RCNEI que nasce em meio a essa conjuntura.

O estímulo sobre as potencias corporais – tais quais: correr; andar; saltar; rolar; girar; mexer membros, associar movimentações - entre outros são prerrogativas do Referencial Nacional desde 1998 na seção Conhecimento de Mundo, que tem em um dos seus eixos o Movimento como item norteador do processo de ensino-aprendizagem infantil.

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

O referido documento, também, lança mão da expressão “cultura corporal” para identificar o amplo campo da cultura que envolve várias práticas corporais externalizadas pelo movimento o que dialoga de modo direto com a Alfabetização do corpo, visto que esse último precisa do primeiro para existir e propagar. O corpo enquanto possibilidade de cultura remonta perspectivas primitivas, que nos levam as épocas mais remotas quando a dança, por exemplo, estava presente nos rituais de passagem, agradecimento, etc. Neste sentido, é possível olhar para a história da humanidade e perceber seu percurso a partir da perspectiva do movimento corporal, entendendo suas nuances sociais, expressivas, culturais, artísticas e intelectuais.

Segundo Vargas (2007) o homem desde as sociedades primitivas usou o movimento para relacionar-se com o meio. Culturalmente observa-se que, através da dança, rituais eram realizados e oferendados aos deuses, ou feitos como comemoração a conquistas. Na antiguidade o dançar constituía-se como o cerne formativo de diversas sociedades, além de ainda se relacionar com os rituais dos povos, assumindo caráter, também, religioso. Era possível observar o movimento presente na educação das crianças desde cedo, na “Dança das armas”, por exemplo, ou ainda da educação para a luta, através das escolas militares espartanas que ofereciam ênfase ao desenvolvimento – dentre outros aspectos – da motricidade. A educação na Grécia, pois, reservou um amplo espaço à dança (VARGAS, 2007) acreditava-se, desde então, que esta desenvolvia uma educação completa do ser.

Com o decorrer dos anos, chegada a Idade Média, a igreja e sua forte influência social dicotomizou os corpos, desassociando corpo e mente, relacionando o primeiro ao pecado (carne). O corpo seria tido, segundo Vargas (2007), como um obstáculo à vida, a prisão da alma e por conseguinte, tudo que a ele estivesse associado receberia tal conotação. Adiante na história, no Renascimento, a censura religiosa da igreja atenua-se, entretanto o paradigma dualista atravessou os séculos reverberando em diversas correntes ideológicas que se fecundam na dicotomia, a exemplo: céu e inferno, certo e errado, pecado e salvação, razão e emoção, morte e vida, claro e escuro, ente outros.

No Brasil, ao longo da história, os índios – com os rituais, cerimônias e festividades dançantes – também apresentaram o movimento corporal na perspectiva constituinte do ser. Ainda de acordo com Vargas (2007), a cultura indígena conflui as influências europeias (portuguesas) e africanas ratificando que a história brasileira é constituída por inúmeras influências corporais diferentes, estabelecendo, assim, uma identidade cultural própria multifacetada que não pode ser ignorada na contemporaneidade – fruto de tais manifestações.

Com o passar do tempo, diversas foram as concepções pedagógicas que emergiram no cenário educacional brasileiro. Arroyo (2012), então, discorre sobre duas principais categorias, como modo de abranger e otimizar a análise sobre as tantas vertentes que existem; são elas: a Essencialista – ou Naturalista – e a Moderna. Em linhas gerais, a diferença entre estes dois grupos está na percepção dos sujeitos. A primeira vertente entende os seres humanos como indivíduos prontos/acabados, a função pedagógica, portanto, parafraseando Arroyo, se limita a instrução, o acompanhamento, a observação, etc. do ser. Enquanto a segunda admite os indivíduos como um constructo social, cultural e histórico. Sendo assim, a questão pedagógica se insere na perspectiva crítica, integral e humana.

No que se refere ao currículo das referidas categorias de concepções pedagógicas, de modo genérico, pode se dizer que na abordagem Essencialista o conhecimento disciplinar é preconizado, através dos saberes enciclopédicos, puramente teóricos, não contemplando, pois, a pluralidade dos sujeitos como vertente importante na construção de ensino-aprendizagens. Já na vertente Moderna surgem tendências que subvertem tal ordem e contemplam os educandos

em uma perspectiva mais construtiva, dialética e integral e, em algumas delas, o corpo entra como significativo no processo educativo (a exemplo da Escola Nova, da Pedagogia Waldorf, entre outros).

Esse retrospecto é trazido à tona a fim de relacionar a História da Educação com as propostas pedagógicas existentes e as formas com que cada uma delas concebe no currículo o processo educacional. É possível perceber, em um estudo mais profundo que, diversas delas não contemplam a perspectiva da formação integral essencialmente, ou contemplam de modos limitadores e limitantes. A dicotomia entre corpo e intelecto constituiu ao longo dos séculos um paradigma que atravessa as vertentes educacionais, genericamente, dificilmente superado mesmo no contexto contemporâneo atual. O corpo visto como secundário ao progresso humano fora subjugado, sendo assim crianças, sujeitos coletivos, participantes e histórico-culturais encontram no ambiente escolar carências que são perpetuadas e que refletem no desenvolvimento integral destes sujeitos.

Admitir a Alfabetização corporal como fator indispensável a formação humana, significa perceber que os sujeitos se constituem e se desenvolvem mais complexamente a partir dela, fazendo com que seja um conhecimento pedagógico necessário e não apenas um fator da trivialidade, apesar de ser concebido no contato com o real. O corpo age e se comunica através de uma linguagem própria, a não-verbal; é capaz de transmitir informações passíveis de serem assimiladas direta ou indiretamente de modo cognitivo.

Para Wallon (2007) o movimento da criança se constitui como um dos princípios alicerces para a aprendizagem, além da afetividade, a inteligência e a formação do eu; movimentar-se (a partir de gestos, toque, etc.) significa materializar os pensamentos e anseios comunicativos. É a primeira forma de linguagem explorada e por meio dela que a criança tem e estabelece contato com o mundo. Sendo assim, quando em sala de aula não deve ser diferente, o aluno dos anos iniciais da educação infantil precisa ser oportunizado a essa forma de aprendizagem. Contudo, devido ao tradicionalismo ainda vigente – com influências puristas da igreja – as atividades que exploram o movimento são mal vistas, e recebem o rótulo, muitas vezes, de bagunça; o conhecimento está inserido em tudo que é imóvel e silencioso, ou seja, não existe na perspectiva do movimento corporal. Segundo

Wallon (2007) a inteligência tem diálogo direto com o conhecimento e Duarte Jr. diz ainda que “[...] a colocação humana no mundo é, primeiramente, emocional, sensitiva; a razão (o pensamento) é uma operação mental posterior.” (1986, p.42).

Assim o sentir oportunizado pelo experienciar possibilita uma formação integral – que só faz sentido ser mencionada, pois não está em voga pedagogicamente, fato que deveria ser pressuposto do exercício educativo. Para Base Nacional Curricular Comum a Educação Integral é um de seus fundamentos pedagógicos, tendo em vista a contemporaneidade, fazendo assim referência a década de 30 nos movimentos da escola novistas com Anísio Teixeira, por exemplo. Deste modo, a BNCC preconiza que:

[...] a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (BRASIL, 2017, p.14).

A formação integral dos sujeitos, pois, considera o aperfeiçoamento dos aspectos mencionados, além de questões socioemocionais e culturais, contemplando os saberes comunitários e as diversas instâncias sociais. Desta forma, segundo Teixeira (1959), na educação integral, a aprendizagem não se dá apenas na sala de aula, ela acontece nos diferentes espaços nos quais a criança pode ocupar e por meio de experiências e linguagens diversas, visando o pleno desenvolvimento dos educandos. Teixeira (1959) propõe:

[...] uma escola que dê as crianças seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física [...], saúde e alimento, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive. (p. 79).

Para o referido educador a escola é um lugar de democracia; democracia esta também localizada no compartilhar saberes de modo horizontal (sem as hierarquias mantidas ao longo dos séculos) com bases na construção coletiva do conhecimento, contemplando as mais diversas áreas dos saberes.

Ademais, de acordo com o RCNEI é um direito da criança desenvolver-se em um ambiente propício as experiências diversas, incluindo-as a do corpo. Logo, como vem sendo colocado, o papel do educador nesse processo está em conduzir e possibilitar que ele aconteça de forma espontânea e menos diretiva, contemplando o fato de que as crianças são sujeitos e, portanto, repletos de individualidades e conhecimentos advindos das experiências culturais e interpessoais.

Uma criança saudável não é aquela que tem o corpo nutrido e limpo, mas aquela que pode utilizar e desenvolver o seu potencial biológico, emocional e cognitivo, próprio da espécie humana, em um dado momento histórico e em uma dada cultura.

A promoção do crescimento e do desenvolvimento saudável das crianças na instituição educativa está baseada no desenvolvimento de todas as atitudes e procedimentos que atendem as necessidades de afeto, alimentação, segurança e integridade corporal e psíquica durante o período do dia em que elas permanecem na instituição (BRASIL, 1998b, p 50-51 apud ARCE e MARTINS, 2013, p. 17).

Enquanto saber artístico o movimento está presente no teatro e, principalmente, na dança, todavia, a presença desses conhecimentos nas escolas tão raro acontece de modo a promover aprendizagens significativas (como veremos nas subseções a seguir). Segundo Vargas (2007) a dança como expressão do corpo é trabalhada em momentos pontuais na escola e muitas vezes como mecanismo para outros objetivos, ou seja, em linhas gerais, não é em si o próprio conhecimento, e, sim, uma ferramenta quando pretende-se enfeitar os conhecimentos tidos como científicos.

Do mesmo modo acontece com o teatro ou ainda a educação física, que hora são tomados como fontes de lazer, hora apresentam-se como suporte para o ensino de outros componentes, o que tensiona questões sobre a validação dos conhecimentos socialmente produzidos. Tal premissa instalada conduz, mais uma vez, a reflexões sobre a arte e a educação e seu papel frente ao mundo. Apesar das tendências pedagógicas terem mudado com o tempo, a existência de cada uma delas não é cronológica, ou seja, a existência de uma não presume a anulação da outra, as instituições de ensino decidem como conceber pedagogicamente os processos de ensino-aprendizagens o que faz com que alguns paradigmas tradicionalistas se perpetuem. O poder da disciplina, então, se conserva como forma de controle dos corpos, para Foucault (1987, p.187) “a disciplina ‘fabrica’ indivíduos;

ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos do seu exercício”.

De acordo com o exposto, nota-se como os passos para uma educação que contemple a multiplicidade dos sujeitos é um ponto destacado nos documentos e teorias, contudo a aplicabilidade destes na prática dificilmente acontece tal qual o idealizado, visto que a realidade é múltipla (por serem várias) e individual (por serem únicas). É possível ponderar, ainda, a recente emergência dessas percepções; até pouco tempo atrás o corpo era uma vertente inexistente no contexto educacional, o que leva a crer que a implementação da nova visão sobre o educar tenha um longo caminho de enfrentamentos e subversão de paradigmas. O objetivo, assim sendo, na subseção seguinte, elucida a reflexão sobre a práxis a partir de tudo o que teoricamente fora estabelecido.

4.2 CORPO MOVIMENTO/DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CASO DA CRECHE “A” MUNICIPAL E DA CRECHE “B” PRIVADA

Essa subseção tem o objetivo de realizar uma análise sobre os dados coletados no campo observado. Para tanto, realizei observações em duas creches - ação pedagógica e espaço físico, além, de entrevistar as professoras das turmas observadas. Como dito anteriormente confrontar o espaço público com o privado, sem dúvida, qualifica a análise no que se refere a percepção em que se insere a temática em questão. Mas, antes de adentrar a sistematização dos dados coletados, penso ser importante localizar espaço e sujeitos da pesquisa.

A Creche “A” municipal, pertencente a rede pública, está localizada no bairro de Periperi, este por sua vez situado em uma região periférica (espacial e socioeconômica) de Salvador. O bairro com alto índice populacional está situado no Subúrbio Ferroviário e faz divisa com os bairros de Alto de Coutos, Fazenda Coutos, Rio Sena. Nas proximidades da creche em questão há muitos pontos comerciais,

além de uma escola estadual, ademais, a Unidade de Pronto Atendimento (UPA) de Periperi, também, é um dos pontos de referência, como mostram as figuras 1 e 2.



Figura 1 – Proximidades da Creche “A” municipal

Fonte: *print screen* Google Maps (<https://www.google.com/maps>)

Figura 2 – Rua da Creche “A” - municipal



Fonte: *print screen* Google Maps (<https://www.google.com/maps>)

Todo esse envoltório mantém a comunidade bastante movimentada desde o começo da manhã, quando os alunos são recebidos na instituição. Os sujeitos da referida creche pertencem a uma classe social baixa, contudo, conforme destacado pela professora da sala observada, parte significativa dos alunos voltam para casa ao final do dia de transporte escolar, por exemplo, e dispõem de bons materiais escolares – o que denota cuidado/atenção com a criança nesta fase do desenvolvimento. Moradoras do bairro ou proximidades, de modo geral, as famílias

são bastante presentes nas diversas atividades propostas pela instituição – desde a participação em “atividades para casa” à presença em apresentações/exposições pedagógicas no ambiente físico da creche.

A Creche “A” municipal, de acordo com a diretora, oferece uma quantidade limitada de vagas em detrimento da procura, são cerca de 20 alunos por turma – com uma Pedagoga e uma Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI). Muitas são as famílias que anseiam colocar as crianças na instituição a qual não dispõe de vagas suficientes para toda demanda. A diretora ressalta ainda que, mesmo com escolas privadas no bairro, a busca por espaço na creche pública é intensa, fato este que se dá não só pela gratuidade do sistema, mas também pela qualidade do trabalho desenvolvido na instituição, que tem sido referência local.

A partir do comentário da diretora é possível ponderar sobre a polêmica do atendimento a educação infantil na rede pública. Segundo os documentos legais, tal como a LDB/96, a educação infantil é um direito da criança e um dever do Estado, sendo assim, garantir o acesso a essa etapa do ensino deveria ser a premissa principal, contudo seu oferecimento à todas as crianças é o primeiro impasse visto para consolidação de um sistema de ensino de qualidade. A oferta de vagas em creches municipais no cenário soteropolitano não atende grande parte da população que a procura, fazendo com que duas problemáticas sejam postas em questão: I) a lotação das creches disponíveis (sempre funcionando em capacidade máxima) e II) a negação de um direito social comum: o acesso a primeira etapa da educação básica.

Já a Creche “B” privada faz parte de um outro contexto: a rede particular de ensino. Está localizada no bairro da Vila Laura, que até 2017 era um subdistrito de um dos bairros mais populosos de Salvador, Brotas, o bairro pertence a uma localidade central da cidade e a creche está situada nas imediações da sua principal via (Raul Leite). Em frente a instituição há uma escola estadual e, por estar rodeada de casas e alguns prédios residenciais, diferente da creche “A”, a Creche “B” tem seu envoltório bastante pacato (vide figura 3), apenas na rua principal – cerca de sete minutos de distância da escola andando – é que o movimento torna-se mais veemente, com restaurantes, mercados, padarias, escolas, shopping local, pontos de pequenos comércios, fluxo de carros etc.

Figura 3 – Proximidades Creche “B” privada



Fonte: *print screen* Google Maps (<https://www.google.com/maps>)

As famílias, de modo geral, são moradoras do bairro ou proximidades, contudo trabalham nas mais diversas partes da cidade, fazendo com que o contato com a instituição muitas vezes seja pontual (na entrada e saída, ou em eventos previamente marcados). Pertencentes a classe “média-média” as salas de aula têm cerca de 16 alunos por turma e contam com uma Pedagoga e uma ADI. Ademais, a turma observada - de 4 anos - já trabalha com livros didáticos de português, matemática e inglês diariamente.

O que pude perceber, nesse momento inicial de observação da conjuntura da escola, foram as diferenças sociais que já se evidenciam de diversas formas e se refletem no contexto escolar, seja na dimensão de alunos por classe, seja na perspectiva produtivista do ensino privado, seja no contexto cultural que envolve os arredores da escola, seja na participação das famílias. Essas formas de relação entre escola-comunidade-família ratificam características da luta de classes, que é um marcador social muito influente no contexto educacional, como fora visto anteriormente na história da educação infantil. Esses marcadores estabelecem diferentes concepções para os fins educacionais, assim como para o processo de ensino-aprendizagem, além de determinar, em grande parte, as formas de manusear os conhecimentos e trabalhá-los, por exemplo – influenciando, possivelmente, na perspectiva do Movimento Corporal dentro do processo de aprendizagem.

Dito isso, para evidenciar e discutir sobre o Estudo de Caso realizado, desvelar as influências do Movimento Corporal no desenvolvimento de crianças

pequenas na educação infantil e perceber de que modo este conhecimento tem sido contemplado, a seguir, farei a sistematização dos dados coletados a partir de duas subseções: Corpo Movimento/Dança no Espaço Escolar e Corpo Movimento/Dança nas Atividades Pedagógicas. Deste modo, dados observacionais compuseram o quadro de análise do Estudo que foram inter-relacionados com entrevistas semiestruturadas, realizadas com as professoras regentes das turmas referidas e com os estudos bibliográficos trazidos à tona nas seções anteriores.

4.2.1 CORPO MOVIMENTO/DANÇA NO ESPAÇO ESCOLAR

Nessa subseção o objetivo é trazer à tona uma análise dos espaços escolares e como eles estão organizados em vista a promoção e possibilidades de atividades que desenvolvem o Movimento a Corporal. A observação deste ponto se apresenta necessária, visto que na educação infantil, sobretudo, os professores e gestores devem pensar e organizar os espaços pedagógicos para que as crianças tenham liberdade e autonomia de explorá-los. Esse processo promove aprendizagens a medida em que não oferece riscos à criança e sim alternativas diversas de interação.

Assim, móveis de baixa altura, brinquedos dispostos em estantes baixas, na altura do olhar das crianças, separados e organizados de modo que a criança possa autonomamente pegar os materiais, assim como colchonetes, almofadas, tapetes devem fazer parte do repertório das salas de aula para crianças pequenas, principalmente no que tange a perspectiva de acesso ao Movimento Corporal. Ademais, pensar em espaços pedagógicos não se limita as salas de aula, mas se referem a todo o ambiente escolar em que a criança estará imersa ao longo do dia na instituição, deste modo, as áreas comuns, a recepção, o parquinho e até mesmo os banheiros devem estar voltados a utilização pela criança.

De acordo com o que afirma Zabalza (1998, p.232), conforme citado pelo Referencial Curricular Municipal para Educação Infantil de Salvador:

O termo espaço refere-se ao espaço físico, local escolhido para o desenvolvimento de experiências e caracterizado pelos objetos,

materiais didáticos, mobiliário e decoração. O termo ambiente refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo (os afetos, as relações interpessoais entre as crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto). (2015, p. 43)

Entendida tal diferenciação e tendo em vista que uma das premissas da Educação Infantil, segundo os documentos legais e os estudos teóricos, é o Movimento, os espaços pedagógicos das instituições devem estar voltados a possibilidade de exercício dele, desde a estrutura física à estrutura pensada pelo corpo pedagógico da instituição. Em observação aos espaços das creches, então, a entrada no ambiente de cada um deles já denota grandes diferenças, conforme fotos abaixo:

Figura 4 – Pátio da Creche “A” municipal



Fonte: Elabora pela autora

Figura 5 – Parquinho da Creche “A” municipal



Fonte: Elabora pela autora

Figura 6 – Pátio da Creche “B” privada



Figura 7 – Parquinho da Creche “B” privada



Fonte: Elabora pela autora

Fonte: Elabora pela autora

Percebe-se, ao observar as fotos, que o espaço físico da creche “A” - municipal é amplo, nas áreas comuns - parque, pátio, corredores - tal como nas salas de aula. Já na creche “B” - privada os espaços gerais são pequenos: salas, corredores, pátios, banheiros, parque, etc. a construção da escola parece ser de uma antiga casa, reformada em certa medida para o estabelecimento da instituição. As crianças dividem o pouco espaço dos corredores com as mochilas enfileiradas e nas salas as mesas e pequenas cadeiras tomam conta dos espaços pedagógicos.

O que se pode inferir nesse momento sobre a percepção formativa nessas duas creches, refletindo tão somente diante das áreas comuns, é acerca da necessidade dos sujeitos interpretada por cada instituição para a exploração/desenvolvimento das crianças pequenas, que dividem estes espaços com tantas outras. Enquanto na Creche “A” municipal há espaço suficiente para cada educando se deslocar, andar, correr, pular, etc. com amplitude, a Creche “B” privada oferece limites por sua arquitetura estratificada (com escadas, grades, portas, andares, ladeiras) e pela organização pedagógica do espaço.

Tendo em vista que dentro do ambiente escolar todos os espaços são locais de aprendizagem e, portanto, pedagógicos, “os espaços externos e internos devem ser amplos o suficiente para acolher as manifestações da motricidade infantil. Os objetos, brinquedos e materiais devem auxiliar as atividades expressivas e instrumentais do movimento” (BRASIL, 1998, p.39). Sobre esses espaços, inclusive, de acordo com Barbosa:

Eles nos ensinam como proceder, como olhar, como participar. Uma sala limpa, organizada, iluminada, com acessibilidade aos materiais, objetos e brinquedos é muito diferente de uma sala com muitos móveis, com objetos e brinquedos fora do alcance das crianças e escura ou abafada. Cada um destes ambientes nos apresenta uma concepção de infância, de educação e cuidado. Os ambientes são a materialização de um projeto educacional e cultural. (2010, p. 7-8)

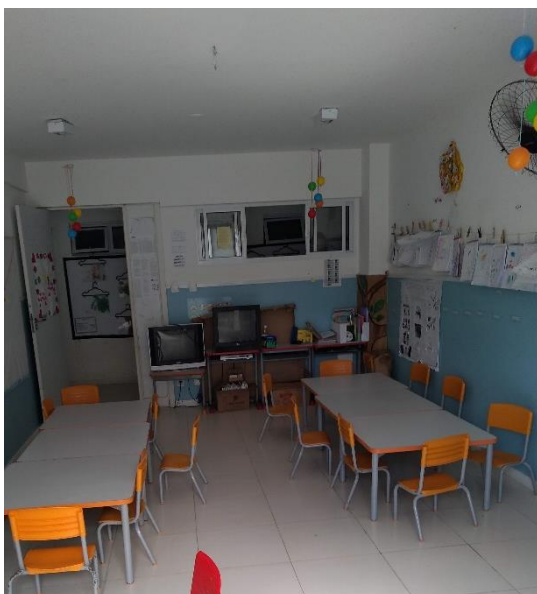
Deste modo, a organização do ambiente precisa estar pensada para proporcionar o interagir, o brincar, o viver, fazendo com que as crianças consigam explorar o espaço autonomamente sem estar exposta a perigos e, assim, desenvolver aprendizagens sem que o professor esteja em evidência constante para

intervir nesses processos. Além do que, pensar os espaços pedagógicos também envolve considerar as possibilidades do contato com a natureza, com areia, com a luz do sol, o ar, água, madeira, plantas, etc., por isso o parquinho pode ser um ambiente rico para interação da criança, deve, portanto, ser pensado de modo mais significativo. Muitas vezes os espaços de lazer tornam-se um amontoado de brinquedos que pouco servem para o desenvolvimento pedagógico dos educandos, o que se faz um equívoco, fato este que não se difere da forma relapsa com que as atividades pedagógicas acontecem no referido ambiente.

Isso significa que o ambiente deve estar organizado de forma que acolha o livre e criativo protagonismo da criança, garantindo a superação de suas necessidades individuais e assegurando a sua liberdade para: Fortalecer sua identidade, autonomia e segurança para comunicar as suas hipóteses e estratégias. Atuar em parceria e em comunicação com os outros. Expressar as suas potencialidades, habilidades e curiosidades. Reconhecer-se como pesquisadora e construtora de conhecimentos (SALVADOR, 2015, p.44).

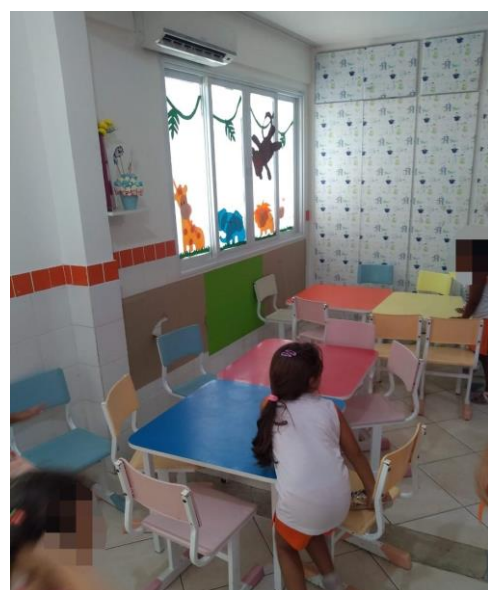
Partindo para os ambientes das salas de aula, nota-se nas duas creches a presença de mesas e cadeiras da altura dos educandos dispostas por todo o ambiente, condicionando o local de aprendizagens a rigidez do sentar-se. Alguns armários altos, de acesso exclusivo do professor, também compõem as salas, conforme as figuras abaixo:

Figura 8 – Sala de aula Creche “A” municipal



Fonte: Elaborada pela autora

Figura 9 – Sala de aula Creche “B” privada



Fonte: Elaborada pela autora

Os espaços assim configurados dentro das salas de aula ilustram o que fora anteriormente mencionado: a ênfase do processo de ensino aprendizagens está no cercear do movimento corporal, em face a manutenção da disciplina, a partir de corpos imóveis em cadeiras e mesas que configuram os passos para atividades de coordenação motora fina, com movimentos limitados das mãos, dos braços, das pernas, etc. Fato este visto com veemência na Creche “B” privada em que as crianças passam toda a tarde sentadas nas cadeiras em frente as mesas à espera de comandos da pedagoga: seja para atividades didáticas, seja para o ato de brincar, tudo é feito sentado nas cadeiras. O que se contrapõe a orientação dada ao professor no RCNEI, o qual coloca que “o professor deverá avaliar constantemente o tempo de contenção motora ou de manutenção de uma mesma postura de maneira a adequar as atividades às possibilidades das crianças de diferentes idades” (BRASIL, 1998, p. 39), além de ser uma conduta agressiva limitar a movimentação da criança durante um longo período de tempo, haja vista que nessa idade os sujeitos possuem necessidade de expansão motora. Assim se comunicam e se desenvolvem, a partir do jogo por exemplo, tal qual afirma Wallon (2005) ou Slade (1978), o jogo é uma atividade própria da criança e se configura como possibilidade de interação com o movimento corporal.

Posto isso, na creche supracitada a sala é constituída por um único ambiente (como mostra a figura 9) com acesso direto a um banheiro. Já na Creche “A” municipal, conforme dito anteriormente, o espaço é amplo e pode ser dividido em três partes, que vou chama-las de: sala (vide figura 8), varanda e quintal (vide figuras 10 e 11, respectivamente); estas possibilitam diferentes interações dos educandos ao longo do dia.

Figura 10 – Varanda Creche “A” municipal



Figura 11 – Quintal Creche “A” municipal



Fonte: Elaborada pela autora

Fonte: Elaborada pela autora

Ademais, em ambas as creches o parque, enquanto um dos principais ambiente de exploração do corpo, está disposto com móveis padronizados, como casinha, escorregadores etc. em locais de cimento batido ou piso. As possibilidades de interação se limitam a presença desses poucos materiais. Na creche “A” municipal, por exemplo, além de escassos materiais se encontram encostados em um canto escondido no pátio da escola (vide figura 5). Na creche “B” privada existem mais opções de escorregadores e brinquedos, todavia não se configura em um ambiente de melhores condições para o exercício do movimento corporal, visto que a existência de material não é suficiente para qualificar a experiência. Parques de grama, areia ou tapetes, carpetes ou tatames com objetos como tubos, baldes, panelas, água, etc., são alternativas para o trabalho diverso com o movimento corporal não só na perspectiva pedagogizante deste, por exemplo.

Os espaços já nos dão diversas informações sobre a perspectiva que cada instituição tem diante do desenvolvimento infantil, nos revelam modos de pensar e como tem sido administradas as possibilidades pedagógicas dos ambientes, fato este essencial para os processos de ensino e aprendizagens com crianças pequenas, haja vista que estas aprendem com os sentidos e com as experiências, antes de tudo. De acordo com Haddad e Horn, “por trás da ideia de uma organização de espaço para criança também está o conceito de ‘criança competente’, em oposição a representação da criança incompleta e em necessidade que predominou no passado” (2011, p. 46) e completam, ainda, afirmando que “as crianças precisam de espaço e liberdade. Ordem em excesso impõe risco de restringir sua capacidade de aprendizagem” (2011, p. 50).

Desta maneira, infere-se que a escola enquanto instituição educativa deve pensar os espaços de modo que eles possam se constituir em ambientes ricos para interações com aprendizagens múltiplas. A ação pedagógica que pensa os espaços, dialoga, conseqüentemente, com a vertente do corpo que se insere nele. Este corpo – por sua vez – de natureza interativa, se comunica com e através do Movimento Corporal/Dança. Feita essa reflexão sobre os espaços pedagógicos das instituições é possível adiante pontuar criticamente sobre as atividades pedagógicas desenvolvidas neles, conforme ocorrerá na subseção seguinte a esta.

4.2.2 CORPO MOVIMENTO/DANÇA NAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS

A fim de tecer uma análise sobre o Corpo Movimento/Dança nas atividades pedagógicas, com essa subseção busquei pensar crítica-reflexivamente sobre as práticas ocorridas em cada instituição. O intuito é entender como na práxis, nas creches do Estudo de Caso, tem sido desvelada a teoria.

Dito isso, começo minhas reflexões diante das rotinas. Na Creche “B” privada a rotina se configura de forma bem estática e limitante, o movimento do corpo é visto de fato como indisciplina, como quando os alunos levantam-se para brincar com educandos da mesa ao lado, ou tão somente tentam sair do lugar de inércia permanente e são repreendidos pela professora, que está sempre envolvida com outras atividades, tais quais: preenchimento individual de agendas, correção de atividades dos livros didáticos, entre outros.

O movimento corporal, apesar de afirmado pela docente entrevistada na Creche “B” privada como fator presente e fundamental na aprendizagem das crianças, apresenta-se de modo distorcido, em momentos pontuais, como nas atividades lúdicas da aula de inglês, na “chegada da nova letra” ou nos ensaios para a apresentação de final de ano. Este último, com destaque, equivocadamente, pretende explorar o corpo, todavia o faz de modo arbitrário a partir do conjunto: música e passos ilustrativos, criados pela docente para a montagem coreográfica, a qual se repete infinitas vezes até que vire memória compulsória no corpo das crianças. Tais vivências não podem se encaixar no trabalho com Movimento Corporal, de fato, visto que não fazem dele a fonte de aprendizagens significativas, mas sim, o utilizam para outros fins – como a feitura de atividades letradas e adornos para festas e celebrações. O Movimento do corpo deixa de ser um direito de aprendizagem para ser ferramenta de outras aprendizagens, conforme fora feito historicamente, tal premissa ainda é perpetuada e vista em salas de aula ditas construtivistas, como o caso da Creche “B”.

Esse é um dos reflexos de uma ação secularmente propagada que segmenta os corpos e aprendizagens nas mais diversas vertentes, dentre elas está a

separação em opostos, já mencionada nesse Trabalho, entre corpo e mente. O labor com as dimensões do corpo é posto para enfeitar e apoiar aquilo que fora, por primazia, construído pela dimensão da mente, como se este não se relacionasse com o corpo e como se o corpo não carregasse esfera cognitiva e intelectual. A indissociabilidade dos dois pontos mencionados faz parte do desenvolvimento integral dos sujeitos e tal qual reconhece Wallon: “É contrário à natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela é um todo indissociável e original” (2007, p. 198), deve, portanto, ser contemplada e estimulada durante o desenvolvimento.

O Movimento, de acordo com o autor supracitado (apud CINTRA; ALMEIDA, 2017), se divide em segmentos, sendo eles: passivo ou exógeno (relaciona-se com o equilíbrio); ativo ou autógeno (refere-se aos deslocamentos intencionais do corpo); e movimento das reações posturais (concerne mímicas ou expressões corporais e faciais). Diante dessas concepções e outras trazidas até aqui, se faz possível admitir a importância do Movimento Corporal para crianças na Educação Infantil, entretanto perceber o germe da Arte nessa conjuntura e por isso identificá-lo enquanto Movimento/Dança significa ir além. Senso assim, o Movimento, mesmo que pertencente a natureza humana (socio-cultural-historicamente), não deve ser desconsiderado pedagogicamente, assim como o Movimento enquanto Arte não pode se limitar a trivialidade, precisa ser visto na sua potencialidade enquanto conhecimento artístico válido.

Deste modo é necessário perceber o Movimento Corporal na sua dimensão Arte/Dança como ampliador de processos cognitivos, sensoriais, afetivos e expressivos. A expressividade, nesse contexto, manifestada como processo de conhecimento da Arte, consoante Fusari e Ferraz, é “um processo de articulação interna de inter-relação com os outros e a ambiência [...] é, pois, a mobilização para o exterior de manifestações interiorizadas e que formam um repertório constituído de elementos cognitivos e afetivos” (1993b, p. 55). O Movimento do corpo, então, deixa de se restringir ao ato motor e torna-se um construto de linguagens e interações.

Dando continuidade as análises, na Creche “A” municipal o Movimento, em contra partida, pode ser visto em sua inserção na rotina diária de alongamento do corpo em roda, no local reservado da sala para determinado fazer (a varanda). As

crianças todos os dias após chegarem e realizarem o acolhimento, vão para esse ambiente – dentro do qual só podem estar sem o uso das sandálias – e sentadas em roda começam o dia esticando/acordando o corpo, para depois seguir com as atividades pensadas pela professora regente na roda de conversa. Nessa creche apenas uma vez por semana as crianças tem acesso ao parque da escola durante o turno vespertino, semelhante ao caso da Creche “B” privada.

Como se não bastasse a limitação ao uso do parque, espaço este de liberdade pessoal, importantíssimo para o desenvolvimento da criança, de sua autonomia, de suas interações, o direito ao parque em uma das creches é visto como moeda condicional de comportamento em sala de aula, em caso de euforia ou indisciplina (relacionada a não-inercia) os alunos são desautorizados a ida ao ambiente externo.

Outra visão acerca deste ambiente na Creche “B” privada merece destaque: para a docente estar livre no parque é sinônimo de leviandade pedagógica. Sem uma atividade no parque – deixando as crianças soltas – esse momento torna-se antipedagógico e, até mesmo, deseducativo; desta forma, a livre expressão do corpo assemelha os educandos ao comportamento instintivo próprio dos animais, de acordo com a docente. Ainda assim, alicerçada na pedagogia Montessoriana a pedagoga entrevistada afirma, acreditar e estimular a aprendizagem pelo contato com o mundo, com a realidade do educando, trazendo os conhecimentos socioculturais como alicerce para a mediação dos processos de ensino aprendizagens.

Diante desse ponto ponho-me a refletir sobre como se faz difícil executar na prática aquilo que é lido e estudado em anos de formação nas faculdades de educação. Reflito sobre o lugar da formação, qualificação e avaliação constante do corpo docente das instituições que precisa estar preparado para não só dominar as teorias, mas para também, minimamente, consubstanciá-las no real. Esse desafio, para aos poucos ser superado, precisa contar com a uma amalgama de fatores, tais como: processos de autoavaliação do professor durante seu exercício pedagógico, em conjunto com uma reformulação da concepção curricular das universidades que formam os pedagogos, a fim de que se possa no momento formativo do licenciando, oportunizar aprendizagens significativas de intercâmbio teórico-prático.

Na Creche “A” municipal a docente reserva grande parte da manhã para que as crianças possam brincar (vide figura 12), interagindo com os colegas, com os brinquedos, com o espaço (varanda) e com o corpo, por certa ótica, haja vista que sai da perspectiva de condicionamento e inércia. Oportunizar esse tempo dentro do caminhar pedagógico é de grande valia, tal qual afirma Barbosa (2010), todavia se confronta com as barreiras do real, ao dispor de um ambiente limitado e pequeno para tal atividade. Ciente de algumas das possibilidades e cerceamentos para o Movimento Corporal, a pedagoga da Creche “A” municipal fizera menção ao Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador e ao material “Cadê? Achou!: educar, cuidar e brincar na ação pedagógica da creche”, além da BNCC, quando perguntado em entrevista quais eram seus subsídios teóricos para exercício da profissão. Manuseando o livro ela mostrou os itens que são basilares para o trabalho com o Movimento Corporal em sua sala de aula, que acrescentou estar no dia a dia das crianças através de atividades de dança trazidas diante do interesse das próprias crianças, no parque ou na capoeira.



Figura 12 – Brincando na varanda na Creche “A” municipal

Fonte: Elaborada pela autora.

As atividades de capoeira acontecem em ambas as escolas. Na creche municipal as aulas são concedidas por um voluntário (que tem frequência mensalmente irregular) uma vez por semana, o qual promove atividades para todos os alunos indistintamente. A professora regente entrevistada, ainda, destaca que as atividades desenvolvidas pelo professor de capoeira, muitas vezes, se assemelham a exercícios de educação física, tendo em vista que o contato com o corpo por parte dos educandos é incipiente, ou seja, vê-se a busca por desenvolver, de certa forma,

um processo de Alfabetização Corporal. Em ambas as creches, também, não há um espaço adequado para a feitura das atividades de capoeira, sendo esta portanto improvisada nos espaços comuns das instituições. Tal fato remonta, mais uma vez (agora diante da atividade pedagógica), a importância de pensar e conceber espaços.

Já na Creche “B” privada, a atividade de capoeira que acontece, também, no contra turno das aulas regulares é ofertada para todos os alunos duas vezes por semana e faz parte da carga horária curricular da escola. É pertinente destacar nesse momento que, apesar de possuírem a mesma atividade corporal os contextos de exercício desta são díspares: em uma (Creche “A” municipal) há uma vulnerabilidade pedagógica em consequência da presença, ou não, do voluntário para dar aula; em contrapartida, na outra (Creche “B” privada) as aulas são certezas semanais, uma vez que configura-se como atividade curricular, onde as relações/obrigações do sistema capitalista nela se insere.

Nessa instituição privada, ainda, outras atividades extracurriculares compõem o arcabouço de atividades com o corpo, tais como judô e ballet – que dentre outros fatores ratificam o paradigma de gênero das atividades corporais, ballet para meninas, judô para meninos. Além disso, tais atividades que compõem o quadro extracurricular da escola, oferecem possibilidades outras de interações e desenvolvimento do corpo, contudo são oportunizadas apenas para os educandos pagantes – além da mensalidade da instituição. Ou seja, se constitui em uma atividade excludente que perpetua, de certa maneira, a diferenciação classista do sistema escolar, na qual o privilégio está posto a poucos.

Figura 13 – Aula experimental de judô na Creche “B” privada



Fonte: Elaborada pela autora.

Por fim, pôde-se perceber que em ambas as instituições o Movimento durante a fala do corpo pedagógico é destacado como prioridade e consubstanciado de alguma forma em parâmetros legais ou teóricos do assunto. Contudo no exercício, de fato, das atividades pedagógicas o Movimento do Corpo/Dança, aparece de modo ínfimo ou auxiliar ou, ainda, distorcido, o que remonta processos históricos, que levam-nos a refletir sobre a educação que estamos a propagar, assim como a ponderar sobre o processo de formação de profissionais atuantes nessa etapa do ensino. A arbitrariedade ainda é vista, não mais como indiferença a existência dessa vertente do conhecimento (o Movimento/Dança), mas sim como inexperiência, insipiência de como trabalhar esse saber em sala de aula.

Deste modo, o paradigma é transpassado e os velhos padrões mantidos, as crianças continuam a, quando sim, ter um acesso insuficiente ou deturpado à Alfabetização corporal. Este fato, por conseguinte, corrobora com a manutenção de uma educação limitada e classista, com vistas a sustentar um sistema que subjuga e seleciona os indivíduos; trazer, pois, a Arte, a Dança enquanto conhecimentos socioculturais historicamente produzidos e, portanto, direito de todos, significa, de acordo com Saviani (1986) libertar os indivíduos crítica-reflexivamente e, ainda, possibilitar uma formação integral e emancipatória dos sujeitos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que os saberes e as aprendizagens não são estáticas e estão em constante movimento, paralelamente ao real, nesse momento pretendo explanar algumas considerações finais sobre o estudo realizado, entendendo-o como um recorte de um processo que não se finda aqui, tanto no aspecto da mutabilidade do conhecimento, como na permanência de investigação sobre o objeto de pesquisa.

Dito isso, reconstruo o caminho desenvolvido até então, a fim de rememorar e estreitar conhecimentos e análises sobre a temática norteadora. Assim, o presente Trabalho de Conclusão de Curso nomeado **“O Movimento Corporal na Educação Infantil: o caso de duas creches em salvador”** – o qual está dividido metodologicamente em cinco seções – teve como objetivo norteador a identificação e análise do Movimento Corporal/Dança no contexto da Educação Infantil. Para isso, foram estabelecidas retomadas históricas acerca do Ensino da Arte e, também, da Educação Infantil, de modo a articular esses conhecimentos para refletir sobre as

influências do Movimento Corporal/Dança no contexto da primeira etapa da educação básica.

A primeira seção monográfica, Introdução, se dispôs a apresentar ao leitor a pesquisa e seus elementos, com a intenção de discorrer brevemente sobre o conteúdo da obra e a forma como fora sistematizada. A seção II – **“A arte, Movimento Corporal/Dança, na educação brasileira”**, por sua vez, teve como propósito explicar quando o Corpo é vislumbrado como conhecimento pertinente no processo dialético de ensino-aprendizagens; nas teorias pedagógicas; nos documentos legais e na práxis escolar.

Já a seção III – **“Caminhos da educação infantil”**, a partir de uma retomada histórica, o intuito fora detectar quando e como o Movimento Corporal/Dança – explorado na seção anterior – se insere no cenário da Educação Infantil. Por conseguinte, a seção IV – **“Movimento Corporal/Dança na Educação Infantil: um estudo de caso”**, propusera uma análise crítico-reflexiva, para tanto, fora feito um compilado dos conhecimentos abordados, que objetivava, em intercâmbio com as observações, anotações e análises do real, tencionar o modo como o Movimento/Dança tem sido trabalhado na Educação Infantil.

E por fim, nas Considerações Finais aqui redigidas (seção V) o objetivo, como fora dito, é culminar sinteticamente os conhecimentos abordados, as análises feitas e as percepções estabelecidas, além de elucidar as contribuições do estudo para o meu processo formativo e reunir projeções surgidas a partir dele.

A Arte em seu processo de consolidação como área do conhecimento, passou por barreiras diversas ao longo dos anos. No Brasil, a expressão do conhecimento Arte desde o ensino jesuítico – com uma pedagogia tradicional que não dava espaço ao ensino da Arte propriamente dito, tampouco da Dança – até após ditadura militar – com perspectiva tecnicista – fora subjugada e tida como descartável ou acessória à formação humana. O que se pôde perceber acerca desse processo, pois, (quando a Arte timidamente começa a ser concebida na educação) se refere ao primor pela Plástica. Então, o ensino do Desenho ganha destaque, todavia somente porquê pode ser direcionado aos fins utilitaristas, como desenho geométrico, gráfico, industrial, etc. Apesar das mudanças sociais e culturais de cada

época, tal paradigma (Arte enquanto ferramenta) se prolongou ao decorrer dos séculos, chegando aos dias atuais ainda com vestígios de uma educação artística tradicional e tecnicista.

Na Educação Infantil, fora constatado que a criança e a infância secularmente tiveram diferentes formas sociais de ser concebidas, este fato contribuiu para as segmentações no processo de entendimento e reconhecimento da criança e seu lugar social de direitos. Sendo assim, fora vista a ação filantrópica e assistencialista que marcou grande parte do decurso para o surgimento da Educação infantil, podendo-se perceber, notoriamente, nesse âmbito, as disparidades entre o ensino para a elite e o ensino para as massas. A criança passa a ter seu lugar cidadão vislumbrado em forma de leis, parâmetros, diretrizes e etc. tardiamente, em termos históricos – similar a história da Arte, inclusive – e ainda assim, sofre com a consolidação das determinações e direcionamentos na esfera do real, haja vista que as prerrogativas em forma de leis surgem antes mesmo de serem criados mecanismos para fazê-las exequíveis.

Este fato é o que procurei, portanto, interseccionar teoricamente, mediante a observação da práxis, na seção III. A vivência nos campos das creches “A” e “B” evidenciaram algumas pressuposições, tais como: o entendimento das docentes sobre a relevância do trabalho com o Corpo na Educação Infantil; e o desenvolvimento pedagógico distorcido – apesar da reconhecida importância do Corpo. Com relação a isso, entretanto, diversos outros pontos foram passíveis de ser levantados durante o caminho da pesquisa; destaco um deles como sendo fomentador de/para outras aprendizagens: o processo de formação de professores. Esse item, especificamente, fez-me questionar para além do problema trazido nesta pesquisa. Pus-me a refletir paralelamente sobre: De onde devem partir as reformas educacionais (a fim de interromper a perpetuação de estigmas), se o conjunto educação básica e formação de pedagogos se relaciona indissociável e ciclicamente? A resposta chegara até mim após os estudos realizados para a constituição desse Trabalho; através do entendimento da não hierarquia do sistema de ensino, mas que, ainda assim, precisa ser reestruturado e pensado a partir de sua base.

O diálogo entre teoria e prática sempre estivera presente no meu processo como graduanda, através dos programas PIBID e Residência Pedagógica ou ainda, de certo modo, pela minha experiência enquanto regente de classes de ballet clássico, por isso, aproveito as considerações finais desse estudo para discorrer sobre a importância dessa experiência. A possibilidade de confrontar a teoria com a realidade consolidou o meu Trabalho e as minhas aprendizagens de modo ainda mais significativo, fazendo com que eu percebesse a correlação entre os conhecimentos socialmente produzidos e a cultura, o real, o vivido, destacando a igual importância de ambos nos processos de ensino aprendizagens. O Estudo de Caso, sendo assim, além de me acrescentar formativamente enquanto pesquisadora, afinou criticamente meu olhar para as nuances e trajetórias docentes. Fez-me reavaliar posturas e despertou-me o interesse para buscar novos conhecimentos e estratégias de ensino, a fim de que, quando Pedagoga, eu possa transpor na prática, de maneira mais próxima possível, aquilo que afirmam os documentos e parâmetros legais. Mas, sobretudo, para que eu possa mediar conhecimentos e aprendizagens integrais, significativas e emancipatórias, com vistas a autonomia do educando; revertendo paradigmas, mesmo que no microespaço de uma única sala de aula.

Ademais, o presente relatório monográfico, cuja temática se relaciona intrinsecamente com meus interesses de pesquisa, ofereceu-me a alavanca para solidificar minha estima pelo ensino público. Desejo, portanto, contribuir para uma educação pública, gratuita e de qualidade na Educação Básica com projeções ao Ensino Superior – ou seja, formação de professores. Conforme colocado no começo desse item e arrebatado no final, tenho intenção de continuar os estudos e pesquisa acerca da Arte na educação (principalmente a dança), expandindo conhecimentos a partir de uma análise crítica cada vez mais profunda do objeto. O intento, por fim, é saber para partilhar saberes.

6 REFERÊNCIAS

ARCE, A.; MARTINS, L. **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas, São Paulo: Alínea, 2013.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: LTC, 2006.

AZEVEDO, F. A transmissão da cultura. In: AZEVEDO, F. **A cultura brasileira.** 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

BARBOSA, A.M. T. B. **Arte-Educação no Brasil: Das Origens ao Modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

BARBOSA, M. C. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. **I seminário nacional - currículo em movimento**: Perspectivas atuais, Belo Horizonte, 2010.

BASSEDAS, E. **Aprender e ensinar na Educação Infantil**. Tradução Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

BIASOLI, C. L. **A formação do professor de Arte do ensino à encenação**. São Paulo: Papirus, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, [1931]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19852.htm. Acesso em: 15 set. 2019

BRASIL. **Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Brasília, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/L12796.htm. Acesso em: 28 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Brasília, [1961]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em: 5 jul. 2019

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília, [1971]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 29 jun. 2019

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 jun. 2019

BRASIL. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2013. 542 p.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: Ministério da Educação, 1997. 126 p.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. MEC. **Plano Nacional da educação**: Lei 13.005. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 15 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Brincadeira e interações nas diretrizes curriculares para a educação infantil**: manual de orientação pedagógica: módulo 1. Brasília: MEC, SEB, 2012. 64p.

BRASIL. **O Sistema Nacional de Ensino**. Brasília: SASE/MEC. 2014

BRASIL. **Parecer nº 540/1977**. Brasília, [1977]. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/viewFile/60447/58704>. Acesso em: 3 jul. 2019

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. 596 p.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Volume 6: Arte**. Brasília: Ministério da Educação, 1997. 130 p.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educacional Infantil: Volume 3: Conhecimento de Mundo**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1998. 267 p.

BRUNER, Jerome. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 1999

CINTRA, Fátima Bissoto Medeiros; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. Uma leitura walloniana do movimento: crianças de seis anos no ensino fundamental. **Pedagogia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 2, p.205-214, ago. 2017.

COSTA, A. C. **Psicopedagogia e psicomotricidade: Pontos de intersecção nas dificuldades de aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 2002.

DUARTE, J. **Por que Arte-Educação?**. Campinas, SP: Papyrus, 1986.

FERRAZ, M.; FUSARI, M. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993a.

FERRAZ, M.; FUSARI, M. **Metodologia do ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 1993b.

FERREIRA, T.; FALKEMBACH, M. **Teatro e dança nos anos iniciais**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emilia. **Refleões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 6 v.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhe. Petrópolis: Vozes, 1987.

HADDAD, Lenira; HORN, Maria da Graça. Criança quer mais do que espaço. **Educação: Educação Infantil**. São Paulo, p. 42-59. set. 2011.

HILSDORF, M.L.S. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Cengage Learning, 2011. 1. ed. 2003.

KUHLMANN, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998

LABAN, R. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública: A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.

OLIVEIRA, Z. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

PALESTRA Miguel Arroyo Concepções Pedagógicas, 2012. 1 vídeo (6 min). Publicado pelo canal Quemtvproduções. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HuwJcYdkVg4>. Acesso em: 17 jun. 2019.

PIAGET, Jean. **O possível e o necessário**. Evolução dos possíveis na criança. Porto Alegre: Artes médicas, v. 1, 1985.

QUEIROZ, L. **Corpo, dança, consciência: circuitações e trânsitos em Klauss Vianna**. Salvador: EDUFBA, 2011.

SALVADOR. **Referencial Curricular Municipal Para Educação Infantil**. Salvador: Secretaria Municipal de Educação, 2015.

SAVIANI, D. **Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1980.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo, 1986

SCARPATO, M. T. **Dança educativa: um fato em escolas de São Paulo**. São Paulo: Cadernos Cedes, 2001.

SCARPATO, M.T. **O corpo cria, descobre e dança com Laban e Freinet**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação Física/Unicamp, Campinas, 1999.

SLADE, P. **O jogo dramático infantil**. São Paulo. Lummes, 1978

SPOLIN, V. **Improvisação para o Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

TEIXEIRA, A. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, jan./mar. 1959.

VARGAS, L. **Escola em dança: movimento, expressão e arte**. Porto Alegre, RS. Mediação, 2007

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2005/2007.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento**. Lisboa: Portugalia, 1966.