

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
CAMPUS VITÓRIA-ES

JULYEVERSON DA SILVA LUCINDO

EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
por uma rotina em prol da promoção das experiências de
movimento corporal das crianças no CMEI

VITÓRIA-ES
2020



JULYEVERSON DA SILVA LUCINDO

EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: por uma rotina em prol da promoção das experiências de movimento corporal das crianças no CMEI

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da **Universidade Federal do Espírito Santo**, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Física Escolar.

Orientador: Nelson Figueiredo de Andrade Filho

VITÓRIA-ES
2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação Física e Desportos da Universidade
Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

L938e Lucindo, Julyeverson da Silva.
Educação física na educação infantil : por uma rotina em prol
da promoção das experiências de movimento corporal das
crianças no CMEI / Julyeverson da Silva Lucindo. – 2020.
106 f. : il.

Orientador: Nelson Figueiredo de Andrade Filho.

Acompanha Produto Técnico. Modo de acesso:

<<http://www.educacaofisica.ufes.br/pt-br/produto-tecnico-educacional>>

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional-PROEF) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos ; [coordenação] Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

1. Educação física para crianças. 2. Educação pré-escolar. 3. Prática de ensino. 4. Planejamento participativo. I. Andrade Filho, Nelson Figueiredo de, 1962-. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos. III. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. IV. Título.

CDU: 796

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL

ATA DO 9º (NONO) PROCESSO DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE
MESTRADO DO COLEGIADO DO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL – NÚCLEO CEFD/UFES

Aos nove dias do mês de novembro do ano de dois mil e vinte, realizou-se, virtualmente, uma reunião para o processo de defesa pública da dissertação "Educação Física na Educação Infantil: por uma rotina em prol da promoção das experiências de movimento corporal das crianças no CMEI", do mestrando **Julyeverson da Silva Lucindo**, na linha de pesquisa Educação Física na Educação Infantil. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores doutores: Nelson Figueiredo de Andrade Filho (Orientador – UFES), Zenólia Christina Campos Figueiredo (UFES), Antônio Carlos Moraes (UFES) e João Batista Freire da Silva (UNICAMP), todos participando por videoconferência, nos termos da Portaria Normativa nº 03, de 17 de março de 2020, da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo. Os trabalhos iniciaram-se às 09:00 horas com a apresentação da síntese da dissertação feita pelo mestrando. Em seguida, os membros da banca examinadora realizaram a arguição.

Em reunião para a avaliação da dissertação, a banca examinadora tomou a seguinte decisão:

Que a dissertação foi () APROVADA () NÃO APROVADA

Observações: As observações indicadas pelos membros da banca foram encaminhadas por escrito para o mestrando.

Prof. Dr. Nelson Figueiredo de Andrade Filho (Orientador – UFES)

Prof^a. Dr^a. Zenólia Christina Campos Figueiredo (UFES)

Prof. Dr. Antônio Carlos Moraes (UFES)

Prof. Dr. João Batista Freire da Silva (UNICAMP)





UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
ZENOLIA CHRISTINA CAMPOS FIGUEIREDO - SIAPE 2173380
Departamento de Desportos - DD/CEFD
Em 10/11/2020 às 14:59

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/91629?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
ANTONIO CARLOS MORAES - SIAPE 1216735
Departamento de Ginástica - DG/CEFD
Em 10/11/2020 às 18:20

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/91766?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
NELSON FIGUEIREDO DE ANDRADE FILHO - SIAPE 1172960
Departamento de Ginástica - DG/CEFD
Em 17/11/2020 às 17:38

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/95213?tipoArquivo=O>

Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



Dedico esta pesquisa primeiramente a Deus.

À minha esposa, Itayannã Eloar Manhães Lucindo, pelo carinho, companheirismo e compreensão da minha ausência durante a elaboração desta pesquisa.



AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, por ter me dado força e persistência para prosseguir em meio às dificuldades encontradas ao longo desta caminhada.

À Capes/PROEB – Programa de Educação Básica, pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional (ProEF).

À Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), por oferecer educação pública, gratuita e de qualidade.

Ao meu orientador e amigo, professor doutor Nelson Figueiredo de Andrade, pela orientação, ensinamentos, confiança, correções e incentivo da leitura com palavras motivadoras, pela paciência e disponibilidade ao longo desta caminhada. Gratidão por compartilhar sua sabedoria comigo.

Aos professores doutores membros da banca de avaliação Zenólia Christina Campos Figueiredo, Antônio Carlos Moraes e João Batista Freire da Silva, pelas ricas contribuições e apontamentos que foram feitos de forma tão generosa, a fim de que a apresentação da pesquisa fosse mais científica e coerente.

Aos professores do ProEF, pelo conhecimento compartilhado e pela paciência que tiveram comigo.

Aos meus colegas de curso, pela amizade, companheirismo e solidariedade nos momentos difíceis.

Às crianças e professoras do CMEI “Tio Leandro”, sem os quais esta pesquisa não seria possível.

À minha esposa, pelo apoio, ajuda, compreensão, paciência e amor.

LUCINDO, Juleyeverson da Silva. EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: por uma rotina em prol da promoção das experiências de movimento corporal das crianças no CMEI. 2020. 105 folhas. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física Escolar) – ProEF/UFES/CEFD, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

RESUMO

A investigação tem por objetivo propor o pensar coletivo para a implementação de uma rotina que promova as experiências de movimento corporal das crianças no CMEI “Tio Leandro”, Serra-ES. Percebe-se que, no ambiente institucional pensado para as crianças, predomina a hierarquia de necessidades e interesses das professoras, dos gestores do sistema, das famílias, da instituição, em suma, dos adultos, enquanto as necessidades e os interesses das crianças seguem protelados, deixados para depois. Para tanto, procedeu-se à reunião com o grupo dirigente do CMEI, para apresentar a investigação e dizer do intuito de realizar a investigação no bojo da programação formativa em serviço. Planejou-se um ciclo de discussões coletivas para tratar os temas: 1. Rotinas no CMEI; 2. Experiências de movimento corporal das crianças; 3. Relações socioprofissionais no CMEI. Das necessidades surgidas nos momentos de discussão coletiva, propôs-se e aplicou-se um questionário reflexivo, objetivando melhor compreensão e aprofundamento das ideias surgidas nas discussões coletivas. Das repostas dos onze questionários reflexivos recolhidos, elaboraram-se novas questões para as entrevistas individuais, a fim de elucidar qualquer dúvida que surgisse dos momentos anteriores à coleta de informações empíricas. Mediante a análise das informações colhidas, buscou-se perspectivas do grupo dirigente, para melhor compreender conceitos, modos de fazer acerca do que estava sendo proposto. Foi possível mostrar que as professoras compreendem a importância do movimento corporal no desenvolvimento e na educação das crianças e que estas, além de vivenciarem as experiências de movimento corporal do modo como é proposto pelas professoras, poderiam vivenciá-las à sua maneira, pois têm direito de experienciar os sentidos de mover a si mesmas. Compreendeu-se que as experiências das crianças de mover a si são interdidas e, dentro do modelo de rotina imposto, atipicidades do dia a dia reforçam a cultura de interdição das experiências de movimento corporal das crianças. Constatou-se que elas compreendem que, ao vivenciarem a rotina de trabalhos educativos e a interação com os sujeitos da instituição (professoras, responsáveis, corpo técnico pedagógico, demais funcionários e crianças), as professoras tendem a formar uma identidade específica das docentes que trabalham em instituições de educação infantil. Defendeu-se que as relações socioprofissionais devem ser pensadas e vivenciadas de forma prazerosa e positiva para fortalecer essa identidade docente, pois essas relações e a identidade docente incidem diretamente sobre as possibilidades de ressignificar a rotina e promover as experiências de movimento corporal das crianças como um importante fundamento do trabalho coletivo que as professoras diariamente realizam. Concluiu-se que as percepções do grupo dirigente do CMEI “Tio Leandro” colaboram na ideia de construção de uma rotina que valorize as experiências de movimento corporal das crianças. Mas, para tal ideia virar atitude, é necessário estabelecer momentos de replanejamento da rotina, guardar tempo para continuar a discussão da importância

Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



de as crianças viverem suas experiências de movimento corporal na rotina do CMEI e socializar as ideias surgidas no grupo com as famílias e com os gestores do sistema.

Palavras-chave: Educação infantil. Rotina. Experiências de movimento corporal.

Relações socioprofissionais.

LUCINDO, Juleyeverson da Silva. PHYSICAL EDUCATION IN CHILD EDUCATION: for a routine in favor of promoting children's body movement experiences at CMEI. 2020. 105 sheets. Dissertation (Professional Master in School Physical Education) – ProEF/UFES/CEFD, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

ABSTRACT

The investigation aims to propose collective thinking for the implementation of a routine that promotes children's body movement experiences at CMEI "Tio Leandro", Serra, ES. We perceive that in the institutional environment designed for children, the hierarchy of needs and interests of teachers, system managers, families, the institution predominates, in short, adults, while the needs and interests of children continue to be delayed, left to after. To this end, we met with the steering group of CMEI to present the investigation and to tell about our intention to carry out the investigation in the midst of in-service training programming. We plan a cycle of collective discussions to address the issues: 1. Routines at CMEI; 2. Experiences of Children's Body Movement; 3. Socio-professional relations at CMEI. From the needs that arose during moments of collective discussion, we proposed and applied a reflective questionnaire, aiming to generate a better understanding and deepening of the ideas that emerged in collective discussions. From the responses to the eleven reflective questionnaires we collected, we elaborated new questions and used them in individual interviews with them, in order to elucidate any doubts that arose from previous moments of collecting empirical information. When analyzing the information collected, we seek to perspective the leading group, in the sense of better understanding their understandings (SARMENTO, 2003), concepts, ways of approaching what was being proposed. We were able to show that teachers understand the importance of body movement in the development and education of children and that they, children, in addition to experiencing the experiences of body movement as proposed by the teachers could experience them in their own way, as they have right to experience the senses of moving oneself. We understand that children's experiences of moving themselves are forbidden and that, within the imposed routine model, atypicalities that happen on a daily basis reinforce the culture of interdiction of children's body movement experiences. We found that they understand that, when experiencing the routine of educational work and in the interaction with the subjects of the institution (teachers, guardians, pedagogical technical staff, other employees and children), teachers tend to form a specific identity of teachers who work in institutions child education. We argue that socio-professional relationships have to be thought and experienced in a pleasant and positive way to strengthen this teaching identity, as these relationships and this teaching identity directly affect the possibilities of reframing the routine and promoting children's body movement experiences as a important foundation of the collective work that teachers perform daily. We conclude that the perceptions of the CMEI's steering group "Tio Leandro" corroborate the idea of building a routine that values children's body movement experiences. However, for such an idea to become an attitude, we consider it necessary to establish moments of routine redesign, save time to continue discussing the importance of children living their experiences of body movement in the CMEI routine, socializing the ideas that emerged in the group with families and with system managers.

Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



Keywords: Child Education. Routine. Experiences of body movement.
Socioprofessional Relations.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1	Imagem demonstrativa da entrada do CMEI “Tio Leandro”	20
Imagem 2	Imagem Demonstrativa de Corredor e salas de aula	21
Imagem 3	Imagem demonstrativa de pátio, refeitório e banheiros	22
Imagem 4	Imagem demonstrativa de pátio e área externa	23
Imagem 5	Imagem demonstrativa de espaços para as aulas de Educação Física e Artes	24
Imagem 6	Imagem dos registros do grupo de colaboradoras da pesquisa	53
Imagem 7	Imagem dos questionários reflexivos das colaboradoras da pesquisa	75



LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- CMEI Centro Municipal de Educação Infantil
PPP Projeto político-pedagógico
ProEF Programa de Mestrado Profissional em Educação Física

SUMÁRIO

RESUMO	06
ABSTRACT	08
INTRODUÇÃO	13
1. O CMEI TIO LEANDRO (SEDU/SERRA-ES)	18
1.1. BREVE HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO	18
1.2. ESTRUTURA DO CMEI	19
1.3. ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA	25
1.4. ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO POLÍTICO- PEDAGÓGICO	27
1.5. A ROTINA VIVIDA NO CMEI	28
1.6. INTERAÇÕES DE ENSINO COM AS PROFESSORAS REGENTES NO CMEI	30
1.7. INTERAÇÕES DE ENSINO ENTRE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DE ARTES NO CMEI	31
2. METODOLOGIA: caminhos trilhados	33
2.1. FORMAÇÃO EM SERVIÇO COMO ESTRATÉGIA DE INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA	35
2.2. PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO: DISCUSSÕES COLETIVAS, QUESTIONÁRIO REFLEXIVO E ENTREVISTAS INDIVIDUAIS	37
2.3. APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE INVESTIGAÇÃO AO GRUPO PEDAGÓGICO DO CMEI	38
3. INFORMAÇÕES COLETADAS NAS DISCUSSÕES COLETIVAS	43
3.1. PRINCIPAIS ESTUDOS E LEITURAS MOBILIZADOS NAS DISCUSSÕES COLETIVAS	43
3.2. DISCUSSÃO COLETIVA: CONVERSAS SOBRE ROTINA	46
3.2.1. DESDOBRAMENTO DAS CONVERSAS SOBRE ROTINA: OS REGISTROS DO GRUPO	53
3.2.2. DESDOBRAMENTO DOS REGISTROS DO GRUPO	58
3.3. DISCUSSÃO COLETIVA: CONVERSAS SOBRE EXPERIÊNCIAS DE MOVIMENTO CORPORAL DAS CRIANÇAS	61

3.4. DISCUSSÃO COLETIVA: CONVERSA SOBRE RELAÇÕES SOCIOPROFISSIONAIS NO CMEI	68
4. INFORMAÇÕES COLETADAS E PROBLEMATIZADAS POR MEIO DO QUESTIONÁRIO REFLEXIVO	75
4.1 EXPLICAÇÕES PRELIMINARES	75
4.2. PROBLEMATIZAÇÃO DAS RESPOSTAS NO ENTORNO DA ROTINA	77
4.3. PROBLEMATIZAÇÃO DAS RESPOSTAS NO ENTORNO DAS EXPERIÊNCIAS DE MOVIMENTO CORPORAL DAS CRIANÇAS	82
4.4 PROBLEMATIZAÇÃO DAS RESPOSTAS NO ENTORNO DAS RELAÇÕES SOCIOPROFISSIONAIS NO CMEI	84
5. INFORMAÇÕES COLETADAS POR MEIO DAS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS	87
5.1 EXPLICAÇÕES PRELIMINARES	87
5.2. PROBLEMATIZAÇÃO DAS RESPOSTAS COLETADAS NAS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS	87
6. POSSIBILIDADES DE ESTABELECECER UMA ROTINA QUE PROMOVA AS EXPERIÊNCIAS DE MOVIMENTOS CORPORAIS DAS CRIANÇAS	91
CONCLUSÃO	99
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	103

INTRODUÇÃO

A educação infantil como etapa da educação básica, atende crianças de 6 meses a 5/6 anos de idade, período importante no desenvolvimento da infância. Esse nível de ensino caracteriza-se por inter-relacionar o educar, brincar e cuidar como meio necessário para realizar o trabalho educativo institucional e promover o desenvolvimento corporal e a educação social das crianças.

A realização do trabalho educativo com as crianças no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), entre 2014 e 2016, mostrou para mim, professor, o desafio e a necessidade de ressignificação do trabalho que desenvolvia nesse ambiente de ensino.

Diante da busca de ressignificar o trabalho desenvolvido no CMEI, propus-me cursar o mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), oferecido pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Pude com meus colegas mestrandos discutir e refletir sobre a Educação Física e suas dificuldades e possibilidades no contexto da Educação Básica Pública. Nesse processo de formação e discussão com os colegas professores, docentes do curso ProEF e orientador, estimulados por leituras, pude compreender melhor as motivações que me levaram a buscar o ProEF.

Nesse processo de compreensão vivido na instituição, percebemos que o ambiente pensado para as crianças, os seus desejos e necessidades vão sendo deixados para depois. Na hierarquia das necessidades que pautam o ambiente do CMEI, sobressai a dos professores, das famílias, da instituição, dos adultos, para posteriormente pensar as necessidades e interesses das crianças. Esse modo de priorização tem levado a instituição a construir uma rotina voltada para a criança, e não com a criança.

Acreditamos que as experiências de movimento corporal das crianças¹ são uma possibilidade real ou chave de valorização delas na rotina do CMEI. A criança, ao viver suas experiências de movimento corporal a sua maneira, expressa suas vontades, necessidades e desejos. Porém, como elucidado nos estudos de Andrade Filho (2011; 2013), as experiências de movimento corporal das crianças tendem a

¹ “[...] um tipo de ação social produzida pela criança, conforme seu interesse e seu ponto de vista, em que a racionalização do ato ocorre depois da ação ou no fluxo da ação, enfatizando sua natureza tácita” (ANDRADE FILHO, 2013, p. 63).

ser interditadas na rotina da instituição, ou seja, as crianças não têm direito de mover a si como desejam ou gostariam na rotina do CMEI.

A desvalorização das experiências de movimento corporal das crianças no trabalho educativo diário na instituição cria um ambiente de “supervisão exagerada”, que não permite que elas desenvolvam a si, criando uma consciência de si². Essa tutela parece ser portadora de uma proposta inalcançável de pensamento e de trabalho educativo das professoras, bem como de uma concepção idealizada de educação da infância e das crianças. Essa concepção predominante na cultura escolar provavelmente é responsável pelo modo como as professoras veem e interditam as experiências de movimento corporal das crianças no trabalho diário, na rotina do CMEI.

Hoje, portanto, podemos reorientar as bases teóricas e o funcionamento da rotina, visto que ela é o instrumento que, no ambiente escolar, organiza o trabalho educativo coletivo na instituição. No momento em que propomos (re)pensar a rotina estabelecida, compreendemos que tal realidade pode ser modificada, pois repensar a rotina nos convida a revisitar toda a fundamentação didática do trabalho pedagógico desenvolvido na instituição.

Ao refletirmos na proposição preliminar desta pesquisa, percebemos algumas dificuldades, uma das quais indica que a imposição de uma “nova rotina” nesse ambiente não colaboraria na valorização das experiências de movimento corporal das crianças, como elas desejam, precisam e têm direito. Nesse sentido, entendemos que, para respeitar o direito às experiências de movimento corporal das crianças, é necessário que a reorganização dessa rotina surja do grupo de professoras e gestoras que desenvolvem o trabalho educativo diário com as crianças no CMEI, como um compromisso pedagógico assumido em prol do seu desenvolvimento corporal e da educação social.

Outra dificuldade indica que pensar (reformatar) a rotina de forma individualizada não colabora na valorização das experiências de movimento corporal das crianças. Assim, entendemos que há necessidade de ser um trabalho colaborativo, concepção que compreendemos ser a ideal, apesar de escapar ao

² “[...] o indivíduo tome a si próprio, à sua atividade, à sua inserção nas relações sociais, à sociedade na qual ele vive, como objeto de reflexão crítica, como objeto de apropriação crítica e de transformação. A formação da individualidade para si é um processo de transformação. Mas não é uma transformação que possamos realizar solitariamente. É uma transformação que se realiza por meio da educação (NEWTON DUARTE, 2013, p. 71).

tempo necessário para a conclusão desta pesquisa e de demandar abertura das perspectivas pedagógicas das pessoas/professoras responsáveis pelo processo educativo das crianças e pelo reconhecimento das condições e características da cultura escolar vigente no sistema de ensino no qual a pesquisa se desenvolveu, o CMEI “Tio Leandro”.

Portanto, depois de refletir sobre as dificuldades ou desafios que envolvem a valorização das experiências de movimento corporal das crianças na rotina da instituição, a pesquisa propôs-se a dialogar com o grupo de professoras, pedagoga e gestora (grupo dirigente) do CMEI “Tio Leandro”, para ouvir suas vozes e entendê-las, ou seja, compreender as perspectivas coletivas referentes à elaboração de uma rotina que valorize as experiências de movimento corporal das crianças na instituição.

Este trabalho configura-se como uma pesquisa qualitativa e utiliza-se de elementos metodológicos da pesquisa-ação, como proposto por Thiollent (2015), para obter as informações sobre a rotina das professoras. Na prática, configurou-se como um relato de experiência compreensivo-crítico (SARMENTO, 2000; 2003 e ANDRADE FILHO, 2011; 2013), pois não teve a pretensão de simplesmente reproduzir as ideias destes autores, mas sentiu a necessidade de, com base nas ideias discutidas, dialogar com a realidade investigada. Optou-se por seguir uma metodologia na qual se buscou colher, descrever, problematizar, discutir e interpretar as informações empíricas coletadas.

O objeto de estudo da investigação foi elaborado a fim de construir perspectivas coletivas visando a uma rotina em prol das experiências de movimento corporal das crianças no cotidiano de um CMEI. Para viabilizarmos sua investigação, elaboramos estratégias de discussão coletiva dos conhecimentos que perpassam a temática. Nesse sentido, reunimo-nos com a diretora do CMEI para apresentar o estudo e definir em quais momentos de formação poderíamos realizar a referida discussão coletiva. Em seguida, apresentamos o projeto do estudo às professoras no intuito de realizar a investigação no bojo de uma programação de formativa em serviço. Por fim, planejamos um ciclo de discussões coletivas para tratar dos temas: 1. Rotinas no CMEI; 2. Experiências de movimento corporal das crianças; 3. Relações socioprofissionais no CMEI.

Mediante as informações construídas nos momentos de formação, propusemos um questionário reflexivo para gerar melhor compreensão e

aprofundamento das ideias discutidas sobre os principais pontos levantados pelas professoras nos momentos de discussões coletivas.

Após a análise desses questionários reflexivos, elaboramos questões e entendimentos que utilizamos nas entrevistas individuais, objetivando consolidar as ideias anteriormente discutidas, evidenciar a proposição de uma rotina que valorize as relações socioprofissionais entre as professoras e promover as experiências de movimento das crianças no cotidiano do CMEI “Tio Leandro”.

Das informações coletadas surgiram evidências que nos permitiram compreender entendimentos das professoras sobre os temas tratados, além de compreendermos os alicerces que fundamentam a rotina e o trabalho pedagógico do CMEI.

Buscamos interpretar, à luz da literatura, as informações coletadas, abordando três eixos de discussões relacionados aos temas propostos discutidos com as professoras. As informações permitiram refletir a definição de rotina; compreender que as concepções de infância e desenvolvimento são basilares na proposição da rotina; refletir como as crianças devem ser compreendidas e valorizadas na rotina; refletir sobre a importância da ação da professora no processo de ensino-aprendizagem; compreender as experiências de movimento corporal como objeto de ensino importante no desenvolvimento das crianças e a maneira como superar a interdição das experiências de movimento corporal das crianças.

À luz do trabalho de Barbosa (2000), Andrade Filho (2011; 2013) e Fullgraff; Wiggers (2014), refletimos os principais pontos evidenciados para a elaboração de uma rotina concebida como categoria pedagógica que valorize as experiências de movimento corporal das crianças no dia a dia do trabalho educativo realizado no CMEI.

Para desenvolvermos a investigação, percorremos alguns caminhos assim organizados: no primeiro capítulo, apresentamos detalhadamente o lugar da investigação, o CMEI “Tio Leandro”; no capítulo seguinte, definimos a metodologia da pesquisa, caracterizada como qualitativa, que pretendeu pautar-se pelos procedimentos conceituais e metodológicos da pesquisa-ação; no terceiro, descrevemos as discussões realizadas nos encontros coletivos sobre os três eixos indicados que compõem o escopo da investigação: rotina, experiências de movimento corporal das crianças e relações socioprofissionais no CMEI; no quarto, apresentamos as informações coletadas no questionário reflexivo que propusemos

após os momentos de discussões coletivas; no quinto, apresentamos uma síntese das informações coletadas nas entrevistas individuais; no último, que antecede à conclusão do estudo, retomamos o trabalho de campo para construir e propor uma perspectiva em prol da promoção das experiências de movimento corporal das crianças no CMEI.

1. O CMEI “TIO LEANDRO” (SEDU/SERRA-ES)

Neste capítulo, apresentamos o CMEI “Tio Leandro” do ponto de vista que vimos elaborando na instituição desde a nossa chegada em 2015, ministrando aulas de Educação Física. Sendo assim, o nosso olhar para a essa instituição é decorrente do ponto de vista de um professor de Educação Física que vem formando sua identidade de professor de educação infantil em local tradicionalmente “dominado” por mulheres.

Trata-se de um profissional que, muitas vezes, tem ido “na contramão do trabalho pedagógico” pensado para as instituições de educação infantil, no qual, em vez de adestrar os corpos, tenta promover as experiências de movimento corporal das crianças. Propomo-nos olhar a instituição, considerando que as singularidades podem ser mais bem percebidas por quem as vivencia nos 200 dias letivos e vive as interações diárias com as demais profissionais e com as crianças e famílias, que regularmente frequentam o CMEI.

1.1 BREVE HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO

O CMEI “Tio Leandro” foi inaugurado em julho e iniciou suas atividades em 3 de agosto de 2009. A conquista da unidade de ensino foi fruto de mobilização e de reivindicação da Associação de Moradores do Bairro Taquara II, onde Leandro Ferreira era pessoa atuante nessa área.

Leandro Ferreira, brasileiro, nascido em 25 de julho de 1947, no município de Colatina-ES, casado com Hilda Maria Ferreira, pai de quatro filhos – Leonete, Leônidas, Eliana e Elizete –, foi um dos primeiros moradores do bairro Taquara II, residindo na comunidade por 35 anos, na qual veio a falecer em 27 de maio de 2002.

Participou ativamente da construção da única Igreja Católica da Comunidade Santa Luzia. Envolvido no movimento de reivindicações comunitárias, com outros atores, sentiu a necessidade de conseguir melhorias para a comunidade. Ajudou a fundar uma associação de moradores do bairro que visava lutar por melhorias. Dessa iniciativa, promoveu a urbanização de Taquara II, conquistando luz, água, asfalto e transporte coletivo.

Além da participação comunitária, foi membro ativo do Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias de Cal e Gesso (SINTRACICAL-ES) e atuou na luta, com as autoridades do município, para implantar a escola, o posto de saúde e a praça, conseguindo, nessa luta, anos depois, a inauguração da EEEF “Manoel Lopes”, idealizada pela sua constante busca de qualidade de vida para os moradores. Infelizmente esse sonho só foi concretizado após sua partida. Mas como ele sempre dizia: “a luta continua”.

Em 13 de julho de 2009, foi alcançado outro antigo ideal comunitário – O CMEI “Tio Leandro” –, que foi inaugurado e batizado em homenagem ao senhor Leandro Ferreira. Atribuir o nome dele ao CMEI foi uma proposta de homenagem da associação do bairro, em reconhecimento ao homem que tanto lutou por melhoria da qualidade de vida dos moradores.

Ponto interessante de relatar é que a instituição iria ser nomeada CMEI “Leandro Ferreira”, mas, em atenção ao pedido da comunidade, a instituição acabou nomeada como CMEI “Tio Leandro”, modo como ele era conhecido por todos.

O que inicialmente configurou uma luta local ganhou atualmente representatividade regional, pois a instituição atende a demandas por educação infantil de crianças (de 6 meses a 5/6 anos de idade) da comunidade local e das comunidades circunvizinhas, principalmente dos bairros Colina de Laranjeiras e Barcelona, em razão de esses bairros não oferecerem atendimento aos grupos de crianças menores (Grupo I e II).

1.2 ESTRUTURA DO CMEI



Imagem demonstrativa da entrada do CMEI “Tio Leandro”

Em uma descrição simplificada, podemos dizer que o CMEI “Tio Leandro” possui os seguintes espaços:

- 01 sala multiuso utilizada para projeções de vídeo, com 30m²;
- 01 sala de aula com 29,20 m²; 03 salas de aula com 26,40m² cada uma; 07 salas de aula com 27m²;
- 02 lactários internos com 5,76m² cada;
- 02 fraldários com 9,76m² cada um;
- 01 refeitório com 111,20m² com plataforma elevada (tendo sido ampliada em relação ao projeto original), utilizada para apresentações em eventos internos e externos;
- 02 sanitários infantis (feminino e masculino) com 14,55m² cada um;
- 01 sala de orientação pedagógica com 9,27m²;
- 01 sala coletiva de professoras com 22,25m²;
- 01 depósito de material pedagógico, anexo à sala de professoras com 4,55m²;
- 01 banheiro adulto, anexo à sala de professoras, com 2,24m²;
- 01 secretaria com 9,10m²; 01 sala de direção com 13m²; 01 sanitário para o bloco administrativo com 2,16m²;
- 01 cozinha destinada à preparação da alimentação das crianças, com 32,40m²; 01 dispensa anexa à cozinha com 3,22m²;
- 01 almoxarifado com 3,12m²; 01 dispensa, de materiais de limpeza, com 3,22m²;

- 01 vestiário de funcionários terceirizados com 4,29m²;
- 01 área de serviço com 8,51m²; 01 sanitário na área de serviço com 3,45m²;
- 01 depósito externo/independente com 17,5m²;
- 01 área coberta e fechada com portão que abriga duas cisternas baixas, com 34,6m²;
- área externa descoberta com parquinho, pátio e espaço de experiências corporais dinâmicas.



Imagem demonstrativa de corredor e salas de aula.

Em três itens, a estrutura foi modificada com relação ao projeto original, a saber: 1. Ampliação da plataforma do refeitório; 2. Retirada de uma divisória que havia no ambiente, para melhor acolhida e acomodação das famílias e comunidade, particularmente nos dias em que o CMEI vive programações festivas ou comemorativas, reunião com os pais/responsáveis; 3. Criação de um miniespaço privado para o grupo I (6 meses a 1,5 ano) com autonomia motora ainda reduzida. Esse espaço é gradeado de um lado a outro, com portão de acesso para o espaço de experiências corporais dinâmicas (brincadeiras e jogos) das crianças maiores (2 a 5/6 anos). É forrado com tapete de grama sintética e ocupado com brinquedos que podem ser usados por crianças da faixa etária até 2 anos de idade.

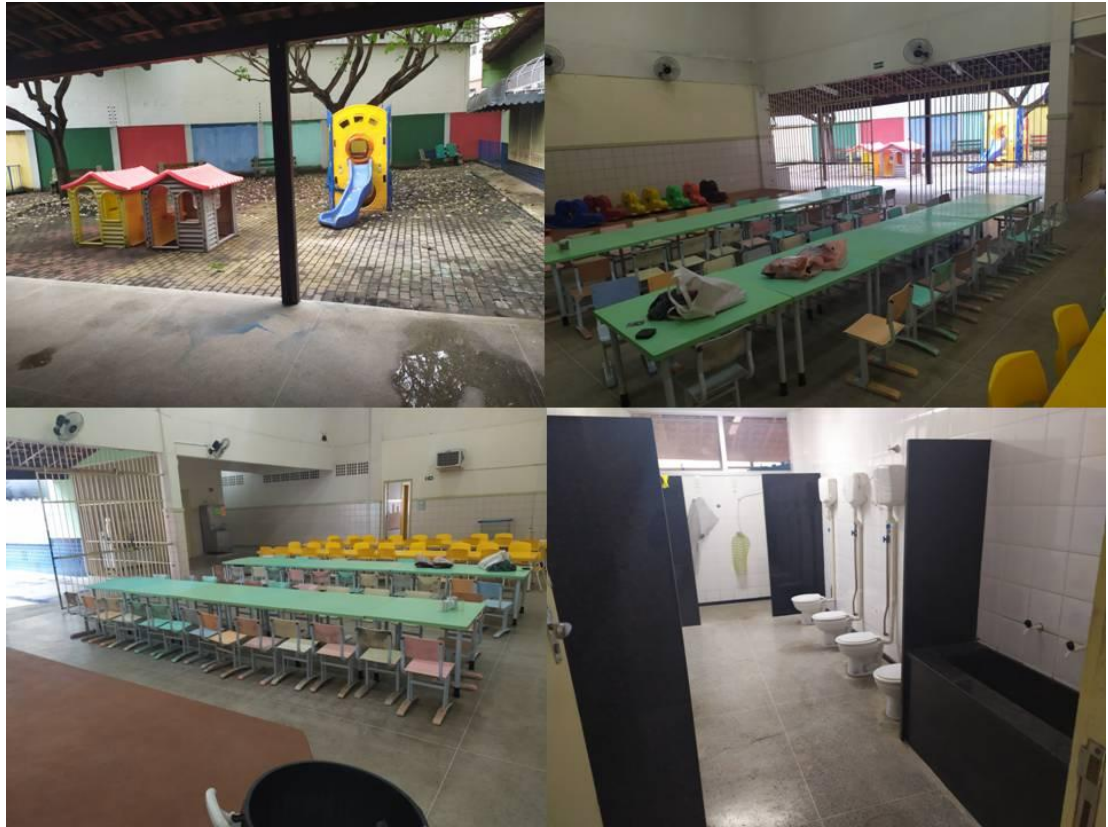


Imagem demonstrativa de pátio, refeitório e banheiros.

A sala de multiuso possui uma TV 40 polegadas, aparelho DVD, tapetes vinílicos e pufes. Grupos revezam na utilização desse espaço para assistir a vídeos e/ou realizar outras atividades semelhantes, como palestras e reuniões de grupo de estudo. Esse espaço acomoda também dois armários de aço, um dos quais para guardar os materiais de trabalho do professor de Educação Física e o outro para guardar materiais de trabalho da professora de Artes. Há dois carrinhos para o transporte desses materiais às salas, para instrumentar a realização das aulas desses dois componentes curriculares.

No que refere ao espaço de realização das aulas de Educação Física, podemos informar que foi organizado após vários debates transcorridos em reuniões de conselhos de classe, conselho de escola. Sua estruturação consistiu em atender à necessidade de ter um espaço próprio, para oferecer experiências específicas dos projetos desse componente curricular.



Imagem demonstrativa de pátio e área externa.

Em 2019, também foi organizado um espaço para a realização das aulas de Artes. Nesse espaço com características e necessidades próprias para a realização das atividades propostas pelo componente curricular, foram estruturadas bancadas de apoio, acesso fácil à água, visando à lavagem de materiais e higienização das crianças, de modo a favorecer ações de ensino que antes aconteciam com grande dificuldade nas salas de aula.

As salas do berçário possuem televisão de 32 polegadas, aparelho DVD, um tapete acolchoado, mesa e cadeira para professora. Não possuem cadeiras nem mesas infantis. Têm um portão que dá acesso ao “parquinho do berçário” e uma porta que dá acesso ao fraldário, onde rotineiramente as crianças são higienizadas. O ambiente dessas salas é decorado anualmente com gravuras de animais, paisagens, objetos, calendários, alfabetos.



Imagem demonstrativa de espaços para as aulas de Educação Física e Artes.

As demais salas que atendem as crianças de 2 a 5 anos possuem cadeiras, mesas e tapetes para fins pedagógicos que permitem a organização de grupos, círculos, filas. Há prateleiras incrustadas nas paredes (pedras de mármore grande) onde as professoras guardam o material pedagógico, brinquedos. Nessas salas, não existem televisores, e anualmente elas são decoradas com imagens de animais, paisagens, objetos, calendários, alfabetos.

A sala de orientação pedagógica possui uma mesa para o atendimento às famílias, armários com material pedagógico – diversos jogos de encaixe, modelos de quebra-cabeças, caixas táteis, materiais de alinhavo e costura, instrumentos musicais – para as crianças de 1 a 6 anos utilizarem.

Consideramos que, de modo geral, a estrutura da instituição favorece o acolhimento do número de crianças atendidas (quase 300), porém não permite um ambiente no qual pais e professoras possam interagir tranquilamente, para falar como estão as crianças nos momentos de entrada e saída do CMEI. Em eventos na instituição, é notório que o espaço é insuficiente para acolher pais e crianças

simultaneamente, o que obriga reunir sempre em grupos menores. Comumente o corpo técnico pedagógico dispõe de estratégias para fracionar o número de participantes nesses momentos, embora fosse interessante que, às vezes, todos participassem ao mesmo tempo.

1.3 ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA

O CMEI “Tio Leandro” atende cerca de 300 crianças desde 06 meses até 5/6 anos, abrangendo, portanto, os grupos de crianças que anteriormente compunham as creches e pré-escolas. Segundo a Emenda Constitucional nº 59/2009, a oferta da educação infantil para criança de 4 a 6 anos passou a ser obrigatória, entretanto, de fato, essa garantia só foi realmente confirmada desde 2016. A oferta da educação infantil no CMEI é organizada em cinco grupos de idades: Grupo 1 (06 meses a 1/2 anos); Grupo 2 (2 anos a 2/3 anos); Grupo 3 (3 anos a 3/4 anos); Grupo 4 (4 anos a 4/5 anos); Grupo V (5 anos a 5/6 anos).

É importante ressaltar que, em cada grupo, há uma professora regente “generalista”, que ministra principalmente cálculos e letramento como forma de alfabetização. Normalmente essa professora é responsável por um determinado grupo de crianças. Suas aulas ocorrem todos os dias, durante quatro horas, sendo, em alguns dias e horários, entrecortadas em razão das ações educativas dos professores de Artes e Educação Física com as crianças. Portanto, vale dizer que, além dos conteúdos ministrados pela professora regente, as crianças recebem aulas Educação Física e Artes, as quais ocorrem duas vezes por semana em cada grupo. São transversais ao trabalho que a professora regente realiza no grupo que intervém. Duram normalmente 50 minutos.

O CMEI conta 44 funcionários, divididos em dois turnos (matutino e vespertino), constando: 20 professoras regentes; 2 professores de Educação Física; 2 professoras de Artes; 2 professoras em assessoramento pedagógico; 2 auxiliares de secretaria; 1 diretora; e 7 auxiliares de creche, auxiliando na higienização das crianças e no trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras dos Grupos 1, 2 e 3. As professoras citadas, em sua maioria, são servidoras efetivas (27 do quadro permanente e 17 contratadas).

As professoras que desenvolvem o trabalho pedagógico no turno matutino, alvo de nossa pesquisa, têm formação superior (2 são graduadas, 10 pós-graduadas

lato sensu, 1 pós-graduada *stricto sensu* e 2 mestrandos, com defesa a concluir em 2020). Dez professoras dedicam-se exclusivamente ao CMEI, 4 realizam jornada dupla em municípios diversos (Cariacica, Vila Velha e Serra) ou em outras instituições, e a diretora cumpre jornada integral. As auxiliares de creche também possuem formação superior e trabalham de forma integral no CMEI.

A instituição conta com empresas terceirizadas, contratadas pela prefeitura, para a realização da limpeza e na preparação e distribuição da alimentação das crianças (lanche e almoço no turno matutino e lanche e janta no turno vespertino), totalizando 8 funcionárias: 3 cozinheiras e 5 assistentes de serviços gerais.

A variedade de experiências forma um grupo eclético de profissionais no CMEI. Professoras com diversas experiências nas várias etapas da educação básica, contribuindo no pensar coletivo e no fazer pedagógico do dia a dia (rotina), têm atributos profissionais para contribuir na análise/discussão e na proposição de uma rotina para o CMEI que valorize as experiências de movimento corporal das crianças.

O número de funcionários aparenta ser suficiente no atendimento das necessidades diárias das crianças e no desenvolvimento do trabalho pedagógico da instituição, porém a rotina se mostra em “equilíbrio”. Basta que um funcionário se ausente (por motivos de saúde ou outra necessidade) ou uma das crianças necessite ser higienizada, por exemplo, para o trabalho pedagógico cessar, prejudicando as experiências de movimento das crianças.

As turmas de 4 e 5 anos não têm auxiliares de creche, o que pressupõe uma autonomia das crianças em sua higienização. As atipicidades, exemplificadas no parágrafo anterior, são ainda mais prejudiciais na vivência das experiências de movimento corporal das crianças.

Compreendemos que cuidar e educar estão intrinsecamente ligados no desenvolvimento do trabalho educativo e na rotina da instituição, também não estamos querendo elencar o que é prioridade no desenvolvimento das crianças. Buscamos, neste tópico, evidenciar como o quadro de funcionárias proposto pela rede não garante plenamente que as experiências de movimento corporal das crianças sejam vividas a todo o momento ou pelo menos na maior parte da rotina diária do CMEI.

A rotina deve ser pensada de acordo com a realidade vivida, na qual os profissionais adoecem, as crianças necessitam ir ao banheiro diversas vezes

durante a aula. As instituições de ensino infantil da Serra devem ter um número de funcionários que permita que as diversas experiências propostas nos documentos norteadores se efetivem mesmo diante dessas atipicidades do dia a dia. Ignorar a rotina vivida só reforça a cultura institucional da interdição das experiências de movimento corporal que buscamos superar.

1.4 ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

O CMEI está organizado pedagogicamente de acordo com as normas vigentes do município da Serra. Coordenado em conjunto pelo corpo técnico-pedagógico (diretora, pedagoga e professoras regentes, Artes e Educação Física).

A prática educativa desenvolvida tem fundamento nos documentos normativos oficiais: LBD, DCNEI, BNCC, orientações curriculares da Serra e a proposta pedagógica do CMEI (PPP). As estratégias de planejamento são coerentes com o desenvolvimento do trabalho educativo da instituição, que é realizado, de forma colaborativa, por todos os sujeitos.

Os projetos educativos desenvolvidos no CMEI buscam possibilitar que as crianças tenham experiências que lhes permitam compreender o mundo e estruturar sua independência e autonomia, socializando com seus pares (colegas de sala), adultos e demais crianças de diversas idades. Os professores de Educação Física e Artes, nessa dinâmica, vêm propiciando transversalmente momentos em que a criança desenvolva a si. Propõem atividades em que a criança possa descobrir a si, compreender as possibilidades de seu corpo e se expressar através do movimento corporal.

Para alinhar o entendimento e desenvolver o trabalho pedagógico, o grupo organiza-se em vários momentos por meio da rotina, a qual organiza o tempo/espço que torna possível as pessoas se comunicarem diariamente: diretora com a pedagoga; diretora com as professoras (reuniões pedagógicas semanais ou quando necessário); pedagoga com as professoras (durante os planejamentos semanais); professoras entre si (durante os planejamentos); professor de Educação Física e Artes (durante os planejamentos); e todo o grupo (diariamente das 11 horas às 12 horas).

Os planejamentos são pensados a fim de favorecer que as professoras que trabalham com o mesmo grupo de idade estejam planejando e organizando, juntas,

o trabalho educativo. O professor de Educação Física e a professora de Artes são orientados na instituição para que planejem as ações de ensino em conjunto.

As estratégias elaboradas permitem ao grupo estar sempre conversando/interagindo, evidenciando problemática do dia a dia, elaborando estratégias para solucioná-las conjuntamente e planejando de forma que as ações realizadas no CMEI se tornem como um “compromisso coletivo” pela solução das problemáticas propostas.

Percebemos a importância de discutirmos com o grupo a necessidade de valorizar as crianças como sujeitos de direito, valorizar as experiências de movimento corporal das crianças, o seu desenvolvimento e reconhecer a problemática da interdição das experiências de movimento corporal das crianças, buscando sua superação por meio da proposição de uma rotina diferente daquela que até agora construímos.

Entendemos que esse projeto de (re)construção da rotina com a valorização das experiências de movimento corporal das crianças não deve ser objetivado por apenas um professor na instituição. O objetivo compartilhado pelo grupo ganha mais força na instituição e assim, mediante essas discussões e interações/relações socioprofissionais, podem surgir elementos/ideias que nos permitam modificar a rotina, valorizando o ponto de vista da criança e suas experiências de movimento corporal.

1.5 A ROTINA VIVIDA NO CMEI

A rotina do CMEI “Tio Leandro” desenvolve-se das 7 horas às 18 horas, de segunda a sexta-feira. No turno matutino, das 7 horas às 12 horas, e, no turno vespertino, das 13 horas às 18 horas. Cada turno de trabalho tem características próprias (alunos e funcionários, por exemplo) e uma relativa autonomia no modo de fazer as ações diárias. Entretanto, ambos os turnos de trabalho possuem uma estrutura básica a ser seguida na rotina diária: acolhida, lanche, “hora da atividade”, almoço/janta, higienização e saída.

A acolhida é o momento em que a criança chega ao CMEI, momento em que a criança se afasta dos pais/responsáveis. As professoras e instituição buscam lançar mão de estratégias para que esse momento seja o menos “doloroso” para as crianças, principalmente no início de cada ano letivo, quando é mais difícil para a

criança se adaptar à rotina do CMEI. Em sala de aula, as crianças são recepcionadas pelas professoras realizando com elas atividades de músicas com gestos, “contação de histórias”, bate-papo inicial, entre outras, conforme a organização e planejamento por grupo.

A alimentação das crianças ocorre em dois momentos na rotina: “lanche” e horário de “almoço/janta”. Como o ambiente do refeitório (mesas e cadeiras) não comporta todas as crianças ao mesmo tempo, é necessário organizar esse momento por grupos, começando com os menores e findando com os maiores.

Nos horários das refeições, todo o CMEI se une no refeitório: as cozinheiras fazem e distribuem a comida, as professoras e auxiliares de creche ajudam as crianças a se alimentarem, as auxiliares de limpeza “em prontidão” higienizam as mesas em caso de necessidade. No momento das refeições, o grupo volta-se em prol da alimentação das crianças. Criar esse momento foi uma construção que surgiu de diálogos entre os funcionários da instituição.

“A hora da atividade” é o momento da rotina que dispõe de maior tempo para o desenvolvimento de ações pedagógicas com as crianças. Atividades de sala são desenvolvidas pelas crianças com as professoras, que medeiam o trabalho pedagógico, auxiliadas pelas auxiliares de creche (no caso das turmas de 6 meses a 3 anos). Essas atividades são compostas por escrita, pintura, brincadeiras, músicas, variando de acordo com a grupo etário das crianças. Fora das salas, as professoras e as auxiliares também disponibilizam um tempo para “hora da atividade”. Normalmente vão com as crianças à parte externa do CMEI para as crianças brincarem nos brinquedos disponíveis no pátio (balanço, escorregador) e fazerem piqueniques.

Na rotina da instituição, é necessário, por vezes, que as crianças necessitem trocar de fraldas, lavar as mãos para comer, limpar nariz, além de ir ao banheiro, em caso de incidentes (vômitos, por exemplo). Nesses momentos, as crianças são cuidadas pelas auxiliares ou professoras. Porém, após a segunda refeição do turno, é o momento em que as auxiliares e professoras demandam esforços maiores para higienizá-las, visando à saída delas do CMEI.

Na saída, os pais/responsáveis retornam à instituição para buscar as crianças. Nesse momento, conversam com a professora e auxiliares para compreender como foi o dia da criança no CMEI. Também é comum as professoras utilizarem esse tempo para conversar com os pais sobre acontecimentos do dia

(como quedas, por exemplo).

Quando observamos a rotina, percebemos que ela não é um artefato estático. Ela é fruto de ações, relações e reflexões de diversos sujeitos, para que esteja do jeito que é hoje. Com nossa pesquisa, propomos um repensar coletivo sobre essa rotina, para que, na medida do possível, ela valorize as experiências de movimento corporal das crianças.

Como nos momentos das refeições, quando todo o grupo de educadoras do CMEI move suas ações em prol da alimentação das crianças, propomos que também se pense na importância de as crianças viverem suas experiências de movimento corporal, com o apoio de todas as pessoas diariamente envolvidas e responsáveis pela promoção do desenvolvimento e da educação delas.

1.6 INTERAÇÕES DE ENSINO ENTRE AS PROFESSORAS NO CMEI

As interações de ensino no CMEI acontecem a todo o momento da rotina da instituição. Nesse sentido, é fundamental a presença constante da professora na vivência e na condução das experiências propostas. Nas interações de ensino individual ou coletivamente, buscamos evitar a fragmentação dos conteúdos, respeitar os tempos de aprendizado das crianças e os seus modos de aprender.

Durante a rotina da instituição, as professoras e auxiliares estão constantemente com as crianças vivenciando, auxiliando-as nas atividades e mediando as situações surgidas no desenvolver do trabalho pedagógico. Então, as professoras que trabalham na educação infantil têm plena consciência de que seu trabalho se inicia no momento em que a criança é acolhida e vai até o momento da saída da instituição.

As atividades de interação abordam diversos conteúdos da cultura da infância, como as brincadeiras, jogos, danças, músicas, histórias, faz de conta, observando o proposto nos documentos oficiais. São divididas e planejadas de acordo com os campos de conhecimentos conforme a faixa etária de cada grupo, observando o brincar como principal forma aprendizagem da criança.

Para promoverem o desenvolvimento dos conteúdos propostos, as professoras se utilizam de várias estratégias. As crianças aceitam as atividades propostas pelas professoras e demonstram interesse em realizá-las e interesse nas interações em conjunto, embora, por vezes, queiram experimentar o que vivenciam

conforme suas vontades, não somente do modo “pedagogizado” proposto pela professora.

1.7 INTERAÇÃO DE ENSINO ENTRE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ARTE NO CMEI

Na rotina da instituição, as ações de interações com os professores de Arte e Educação Física ocorrem em momentos definidos. As aulas realizam-se duas vezes na semana e têm duração de 50 minutos em cada grupo. As ações das disciplinas ocorrem em locais diversos do CMEI: nas salas de aula, pátio corredores, parque, refeitório. Apesar de o CMEI possuir espaços destinados ao desenvolvimento das aulas, atipicidades da rotina fazem com que os professores busquem diferentes locais para desenvolver o ensino proposto. Os conteúdos são selecionados de acordo com os documentos norteadores do trabalho da educação infantil e as orientações curriculares da Serra.

Nas aulas de Educação Física, são propostas atividades que favoreçam as experiências de movimento corporal das crianças. Essa experiência ocorre na interação das crianças com os objetos (brinquedos), com os colegas e o professor. As atividades objetivam que a criança se desenvolva nas experiências, nas superações de desafios, na troca de experiências entre as crianças. Os jogos ou brincadeiras são elementos constantes nas aulas, tendo o brincar como forma de mediação.

Nas aulas de Artes, os conteúdos são selecionados de acordo com as orientações curriculares do município e realizam-se atividades diagnósticas no início de cada ano letivo para compreender melhor o que as crianças já têm vivência em termos estéticos. Nas atividades, utilizam estratégias em que a criança visualiza o conteúdo (uma obra, por exemplo), contextualiza (onde a criança tem uma compreensão do entorno da obra) e pratica desenho e pintura (onde a criança tem a vivência da técnica proposta), lógica de ação, conhecida como pedagogia triangular de Ana Mae Barbosa.

Os projetos propostos pelas disciplinas de Educação Física e Artes costumam ser desenvolvidos em conjunto e interdisciplinarmente com as professoras regentes. Os projetos são norteados pelo tema central que envolve todo trabalho pedagógico da instituição do respectivo ano. Por exemplo, em 2015, o grupo decidiu que as

ações de ensino teriam como eixo norteador a “sustentabilidade”, tema central desse ano. As disciplinas de Artes e Educação Física propuseram a vivência/resgate de jogos e brincadeiras propostos nas obras de Ivan Cruz. Com base nas obras, as crianças vivenciavam as brincadeiras e confeccionavam brinquedos com materiais alternativos.

A relação com as crianças tende a ser de forma lúdica, o que não é uma tarefa fácil, pois não é uma forma única de lidar com as crianças que funciona com todas. Nesse caso, tende-se a conhecer as particularidades de cada criança para que o professor compreenda a melhor forma de abordar a criança ou mesmo a atividade que vai interessar a ela.

As crianças aceitam o proposto pela professora de Artes ou pelo professor de Educação Física e demonstram interesse em realizar as atividades, principalmente quando a interação é coletiva. Por vezes, as crianças querem revivenciar os conteúdos passados, demonstrando lembrança e aceitação das experiências vividas.

2. METODOLOGIA: caminhos trilhados

A investigação propôs-se pensar coletivamente com as profissionais do CMEI “Tio Leandro” sobre a rotina, as experiências de movimento corporal das crianças e as relações socioprofissionais estabelecidas e construídas na instituição. No desenrolar da pesquisa, buscamos perspectivar a proposição de uma rotina que valorize as experiências de movimentos corporal das crianças, atravessadas pelas relações socioprofissionais docentes, o que consideramos ser fundamental no desenvolvimento corporal e na educação social das crianças pequenas. Para tal, discutimos as definições conceituais das referidas temáticas com as professoras diretamente envolvidas no trabalho educativo das crianças (regentes, artes, pedagoga e diretora).

Portanto, caminhando por dentro de sua estrutura, na condição de professor de Educação Física, as relações de trabalho com as professoras me permitiram reconhecer o dia a dia do CMEI como condições básicas para elaborar o olhar compreensivo crítico na construção do objeto de estudo desta pesquisa.

Compreendemos que a mudança de uma rotina não é algo simples, demanda tempo para sua efetivação que extrapola o tempo de nossa pesquisa. Tal mudança é complexa para que delimitemos um tempo necessário para a conclusão de algo tão estruturado por costumes, o que requer entendimento de diversas pessoas. Não temos a pretensão de que, ao final da investigação, viveremos a rotina proposta nesse pensar coletivo, mas, sim, identificar perspectivas, possibilidades, para tentar superar os entraves que impedem que a rotina valorize as crianças e suas experiências de movimento corporal.

Diante dessa diretriz, nossa investigação propôs-se a analisar as perspectivas do grupo dirigente do CMEI “Tio Leandro” (professoras, pedagoga e direção), em busca da possibilidade de construir uma rotina para o CMEI que valorize as experiências de movimento corporal das crianças. Para tal abordagem, utilizamos elementos da pesquisa-ação, conforme propõe Thiollent (2015), como opção metodológica.

Thiollet (2015) define que

... a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realiza em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (p. 14)

A pesquisa-ação proposta por Thiollet

[...] apresenta um roteiro, como ponto de partida para organizar a realização de uma pesquisa social do tipo pesquisa-ação. Importante se ter a clareza que o roteiro proposto é flexível e que sua aplicação dependerá de cada situação vivenciada pelos pesquisadores e as pessoas participantes da pesquisa. O roteiro é composto pelos seguintes temas, os quais serão, rapidamente, expostos: 1. Fase exploratória; 2. O Tema da Pesquisa; 3. A colocação dos problemas; 4. O lugar da teoria; 5. Hipóteses; 6. Seminário; 7. Campo de observação, amostragem e representatividade; 8. Coleta de dados; 9. Aprendizagem; 10. Saber formal/Saber informal; 11. Plano de ação; 12. Divulgação Externa (Garcia et al., 2018)

Porém, em nossa investigação, não tivemos tempo de concluir todas as etapas propostas por Thiollet. Utilizamos alguns elementos descritos acima para alcançar os objetivos propostos para esta pesquisa. Posteriormente demos prosseguimento à proposta de construção da rotina utilizando outros elementos.

A escolha da pesquisa-ação como concepção difere da pesquisa convencional.

[...] Numa pesquisa convencional não há participação dos pesquisadores junto com os usuários ou pessoas da situação observada. Além disso, sempre há uma grande distância entre os resultados de uma pesquisa convencional e as possíveis decisões e ações decorrentes. Em geral tal tipo de pesquisa se insere no funcionamento burocrático das instituições. Os usuários não são considerados como atores. Ao nível da pesquisa, o usuário é mero informante, e ao nível da ação ele é mero executor. Esta concepção é incompatível com a da pesquisa-ação, sempre pressupondo participação e ação efetiva dos interessados. Podemos acrescentar que, na pesquisa social não convencional, são privilegiados os aspectos individuais, tais como opiniões, atitudes, motivações, comportamentos etc. Esses aspectos são geralmente capturados por meio de questionários e entrevistas que não permitem que se tenha uma visão dinâmica da situação numa outra situação desejada. Ao contrário, pela pesquisa-ação é possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação. (p. 21)

A “não convencionalidade” da pesquisa-ação corrobora os nossos objetivos, pois consiste na participação dos pesquisadores e dos pesquisados de forma ativa na pesquisa. A elaboração de uma forma particular para pensar o objeto de pesquisa proposto justifica-se: pelas especificidades do entorno do bairro em que a instituição se situa; pela especificidade do ambiente em que se propõe a pesquisa (CMEI); pela especificidade do trabalho das profissionais que desenvolvem o trabalho pedagógico na instituição; pela especificidade de o olhar do

pesquisador/professor já estar inserido no ambiente de pesquisa previamente, antes mesmo de pensar em propor a pesquisa; e pela especificidade das iniciativas das crianças que vivenciam a rotina diária da instituição, como demonstrado no capítulo anterior.

A pesquisa-ação difere desses outros tipos de investigação-ação por utilizar técnicas de pesquisa consagradas, com a finalidade de descrever os efeitos das mudanças observadas na prática da investigação-ação. Técnicas como coleta de grupos, questionários, entrevistas que são instrumentos reconhecidos como pertencentes a pesquisa convencional, porém apropriados pela pesquisa-ação não no sentido de se levantar dados ou relatórios para serem arquivados, mas para elucidar a realidade, gerando conhecimento sobre a mesma, subsidiando as possíveis interpretações a respeito do ambiente pesquisado. É importante esclarecer a diferença entre a pesquisa convencional e a pesquisa-ação. (Corrêa et al., 2018)

A proposta, portanto, não visa a elaborar um método de pesquisa para professores em iguais situações de trabalho na educação infantil, para que eles a utilizem de forma generalizada, pois acreditamos que cada ambiente de trabalho, no que se refere à educação infantil, é único. Porém, tal proposta pode servir de inspiração para professores que queiram refletir sobre a rotina da instituição em que atuem preferencialmente, na proposição de uma prática pedagógica que valorize as experiências de movimento corporal das crianças.

Segundo Thiollent (2015, p. 23):

Quando se trata de pesquisa-ação voltada para os problemas da coletividade...os objetivos práticos consistem em fazer um levantamento da situação, formular reivindicações e ações. São objetivos práticos voltados para se encontrar uma saída dentro do contexto. As soluções imediatas são selecionadas em função de diferentes critérios correspondentes a uma definição dos interesses da coletividade.

A pesquisa-ação parece-nos ter sido opção conceitual metodológica apropriada para pensar a discussão de outra rotina no ambiente do CMEI “Tio Leandro”.

2.1. FORMAÇÃO EM SERVIÇO COMO ESTRATÉGIA DE INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA

Discutir temáticas nos momentos de formação em serviço (rotina, experiências de movimento corporal e relação socioprofissionais) com o grupo dirigente do CMEI foi a estratégia que usamos após o início do debate e da reflexão

coletiva. A formação em serviço³ é composta por diversos momentos na rotina anual da instituição, nos quais o grupo de professoras estuda/conversa/reflete sobre temáticas propostas por elas ou sugeridas pela secretaria de educação, consideradas relevantes para o trabalho na educação infantil.

A formação em serviço é um “lugar” na rotina do CMEI, onde as dificuldades, entraves e problemáticas no dia a dia do trabalho educativo coletivo encontram tempo para serem discutidas, também à luz da literatura, ou seja, são momentos nos quais as professoras podem trocar ideias e discutir a realidade em que vivem sob a influência das ideias dos outros pensadores da educação. Assim também pensa Adriani Freire:

As pessoas que trabalham diretamente com as crianças precisam estar continuamente se formando, para exercer sua função da melhor maneira possível, de forma a favorecer o desenvolvimento infantil em diversos aspectos, promovendo a ampliação das experiências das crianças e de seus conhecimentos. (FREIRE, 1996, p. 79)

Pensar em discutir uma rotina que promova as experiências de movimento corporal das crianças na nossa formação em serviço parece ter sido uma estratégia metodológica correta. Compreendemos que a proposição da nova rotina não deva ocorrer de forma hierarquizada, de cima para baixo, ou por “um” viés ideológico pessoal externo. Entendemos que as mudanças necessárias devem advir de uma construção coletiva interna do CMEI. A discussão de temas relevantes e a escuta mútua dos sujeitos envolvidos podem contribuir na formatação do projeto de mudança, para que o proposto efetivamente se realize.

A formação deve ser sistemática e permanente; não basta apenas um curso ou outro de capacitação, já que as questões da educação são muitas e envolvem reflexões cotidianas. Precisa ser uma formação vinculada à prática, que se dê na ação do educador com as crianças e, a partir dessa ação, “focalizando a educação de maneira a abordar não só aspectos relativos à construção de conhecimento, mas também à afetividade e à criatividade, à paixão de conhecer, levando em conta, ainda, os aspectos éticos e estéticos no fazer educativo” (FREIRE apud KRAMER e JOBIM e SOUZA, 1992, p.8)

Acreditamos que a rotina vivida e as relações estabelecidas dentro do CMEI têm contribuído para a diminuição das experiências de movimento corporal das crianças, limitando-as a momentos específicos de pátio e das aulas de Educação Física no dia a dia da instituição. Valorizar as experiências de movimento corporal

³ Conceito comumente utilizado pela Rede Municipal da Serra. Mesmo considerando as diferentes teorias que cercam essa temática da formação, não adentramos essa discussão por não ser o foco do estudo.

das crianças necessita desconstruir uma cultura de “interdição” e propor outra que as valorize.

Compreendemos que muitos são os interesses e as necessidades que perpassam o trabalho educativo no CMEI, entre os quais os das crianças normalmente são os menos valorizados ante os interesses dos adultos. Entendemos que a rotina instituída deve ser estruturada e vivenciada, considerando também as necessidades e os interesses das crianças.

2.2. PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO: DISCUSSÕES COLETIVAS, QUESTIONÁRIO REFLEXIVO E ENTREVISTAS INDIVIDUAIS

Antes que começássemos o trabalho de campo, reunimo-nos com a diretora do CMEI, com a intenção de apresentar o estudo e o nosso interesse em desenvolver a pesquisa no CMEI “Tio Leandro”. Foi uma receptividade ao que propomos, tendo acordado que poderíamos utilizar os momentos de formação em serviço proposto no calendário letivo para conversar com o grupo.

No segundo momento, apresentamos ao grupo dirigente o projeto de pesquisa elaborado. Mostramos que a investigação surge das reflexões/interações que vivi/vivo na instituição. Buscamos mostrar nossos objetivos de compreensão da prática ali vivida/desenvolvida, não querendo, em qualquer momento, impor um modelo de rotina a ser seguido pelo CMEI.

As professoras mostraram-se à vontade com o proposto, até mesmo ansiosas para saber o que surgiriam desses encontros. A pedido do grupo, socializamos textos para que elas tivessem maior compreensão do que seria discutido e colaborassem mais nas discussões.

Para o desenvolvimento da investigação, elaboramos três momentos complementares: discussões coletivas, questionário reflexivo e entrevistas individuais.

Nos momentos de discussão, propomos os temas centrais da investigação: rotinas, experiências de movimento e relações socioprofissionais. Como procedimento preparatório para cada sessão, orientamos a leitura de um texto básico sobre os temas. Sobre o tema da rotina, indicamos o capítulo 2 do livro de Barbosa (2006), intitulado “A rotina nas pedagogias da educação infantil: dos binarismos à complexidade”; sobre o tema das experiências de movimento corporal

das crianças, indicamos Andrade Filho (2013), “Observação compreensivo-crítica das experiências de movimento corporal das crianças na educação infantil”; e sobre o tema das relações socioprofissionais, indicamos Marques, Figueiredo e Andrade Filho (2011), “Construção identitária da professora de Educação Física em uma instituição de educação infantil.” Os encontros foram filmados e gravados e posteriormente transcritos.

Propusemos um momento para cada temática. No encontro com a temática rotina, refletimos sobre a possibilidade de efetivação de outra rotina. Ao final, o grupo pedagógico fez uma reflexão escrita sobre a possibilidade de mudanças da rotina atual do CMEI.

No segundo encontro, com a temática “experiências de movimento corporal das crianças”, dialogamos sobre a criança e o movimento e sobre a interdição das experiências de movimento corporal das crianças.

O terceiro momento com a temática “as relações socioprofissionais”, conversamos sobre as relações e interações profissionais no CMEI.

Os dados das discussões coletivas foram analisados e serviram de base para a elaboração do questionário reflexivo, o qual, por sua vez, serviu de base e aprofundamento das perspectivas encontradas na análise das discussões coletivas, nas entrevistas individuais.

As entrevistas individuais foram realizadas, a fim de sanar qualquer dúvida que pudesse surgir na análise dos dados. Não houve, nesse ponto, a pretensão de entrevistar todas as participantes, somente as que consideramos relevantes na elucidação das informações, no intuito de alcançarmos os nossos objetivos.

Analisamos os dados empíricos, dialogando com a literatura e buscando construir um entendimento das perspectivas coletivas do grupo pedagógico do CMEI “Tio Leandro” sobre uma rotina que valorize as experiências de movimento corporal das crianças.

2.3. APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE INVESTIGAÇÃO PARA O GRUPO DIRIGENTE DO CMEI

Reunimo-nos com o corpo técnico-pedagógico do CMEI “Tio Leandro” (10 professoras regentes, a professora de Educação Especial e a professora de Artes, a pedagoga e a diretora da instituição), apresentamo-nos como pesquisadores e

mostramos nosso interesse em desenvolver a investigação no CMEI “Tio Leandro”. Explicamos que a pesquisa surgiu das relações cotidianas que estabelecemos nessa instituição com professoras, pedagogas, direção e crianças e que tal inter-relação vem contribuindo em nossa formação de professor de Educação Física que trabalha na educação infantil.

Mostramos como nossa reflexão sobre o vivido nesse CMEI levou a pesquisar esse tema, pois a pesquisa está diretamente relacionada com as experiências de trabalho como professor de educação infantil do CMEI “Tio Leandro”. Explicamos que a proposta dessa investigação (como sugerida pelo ProEF) não se limita a uma pesquisa como requisito para a conclusão do mestrado, mas também é um instrumento de construção de uma prática pedagógica/educativa que contribua e permita refletir a realidade da instituição. Compreendemos que essa mudança de sentido no nosso discurso deve valorizar as relações socioprofissionais, modificar a rotina, valorizar o ser criança e suas experiências de movimento corporal.

Deixamos claro que compreendemos que a formação em serviço de um professor difere um do outro nos níveis de ensino (educação infantil, fundamental, médio e superior) em que atuam e essa particularidade deve ser considerada na proposição de nossa pesquisa, pois cada instituição tem particularidades que, só vivendo o fazer pedagógico/educativo durante 200 dias letivos, se compreende como implica o ser professor naquele ambiente.

Descrevemos nossa trajetória na educação infantil no município da Serra, até a proposição da pesquisa. Essa trajetória foi iniciada em 2014, no extinto CMEI “Pequeno Polegar”, continuou em 2015, ano em que cheguei ao CMEI “Tio Leandro”, no qual estou até hoje.

Dissemos a elas que, no CMEI “Tio Leandro”, tivemos a oportunidade de conversar com a pedagoga (hoje diretora), durante os planejamentos pedagógicos, sobre a Educação Física e a educação infantil, suas diferenças e particularidades. Também dialogamos sobre a proposta do município para a educação infantil, as DCNEI, o RCNEI e o desenvolvimento das aulas, entre outras leituras e possibilidades pedagógicas.

Informamos que no diálogo foram surgindo inquietações e questionamentos sobre o trabalho educativo na educação infantil e, na busca por qualificar o nosso trabalho pedagógico coletivo, busquei frequentar a formação de professores do município da Serra. Naqueles momentos de formação, diante da minha necessidade

de dialogar com colegas da rede e compreender os anseios que tinham no desenvolvimento do trabalho educativo, obtive a informação sobre um novo mestrado que iniciaria na Ufes, o ProEF (Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional). Pus-me a estudar para a seleção, pensando que o mestrado poderia me ajudar a responder aos anseios sobre as dificuldades encontradas no fazer pedagógico da educação infantil. Acabei por ser aprovado na seleção, em 2016, mas, por decisão da Capes, o curso só se iniciou em 2018.

Informamos que, ao cursar as disciplinas do ProEF, tive a oportunidade de dialogar com colegas de área. Comecei a compreender minhas inquietações e questionamentos surgidos no desenrolar dos dias no CMEI. Entre as diversas disciplinas ali cursadas, uma em particular, “Projeto de Pesquisa”, propôs-nos refletir sobre a pesquisa que queríamos desenvolver para a conclusão do mestrado.

Esclarecemos que o ProEF tem como proposta pensar a pesquisa de conclusão, de modo que dê retorno à nossa realidade escolar. O objetivo desta pesquisa advém da prática educativa e servirá de elemento de modificação da realidade vivida.

Rememoramos o período que ministramos aulas de Educação Física na educação infantil (2014 a 2018), buscando compreender a inquietação que culminou na busca da qualificação no ProEF. Nesse processo de reflexão, concluímos que os questionamentos giraram em torno da rotina, das experiências de movimento corporal das crianças e das relações socioprofissionais estabelecidas no dia a dia do CMEI. Para incrementar nosso diálogo coletivo, buscamos na literatura textos referentes a essas temáticas, no intuito de compreender melhor os temas e o modo como eles podem contribuir na investigação temática.

A reflexão do processo de rememoração, a leitura dos textos e os diálogos feitos com o meu orientador levaram-me até o interesse por pesquisar temáticas da educação infantil, primeiramente de forma autônoma, depois nas formações propostas pela prefeitura da Serra e, por fim, no ProEF. O interesse girava em torno de três temáticas (rotinas, experiências de movimento corporal das crianças e relações socioprofissionais).

Questionamos o grupo sobre o fato de que as rotinas existem e têm de existir. Mas qual rotina? Se é ou não é necessário promover as experiências de movimento corporal das crianças no dia a dia do nosso trabalho no CMEI? Consideramos que o CMEI possui uma relativa autonomia na construção da rotina institucional e ela deve

respeitar as especificidades que envolvem o desenvolvimento, o cuidar e a educação social das crianças.

Acreditamos que uma rotina que promova as experiências de movimento das crianças seja uma forma de despertar o conhecimento delas na condição de criança, problematizando essa rotina como instrumento diferente do que temos definido, a qual pode contribuir adicionalmente para acertar as relações socioprofissionais daqueles atores que, no CMEI, são responsáveis pela oferta e execução das práticas educativas com as crianças.

Sobre as relações socioprofissionais, enfatizamos como é difícil ser professor de Educação Física na educação infantil e lidar com crianças, pais, colegas de profissão, relatando casos, dando exemplos de situações que acontecem em diversos CMEIs, tendo de desenvolver um trabalho educativo sem que as colegas se preocupem com o trabalho desse professor.

Enfatizamos a importância do sistema escolar na formação das pessoas e da sociedade. Hoje podemos afirmar que praticamente todo cidadão precisa passar pelo sistema de ensino para se desenvolver. Portanto, com a obrigatoriedade da oferta de educação infantil (de 4 e 5 anos), é necessário pensar esse ambiente e a prática pedagógica desenvolvida no CMEI. (Re)Pensar a rotina do CMEI convida-nos a revisitar toda a fundamentação didática do trabalho pedagógica desenvolvida pelos docentes na instituição.

Após essa conversa inicial, percebemos como as professoras ficaram mais descontraídas, especialmente quando demonstramos entender o que elas passam ali e como é difícil ser professor. Mostramos que o nosso intuito não era o de impor um entendimento unilateral sobre a prática pedagógica que se desenvolve nessa instituição. Assim, o grupo ficou mais à vontade sobre o que propusemos para a pesquisa. Mostramos também como é importante, em momento de formação, estar entre pares, iguais, que compreendam as particularidades daquele ambiente em que desenvolvemos trabalho pedagógico cotidiano. Para a realização da investigação, foi fundamental esse primeiro contato com o grupo de professoras e gestora do CMEI “Tio Leandro”.

Nesse momento, a professora “A⁴” enfatizou o descrédito que o professor tem

⁴ Optamos por não expor os nomes completos das colaboradoras da pesquisa, para preservar as suas identidades, mas apenas as primeiras letras iniciais dos respectivos nomes. No caso de nomes compostos, indicamos as duas primeiras letras iniciais.

perante outras profissões, quando dizem, por vezes, que não queremos trabalhar. Enfatizamos como é difícil ser professor! Como, por vezes, se propõe melhorar a educação, mas não compreendem como é a escola por dentro e como é difícil a rotina diária.

Ressaltamos que a nossa proposta não era dizer o que fazer, mas, sim, abrir o diálogo sobre o trabalho pedagógico desenvolvido na instituição, à luz dos temas propostos (rotinas, experiências de movimento corporal das crianças e relações socioprofissionais).

A diretora corroborou nossa ideia e disse que acreditava mesmo que seria esse o sentido atribuído à pesquisa, que vai além de um trabalho de conclusão do mestrado, algo que contribuiria para o trabalho educativo desenvolvido no CMEI, uma formação própria da instituição, com preocupação que surge dela para tratar a sua realidade específica.

Por fim, reafirmamos nosso objetivo em compreender a influência das rotinas e das relações socioprofissionais na questão da promoção das experiências de movimento corporal das crianças no trabalho pedagógico ali desenvolvido. Dar visibilidade a esses entendimentos permite-nos pensar uma rotina diferente para a instituição, rotina que valorize as relações socioprofissionais e promova as experiências de movimento corporal das crianças. Entendemos que os conhecimentos pedagógicos das formações das professoras são diferentes, se referem ao que elas fazem no dia a dia e nosso objetivo é discutir e refletir o que acontece a partir do que elas fazem no dia a dia.

Encerramos este primeiro encontro com impressões positivas. O grupo mostrou aceitação da pesquisa proposta. O pedido do grupo (professora, direção e pedagoga) foi que socializássemos textos-base para que os lêssemos e contribuíssemos mais nas discussões que viriam. Em atenção a essa demanda, achamos por bem socializar os capítulos mencionados anteriormente.

3. INFORMAÇÕES COLETADAS NAS DISCUSSÕES COLETIVAS

Neste capítulo, evidenciamos os momentos de discussão coletiva. A cada encontro, fizemos uma breve síntese teórico-descritiva das discussões temáticas que circunscrevem ao objeto do estudo: rotinas, experiência de movimento corporal das crianças e as relações socioprofissionais no CMEI, na tentativa de ocasionar uma “tempestade de ideias” e de motivar/impulsionar as rodas de conversas com o grupo de professoras colaboradoras. Indicamos algumas leituras prévias às professoras, anteriormente a cada um dos três encontros. Passamos a sintetizá-las antes de descrever as discussões dos encontros coletivos.

3.1 PRINCIPAIS ESTUDOS E LEITURAS MOBILIZADOS NAS DISCUSSÕES COLETIVAS

Nas conversas sobre rotina, elegemos fundamentalmente os estudos de Barbosa (2000) como texto-base. O principal texto escolhido da autora tem um título bastante sugestivo e conceitual: “Mas o que são mesmo rotinas?”

A autora define rotina como “[...] uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil” (p. 40). Porém, ao mesmo tempo, admite que o termo “rotina” recebe diversas denominações, tais como: “...o horário, o emprego do tempo, a sequência de ações, o trabalho dos adultos e das crianças, o plano diário, a rotina diária, a jornada, [...]” como o cartão de visitas da instituição, quando da apresentação desta aos pais ou à comunidade, ou um dos pontos centrais de avaliação da programação educacional” (p. 40).

Barbosa (2000) também relata:

Nos livros sobre creches e/ou pré-escolas pesquisados, encontrei a presença das rotinas. Elas aparecem como modelos ou sugestões para a organização do trabalho pedagógico do educador, mas, em geral, não são teorizadas. Raramente uma sugestão de rotina é acompanhada de uma possível explicação sobre a seleção ou a escolha de atividades ou materiais, ou mesmo justificativas que indiquem os motivos pelos quais se inicia a manhã com um determinado tipo de atividade e se finaliza com outro. A rotina torna-se apenas um esquema que prescreve o que se deve fazer e em que momento esse fazer é adequado. (p. 41)

Acreditamos que essa dificuldade em definir o termo tem contribuído para que ele não venha sendo refletido como uma categoria pedagógica. Então, tentamos compreender a definição de rotina que gira no imaginário das professoras do CMEI.

Buscamos evidenciar a constituição dessa rotina do CMEI “Tio Leandro”. Quem a propôs? Quais as pessoas ou grupos estão por trás desse modelo de rotina vivida no CMEI “Tio Leandro”? De que modo as crianças são consideradas na constituição dessa rotina? A rotina é pensada para elas? Elas participam de sua constituição? Será que o “querer das crianças” está sendo desconsiderado pelas demandas burocráticas, pedagógicas, pessoais? Não estão deixando o querer da criança para depois, “quando der tempo”?

Nas conversas sobre experiências de movimento corporal das crianças, selecionamos estudos de Andrade Filho (2013) como texto-base para as nossas discussões com o grupo. Também socializamos o texto previamente com o grupo para que o lêssemos antes do encontro das conversas coletivas. Fizemos a escolha desse autor porque ele discute sobre as experiências de movimento corporal das crianças (ANDRADE FILHO 2011, 2013) a que nos referimos, ao propormos nesta investigação.

Andrade Filho buscou compreender como ocorrem as experiências de movimento corporal das crianças no dia a dia do CMEI de Vitória-ES, compreendida aqui como parte do ofício do ser criança.

Em meio a múltiplas análises que o estudo permitiu desenvolver, priorizamos preocupações básicas acerca das experiências de movimento corporal das crianças na educação infantil, com intuito de compreender criticamente sobre as lógicas de ação e as prescrições ‘curriculares’ didático-pedagógicas que se apõem cotidianamente ao direito que as crianças têm de viver suas experiências de movimento corporal, entendidas aqui como parte do seu ofício de criança (ANDRADE FILHO, 2011 apud SIROTA, 2001).

Acreditamos que valorizar as experiências de movimento corporal das crianças traz elemento para propormos uma prática pedagógica pensada a partir das crianças para as crianças e pelas crianças.

Propusemo-nos a estudar as experiências de movimento corporal das crianças, objetivando contribuir para que a Educação Física constitua elementos teóricos e metodológicos específicos, capazes de orientar a atuação e a formação do professor que estiver envolvido no processo de educação com cuidado das crianças pequenas, em contextos escolares infantis. (Andrade Filho, 2011, p. 56)

Na constituição da rotina que valorize as experiências de movimento corporal das crianças, objetivamos buscar elementos teóricos e metodológicos necessários para subsidiar a formação da rotina almejada cujas práticas pedagógicas/educativas vividas busquem superar a interdição das experiências de movimento corporal das crianças.

O autor destaca que as experiências já propostas pelas professoras não devem ser ignoradas, pois elas são interessantes e agradam às crianças que também gostariam de viver essas experiências da melhor forma que desejassem.

Observando os grupos do CMEI ZVA pudemos compreender que frequentemente as crianças gostam das atividades que lhes são prescritas. Entretanto, interferem decisivamente no modo como as atividades são realizadas. Na ação as crianças sugerem e até impõem outros conteúdos e outros modos de experienciá-los, diferentes daqueles que normalmente a professora prescreve.

Então, em nossa investigação, buscamos uma mudança de olhar as crianças, compreendendo como um indivíduo completo sabe de si e deseja desenvolver a si. Andrade Filho (2011) propõe que as experiências de movimento corporal das crianças devem ser entendidas como uma ação social das crianças.

Por meio desses estudos, levantamos algumas possibilidades a serem exploradas com o grupo colaborativo da investigação no CMEI “Tio Leandro”: Compreender se, no aprendizado, no planejamento, nas ações de ensino, as professoras consideram o corpo da criança; compreender se elas percebem uma divisão entre o corpo e mente no aprendizado e se buscam superar ou reforçar a ideia; entender como nas palavras das professoras elas pensam, onde ocorrem as experiências de movimento corporal das crianças e quais os tempos e espaços dedicados às experiências de movimento corporal das crianças; compreender como entendem as interdições das experiências de movimento corporal das crianças (como uma coisa que não deva acontecer ou como algo necessário).

No terceiro e último encontro, destinado ao eixo sobre as relações socioprofissionais, selecionamos como texto-base para nossa discussão com o grupo o artigo de Marques (2012). Essa escolha decorreu de ser um texto que influenciou a proposição desta pesquisa, fazendo-nos refletir sobre a formação do professor da educação infantil e como ele constrói esse “ser professor” nas relações que estabelece no ambiente de trabalho, ou seja, nas relações socioprofissionais.

Acreditamos que essa formação que ocorre no dia a dia da rotina vivida no CMEI tem uma forte influência na interdição das experiências de movimento corporal das crianças.

Em seu trabalho, Marques (2012) buscou compreender

como a professora de Educação Física constrói suas identidades docentes, considerando as experiências relacionais vivenciadas por ela com a organização/estrutura da instituição em que trabalha, com os sujeitos adultos e com os sujeitos crianças no contexto da educação infantil? (p. 176)

Para a análise do processo de construção das identidades docentes, Marques (2012) dividiu as relações vividas pela professora em quatro categorias: as reflexões da professora sobre si; as relações da professora com a estrutura/organização da instituição; as relações estabelecidas com os outros sujeitos adultos da instituição; e as relações estabelecidas com as crianças da instituição.

Portanto, buscamos lembrar como era a formação das professoras que atuavam na educação infantil no CMEI “Tio Leandro”, comparando com a formação necessária nos dias de hoje, e mostrar, por meio do trabalho de Marques (2012), que a formação desse professor também ocorre no dia a dia do CMEI e a relação que ele estabelece dentro da instituição tem contribuído para formar essa identidade docente, a qual compreendemos ser diferente das outras etapas da educação básica.

É preciso que a educação infantil pare de se apoiar em outras modalidades de ensino, pois tentamos compreender como o relacionamento no CMEI tem influenciado as experiências de movimento corporal das crianças e a rotina na instituição.

Acreditamos que o avanço da educação infantil consiste em olhar para si no que acontece na rotina da instituição, ao valorizar as crianças e suas experiências de movimento corporal.

3.2 DISCUSSÃO COLETIVA: CONVERSAS SOBRE ROTINA

A seguir, descrevemos uma síntese das conversas que estabelecemos com as colegas sobre a rotina no nosso dia a dia de trabalho pedagógico.

Iniciamos o encontro questionando o entendimento do grupo sobre rotina. Em síntese, foram várias “respostas”, posicionamentos e conversas que nem sempre

convergir na ideia única de rotina, mas representaram os modos como as professoras a entendiam. A seguir expomos apenas algumas narrativas como forma de demonstrar ao leitor o que se passou nesse momento:

A professora “P3” disse que são as formas como se organizam os horários e as atividades a serem desenvolvidas no dia. Fez um relato de uma situação que aconteceu em sua dinâmica de ensino e relatou que iniciou o ano de uma forma, mas, a todo o momento, sente necessidade de mudar a rotina. Relatou também que a auxiliar percebeu coisas que nem ela mesmo observou na rotina com as crianças. Concluiu que a rotina tem de ser avaliada para melhorar, pois a conversa com a auxiliar possibilitou a mudança que foi melhor para ambas, mesmo ela tendo de ceder em pontos que não queria. Disse que temos de estar sempre abertos a mudanças.

Solicitamos que a professora “P3” desse um exemplo. Ela relatou que o horário de lanche da sua turma estava atrapalhando o da turma que viria depois. Para não atrapalhar, ela saía da mesa do refeitório com algumas crianças que já tinham acabado de comer, assim dividia a turma, o que causava confusão e prejudicava o trabalho da auxiliar. Em certo momento, a auxiliar disse que não estava legal aquela situação, entendendo que a mudança alteraria a rotina de toda a instituição. Então, ela pensou em chegar um pouco antes para não atrapalhar a dinâmica da turma anterior e o aprendizado das crianças na questão de higiene. O horário de almoço ficou mais prazeroso, e não um momento de “desespero para ambas”. Concluiu que da “bagunça” se criou uma “ordem”.

Relatou, ainda, que, no horário de saída, sentia vontade de deixar a porta aberta, para que pudesse sentar e conversar com as crianças e se despedir delas, como era costume fazer em todos esses anos em que trabalhou no CMEI, porém, com a singularidade de uma aluna que tinha naquele ano, não foi possível fazê-lo, pois tumultuou a saída, porque a menina saíria correndo da sala se a porta ficasse aberta.

Confessou que foi difícil abrir mão daquele momento, pois sentia a necessidade de se despedir das crianças como sempre fez, mas achou outra forma de fazê-lo, sem prejudicar a rotina. Essa mudança também foi proposta pela auxiliar, em conversa com ela. É preciso transigir, abrir mão, pensar no outro, buscar outras formas de fazer ações sem prejudicar outras colegas. Disse também que sempre conversava com a auxiliar para que a rotina do dia fosse boa para ela, para a auxiliar

e para as crianças e que, nessa dinâmica de ouvir o outro, ela aprendeu com o decorrer do tempo. Comentou que achava que a idade traria maturidade a ela, mas percebeu que essa maturidade ocorre no momento em que se vai relacionando com os outros.

Outra professora, a “D5”, relatou que um atraso na rotina prejudica toda a rotina que vem após, dando o exemplo do horário do almoço da sua turma às 10h20. Disse que, se por algum motivo, alguém atrasasse e, às 10h25, ela sentasse à mesa com as crianças prejudicaria toda a rotina posterior, por exemplo, a rotina de trocar a roupa, ir ao banheiro e preparar a saída das crianças, pois nessa turma as crianças só têm auxílio da professora. Enfatizou que o mesmo acontece quando tem sobremesa, ela atrapalha a rotina: “rotina é um todo, e dentro da rotina tem outras rotinas”.

Perguntamos se compreendia que a rotina é ato complexo, porque, quando se faz algo simultaneamente a outro, isso contraria o tempo padronizado. Revela-se uma dinâmica de atos que, às vezes, não se encaixam.

De acordo com a professora “D5”, quando se pensa em uma rotina na educação infantil, temos um tempo de começar e terminar. Perguntei, então, se não estaríamos fazendo muitas coisas dentro de pouco tempo?

A professora “A” relatou que o repensar é trabalhoso, mas é necessário, como uma gaveta que demoramos para organizar e sabemos ser preciso organizá-la. Ela enfatizou também a necessidade de nos comunicarmos para que essas angústias sejam pensadas no grupo, como o caso do almoço que talvez pudesse se resolver com a compra de mais uma mesa.

Outra colega, a professora colaboradora “I4”, expressou a posição de que o que acontece no dia a dia modifica a rotina planejada, dando o exemplo de uma criança “agitada” que ela tem. Disse que, quando uma atividade proposta demora mais do que planejado, é necessário reorganizar a rotina posta. Entende que a rotina não é fixa e, quando necessário, temos de quebrá-la, até porque, por vezes, não se consegue parar e planejar outra rotina; sendo assim, a modificação tem de ser na hora, de improviso.

Indagamos sobre a reorganização dos procedimentos para respeitar o tempo de cada um e dar conta de fazer melhor o que já fazemos bem. Nessa dinâmica, temos, portanto, alunos especiais, conversas com colegas e mesmo a questionada sobremesa, que nos faz escapar do tempo planejado.

A professora “S2” relatou que a sobremesa é apenas uma fruta, mas para eles é importante. A professora “A” completou que, para as crianças, a sobremesa é “algo a mais”.

Afirmamos: a sobremesa pode ser “algo a mais”, aparentemente desimportante, mas é algo que talvez só aqui a criança tenha. Outro aspecto que consideramos diz respeito à adequação da rotina, quando estamos sempre modificando procedimentos, com o objetivo de adaptar as crianças ao CMEI e de fazer bem feito o nosso trabalho nessas pequenas coisas. Mas sempre surgem imprevistos, como a sobremesa.

Dissemos a elas, no intuito de avançar com a discussão, que talvez estivéssemos colocando “muito peso”. Devemos fazer o que já fazemos, sem tanta ansiedade, sem tanta cobrança por nós mesmos? Nesse momento, a professora “I4” relatou que somos desvalorizados pela comunidade, pais... desvalorizados a ponto de mostrar o valor do nosso trabalho. Relembrou como o trabalho do professor é invisível às vistas dos outros.

Constatamos novamente, com base nas narrativas das professoras, que a rotina tem dia que “bate”, tem dia que não “bate”, embora nem sempre seja por má vontade, pois é preciso que o nosso trabalho exista num tempo, dentro de outro tempo.

A colaboradora “K5” considerou que tempo e espaço fazem parte da rotina dela. Ela informou também que costuma diariamente conversar com as crianças, escrevendo no quadro o que vai acontecer no dia e, de acordo com o que acontece, riscando o que já foi concluído.

A professora “S2” relatou que, na escola de ensino fundamental em que trabalha, sente falta da rotina na vida das crianças. Deu exemplo dos que não fazem deveres de casa. Disse que os professores querem abraçar o mundo e não conseguem dar conta, por isso alguns acabam adoecendo. Relatou a necessidade de organização de uma rotina para desenvolver o trabalho, dando até certa autonomia às crianças, para pegar o copo, guardar uma agenda.

Perguntamos se a rotina está nos humanizando ou nos desumanizando; se a rotina está nos adoecendo ou não. Inquirimos se uma rotina não nos deixa felizes, temos de modificá-la.

Continuando os diálogos, a professora “S2” relatou que já sofreu muito com a rotina, mas não sofre mais porque percebeu que faz parte do processo quando não

dá tempo de concluir a atividade. Do mesmo modo, a professora “I2” disse que a organização da rotina traz uma estabilidade ao trabalho, mas não deve ser entendida como repetição. Uma autora que ela leu (não especificou) disse que poderia mudar para jornada, pois não deveria ser repetitivo. Disse também que a rotina deve ser pensada pela ótica tanto do professor quanto da criança. A Base Nacional Comum Curricular trabalha com direitos de aprendizagem na rotina e a maneira como a criança entra nessa rotina. Por exemplo, discute que essa criança aprende quando ensinamos a fazer fila.

Após essas primeiras questões, “respostas” e conversas, fizemos um intervalo. Ao retornarmos, focamos as discussões sobre como são estabelecidas as rotinas e como foram organizadas no CMEI.

Identificamos que existe uma rotina que está dentro de outra rotina e assim por diante, ou seja, consideramos que há uma rotina da sociedade, que inclui a da prefeitura, que contém a das escolas e CMEI, que incluem a da unidade, que tem a das salas de aula e do processo de ensino com as crianças.

Ressaltamos a importância de entender essa lógica, pois, no município da Serra, há em torno de 70 instituições e, quando a secretaria emite uma orientação no mesmo sistema, ela indica a mesma orientação para todas as unidades que a compõem. Nessas instituições, existem realidades distintas, com pessoas diferentes e particularidades de trabalho diferentes. Até mesmo no CMEI (matutino e vespertino), em diferentes turnos de trabalho, existem situações diferentes com professores, pais e crianças. Isso mostra que a rotina é viva e não cabe só no tempo do relógio, pois escapa ao prescrito nos documentos oficiais.

Nesse momento, a professora “I2” destacou que devemos olhar a rotina também do ponto de vista da criança. Nessa dinâmica, o que parece influenciar são os recursos humanos. Dependendo da percepção das pessoas que formam essa rotina, o que é “problema” vira “oportunidade”, ou o que é problema vira obstáculo para não “sair do lugar”. Por vezes, uma situação que está ali há anos não é resolvida, mas na mesma situação em outro lugar, já se resolveu há tempos.

Refletimos sobre a rotina vivida e indagamos: Ela é estabelecida pelos adultos? Ela é boa necessariamente para as crianças? Vivemos entre o educar, cuidar e brincar, mas como educar, cuidar e brincar numa rotina que seja boa para as crianças e para os adultos?

Seguidamente, propusemos outra questão: quais sujeitos aqui do CMEI “Tio

Leandro” constituíram a rotina atual? Pusemos em discussão quem tem constituído essa rotina. Se pensarmos, teremos, na constituição da rotina, vários sujeitos, secretário de educação, coordenador, diretor, pedagogo, professor. Podemos observar que as auxiliares de limpeza e cozinha têm influência na constituição da rotina. Mas onde está a criança?

Podemos até dizer que pensamos na criança, quando pensamos a rotina, mas ela não “dá palpite”, às vezes por acharmos que as crianças não têm competência para opinar em tais situações. Como pensar uma rotina onde não só se aprende a viver, mas também se vive?

Refletimos coletivamente sobre a compreensão de que, para algumas crianças, a rotina é prazerosa e vão à escola por amor; outras, por não gostarem, vêm forçadas.

Apresentamos, nesse momento, um vídeo sobre Reggio Emilia⁵, com base no qual se pensou uma rotina diferente para o CMEI. Esse vídeo teve o propósito apenas de as professoras visualizarem outras experiências inspiradoras e pensarem: o que é possível fazer aqui para valorizar o movimento das crianças na rotina do CMEI “Tio Leandro”?

Após a exibição do vídeo, sugerimos, como questão, que pensassem se a rotina que queremos é a rotina na qual o adulto faz tudo, ou aquela outra em que se permite à criança fazer também.

A professora “A1” tomou a palavra e relatou uma experiência que está tendo no outro CMEI em que trabalha na parte da tarde. Lá os horários são diferentes em cada dia da rotina da instituição, no que tange a horários de pátio, lanche e almoço. Lá os horários são fixos, e as turmas “rodam” entre os horários estabelecidos.

Ela foi questionada pela colega “A” sobre a maneira como as crianças se dão nessa rotina. Respondeu que, no início, principalmente para ela que trabalha com turmas menores, a rotina faz diferença, mas não demonstrou dificuldades em realizar. Dificuldade houve somente na questão da alimentação. Mesmo assim, deu para equilibrar a situação, pois, no dia em que o lanche acontece mais tarde, eles almoçam mais tarde, então a distância entre as refeições se mantém, mesmo mudando o horário.

A professora “A1” contribuiu também falando da experiência de ouvir as

⁵ As escolas de educação infantil de Reggio Emilia na Itália. Reportagem especial UNIVESP TV. Acessado em 15/03/2019. disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4j8mtA>.

crianças no trabalho pedagógico nesse CMEI (em que ela trabalha no contraturno). Referiu a um trabalho do ano anterior, quando ouviram as crianças maiores, do grupo 4 e 5, sobre o que gostariam que existisse no CMEI. Lembrou que as crianças relataram que gostariam de um “pula-pula”, que, no ano seguinte, foi comprado.

Relatamos às professoras a impressão que observamos em outros CMEI em que há entraves na rotina. Por exemplo, os lanches e almoços, fora de hora, atravessando horários de aulas. Sugerimos às professoras pensar em uma rotina na qual, antes das 8 horas, todas as crianças já tivessem lanchado, para que tivessem um tempo de desenvolvimento de projetos em duas horas diárias, das 8 às 10 horas, permitindo também que as professoras regentes e dinamizadoras articulassem os seus horários de planejamentos conjuntos, para realizar ações conjuntas de ensino.

Ressaltamos que um ponto importante a ser destacado é a questão das experiências sensoriais das crianças, observando as necessidades delas, às vezes, por exemplo, andar descalço, vivenciando a sensação de pés molhados.

Relatamos que essas ações necessitam de uma mudança de atitude das professoras: disposição a “se sujar junto”, a se molhar, a ter outra roupa para trocar. Sabemos bem que os professores de Educação Física já convivem com essa dinâmica. Já entendemos que essa disposição é importante porque a criança tem necessidade de brincar e ela vai suar, se empoeirar, se molhar. Isso é uma necessidade dela.

Ressaltamos ainda a necessidade de registrar o nosso trabalho diário sistematicamente para os pais, para nós, para quem quiser ver, bem como para produzir textos, vídeos, entrevistas, publicações e dar visibilidade ao trabalho cotidiano, pois normalmente mal divulgamos o trabalho realizado.

Relatamos, ainda, que, nesses anos em que trabalhamos nesse CMEI, a questão da rotina tradicional incomoda a todas e algumas demonstram mobilizar atividades diferentes das que desenvolvem em outros ambientes, tais como a da professora “I4”, que desenvolve um projeto de recreação em hospitais, ou a da professora “F1”, que trabalha fantasiada de acordo com o trabalho que desenvolve com a turma.

Nessa perspectiva, relatamos que a rotina do dia a dia é maçante e, aos poucos, podemos mudá-la, sem deixar o silêncio e o “disse que me disse” tomarem conta.

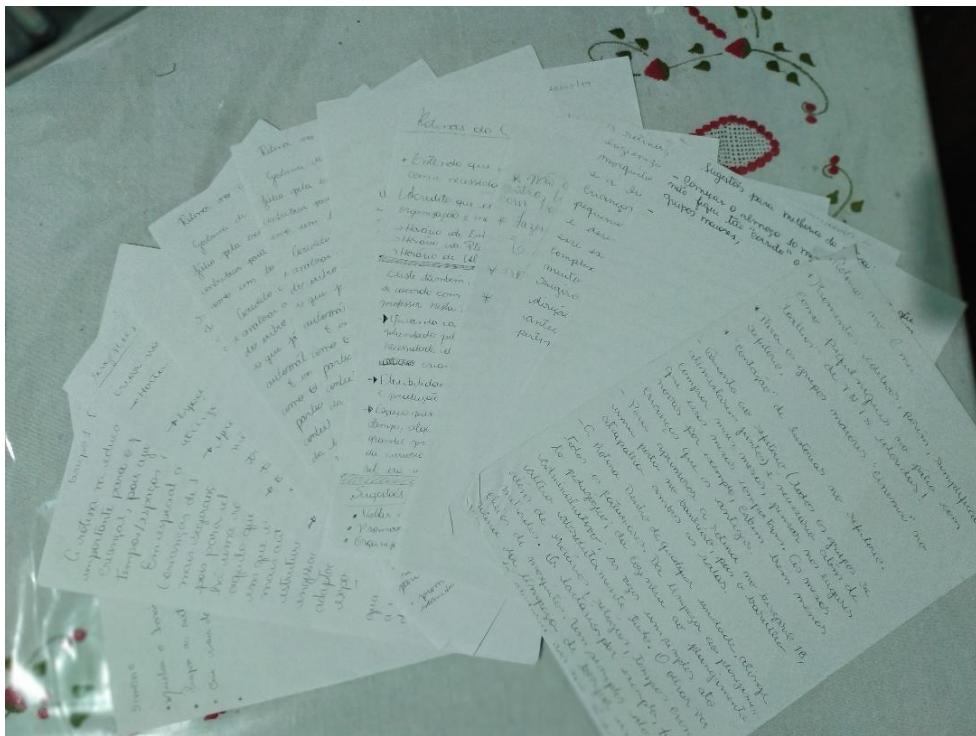
Concluimos, ainda, dizendo que pensar a rotina é algo necessário e, muitas

vezes, não fazemos uma reflexão MAIS formal, mas a fazemos informalmente o tempo todo. Sugerimos que lesem o livro da professora Carmen Barbosa (2006), porque ele traz outras discussões interessantes.

Por fim, sugerimos que ouvissem e olhassem as crianças, pois, nas experiências de movimento corporal, elas demonstram muitos dos seus interesses, quando normalmente elas não conseguem relatar essas necessidades e esses interesses verbalmente, mas conseguem fazer isso em ação, por exemplo, andar, correr e explorar o ambiente do CMEI.

Ao final desse primeiro encontro formativo conversando sobre a temática rotina, foi proposto às professoras, direção e pedagoga que fizessem uma reflexão escrita sobre as possibilidades de modificação da rotina. Essa reflexão não tinha um modelo específico a ser seguido ou mesmo tópicos aos quais deveriam responder, simplesmente elas poderiam escrever aquilo de que não gostam e o que mudariam na rotina do CMEI. Pedimos que o fizessem de forma anônima, e algumas resolveram fazê-lo em conjunto. Nesse momento, todo grupo dirigente participou.

3.2.1 DESDOBRAMENTO DAS CONVERSAS SOBRE ROTINA: OS REGISTROS DO GRUPO



Registros do grupo de colaboradoras da pesquisa

Analizamos o que foi escrito pelas professoras, buscando identificar os pontos que vêm incomodando a rotina atual.

A questão dos cuidados básicos, entre os quais a das refeições, foi algo que se destacou nos escritos das professoras. Cabe ressaltar que o momento das refeições no CMEI é institucionalizado, algo que não pode (nem deve) ser excluído da rotina, pois esse “alimentar-se” faz parte do trabalho educativo do CMEI, embora a rotina venha criando entraves.

O tempo designado para a realização das refeições (lanche e almoço) está sendo muito rigoroso, tanto que uma das professoras pediu que se alterasse em “10 minutos”.

“Começar o almoço 10 minutos antes para que não fique tão ‘corrido’ o horário de saída dos grupos maiores”

Fato também discutido sobre esse assunto foi que, dependendo da alimentação do dia, o tempo de se alimentar se altera para mais ou para menos. Esse demorar atrapalha todo o andamento e o planejamento proposto para o dia da turma. Se houver sobremesa, provavelmente ela alterará o horário de refeição para mais. O ponto é não excluir a sobremesa, mas pensar a forma de que se tenha sobremesa sem que se desorganize a rotina. Observamos e podemos afirmar que a sobremesa é um interesse da criança e retirá-la das refeições é um exemplo de que os interesses dos adultos são prioritários sobre os das crianças.

Compreendemos que os relatos das professoras não colaboram para o entendimento de exclusão de algo que vem atrapalhando a rotina, mas, sim, têm o intuito da readequação do procedimento, para que o que já existe seja “curtido” da melhor forma possível por todos e seja uma rotina boa para todos (crianças e adultos), tanto que as professoras trazem as seguintes sugestões para enfrentar a problemática das refeições.

É preciso organizar a rotina do refeitório.

Organizar o horário de lanche e almoço para que todas as crianças possam se alimentar no mesmo horário haja visto que otimizará o tempo para desenvolver as demais atividades. (Sugestões de alteração de rotina proposta pelo corpo docente do CMEI Tio Leandro).

Quanto ao refeitório (todos os grupos se alimentarem juntos) é necessário além de comprar mais mesas, pensar nos lugares que

essas mesas comportam. As mesas novas por exemplo, cabem bem menos crianças que as antigas.

Nesses relatos, podemos perceber que é de interesse comum das professoras que esse “horário de alimentação” seja um momento em que todas as crianças e funcionários se encontrem e o “alimentar” tenha cunho pedagógico, no sentido de que a auxiliar e a professora consigam mediar a constituição do hábito de alimentar a criança: incentivá-la a experimentar alimentos diferentes que ela normalmente não tem costume de comer; orientar o ato de sentar-se à mesa e levantar-se; ressaltar a importância de, após a alimentação, fazer a higienização das mãos e da boca, procedimentos que, muitas vezes, ficam atropelados pela necessidade de obedecer ao tempo previamente estipulado.

Da discussão dessa primeira questão, compreendemos, para que as crianças e professoras se alimentem juntos, ser preciso refazer o horário e conseguir mesas para o refeitório, o que incluiria a necessidade de ter dinheiro disponível para custear a ação, fato que precisa ser criando por todo o grupo gestor administrativo da instituição.

Outro destaque recorrente nos registros foi a preocupação com o trabalho pedagógico que desenvolvem no dia a dia do CMEI.

Organizar uma rotina que permita o professor ter mais tempo hábito de efetivo trabalho com as crianças em sala de aula.

As professoras compreenderam que o trabalho desenvolvido ali é importante para a vida da criança em formação. Por isso reivindicaram esse momento para o “efetivo trabalho” com as crianças, aqui compreendido por mim como o trabalho de ensino desenvolvido em sala. No encontro de formação, foi discutido que alguns momentos fatiam esse tempo de “efetivo trabalho”, dando como exemplo o horário de refeição. Com o momento de refeição único, pode-se garantir um período de “efetivo trabalho”.

Também sobre o trabalho pedagógico, foi observado que o horário de pátio é uma questão que vem incomodando as professoras na rotina. Para algumas delas, é necessário:

Alternar o horário do parquinho.

Mudar o horário de pátio, oferecer horários diversificados.

As professoras também demonstraram interesse pela rotina que seja boa para as crianças.

As crianças devem ser o centro da organização da rotina.

Não esquecer de ter a criança como o centro

Organizar a rotina de modo a garantir o trabalho combatível com os direitos de aprendizagem das crianças.

No viés de uma rotina boa para a todos, percebemos que as professoras compreenderam que essa mudança perpassa pelo trabalho coletiva com as turmas. Nesse momento, foi oportuna a reivindicação de mais momentos coletivos, propondo até tempo e espaços que seriam destinados a tais momentos. É notório que, além da vontade dessa mudança, as professoras estão propensas para que ela ocorra.

Voltar com as sextas culturais.

Apresentação cultural: uma vez por mês um grupo apresenta algo que trabalhou na sala de aula (música teatro).

Fazer mensalmente ou quinzenalmente “o dia da alegria”.

Propor as sextas-feiras mensalmente um dia da alegria (sugestões de alteração de rotina proposta pelo corpo docente do CMEI Tio Leandro).

Promover um tempo de gincanas uma vez ao mês.

Proporcionar vivências em diversas áreas (sensorial, motoras, artísticas) de forma coletiva.

Momentos coletivos, porém, simplificados, como piqueniques no pátio com toalhas de TNTs coloridas!

“Contação” de histórias no refeitório.

Para os grupos maiores “cinema” no refeitório.

Outro ponto a destacar nos registros analisados foi o interesse em que o trabalho desenvolvido extrapole a sala de aula e o próprio CMEI, otimizando o espaço externo da instituição para que as crianças desenvolvam atividades.

Planejar mais atividades extraclasse.

Espaço externo onde as crianças possam utilizar tinta com liberdade.

Sair mais dos espaços do CMEI (sugestões de alteração de rotina proposta pelo corpo docente do CMEI “Tio Leandro”).

Surgiu também o interesse e necessidade de as professoras se sentirem mais próximas da direção da instituição, apesar de a diretora ser solícita. Houve a necessidade de se instituir esse momento.

Rotina com bom senso, de uma forma funcional.

Por esse motivo sugiro um 'planejamento' (PL) com a direção, que pode ser marcado com antecedência para discussões pertinentes.

Surgiu também a proposição de que se crie uma horta na instituição. A professora que propôs tal ação enfatizou que essa horta seja algo cuidado por todos e as crianças tenham acesso.

Promover momentos que envolvam experiências significativas (cultivo de hortas, culinária).

Horta: fazer escala de forma que todos tenham um momento para cuidar.

Além das ideias já destacadas por nós, para mostrarem as proposições de alteração de rotina da instituição, as professoras contribuíram com comentários que nos permitiram perceber que o processo de discussão coletiva proposto como metodologia desta pesquisa foi um acerto e de grande valia. Mostrou-se um momento que realmente formou conceito e opiniões em torno de um conceito comum: a rotina que vai perpassar o trabalho pedagógico da instituição.

As professoras demonstraram uma compreensão de que a rotina atinge a todos os profissionais da instituição, bem como perceberam e registraram a fragilidade da rotina, ou seja, qualquer desequilíbrio na rotina pode prejudicar a rotina da instituição.

A rotina dentro de qualquer unidade atinge a todos os patamares, da limpeza ao planejamento pedagógico; da cozinha ao planejamento administrativo; às vezes um simples ato altera absolutamente tudo.

O olhar vai além de horários, relógios, tempos cronometrados. Os lactários, por exemplo, ficam cheios de mosquitos, um simples ato na rotina de abrir as salas e espantar os mosquitos já ajudaria, pois não atrapalharia a rotina, pois chegamos e organizamos e higienizamos os copos; porém, quando há mosquitos, perdemos um tempo com isso e a higienização passa a ser com as crianças na sala e, como são muito pequenas, às vezes, chegam chorando... e desestrutura todo o momento.

Também identificamos nos registros a preocupação de entender a complexidade da rotina.

Entendo que as rotinas variam de acordo com a necessidade do

CMEI. Acredito que existe as rotinas que são para a organização e melhor fluidez do dia letivo, como: horário de entrada/saída; horário de planejamento/aula especializada; horário de almoço/café/parque/vídeo.

Existe também a rotina de sala de aula que varia de acordo com as necessidades das crianças e do professor. Nesta rotina, a necessidade da criança prevalece: quando a atividade proposta não segue o tempo planejado pelo professor ver que há necessidade de dedicar maior tempo para que a criança aprenda efetivamente; flexibilidade para os momentos de brincadeira e produção individual (livre); espaço para ouvir e ser ouvido. Alguns papos levam tempo, algumas histórias trazidas pelas crianças geram grandes projetos como o projeto 'sistema solar', que surgiu da curiosidade de uma criança em saber se o sol era uma estrela.

Compreenderam a importância da rotina para o processo educacional. Nesse sentido, corroboram o que vínhamos discutindo no encontro formativo. Deve haver uma rotina, mas qual rotina?

Uma rotina escolar bem planejada e executada é extremamente positiva no processo de educação, pois ela serve para orientar as ações dos professores e das crianças, favorecendo a previsão do que possa vir a acontecer. Ela é essencial tanto por auxiliar no desenvolvimento emocional e cognitivo da criança quanto por trazer benefícios para as pessoas que com ela convivem, como familiares, colegas e professores. A rotina escolar traz uma sensação de organização e segurança às crianças, sustentando o desenvolvimento de suas habilidades emocionais, principalmente de confiança e perseverança. A rotina traz também sentimento de segurança e fortalece a autoestima, os quais ajudam para o desenvolvimento de relacionamentos saudáveis, tanto com a família quanto com os colegas de escola e, futuramente, na vida profissional.

A rotina na educação infantil é muito importante para o processo educativo das crianças, pois ajuda na organização dos tempos/espacos de aprendizagem no CMEI. Em especial, as crianças dos grupos menores (crianças de 1 a 2 anos), a rotina traz mais segurança para o processo de adaptação, pois para ela tudo é novidade. Quando há uma rotina, a criança consegue entender aquilo que vai acontecer durante o período em que está no espaço escolar, se tornando mais autônoma. Porém, as organizações estruturadas dessas atividades não podem ser engessadas, após o período considerado como adaptação, podem ser oferecidas a elas novas experiências. Temos como sugestão para uma melhor qualidade desses espaços/tempos no CMEI a mudança de horários de pátio em alguns dias da semana para integração das turmas. (Sugestões de alteração de rotina proposta pelo corpo docente do CMEI "Tio Leandro")

3.2.2 DESDOBRAMENTO DOS REGISTROS DO GRUPO

Após a análise dos registros das professoras do grupo colaborador da pesquisa, consideramos pertinente (o corpo técnico-pedagógico do CMEI e o pesquisador), fazer uma discussão coletiva e refletir sobre os pontos destacados/registrados. Para tanto, utilizamos um tempo e espaço de planejamento coletivo do CMEI para realizar essa conversa.

Foram debatidas várias propostas que, na avaliação das professoras, impactam a rotina: a primeira foi a necessidade de retirada dos copos do bebedouro, para que as crianças somente utilizassem os copos individuais. Nesse ponto, foi relatada a necessidade dessa mudança, pois os copos, mesmo higienizados, ficavam expostos, e, por muitas vezes, alguns pais se utilizavam deles no horário de saída, quando buscavam as crianças.

A professora “S2” aproveitou o momento para lembrar a possibilidade da não utilização de jarras de água na sala dos grupos 2A e 2B, para que os alunos utilizassem o bebedouro, tendo mais autonomia.

A professora “F1” lembrou que o álcool em gel das salas do berçário tem sumido e seria interessante conversar com o grupo para que não o retirasse do local, pois é necessário no berçário e, mesmo naquela semana, já havia sido retirado de lá duas vezes. Foi sugerida pela professora “A” a colocação de um suporte fixo para evitar essa retirada.

Cabe ressaltar, nesse ponto, que os suportes fixos e a retirada dos copos do bebedouro já são uma realidade no CMEI. Compreendemos que a discussão trabalhada pela nossa investigação já vem materializando alterações no dia a dia da instituição, demonstrando que a escolha da estratégia de trabalhar com elementos da pesquisa-ação foi acertada.

Surgiu do grupo a proposição de atividades diferenciadas a cada 15 dias que envolvessem todas as crianças do CMEI. A professora “A” propôs que essas atividades emergissem do grupo. Lembrou que estávamos atarefados por outras dinâmicas da instituição, mas que seria interessante pensar, após essas demandas, em dar tempo para que o grupo se organizasse. Deu a sugestão que se realizasse uma apresentação de danças que seria proposta para a “festa cultural” para que todas as crianças, ou, até mesmo, para a apresentação do Dia das Mães, como um “ensaio geral”. Lembrou também que essa dinâmica do trabalho desenvolvido pelas crianças no dia a dia não fosse apenas trabalhar no preparo da apresentação, mas,

sim, uma apresentação do trabalho desenvolvido.

Outro ponto discutido foi o de “colocar a criança como centro do planejamento da instituição”. A professora “P3” disse que se podia ouvir a criança nessa dinâmica de planejamento, tentando compreender os interesses delas. Nesse sentido, foi sugerido pela professora “A” que essa dinâmica fosse um planejamento com a direção, em que as professoras trouxessem essas questões conversadas com as crianças, individualmente ou em grupo.

Outro ponto dialogado foi a alternância do horário de pátio das turmas. A professora “S2” disse que era para alternar o horário em que as crianças brincam nos brinquedos. Proposta corroborada pela professora “D5”, que afirma a importância de ter uma flexibilidade de utilização do pátio, não ficando fixa a um local só do pátio.

A professora “D5” também relatou que algumas aulas de Educação Física e Artes são no horário de almoço, momento que dificulta ou inviabiliza essas aulas com as crianças menores. Disse que seria interessante que se mudasse essa rotina e verificasse qual seria o horário ideal para efetivar essa mudança. Temos de repensar, pois existem horário fixos (lanche e almoço).

A professora “A” disse que houve até uma reivindicação da professora “E”, no sentido de que as aulas de Artes e Educação Física não fossem em horários de almoço. A última professora informou que seria interessante que as professoras dos grupos se reunissem, pensassem as demandas e possibilidades de alteração e trouxessem de volta ao grupo.

Outro ponto discutido foi a organização das filas. A professora “A” disse que as filas para a entrada das crianças são uma demanda que incomoda até mesmo a ela. A ideia é que as crianças entrem sozinhas e as professoras as recebem à porta da sala, enquanto as auxiliares as acompanham no corredor.

Essa questão da rotina de entrada das crianças já está acontecendo no CMEI, pois o corpo técnico da instituição conversou com todos pais e responsáveis do CMEI e os orientou, e atualmente as crianças entram com os pais até um certo ponto e, daí em diante, elas vêm, sozinhas, apoiadas pelas auxiliares e acolhidas pelas professoras à porta da sala. Às vezes, alguma criança chega, chorosa, ao CMEI, daí o responsável a leva à sala. Essa é mais uma modificação na rotina/organização do funcionamento da instituição, oriunda desse momento de reflexão coletiva.

Essas e outras ações foram e ainda vêm sendo discutidas entre as professoras do CMEI. Podemos dizer que a nossa pesquisa instaurou um processo dialógico que havia adormecido na instituição. Alguns detalhes fazem uma grande diferença no trabalho pedagógico.

3.3. DISCUSSÃO COLETIVA: CONVERSAS SOBRE EXPERIÊNCIAS DE MOVIMENTO CORPORAL DAS CRIANÇAS

A seguir, descrevemos uma síntese das conversas que estabelecemos com as colegas sobre as experiências de movimento corporal das crianças e sua relação com as rotinas. A princípio, demos início ao encontro, apresentando a temática e projetando um vídeo⁶ introdutório, que discute a ideia do corpo e do movimento no desenvolvimento das crianças.

As professoras compreenderam a proposta dos encontros de formação como estratégias de investigação do nosso tema em estudo e foram colaborativas. Pareceram entender que não estamos impondo um modelo, mas pensando uma perspectiva pedagógica do CMEI para realizar com qualidade a educação infantil.

Após o vídeo, ressaltamos alguns pontos tratados por ele e levantamos questionamentos: tem como pensar uma rotina em que se valorizem as experiências de movimento corporal das crianças?

Ponderamos que, no CMEI “Tio Leandro”, há interesse em promover a autonomia das crianças. Quando refletimos a possibilidade do acolchoamento das salas do berçário para que as crianças tenham mais conforto e segurança, com menos chance de acidentes, mostramos que essa tal autonomia já é algo que faz parte da vontade coletiva na instituição.

Dissemos que, no tocante à utilização de filas, temos promovido, nas aulas de Educação Física, as experiências de movimento corporal das crianças sem a necessidade de utilizar filas para o deslocamento, mas com organização.

Na sequência da conversa, questionamos como as professoras têm pensado o corpo infantil no trabalho educativo. No trabalho educativo, pensam o corpo da criança na forma de doutriná-lo ou na ideia de levá-las a conhecer a si? Quando trabalhamos com as crianças, há uma valorização da mente sobre o corpo? Em

⁶ O movimento do corpo infantil – uma linguagem da criança. Reportagem especial UNIVESP TV. Acessado em 15/03/2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=X1UzQjKZVUA&t=405s>.

nossa sociedade, é nítido que a mente tem sido valorizada sobre o conhecimento do corpo e, no trabalho pedagógico do CMEI, essa valorização continua?

A professora “D5” comentou a supervalorização da estética do corpo na sociedade, em detrimento da mente, como uma forma de doutrinação. Complementou a professora “F1” que a formação diferenciada da Educação Física faz com que tenhamos olhares diferentes sobre o corpo. A professora “D5” comentou como o corpo é valorizado na mídia e deu o exemplo da professora que ficou com o corpo queimado para salvar as crianças de um incêndio ao mesmo tempo que a cantora Anitta fazia um *show*. O destaque nos jornais foi maior para a Anitta do que para o trágico incêndio que matou a professora. Ressaltou que a atividade física é ótima, embora cultuar o corpo seja algo errôneo, e paradoxalmente destacou que, no mundo acadêmico, há uma notória valorização da mente sobre o corpo.

Novamente a professora “D5” ressaltou que, no CMEI, há uma preocupação maior com a mente do que o com corpo. Desde sua concepção, a escola foi pensada para libertar a mente e adestrar o corpo. Este é pensado a ficar sentado, se portar nos ambientes, não correr. Enfatizou que, neste ano, o projeto institucional busca valorizar o corpo e o movimento da criança. Relatou que, em sua formação, pouco se tratou de assuntos relacionados ao corpo em movimento e, durante o curso de Pedagogia que fez, só teve uma disciplina que enfatizava tal assunto, chamada “Educação, Corpo e Movimento”. Disse que, em relação ao questionamento proposto, confirma que há uma valorização da mente sobre o corpo nas aulas e o movimento acaba ficando para a Educação Física pensar.

A professora “A” disse que isso é muito sério, pois a atividade física só é pensada quando se tem obesidade ou problemas de saúde. Relatou um caso de uma mãe que não saía com o filho, que ficava trancado dentro de casa, enclausurado. Devido a uma situação complicada com o menino, ela só permitia a ele vivenciar o ambiente de casa, sem ter contato com outras crianças, “nem sol tomava”. Daí, quando a criança chegou ao CMEI e começou a ter contato com outras crianças e a se movimentar, demonstrou estar nervoso e agressivo.

Considerando o tema, perguntamos: Como pensar o corpo e a mente no processo de ensino-aprendizagem das crianças? Como pensar o movimento corporal como parte integrante do aprendizado das crianças?

Demos o exemplo da professora “D5”, que realizou um trabalho com as

crianças para que compreendessem as diferentes formas de contar. Questionamos também como têm ocorrido as experiências de movimento corporal das crianças. Será que ensinamos a pensar assim?

A professora “K5” relatou que pensar uma prática que envolva o corpo e mente é um rompimento de paradigma. No pensamento oriental, é comum perceber o corpo e a mente na constituição do ser humano. Para começarmos a fazer, temos de romper paradigmas (nossa perspectiva cultural).

Do mesmo modo, a professora “F1” relatou que, em discussões com colegas em outro CMEI, leu um artigo que falava exatamente sobre a transição de um ano para outro e a troca das professoras e de como é necessário que a filosofia de trabalho continue no ano seguinte. Ela tem formação no karatê e, por isso, em suas ações, pensa a criança como um todo (corpo e mente) e passa isso para as crianças. Mas, por vezes, essa filosofia perde-se. No que diz respeito à questão de rotina, seria interessante pensar uma para a criança e outra para o grupo de trabalho no que concerne à troca de experiência tanto no grupo de crianças de mesma faixa etária quanto no das crianças que chegarão no ano seguinte.

Disse que nessa troca entraria a concepção de corpo e mente, pois o que ela vê não é o que a outra professora vê, e uma complementa a outra. Partilhou com o grupo uma preocupação que percebeu nas crianças do berçário. Disse que, cada vez menos, as crianças têm brincado nos brinquedos do parquinho. Ponderou que tais crianças não demonstram vontade nem curiosidade a respeito dos brinquedos como nos anos anteriores, mas, quando veem um celular, todos se aglomeram em torno dele. Afirmou que a questão não é o celular, pois tem algo maior por trás disso. Nessa situação, também podemos pensar como o corpo tem mudado, pensar se, no ano que vem, as crianças ainda terão essas atitudes.

Refletindo essa circunstância empírica, falou sobre Foucault e seu estudo “Vigiar e Punir” e comentou que hoje temos tecnologias e que as crianças não têm brincado de outras brincadeiras. Ainda considerou que, nesses acontecimentos, as crianças não demonstram felicidade nem têm uma sequência ao brincar.

A professora “S2” comentou que nem levar as crianças no parquinho em frente ao CMEI os pais levam. Relatou que, quando a professora “A1” põe a música para as crianças, elas não dançam nem expressam reações. Esse atual grupo de crianças é diferente daquele do ano anterior, em que as crianças saíam pingando de suor. Os meninos não se movimentam, ela questiona: “onde está o pulo com os dois

pés? O pulo com um pé só?”. Comentou que percebe que os pais têm deixado para outra pessoa resolver a questão do movimento das crianças, têm terceirizado o brincar para outras pessoas.

Revisamos todos os pontos discutidos nesse encontro relacionado a pensar o corpo e o trabalho pedagógico. Questionamos a necessidade de interditar o movimento da criança ou de deixá-las agir. As professoras relataram que o movimento não poderia ocorrer de forma livre.

A professora “I2” disse que o movimento no CMEI, no trabalho pedagógico, tem de ser mediado, não pode ocorrer de forma livre, pois o excesso de movimento também atrapalha o aprendizado.

Relatamos que o trabalho do professor Andrade Filho (2011) aborda a discussão das experiências de movimento corporal das crianças e suas interdições. Nesse ponto, paramos para um intervalo.

Ao retomarmos o encontro discutindo a tese do professor Nelson, intitulada “Experiências de Movimento Corporal de Crianças no Cotidiano da Educação Infantil⁷ (2011), lembramos que, mesmo por se tratar de uma pesquisa relacionada à Educação Física, o tema discutido na proposta poderia/deveria abranger a todos os profissionais que trabalham no ambiente da educação infantil.

Lembramos que as experiências de movimento corporal das crianças perpassam todo o trabalho pedagógico ali desenvolvido. Ressaltamos que todos os profissionais que trabalham na educação infantil têm uma contribuição a dar, são parceiros na discussão, até mesmo os profissionais de outras áreas, como história, filosofia.

Mesmo novas, as crianças pensam, têm um modo próprio de pensar, bastante inicial, mas, desde o início, já têm “todo o equipamento” necessário para a racionalização lógica e sensorial ante a realidade.

Percebemos que uma proposta pedagógica adequada pode contribuir no desenvolvimento, por vezes, de crianças precoces, que conseguem se exprimir e comunicar pela fala ou pelo desenho de forma diferenciada.

Discutimos que a proposta de valorizar as experiências de movimento

⁷ “[...] consistiu em um estudo compreensivo-crítico das experiências de movimento corporal (EMC) das crianças no contexto da educação infantil e como essas experiências ocorrem no dia a dia de um CMEI, do sistema de ensino público de Vitória (ES)”. Teve como objetivo contribuir para que a *Educação Física* constitua elementos teóricos e metodológicos específicos, plausíveis, capazes de orientar a atuação e a formação do professor envolvido no processo de educação das crianças na educação infantil.

corporal das crianças, se levada em conta no desenvolvimento das crianças, tanto pela instituição quanto pelos familiares, pode ser a diferença entre crianças apáticas e crianças ativas, imaginativas e criativas.

O professor Nelson relatou como tem se aproximado da leitura do livro “Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico”, organizado pela professora Ligia Márcia Martins e colaboradores (2017). Com esse livro, ele tem refletido sobre o desenvolvimento do ser humano. Sugeriu a leitura de um texto do livro, o capítulo 4, que é primordial, principalmente para mulheres, para compreender melhor o desenvolvimento da criança desde os períodos pré e pós-natal e como tudo ocorre com a mulher desde a concepção e influencia no desenvolvimento da criança ao nascer.

O texto ajuda a pensar como tudo muda com o nascimento da criança e a refletir que a mulher não é mais a mesma antes e depois do parto.

Sobre esse assunto, a professora “A” relatou outro ponto: como duas amigas com formação parecida compreendem o desenvolvimento dos filhos delas de forma diferente. Uma que mudou a rotina para que seu filho tivesse todas as experiências para melhor desenvolvimento e a outra que se recusava a mudar sua rotina para favorecer o desenvolvimento do filho. Uma mudou como mulher depois que foi mãe e a outra queria continuar a fazer o que sempre fazia antes de ter filho.

Diante do exposto, levantamos a discussão sobre a necessidade de pensar a hora certa de ter filho e como uma criança muda tudo na vida da família, momento em que o homem passa a ser pai e a mulher a ser mãe.

A professora “P3” relatou o caso de uma criança que sempre cai e se machuca em brincadeiras em casa, por isso a mãe pediu ao CMEI evitar que o filho se machucasse.

Reafirmamos que, mesmo assim, com cuidados e sobreavisos, sob o risco de cair e se machucar, é necessário pensar a importância de promover as experiências de movimento corporal das crianças na educação infantil, pois cada criança tem um tempo, inclusive as mais agitadas têm uma forma própria de aprendizado. Considerar e não entender isso é colocar a criança em uma redoma, é atrapalhar o desenvolvimento dela. Superando erros, aprendemos a não errar. Com algumas quedas, aprendemos a não cair. Uma criança sem experiências de movimento corporal se tornará inábil, provavelmente insegura e até introspectiva.

A criança precisa de mais experiências motoras para poder não cair, mas isso

não ocorre em um processo individual. Daí é importante que alguém acompanhe a experiência de movimento corporal, planeje e coordene a ação de ensino em discussão.

Para terminar esse dia de conversa e discussão, reforçamos que é importante que essas ações devem ser feitas com os demais campos de saber envolvidos na educação infantil.

Demos continuidade à formação com a temática das experiências de movimento corporal das crianças, à luz do trabalho de Andrade Filho (2011). Argumentamos que o estudo proposto por Nelson, apesar de ser tratado para a Educação Física, não se limita a ela, pois o movimento corporal das crianças perpassa todo trabalho pedagógico desenvolvido no CMEI.

A professora “A” relatou que é importante que o professor tenha percebido isso, pois antigamente não havia a figura do professor de Educação Física na educação infantil e questionou: como era pensado esse movimento? E agora que se tem, deixa-se o movimento para ser pensado somente por ele?

Com a minha presença como professor que procura promover as experiências de movimento corporal das crianças no contexto do CMEI, aponto aquilo que, em resumo, indica a pesquisa do professor Nelson: que as experiências de movimento corporal das crianças tendem a ser sistematicamente interdidas; que as crianças na educação infantil não têm direito a movimentar a si como precisam e gostariam de fazê-lo; que a criança, quando move a si e ao seu mundo, provoca um forte conflito entre sua perspectiva cultural ético-estética e a ordem cultural estético-ética institucional.

Depois de explicitarmos e levarmos a debate esta tese, para focar a temática em discussão, explicamos que a interdição da experiência de movimento da criança valoriza movimentos estereotipados e comportamentos preestabelecidos em depreciação dos movimentos próprios das crianças. Explicamos que o discurso adulto é normalmente em prol da valorização do movimento da criança, mas, na realidade, esse movimento fica somente na dimensão da expectativa do direito, pois a criança não tem materializado esse direito de movimentar a si na rotina da instituição.

Cabe pensar que limitar as experiências de movimento corporal da criança não é só um interesse ou uma necessidade das professoras. Então, o que vem por trás dessa interdição? Cobranças dos pais, da instituição, dos pares?

Ressaltamos também que, com esse discurso, não estamos propondo que as crianças façam o que quiserem, mas que tenham a oportunidade de movimentar a si no desenvolvimento da rotina pedagógica das instituições de ensino infantil.

Destacamos que essas interdição e/ou tentativas sistemáticas de interdição do movimento das crianças

São exemplificadas pela imposição de comportamentos corporais estereotipados filas, rodinhas, correções posturais, exigência de gestos castigos, 'castigos' individuais e grupais, ... verifica que crianças não andam, não correm, não saltam, não manipulam, não movem a si com segurança e desenvoltura. (ANDRADE FILHO, 2011, p. 11)

Consideramos que as situações de riscos relacionadas às experiências de movimento corporal das crianças podem ser um dos motivos das insistentes interdições. Em nome da educação com cuidado, frequentemente professoras e auxiliares não permitem que as crianças movam corporalmente a si na educação infantil.

Discutimos e relatamos histórias de acidentes que ocorreram nesses anos trabalhando no CMEI e como os pais cobram para que as crianças não se machuquem. Mostramos que o modo como os pais entendem e lidam com os pequenos acidentes que os filhos sofrem no CMEI tem atrapalhado o pedagógico.

A professora "F1" disse que o cuidado excessivo dos pais tem prejudicado o desenvolvimento das crianças. O cuidado prévio, se for plenamente compreendido pela criança, implicará a exigência de não mover a si, antes que ação seja pedagogicamente orientada ou autorizada. De certo modo, ocorre que a criança pequena não tem condição psicológica de antecipar os acidentes. Essa é uma competência que precisa ser ensinada e aprendida.

Diante do exposto, como pensar a rotina, de forma que valorize as experiências de movimento corporal das crianças? Provavelmente a resposta a essa questão esteja no sentido de ver e interpretar o movimentar das crianças.

Ademais, relatamos que, nos primeiros anos de vida da criança, os pais se debruçam sobre ela no intuito de compreender sua necessidade; porém, quando ela ganha autonomia, esse cuidado diminui, pois valoriza-se a comunicação verbal em detrimento do olhar sobre o movimento. Desse modo, é preciso atentar nas experiências de movimento corporal das crianças para compreender melhor seu desenvolvimento.

Destacamos que, na formação dos professores, devem-se discutir a temática

e a promoção prática de movimentos corporais das nossas crianças.

3.4. DISCUSSÃO COLETIVA: CONVERSA SOBRE RELAÇÕES SOCIOPROFISSIONAIS NO CMEI

A seguir, descrevemos uma síntese das conversas que estabelecemos com as colegas sobre as relações socioprofissionais no CMEI.

Iniciamos o encontro apresentando a temática proposta e explicando que a expressão relações socioprofissionais foi trazida do trabalho de Rodrigues (2011) e se refere às relações estabelecidas pelas professoras nos locais de trabalho. Posteriormente, projetamos um vídeo⁸ sobre a identidade docente do professor de educação infantil.

O primeiro comentário do vídeo foi o da professora “A”. Falou sobre a possibilidade de os pais entregarem as crianças à porta da sala (fato mostrado no vídeo assistido). Disse que seria inviável devido à cultura da comunidade e, em casos anteriores, haviam utilizado dessa estratégia, e os pais tiravam até 20 minutos do trabalho pedagógico.

Questionamos, de acordo com o vídeo, o que é ser professor na educação infantil. Tradicionalmente bastava ser mulher sem formação específica e dominar saberes domésticos para ser professora. A professora “A” comentou que até hoje existe essa representação no pensamento da comunidade. Lembrou que, uma vez, ao se apresentar ao CMEI, ouviu um pai dizer que havia muitas mulheres sem compromissos na instituição e ele tinha de levar as crianças dele para elas cuidarem.

Ambas as professoras, “AM” e “A”, comentaram que a mudança de pensamento começa com o trabalho educativo diferenciado e argumentaram que o trabalho desenvolvido aqui não pode ser feito por qualquer um. O que foi totalmente corroborado pela professora “14”, quando lembrou que o trabalho desenvolvido no CMEI (no imaginário da comunidade) fica em torno do cuidar, o que é demonstrado nas atitudes dos pais, quando questionam o porquê de o filho estar sujo, sem compreender a gama de experiências que a criança tem em um dia no CMEI (alimentação, brincar...). Enfatizou que o mesmo preconceito acontece no trabalho

⁸ Perfil do educador infantil. UNIVESP TV. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4j8mtxyZ>. Acessado em 15/03/2019.

pedagógico/educativo desenvolvido na sala de aula, quando os pais chegam insinuando que o que se faz ali são coisas muito simples, que qualquer um poderia fazer.

A professora “K5” ressaltou que, por vezes, esse preconceito vem dos colegas professores do ensino fundamental e médio e tinha sofrido o mesmo preconceito quando decidiu sair de uma EMEF e ir para um CMEI. Ouviu represálias dos colegas.

A professora “F1”, analisando o contexto social, disse que se trata de questão de “machismo”. Até mesmo pelos funcionários que, quando a criança passa mal, ligam para a mãe, e não para o pai, atribuindo toda a responsabilidade da criança à mulher. Ressaltou que a mudança é possível e é como em um dominó, em que uma peça empurrada muda as outras, não bastando, entretanto, virar somente uma peça.

Comentou ainda o fato de as crianças chamarem a professora de “tia”. Disse que isso é uma questão de identidade. Relatou que, em todos os anos, nos CMEI, se trabalha a identidade da criança, porém o professor não trabalha a sua identidade, por isso, para as crianças, a professora continua sendo “tia”.

Nessa questão, a professora “F1” falou da importância de não ficarmos somente no discurso e disse que isso tem de se materializar na prática. Enfatizou que esse machismo está sendo reproduzido até nas atitudes como as professoras se portam na vida e disse que, por seus exemplos, as meninas, alunas, filhas, sobrinhas estão aprendendo a aceitar positivamente essa identidade. Disse acreditar que a desvalorização da educação infantil está no fato de ser a etapa da educação básica que tem mais mulheres. As disciplinas mais valorizadas são as de maioria masculina. Disse que não devemos chamar o médico de “doutor”, porque doutor é aquele que tem doutorado e não podemos nos diminuir colocando-nos na condição de “tia”, que somos professoras que estudaram muito para estar ali, que não estamos ali só para cuidar, mas cuidar e educar, e deve existir educação com cuidado em todos os níveis da educação.

Por outro lado, a professora “D5” comentou que não se importa e não percebe que somente chamar de “tia” diminui o seu trabalho. O que prejudica, segundo ela, é a postura da professora. Afirmou que ser chamada de “tia”, professora ou pelo nome não influencia negativamente seu trabalho pedagógico. Disse que, no seu trabalho, se utiliza de palavras técnicas para demonstrar o valor do seu trabalho, ou mesmo, utilizando menções a leis para mostrar propriedade do que diz e está fazendo,

percebe que, assim, tem sido vista de modo diferente pelos pais.

Mencionou que foi uma das primeiras de sua família a cursar ensino superior e até mesmo de seu bairro, que é popular e muito violento. Disse que, como mulher nascida ali, conseguiu ter um futuro diferente do das colegas, que engravidaram cedo ou estão envolvidas no tráfico. Segundo ela, no trabalho pedagógico que desenvolve, não percebe a sua diminuição ao ser chamada de “tia”. Os meninos distinguem bem isso. Quanto aos colegas de outras áreas que não consideram o trabalho desenvolvido no CMEI, ela disse que é importante para o trabalho no ensino fundamental, pois o que se ensina na educação infantil serve de base para o trabalho na carreira de estudante.

Dissemos que, no trabalho pedagógico, pode, ou não, fazer diferença ser “tia” ou professora, mas, em outras situações, sim, faz diferença. Afirmamos que, no “chão da escola” do CMEI, existe um conhecimento próprio da prática, que só aqui se faz e, a partir de estar aqui, se compreende bem.

Continuamos a questionar se os requisitos para ser professor de educação infantil de antigamente ainda existem hoje, por exemplo, se os requisitos de ser mulher ou saber cumprir funções e afazeres domésticos existem hoje.

A professora “F1” mencionou que sempre fica à vontade em trabalhar com homens e um dos melhores profissionais que conhece é homem e hoje é pedagogo em Cariacica. Disse que essa discussão mostra que tanto se fala sobre igualdade de gênero, mas na prática não acontece.

A professora “D5” disse que a presença do homem na educação infantil ainda causa estranhamento. Mesmo na faculdade, os poucos homens que havia no curso de pedagogia sofriam discriminação. Duvidavam da opção sexual deles, mesmo eles sendo casados, e alguns, quando formavam, não optavam por trabalhar na educação infantil, e sim por outras áreas. Hoje vê que a maioria dos homens que chegam à educação infantil são da área de Educação Física.

Relatamos a situação que aconteceu na Prefeitura de Vitória, quando um concurso público foi para o cargo de auxiliares de berçário. Nesse concurso, muitos homens foram aprovados, causando um enorme desconforto às comunidades e entorno. Após essa situação, não houve mais concursos para o cargo.

Foi narrado o caso da ocasião quando entrei no CMEI “Tio Leandro” para trabalhar como professor de Educação Física. Uma mãe, que não havia participado da apresentação dos professores no início do ano, questionou por que havia um

“homem negro” no meio das crianças no refeitório. Em outro caso, anos depois, no primeiro ano em que foi diretora, quando entrou outro auxiliar homem, os próprios funcionários do CMEI incitaram alguns pais a reclamar da situação. Mas, com o tempo e o desenvolvimento do trabalho dele, ele foi conseguindo vencer essa barreira e marcar o seu espaço no CMEI.

Relatamos que a barreira à chegada para trabalhar no CMEI, sendo homem, teve uma grande influência no trabalho pedagógico que desenvolvemos com as crianças. Na ocasião, as crianças chegavam a casa e contavam tudo que acontecia nas aulas, entretanto eu também dava aulas na EMEF, no período vespertino, aos irmãos de muitos dessas crianças, e esse fato colaborou para vencer essa resistência dos pais.

A professora “P3” levantou a questão de que há preconceito e machismo no CMEI, enfatizando que atos de violências cometidos contra as crianças são cometidos tanto por homens quanto por mulheres. Disse que tivemos condições de estudar, não devemos ter atitudes preconceituosas. Não percebe o mesmo preconceito quando um médico homem analisa a criança em uma consulta ou mesmo quando se vai ao ginecologista. Enfatizou que, no seu entender, não devemos ter esse preconceito, pois somos pessoas que tivemos oportunidade de estudar e de nos esclarecermos, por isso não podemos ter esse tipo pensamento. Enfatizou que, hoje, quem dá aula ao filho dela são duas mulheres, mas, se fossem dois homens, não teria problema.

Explicamos como é atualmente a formação do professor que trabalha na educação infantil: magistério, graduação, pós-graduação. Argumentamos como teríamos de pensar uma nova relação na rotina diária dos professores em geral. Ressaltamos que não se tratava de estabelecer uma relação hierárquica na qual a pedagoga tinha uma formação superior e os professores uma formação técnica, mas se tratava de estar em uma relação de iguais. Pensar como ocorre essa relação é fundamental no desenvolvimento do trabalho pedagógico, tanto na educação básica, quanto na graduação e na pós-graduação. Levantamos o questionamento sobre quanto são discutidas as especificidades da educação infantil na graduação e na pós-graduação. Exemplifiquei minha formação, quando desenvolvi um tema minimamente discutido em uma disciplina de 30 horas, mas pouco abordado nas demais disciplinas, bem como na pós-graduação.

Algumas professoras falaram como foi a relação com o estágio durante a

graduação. Os professores que formaram há mais tempo relataram que a ida à escola foi muito tardia, já no fim da graduação, e disseram que colegas não se identificaram com o ambiente escolar, mas continuaram lá, pois já tiveram investido muito tempo e dinheiro na formação inicial. Já quanto à formação dos professores mais recentes, relataram que, desde cedo, frequentam o ambiente escolar, acompanhados dos professores da graduação.

Retomemos o ponto da relação dos professores com os pais. Relembramos que no vídeo foram discutidas ideias que não caberiam na rotina do nosso CMEI, mas ajudaram a pensar quais ações poderiam ser feitas para favorecer a relação dos professores com os pais.

A esse respeito, a professora “P3” disse que a reunião, no início do ano, tem de ser o mais cedo possível, para que os pais conheçam o trabalho das professoras que darão aulas a seus filhos. Enfatizamos que a relação com os pais das crianças com necessidades educativas especiais (NEE) tem de ser diferente, pois ainda temos dificuldades para que os pais administrem os remédios das crianças com a frequência necessária.

Nesse ponto da discussão, fizemos um intervalo. No retorno, retomamos os pontos discutidos e iniciamos a discussão da dissertação de Renata Marques Rodrigues, intitulada “Construção Identitária e Processos Relacionais de uma Professora de Educação Física em uma Instituição de Educação Infantil”.

No intuito de fomentarmos o debate, informamos que o trabalho teve objetivo de compreender como uma professora de Educação Física constrói suas identidades docentes, considerando as experiências relacionais vivenciadas por ela com a organização/estrutura da instituição em que trabalha, com os sujeitos adultos e com os sujeitos criança no contexto da educação infantil.

Destacamos que, diante das informações coletadas, a autora apresenta quatro aspectos de análise: reflexões sobre si, que exprime a relação entre as experiências socioprofissionais e a construção das identidades docentes, por meio da atuação como professora de Educação Física em diferentes contextos profissionais; relações estabelecidas entre Vitória e a estrutura/organização da Escola J, que enfatizam as suas ações diante do contexto profissional, tendo as rotinas como elementos centrais de discussão, explicitando a construção de representações sobre a Educação Física, além de evidenciar uma dupla identidade docente: ser professora de Educação Física e ser professora de educação infantil;

relações estabelecidas entre Vitória e outros sujeitos adultos da Escola J, que destacam os encontros e desencontros com sujeitos adultos que influenciam a construção do ser docente nas instituições educativas, apontando que as formas relacionais se associam ao processo de construção das identidades docentes ao abrir espaço para a escolha do sujeito; e relações estabelecidas entre Vitória e as crianças da Escola J, caracterizando-se como uma relação-base para a construção das identidades docentes da professora, já que as ações e necessidades das crianças são evidenciadas como elementos centrais para o desenvolvimento de reflexões e (trans)formações da atuação docente.

Segundo a autora, há identidades diferentes em cada circunstância vivida e nas relações pessoal e profissional, ou seja, no processo relacional, essas identidades entram em conflito.

A professora “P3” perguntou se é possível ter mais de uma identidade. Comentou que não conseguiria entender como a pessoa se relacionou com várias identidades. Entendia, sim, que a sua identidade é influenciada por diversas situações do cotidiano do trabalho, mas é sempre a mesma identidade. Relatou que, quando formou e iniciou a sua profissão de docente, a sua identidade pessoal se chocou com a identidade do professor estereotipado pela sociedade. Nessa relação, ela constituiu/modificou sua identidade pessoal que forma sua atual identidade docente.

Destacamos outro o ponto importante, o de experiências relacionais. Elas são essas cotidianas, como esses momentos de formação que construímos. Esses momentos relacionais em que o momento na rotina diária nos permite conhecer as colegas em diferentes situações identitárias. Embora convivamos, ainda nos surpreendemos com as atitudes comuns das pessoas. Consistem em argumentos que, conforme deduzimos da leitura do trabalho de Rodrigues (2011) compreender essas relações e como estão sendo estabelecidas, são fundamentais na elaboração da rotina.

Relatamos como não conseguimos ainda compreender a força dessas relações no dia a dia com os professores, pois, se alguma mudança de fato ocorrer na educação escolar, essa mudança começará pelas relações das professoras dentro da escola/CMEI. Daí a importância de fortalecer relações identitárias e acordos que nos identificam. Por exemplo, ressaltamos que o projeto político-pedagógico (PPP) é um grande acordo entre pares sobre a educação daquelas

crianças que ali estão, pois, por vezes, nem mesmo os pais sabem que tipo de projeto de educação eles querem para os filhos.

4. INFORMAÇÕES COLETADAS E PROBLEMATIZADAS POR MEIO DO QUESTIONÁRIO REFLEXIVO

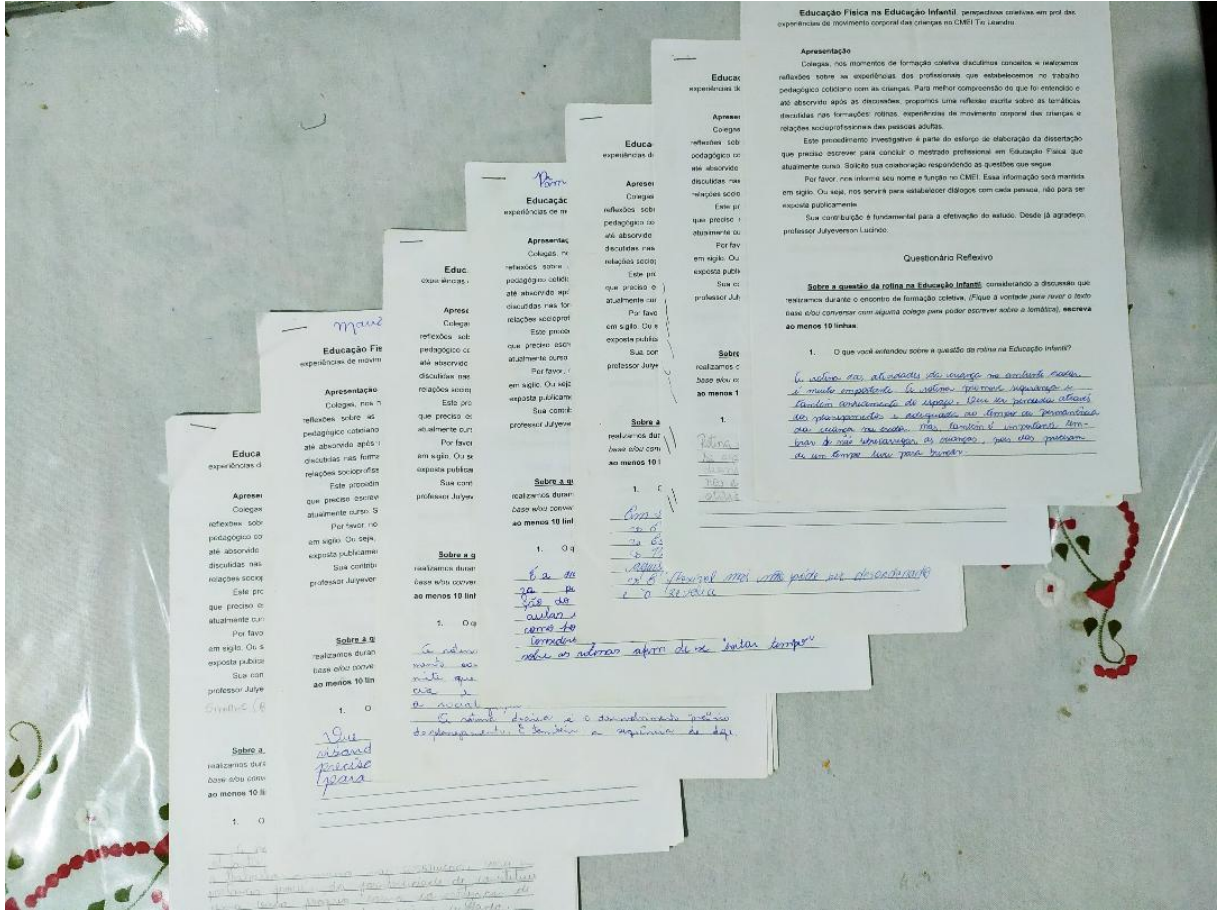


Imagem dos questionários reflexivos das colaboradoras da pesquisa

4.1 EXPLICAÇÕES PRELIMINARES

Neste capítulo, apresentamos os achados das informações coletadas por meio do questionário reflexivo que propusemos após os momentos de discussões coletivas. Nosso intuito é não ser repetitivo, mas apresentar apenas as informações que acrescentaram e/ou enriqueceram as informações trazidas pelas discussões realizadas coletivamente.

O questionário reflexivo foi elaborado tendo por base as informações dos momentos de formação, sendo observados os questionamentos/posicionamentos surgidos durante as discussões coletivas.

Elencamos, então, as seguintes questões extraídas dos momentos de discussão coletiva:

1. O que você entendeu sobre a questão da rotina na educação infantil?
2. Como você entendeu que as crianças estão sendo consideradas na constituição da rotina no CMEI?
3. Como você pensa a participação da criança na constituição da rotina da instituição de educação infantil?
4. Como você pensa as experiências de movimento corporal das crianças no desenvolvimento do trabalho pedagógico que você realiza no CMEI?
5. Como pensar o reconhecimento da corporeidade da criança no trabalho pedagógico que diariamente realizamos na educação infantil?
6. Você percebe, na rotina de trabalho pedagógico que transcorre em nosso CMEI, a interdição das experiências de movimento corporal das crianças? Em caso de resposta negativa, explique seu ponto de vista. Em caso de resposta positiva, diga em quais situações já percebeu tais interdições e como você compreende a ocorrência dessas interdições e como sugere superá-las.
7. Em sua opinião, as relações socioprofissionais impactam o processo de construção/constituição da identidade de professor(a) de educação infantil?
8. Como pensar as relações socioprofissionais estabelecidas no CMEI, de forma a contribuir na formação da identidade daquele professor ou professora que atuam na educação das crianças menores?
9. Você concorda que ser professora de educação infantil constitui uma identidade docente diferente da dos demais professores de outros níveis da educação básica? Quais critérios, necessidades, interesses, circunstâncias, atitudes fazem a docente da educação infantil diferenciar-se dos professores de outros níveis da educação básica?
10. Em sua opinião, as relações socioprofissionais impactam o trabalho pedagógico com as crianças?
11. Quais habilidades socioprofissionais você considera necessárias para a professora ou o professor desenvolverem bem seu trabalho pedagógico na educação das crianças de 0 a 6 anos?

Não houve adesão de todas as professoras do CMEI a essa etapa da pesquisa. Das 14 professoras participantes da discussão coletiva durante a

formação em serviço, 11 responderam voluntariamente ao questionário que organizamos com as questões antes elencadas.

As questões e respostas do questionário reflexivo foram analisadas separadamente e posteriormente agrupadas e problematizadas no entorno dos eixos-chave da investigação, ou seja, rotina, experiências de movimento corporal das crianças e relações socioprofissionais no CMEI.

4.2. PROBLEMATIZAÇÃO DAS RESPOSTAS NO ENTORNO DA ROTINA

Ao analisar as respostas do questionário reflexivo, referente ao tema rotina, percebemos que as professoras demonstraram entender a importância da infância no desenvolvimento das crianças e que o período no qual as crianças frequentam o CMEI é decisivo para esse desenvolvimento. Assim, compreendemos que é necessário discutir a rotina de trabalho pedagógico estabelecido e comandado pelo grupo dirigente.

Concordando com a compreensão das professoras, propomos a rotina é relevante para o desenvolvimento e a educação institucionalizada das crianças. Mas de qual rotina precisamos para alcançar tais metas? Na perspectiva em que estamos discutindo, precisamos de uma rotina que valorize as experiências de movimento corporal que permita às crianças desenvolver a si como sujeitos de direitos. Nesse sentido, repensar a rotina que temos é fundamental, pois ela “modela” todo o trabalho educativo desenvolvido no CMEI e atende, ou não, de forma coerente, às exigências que determinam como obrigatória a presença das crianças de 4 a 5/6 anos na educação infantil regular.

Quando ressaltamos que a criança precisa “desenvolver a si”, queremos dizer que a criança precisa

alcançar a condição de relacionamento consciente com sua individualidade, com sua atividade e com o mundo. Ou seja, é preciso que o indivíduo tome a si próprio, à sua atividade, à sua inserção nas relações sociais, à sociedade na qual ele vive, como objeto de reflexão crítica, como objeto de apropriação crítica e de transformação. A formação da individualidade para si é um processo de transformação. Mas não é uma transformação que possamos realizar solitariamente. É uma transformação que se realiza por meio da educação. É uma transformação que se realiza, [...], por meio do outro. É uma transformação que se realiza de maneira deliberada, intencional. (NEWTON DUARTE 2013, p. 71)

Acreditamos que valorizar as experiências de movimento corporal das

crianças na rotina da instituição permite que elas tenham consciência de si contribuindo no “desenvolver a si”.

Apesar de, nas respostas das professoras, haver menção acerca de que a infância é uma etapa que, se bem vivida, tornará a criança um adulto bem-sucedido com capacidade organizativa. Em contrapartida, entendemos que a criança não deve ser considerada como um ser em formação que vive esse momento da vida somente no intuito de tornar-se um adulto. Para nós, a criança deve ser compreendida como propõem os documentos normativos oficiais com que, dia a dia, trabalhamos:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (DCNEI 2009, p. 12; BNCC 2017, p. 33)

Em suas primeiras respostas, o grupo dirigente da unidade disse que a criança é o foco do trabalho educativo desenvolvido no CMEI, portanto ela é considerada no planejar das atividades. Demonstrou também compreender que valorizar a criança passa pela compreensão da infância e do seu desenvolvimento como um processo ativo, ou seja, passa por “ouvir as crianças”, percebê-las e ter olhares voltados para elas e suas particularidades. Apesar de não ter especificado como faz isso no processo de ensino diário, entendemos que suas práticas pedagógicas contribuem no desenvolvimento das crianças.

Sobre a maneira como compreende a rotina, percebemos que entende de diversas maneiras, expressando diversas definições sobre o que é a rotina na educação infantil. Ante a constatação da diversidade de definições, notamos a dificuldade de conceituar a rotina, podendo ser entendida de diferentes maneiras. Tentar entender a rotina na educação infantil, na perspectiva de quem está na prática de ensino realizada cotidianamente no CMEI, torna uma tarefa difícil que requer mais tempo e discussão, porém nos permite perceber o que não é compatível com essa rotina vivida ali. A rotina na educação infantil deve buscar afastar-se da ideia de um arranjo coletivo fixo/imutável e repetitivo.

Percebemos, assim, que, apesar da dificuldade de definir rotina ou de inicialmente dizer de qual rotina não precisamos, as professoras a compreendem como um instrumento organizado por adultos para articular o trabalho coletivo no CMEI.

Para o grupo, a rotina extrapola o ambiente do CMEI, pois é “algo” presente na vida do ser humano e todos vivemos rotinas. Inclusive, quando as relações não vão bem, costumamos utilizar a expressão “cair na rotina”, tratando como acontecimento repetitivo e mecânico, ruim, que necessita ser ressignificado. Analogamente podemos considerar que, quando tratamos a rotina em um ambiente de trabalho colaborativo, educativo, em prol do desenvolvimento de crianças, podemos deduzir que “cair na rotina”, em situação fixa, significa a busca por um padrão perfeito de rotina. Esse ideal de rotina não considera as particularidades das crianças em sua possibilidade de elaboração, e esse modo de pensar deve ser considerado ruim, pois necessita ressignificação. Em sentido oposto, podemos deduzir que a rotina tem de valorizar a possibilidade de elaboração da criança e acreditamos que promover as experiências de movimento é uma chave para essa valorização.

As professoras acharam difícil discutir a rotina pensando em “uma criança ideal” ou nas crianças como coletivo, em razão da variedade de idades e condições que têm. Sobre essa questão, ponderamos que pensar a criança em sentido coletivo pode ser um equívoco no sentido do seu desenvolvimento, mas parece ser uma necessidade no sentido da sua educação social. Pelo sim, pelo não, propomos pensar a criança como indivíduo concreto em meio à realidade em que vivemos no CMEI e fora dele. Com essa argumentação, queremos afastar-nos da ideia de criar um modelo de criança no imaginário das professoras, mas desejamos aproximar-nos, sim, da ideia de que a instituição e as professoras precisam perceber a rotina como acontecimento vivo, em que, às vezes, cabe prescrever, mas não impor regras, talvez princípios pedagógicos que permeiem essa rotina.

Particularmente quando se trata de considerar crianças com deficiência e/ou com necessidades especiais, como não considerar essas crianças na rotina da instituição? Como seriam consideradas as crianças com necessidades educativas especiais (NEE), por exemplo, em uma instituição, por um grupo de professoras que pensa a rotina sujeita a regras predeterminadas e fixas ou as crianças em perspectiva coletiva sempre? Teriam, ou não, crianças com NEE possibilidades e direito a usufruir experiências de movimento corporal como as demais crianças do CMEI? Em nossa compreensão, as crianças com NEE devem ser sempre levadas em conta no CMEI, com suas particularidades, como qualquer outra criança, e isso, por si só, já é fator de mudança significativa no trabalho educativo das professoras

de todos os grupos e na rotina da instituição.

De modo geral, estamos cientes de que não devemos instituir um modelo de criança ideal, em que todas têm de se encaixar, mas, sim, respeitar a individualidade da criança (potencializar a criança como sujeito), considerando suas particularidades.

É importante destacar que as professoras compreendem, dizem e admitem que dia a dia se tem formado uma cultura social que tolera o não movimentar-se da criança, até mesmo no convívio familiar. Tomando como verdadeira essa constatação das professoras, as experiências de movimento corporal das crianças vivenciadas dentro do ambiente do CMEI tornam-se cada vez mais importantes. Nesse sentido, disseram entender que pensar o espaço físico do CMEI é uma forma de valorizar a presença e incentivar a participação da criança nas ações educativas que ministram.

Assim, planejar o ambiente do CMEI destinado às experiências de movimento corporal das crianças leva-nos a questionar: quais os espaços de que o CMEI dispõe para garantir esse tipo de necessidade e interesse das crianças? Sabemos que as crianças têm alguma autonomia na rotina existente, porém é uma autonomia condicionada ao estabelecido pelas professoras. Consideramos, portanto, que a professora é forte aliada na mudança da rotina e na superação da interdição das experiências de movimento corporal das crianças. Sobre essa relação da professora com a criança, elas destacaram que é importante saber “provocar as crianças”, bem como saber mediar o processo de autonomização da criança, evitando ser um fiscal do que a criança faz, evidentemente sem negligenciar a relação e “abrindo mão” da diretividade necessária: deixar que a criança faça o que quiser, como se ela só de desenvolvesse e educasse bem se a professora “abrisse mão” de interagir com ela.

No tocante às respostas dadas, percebemos que as professoras entenderam que a rotina não se deve caracterizar como mecanismo de repetição, ao contrário, deve ser entendida como um instrumento de auxílio ao desenvolvimento e à educação da criança; deve ser flexibilizada sempre que for necessária para atender à necessidade e ao interesse das crianças, embora institucionalmente ela também se caracterize por estabelecer tempos e momentos fixos (horário de entrada e saída, momentos de sala e de pátio, de refeições); portanto, na compreensão delas, a rotina tem de ser fixa e flexível simultaneamente. Para elas, essas ressalvas devem ser consideradas no planejamento, para que a rotina não se torne “massacrante”

para a criança, pois esta necessita do brincar.

Ao observarmos suas respostas, encontramos também a denúncia de que, na realização da rotina no CMEI, há “comodidades”, a maior dela seria o próprio fato de a comunidade escolar não discutir a rotina nos seus momentos de reflexão e planejamento institucional. Quando apresentam essa questão da comodidade, fazem questão de deixar claro que não é uma crítica voltada apenas para as funcionárias do CMEI “Tio Leandro”, porém indicam que esse tipo de falta de interesse na discussão da rotina no CMEI ocorre em todo sistema municipal de educação da Serra. Argumentam que essa “comodidade” parece não incomodar os gestores do sistema, porque tornam mais baratos os custos financeiros da sua gestão, ou seja, porque impedem a discussão ampla das necessidades pedagógicas básicas para a organização e o funcionamento das unidades, dos modelos de aquisição de materiais, entre outras ações de apoio contra o engessamento do trabalho educativo na instituição.

Apesar da denúncia contra a “comodidade” e das dificuldades para mudar a rotina, as informações colhidas também mostram que elas consideram que já houve alguma mudança na rotina do CMEI “Tio Leandro”. Consideraram, inclusive, que as mudanças ocorridas, até agora, resultam do debate e da reflexão interna que, uma vez por outra, podem ser fruto do trabalho desenvolvido nos momentos de formação em serviço, como esse que permitiu a discussão dos temas dessa investigação.

A análise dos questionários reflexivos nas entrelinhas das respostas que as professoras deram permitiu-nos ainda ver que os momentos de formação em serviço, ocorridos nas unidades do sistema municipal de ensino durante o ano, têm sido considerados importantes para que docentes e gestores das unidades refletissem sobre as problemáticas que envolvem cada instituição. Esses momentos têm sido considerados como um tempo para que o grupo dirigente do CMEI e da EMEF, além de estudar perspectivas teóricas, ressignifique seus objetivos em busca de discutir, refletir, identificar e encaminhar soluções práticas para os problemas funcionais, administrativos e pedagógicos que incomodam o dia a dia do trabalho coletivo.

4.3. PROBLEMATIZAÇÃO DAS RESPOSTAS NO ENTORNO DAS EXPERIÊNCIAS DE MOVIMENTO CORPORAL DAS CRIANÇAS

Ao analisarmos as respostas que as nossas colaboradoras deram às questões relacionadas com as experiências de movimento corporal das crianças, percebemos que as professoras entenderam o movimento como atributo constituinte da criança. Para elas, por meio do movimento corporal, a criança interage, expressa suas emoções e se comunica. Ou seja, o movimento corporal é naturalmente da criança e só merece ser notado de modo diferente quando está associado à promoção das brincadeiras ou da manifestação lúdica, também considerada naturalmente importante para as professoras realizarem seu trabalho educativo no âmbito da educação infantil na instituição.

Nesse sentido, consideraram que o movimento como recurso pedagógico não deve ser tratado apenas pelo professor de Educação Física e pelas professoras de Artes e regentes de sala, mas por todas as pessoas adultas que operam a rotina do CMEI. Isso inclui a diretora, as pedagogas e as funcionárias que trabalham com limpeza, segurança e alimentação.

Nesse andamento, consideraram que o movimento corporal das crianças deve ser orientado, em termos tanto de espaço quanto de tempo. Entenderam que é inadequado que as pessoas que operam a rotina no CMEI permitam que as crianças brinquem “de forma livre” no ambiente e em qualquer momento, durante a realização da rotina da instituição.

Disseram que é preciso definir como trabalhar o movimento das crianças pequenas e grandes. Sugeriram que as experiências com as crianças menores (1, 2 e 3 anos) devem ocupar mais espaço e tempo na rotina. Para as crianças maiores (4, 5, 6 anos) essas experiências devem ser reduzidas em certos momentos e espaços da rotina (ex.: parques, danças em eventos festivos e Educação Física).

Consideraram que a criança deve ser respeitada como ser que pode saber de si e o movimento corporal é parte constituinte do modo de a criança constituir a si como sujeito em formação. Mas é preciso cuidar para que na experiência a criança não se machuque, pois as ações com movimento no ambiente do CMEI aumentam os riscos de ela se machucar. Daí por que defenderam a ideia de definir como se vai, durante a rotina diária, trabalhar o movimento corporal das crianças pequenas e grandes.

No que concerne à análise das respostas delas, entendemos que essa preocupação com a criança “não se machucar” tem sentido pedagógico e, mais que isso, evidencia um grande receio político-social em virtude da relação normalmente

estabelecida com os pais. No dia a dia, a relação das professoras com os pais das crianças tem-se mostrado uma relação de supervisão e culpabilização dos pais para com as docentes e dirigentes do CMEI. Essa pressão as constrange e inibe que proponham atividades que valorizem as experiências de movimento corporal das crianças. Nessa tensão, predomina o receio contra eventuais “raladas no joelho”.

Ao considerarmos essa preocupação com o cuidado corporal das crianças, vemos a compreensão do grupo como a forma que, por vezes, busca a perfeição na organização do trabalho diário desenvolvido com as crianças. Tudo em razão da cobrança pessoal que se faz contra elas e de evitar conflitos com os responsáveis que cobram, a todo o momento, que as crianças não se machuquem no CMEI. Então, por um lado, entendemos que as professoras devem preocupar-se em cuidar bem das crianças, particularmente quando quiserem propor experiências de movimento corporal, mas não vemos justificativa na interdição dessas experiências formativas em razão da referida preocupação.

As professoras informaram que não veem interdição do movimento corporal das crianças, mas entendem que há necessidade de controlar esse movimento, quando ele põe a criança em risco ou é preciso respeitar a organização institucional ou o planejamento pedagógico, ou ainda responder às exigências e cobranças da família.

No intuito de informarem como atualmente promovem as experiências de movimento das crianças, evidenciaram as estratégias que utilizam na rotina assim destacaram: brincam dentro e fora da sala de aula; dentro da sala fazem roda de conversa, contam estórias, trabalham com musicalização; fora da sala fazem jogos, corridas. Desse modo, evidenciaram que, para elas, a promoção do movimento nas aulas favorece a interação entre as crianças, maior interesse delas em realizar as tarefas propostas, percepção da sua consciência corporal, aquisição das noções de espaço e tempo, individualidade, coletividade, socialização.

No que refere à questão da corporeidade, consideraram que o corpo é e está na origem das aquisições orgânicas e cognitivas da criança na educação infantil; consideraram que a corporeidade é o primeiro foco para pensar a educação integral, participativa e reflexiva das crianças; admitiram que as práticas pedagógicas na educação infantil devem caminhar no sentido da educação de uma concepção de corpo indivisível, integral, autônomo, crítico, reflexivo, complexo, pois “o corpo é o lugar onde se dá toda a experiência corporal, individual e coletiva; ele traz

informações e diversão às crianças de forma dinâmica, fazendo com que elas possam conhecer não só o próprio corpo mas também a formação geral como ser humano”. Para elas, a corporeidade não deve limitar-se aos momentos em que o corpo é valorizado na rotina em geral, e sim ser valorizada nas ações de ensino, por meio de brincadeiras, jogos, danças, dramatizações, pinturas, desenhos, músicas, histórias, corridas.

4.4 PROBLEMATIZAÇÃO DAS RESPOSTAS NO ENTORNO DAS RELAÇÕES SOCIOPROFISSIONAIS NO CMEI

Ao responder sobre as relações socioprofissionais, a maioria das professoras concordou com a ideia de que trabalhar no ambiente da educação infantil exige constituir uma identidade docente própria. Como o CMEI é um local que necessita de um tipo de trabalho coletivo que relacione educar, cuidar e brincar com crianças pequenas, acaba por se tornar um lugar de compartilhamento de experiências que acontecem de forma sistematizada e não sistematizada. Essas características fazem-nos entender que as relações socioprofissionais que as professoras vivem no contexto da educação infantil constituem a identidade docente.

Disseram que existem “relações vazias” e, no espaço vazio dessas relações, a rotina do CMEI influencia a docência. Assim, as professoras consideraram que têm o processo de construção das suas identidades profissionais perpassado, positiva e negativamente, pelas experiências que partilham. Assim, a nosso entender, apontaram que sabem que sua identidade docente está inacabada, mas também em constante mutação, buscando algo a alcançar, ao mesmo tempo que reafirmam constantemente a identidade que têm.

Para elas, as “conversas entre pares em momentos de planejamento”, o diálogo com as outras e a escuta das colegas são os momentos relevantes no processo de formação da identidade docente em serviço. Entenderam que esses momentos devem ser intencionalmente estimulados e não deixar que aconteçam ao acaso. O estabelecimento de momentos de fala e escuta para favorecer o diálogo das professoras, segundo elas, justifica-se pelo fato de que cada profissional tem uma bagagem única e importante para ser partilhada na troca de experiências com seus pares.

Entre elas, há aquelas que têm mais “tempo de casa” e ano a ano acumulam

experiências que não podem deixar de ser compartilhadas. Outro aspecto que consideraram relevante é a troca de conhecimento durante o trabalho de planejamento, e indicaram que, quanto mais coletivos forem os momentos de planejamento, mais os trabalhos a serem desenvolvidos podem favorecer a articulação das ações de ensino, ainda mais se a intenção for atender às necessidades e os interesses das crianças. Nesse sentido, apontaram que o planejamento coletivo ajudaria a evitar que as experiências a serem vividas pelas crianças ficassem à mercê do entendimento de uma única professora.

Em suas respostas, ficou explícito que consideram que as experiências de trabalho docente são vividas de conflitos, os quais influenciam a identidade que se tem e a que se exige formar. Entre as professoras que responderam ao questionário, houve quem discordasse da ideia de que as identidades docentes mudam com as influências trazidas pelas relações socioprofissionais e experiências comuns vividas no ambiente do CMEI. Inclusive sugeriram que estabelecer diferenças das identidades em virtude das relações socioprofissionais e influências advindas com a experiência compartilhada não é bom, pois pode ser uma forma de desagregar o grupo/coletivo docente.

Em seus entendimentos, há requisitos de habilidades a cumprir para ser professora da educação infantil. Entre os requisitos exigidos, destacaram os seguintes: ser sensível; ser flexível; ser “simples” em suas falas e ações; respeitar as faixas etárias das crianças; ter paciência para lidar com crianças indisciplinadas; entender as dificuldades dos seus alunos e ajudá-los a superá-las; ser amorosa, carinhosa; ser meio que uma “mãezona”; ser muito observadora; ser criativa e mergulhar no mundo da imaginação com as crianças; ter disposição para correr e sentar no chão; estar sempre preparada para um abraço inesperado ou para levantar uma criança; trabalhar a afetividade, ter empatia e estar sempre disposta a brincar, correr e dançar; preparar aulas que proporcionem novas experiências às crianças; cuidar, ensinar e brincar.

Do ponto de vista metodológico, entenderam que a professora que trabalha na educação infantil deve ser atualizada e pedagogicamente dinâmica; buscar atualizar-se sempre sobre possíveis formas de ensinar; criar espaços de mediação, capazes de promover a inclusão social para que todas as crianças tenham oportunidades iguais ou semelhantes; e seguir métodos flexíveis.

No que diz respeito às indicações trazidas pelas respostas das professoras,

consideramos que essas características relacionais parecem ser necessárias para a docente trabalhar em todos os níveis da educação básica, porém ponderamos que, para trabalhar na educação infantil, os requisitos elencados parecem ser mais evidentes. Entendemos essa evidência como exigências específicas próprias do nível da educação infantil em razão das características das crianças que a frequentam. Nesse sentido, consideramos que tais requisitos interferem sobremaneira na confecção da identidade exigida para a docente que trabalha no CMEI.

De modo geral, com as informações que as professoras colaboradoras da nossa investigação nos franquearam, entendemos que elas parecem concordar conosco, no sentido de que as relações socioprofissionais impactam fortemente o trabalho pedagógico que realizam na instituição e que a superação da cultura de interdição das experiências de movimento corporal das crianças, experimentada durante a rotina que operam no CMEI, depende diretamente da qualidade das relações socioprofissionais que, de agora em diante, elas estabelecerem.

5. INFORMAÇÕES COLETADAS POR MEIO DAS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS

5.1 EXPLICAÇÕES PRELIMINARES

Como procedimento final da coleta das informações empíricas de nossa investigação, realizamos entrevistas individuais. Elas foram utilizadas como forma de aprofundar as respostas colhidas nos questionários reflexivos, objetivando fazer com que algumas das nossas colaboradoras falassem ainda mais sobre as ideias que já vinham expondo. Não houve, nesse ponto, a pretensão de entrevistar todas as participantes, somente as que consideramos relevantes, e, entre estas, as que se dispuseram a manter a interlocução.

As questões e respostas das quatro entrevistas individuais realizadas também foram analisadas em separado, mas organizadas em um único texto, que contempla acréscimos quanto às informações relacionadas aos eixos-chave da investigação, ou seja, rotina, experiências de movimento corporal das crianças e relações socioprofissionais no CMEI.

5.2. PROBLEMATIZAÇÃO DAS RESPOSTAS COLETADAS NAS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS

Ao analisarmos as entrevistas individuais, percebemos que as professoras têm compreendido a rotina com base em dois momentos institucionalizados – um ordenado e um flexível: o momento ordenado é composto pelos momentos de gestão administrativa que se repetem na rotina dia a dia, os horários de entrada e de saída, por exemplo; o flexível é aquele instituído na ação pedagógica do CMEI, como o de planejamento, de aulas, de uso dos espaços.

Compreendemos que o entendimento delas funciona como uma classificação para organizar as dinâmicas de trabalho coletivo. Em suas falas, elas demonstraram que as crianças podem ser consideradas nos dois momentos da rotina. Porém, admitiram que os momentos flexíveis são mais fáceis de alterar para melhor

considerar as demandas das crianças do que os momentos ordenados. Estes normalmente necessitam de apreciação e de autorização do grupo dirigente para ser alterado.

Na análise das informações colhidas, evidenciamos, portanto, que a rotina não é fixa, mudanças acontecem em seu desenrolar, mas os principais motivos relatados pelas professoras para mudar a rotina se referem às necessidades da instituição. Comemorações como o dia das crianças, um momento festivo da instituição, é um exemplo de momento em que a rotina é modificada para favorecer a criança. Pelo que vimos, na maioria das vezes, as mudanças propostas na rotina são pensadas para satisfazer as crianças, conforme os adultos concebem o que é melhor para elas.

Do ponto de vista pedagógico, as professoras consideraram que mudar a rotina passa por mudar tempos e espaços das práticas educativas. Algumas professoras afirmaram que já tinham realizado mudanças na organização das aulas da sua turma e as crianças gostaram.

Com essa informação, buscamos compreender como as professoras pensaram estratégias para mudar a rotina e valorizar as experiências das crianças. Elas relataram que uma plenária foi realizada para ouvir a opinião das crianças maiores (4, 5, 6 anos) sobre alguns assuntos que foram tratados no projeto político-pedagógico (PPP) do CMEI. Nessa ocasião, as crianças menores (1, 2, 3 anos) foram enviadas para casa, cujos pais ou responsáveis as representaram.

Sobre essa experiência de consultar a opinião das crianças maiores, consideramos que, embora não tenha sido uma plenária para conversar com elas sobre mudanças na rotina ou promoção das experiências de movimento corporal delas, a iniciativa se mostrou válida, pois conota uma estratégia que considera a voz das crianças no processo de tomada de decisões do CMEI.

Nas entrevistas com as professoras, compreendemos que elas consideram a criança como o foco do trabalho educativo desenvolvido na instituição, mas paradoxalmente compreendemos também que, no desenrolar da rotina vivida, o foco se perde em razão de demandas atípicas, atipicidades, que atravessam a rotina flexível.

Um exemplo conhecido da atipicidade indicada refere-se à ausência, por exemplo, de funcionário próprio para atender os pais durante o transcorrer do horário de aulas e os momentos de interação das professoras com as crianças. A

falta de funcionários para diariamente cumprir essa função, não só no CMEI “Tio Leandro” mas também em outros do sistema público municipal da Serra, tem sido indicado como motivo de transtorno para o andamento da rotina das unidades, visto que, dada a urgência que normalmente os pais requerem à direção do CMEI no atendimento às demandas relativas aos seus filhos, frequentemente essa situação interfere no funcionamento da instituição, inclusive nos momentos de interação das professoras com as crianças. Nessas ocasiões, o deslocamento de professoras para conversarem com os pais resulta em sobrecarga de trabalho dos professores que estão nas regências das turmas.

Entendemos que esse tipo de problema administrativo atrapalha a mudança pedagógica da rotina para equalizar as relações socioprofissionais entre as professoras e favorecer a promoção das experiências de movimento corporal das crianças no dia a dia do CMEI. Entendemos que as experiências de movimento corporal vividas pelas crianças não podem ficar à mercê de imprevistos como esses surgidos na rotina. Entendemos que os gestores centrais do sistema municipal de educação da Serra, bem como a gestão do CMEI “Tio Leandro”, precisam pensar estratégia que garanta o andamento da rotina pedagógica como planejado. Do contrário, é possível que as necessidades e os interesses das crianças, brincadeiras e experiências de movimento corporal, por exemplo, venham a ser penalizados, interditados, ou simplesmente deixados para depois.

Quando falamos com as professoras sobre o necessário equilíbrio nas relações de trabalho entre elas e sobre a mudança da rotina em prol da promoção das experiências de movimento corporal das crianças, concordamos que os espaços e os tempos do CMEI devem ser ressignificados. Elas compreenderam que, por isso, as experiências de movimento corporal das crianças devem ser pensadas por todo o grupo dirigente, principalmente na elaboração de projeto institucional e dos projetos de ensino. Pensando na elaboração de projetos que valorizem as experiências de movimento corporal das crianças, disseram acreditar que o trabalho educativo desenvolvido pode extrapolar o ambiente da instituição, alcançando as famílias, bem como redesenhar o próprio PPP do CMEI.

Elas também demonstraram entender que, na realização de projetos que promovam as experiências de movimento corporal das crianças, a troca de experiências de ensino com o professor de Educação Física é necessária para valorizar o trabalho pedagógico coletivo. Nesse sentido, o professor de Educação

Física poderá ajudar muito a equilibrar as relações socioprofissionais, a organizar a mudança da rotina e a impulsionar a abordagem coletiva das experiências de movimento corporal das crianças no CMEI.

Nesse contexto relacional, vimos que o reconhecimento das professoras à relevância da Educação Física no CMEI, ao tempo que aumenta a responsabilidade do seu professor, significa o reconhecimento de que o olhar da Educação Física pode ser realmente diferente e, de fato, contribuir na elaboração de uma perspectiva pedagógica que efetivamente considere as crianças como centro do processo de Educação Infantil no CMEI.

Outro passo importante para a efetivação dessa perspectiva pedagógica em prol das crianças será conversar sistematicamente com os pais e responsáveis pelas crianças, no intuito de considerar os seus temores e as suas demandas, orientá-los e convidá-los também a participar dos projetos institucionais e, assim, contribuir para a construção de um projeto político-pedagógico de qualidade elevada no CMEI “Tio Leandro”.

6. POSSIBILIDADES DE ESTABELECEMOS UMA ROTINA QUE PROMOVA AS EXPERIÊNCIAS DE MOVIMENTOS CORPORAIS DAS CRIANÇAS

Buscamos, neste capítulo, retomar o trabalho de campo para construir e propor uma perspectiva em prol da promoção das experiências de movimento corporal das crianças no CMEI.

Nas narrativas das professoras colaboradoras do estudo, percebemos diversas compreensões do que seria rotina. Essa dificuldade de encontrar uma definição única é compreensível, pois, em nosso cotidiano, é comum utilizarmos o termo com diferentes significados, em diversos momentos. Até mesmo na literatura identificamos autores utilizando o termo em diferentes situações.

Essa diversidade de definições persiste também quando analisamos o referido termo no ambiente das instituições de ensino infantil.

Nos livros sobre creches e/ou pré-escolas pesquisados, encontrei a presença das rotinas. Elas aparecem como modelos ou sugestões para a organização do trabalho pedagógico do educador, mas, em geral, não são teorizadas. Raramente uma sugestão de rotina é acompanhada de uma possível explicação sobre a seleção ou a escolha de atividades ou materiais, ou mesmo justificativas que indiquem os motivos pelos quais se inicia a manhã com um determinado tipo de atividade e se finaliza com outro. A rotina torna-se apenas um esquema que prescreve o que se deve fazer e em que momento esse fazer é adequado. (BARBOSA, 2000, p.41)

Compreender a dificuldade/complexidade da rotina mostra a necessidade de reflexões para sua elaboração, pois aqui compreendemos que a rotina estrutura o planejamento da instituição, facilitando ou dificultando. Uma clara compreensão de sua importância permite que a elaboração e realização colaborem para os objetivos que se propõem em sua utilização.

Para a proposição da pesquisa, uma rotina que valorize as experiências de movimento corporal das crianças deve ser compreendida como

[...] uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil [...] ela sintetiza o projeto pedagógico das instituições e apresentam a proposta de ação educativa dos profissionais. (BARBOSA, 2000, p.40)

A compreensão da rotina como categoria pedagógica permite aos professores compreender que esse instrumento, por vezes ignorado, (re)significado nem mesmo discutido, é reflexo dos embasamentos pedagógicos que envolvem o

trabalho pedagógico desenvolvido na instituição de ensino. (Re)pensar a rotina é um convite a (re)visitar documentos que norteiam o trabalho desenvolvido na instituição, bem como os entendimentos formados pelas professoras.

De acordo com Barbosa (2000, p. 40): “*A importância das rotinas na educação infantil provém da possibilidade de constituir uma visão das mesmas como concretização paradigmática de uma concepção de educação e de cuidado*”. Nesse sentido, a rotina no ambiente da instituição e sua importância vai além do que acontece no ambiente do CMEI e seus reflexos serão visíveis no desenvolvimento das crianças.

As rotinas podem tornar-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos. Quando se torna apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agirem e a repetirem gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio, é o vivido sem sentido, alienado, pois está cristalizado em absolutos. É fundamental, ao criar rotinas, deixar uma ampla margem de movimento, senão encontraremos o terreno propício à alienação. (BARBOSA, p.45)

Diante desses entendimentos da autora, percebemos que pensar/repensar a rotina é algo fundamental no trabalho com as crianças pequenas, que passa por compreender os entendimentos que circulam a prática pedagógica dos professores.

Outro ponto a destacar, ressaltado pela mesma autora, é a importância de considerar “...o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos (p. 45)”. Nesse sentido, não há de (re)pensar a rotina sem pensar a valorização da criança nessa rotina; não há de pensar a criança como objeto passivo de seu desenvolvimento. A criança, cada vez mais, tem de tornar-se participante em seu desenvolvimento, ou seja, a criança deve ter garantido o direito de desenvolver a si.

Quando propomos pensar em prol da participação ativa das crianças, no planejamento e desenvolvimento das atividades no ambiente do CMEI, esbarramos nos entendimentos de que a criança, por não saber se expressar verbalmente e com clareza, não teria como opinar em questões de planejamento.

Porém, a todo o momento, enquanto vivenciam brinquedos, brincadeiras, atividades e ambientes na rotina do CMEI, da forma que melhor desejam e emitem opiniões sinceras sobre o que acham e o que gostariam de fazer e aprender, esse

movimentar de forma autônoma, esse vivenciar chamamos de experiências de movimento corporal das crianças (ANDRADE FILHO, 2011, 2013).

As experiências de movimento corporal das crianças são valorizadas no dia a dia do CMEI, não só em momentos específicos da rotina, mas como prática institucional, em que a criança é valorizada e respeitada como sujeito que sabe de si e tem direito de mover a si. Essa perspectiva é considerada por nós de suma importância para o efetivo desenvolvimento e educação da criança.

Compreendemos que respeitar e valorizar “*as experiências de movimento corporal das crianças são uma chave de socialização e produção de conhecimento dos sujeitos infantis, dos seus mundos de vida, das suas culturas de pares*” (ANDRADE FILHO, 2011), portanto é possível considerar que o movimento deve ser tanto objeto da Educação Física na educação infantil quanto um instrumento de todas as práticas educativas realizadas com as crianças no ambiente do CMEI.

Experiências de movimentos corporais vividas pelas crianças são necessárias como fontes e possibilidades efetivas de aquisição de um tipo de conhecimento objetivo, estruturante, regulador e revelador das experiências, das ações, das linguagens, da subjetividade, das representações das dimensões reais e virtuais da vida e das condições efetivas de socialização da criança (ANDRADE FILHO, p. 40)

Percebemos, nas falas analisadas nos encontros coletivos, bem como nas entrevistas individuais, a compreensão de que o movimento é algo constituinte das crianças, inerente a esse momento da vida e condicionante ao seu desenvolvimento. Compreendemos, assim, que o movimento, é a primeira forma de interação da criança com o mundo. De acordo com Garanhan e Nadolny (2010, p. 65):

O movimento corporal possibilita o conhecimento do mundo e expressa o pensamento da criança, suas ações e relações com pessoas e objetos. Assim, os saberes sobre a movimentação do corpo – como uma linguagem da criança – são fundamentais para os profissionais que atuam na Educação Infantil. Assim, apoiadas nessas considerações, apresentamos uma proposta de trabalho educativo com o movimento da criança para formação de profissionais da Educação Infantil.

Os adultos, na interação com as crianças recém-nascidas, “debruçam” o olhar no movimentar da criança em busca de compreender as necessidades delas. Quando as crianças crescem e começam a adquirir a habilidade de fala, esse olhar diminui em prol de um comunicar verbal.

Propomos que esse olhar continue a acontecer nas experiências de movimento corporal das crianças na rotina do CMEI. Desse modo, podem ser

elucidados entendimentos, necessidades e desejos das crianças no seu desenvolvimento e educação.

[...] por meio das experiências de movimento corporal se tem a possibilidade de provocar e até de promover um trato diferente, experiencial, dos conhecimentos oferecidos para as crianças pelas outras áreas de conhecimentos e componentes curriculares constantes na Educação Infantil. (ROSA, 2014)

Os documentos orientadores quanto à organização do espaço, tempo e materiais enfatizam que o trabalho pedagógico na educação infantil deve explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

Pode-se perceber que as experiências de movimento corporal são amparadas nos documentos orientadores da educação infantil, mas ainda não tomaram o protagonismo necessário nas instituições.

Nesse sentido, Rosa (2014) defende que

[...] uma formação que mobilize a experiência de movimento corporal das crianças com competência técnica e compromisso político com a educação pública de qualidade. Neste sentido, devemos pensar em uma intervenção que coloque as experiências de movimento corporal da criança como começo, meio e fim da formação institucional.

Dada a importância das experiências de movimento corporal das crianças para seu desenvolvimento, uma situação trazida nos estudos de Andrade Filho (2011 e 2013) afirma que as

[...] experiências de movimento corporal das crianças tendem a ser sistematicamente interditas pela cultura institucional; que as crianças na educação infantil não têm direito a movimentar a si e ao seu mundo como precisam e gostariam de fazê-lo; que o sentido interpretativo desenvolvimentista corrente na educação infantil indica que quando a criança move a si e ao seu mundo provoca um forte conflito entre sua perspectiva cultural ética estética e a ordem cultural estética ética institucional [...].

Fica evidenciado que as instituições de ensino infantil vivem uma cultura de interdição das experiências de movimento corporal das crianças.

Compreendemos que a interdição por cobrança pedagógica se refere a atividades que são desenvolvidas e registradas em folha, pois as atividades que valorizam as experiências de movimento corporal das crianças são pedagógicas, mas, por vezes, não são cobradas.

Infelizmente essa é uma cultura comum nas instituições de ensino. No ensino fundamental, já passei por algumas situações de conflito com professoras regentes de classe, por quererem suspender alunos das aulas de Educação Física, por não realizarem a atividade de sala.

As experiências de movimento são de suma importância no desenvolvimento da criança, não devendo ser suprimidas de sua rotina em prol de uma cobrança pedagógica.

Outra questão surgida no trabalho de campo, especificamente nas reuniões coletivas, é que as experiências de movimento são interditas para manter a organização da instituição. Em nossa percepção, essa é outra compreensão errônea. Denota que o adulto pensa que o fato de a criança estar a se movimentar estivesse a atrapalhar a organização da instituição. O movimento planejado e mediado pelas professoras dificilmente causará transtornos à organização institucional.

A questão mais recorrente nas falas das professoras foi a questão da interdição para que as crianças não se machuquem. Compreendemos que existe uma cobrança dos pais e das próprias professoras para que a criança “não se machuque” no ambiente da instituição. Mas, quando as atividades são elaboradas, as chances de se machucar minimizam muito e, quanto mais a criança se movimenta, menos ela se machuca, pois adquire destreza motora e habilidade corporal.

Tanto no trabalho de Andrade Filho (2011 e 2013) quanto nas falas das professoras, pudemos compreender que as experiências de movimento corporal das crianças vêm sendo interditas por interesses distintos dos das crianças. Mas, nem por isso, as experiências inexistem na rotina das instituições. Elas estão reduzidas a momentos específicos do trabalho educativo no CMEI, realizado dia a dia.

Diante desse processo de interdição das experiências de movimento corporal das crianças de modo recorrente,

[...] passamos a considerar que essas experiências são uma chave de socialização das crianças; pois movimentos corporais executados por elas são fundamentais para a configuração de ações inerentes aos jogos e às brincadeiras no momento em que ocorrem; são uma necessidade e um interesse típico e parte significativa do ofício de criança. Se essas necessidades e interesses não forem considerados no dia a dia da educação infantil, expropria-se a chave e compromete-se sensivelmente o desenvolvimento, a educação, socialização da criança como sujeito de direitos. [...]

Pelo que observamos, fica evidente que as experiências de movimento corporal das crianças vêm sendo reduzidas a momentos específicos na rotina, principalmente nas aulas de Educação Física. Nesse sentido, as vivências propostas durante as aulas de Educação Física têm-se mostrado um refúgio necessário na rotina do CMEI, bom procedimento para o desenvolvimento e para a educação das crianças pequenas, apesar de as experiências de movimento das crianças serem as primeiras a serem interditadas, em razão de necessidades administrativas, por serem sujeitadas a remanejamentos de tempo e espaço, por causa do que chamamos atipicidades funcionais ocorridas no CMEI.

Andrade Filho (2011) evidencia situações em que há consequências decorrentes da interdição das experiências de movimento corporal das crianças. Elas servem de alerta para evitar essa situação.

[...] algumas consequências dessas atitudes 'desinteressadas' revelam-se quando se verifica que crianças não andam, não correm, não saltam, não manipulam, não movem a si com segurança e desenvoltura. Pois não possuem habilidade corporal suficiente estruturada para brincar de forma satisfatória no grupo, quando realizam atividades prescritas ou brincam entre si, bem como quando, na impossibilidade de manterem-se estáticas, 'não param', apesar das proibições ditadas, e acabam por serem classificadas, pelas professoras, como hiperativas ou portadoras de uma espécie de doença, uma 'comichão nos couros', indicada pela aparente falta de autocontrole do movimento corporal. Por outro lado, há também a apatia, o deslocamento pessoal, flagrante infelicidade presencial ao estar entre os pares ou com as professoras dentro da escola.

Buscamos, nesse (re)pensar a rotina em prol das experiências de movimento corporal das crianças, alcançar benefícios à criança em seu desenvolvimento e em sua educação, tornando-a, de fato, protagonista em sua formação, um sujeito de direitos.

(Re)pensar a rotina não é tarefa fácil, é preciso repensar todo o processo que a fundamenta. Porém, compreendemos, com as informações analisadas até o momento, que a rotina é condicionada à concepção de infância e criança que habita a prática pedagógica, o imaginário e as falas do grupo de professoras dirigentes colaboradoras. Nesse sentido, compreendemos que a infância e o ser criança devem ser entendidos como proposto na sociologia da infância. Buscamos, nos trabalhos de Sarmiento (2008), a compreensão de infância e criança que melhor representa as falas das professoras.

Entendemos estar diante de três condicionantes, perspectivados nas falas das professoras, que interferem diretamente em uma rotina boa para as crianças, a

saber: a concepção de infância; a concepção de criança dividida pelo grupo; e a maneira como o grupo vem pensando o trabalho com o movimento na rotina da instituição. Procuramos entender se o que entendem sobre essas condicionantes reflete na rotina da instituição.

A sociologia da Infância propõe o estabelecimento de uma distinção analítica no seu duplo objeto de estudo: as crianças como atores sociais, nos seus mundos de vida, e a infância, como categoria do tipo geracional, socialmente construída. (SARMENTO, 2008, p. 22)

Nesse sentido, a infância não deve ser confundida com o ser criança. A infância como categoria do tipo geracional é um tipo socialmente constituído pela categoria geracional dos adultos. Diante desse entendimento, podemos compreender que a concepção de infância que gira em torno do imaginário do grupo de adultos (grupo dirigente pedagógico) que vivem a rotina do CMEI é o que define as ações pedagógicas da instituição.

Por outro lado, o poder de controle dos adultos sobre as crianças está reconhecido e legitimado, não sendo verdadeiro o inverso, o que coloca a infância – independentemente do contexto social ou da conjuntura histórica – numa posição subalterna face à geração adulta. A existência de um grupo que é socialmente subalterno devido a sua condição etária é, por consequência, essencial à definição da infância. Existe infância na medida em que historicamente a categoria etária foi constituída como diferença e que essa diferença é geradora de desigualdade. (SARMENTO, 2008, 22)

Na relação entre os adultos e as crianças, nesse contexto da rotina, pelo entendimento da Sociologia da Infância, podemos entender que as crianças estão numa relação subalterna aos adultos ali presentes; então, cada vez mais, se torna importante que os adultos ali presentes tenham respeito à infância e ao ser criança.

Repensar a rotina no sentido de que ela valorize as experiências de movimento corporal das crianças afirma esse necessário respeito, traz a necessária mediação pedagógica sobre a compreensão dessa superioridade e exige que, de forma consciente, busquemos compreender que as professoras devem sanar as dificuldades encontradas no dia a dia da rotina da instituição, pois, senão, na relação de desigualdades existente, as necessidades e os interesses das crianças vão sempre sendo deixados para depois.

Por ser socialmente definida e constituída pelos adultos, a infância como categoria sociológica tem ganhado cada vez mais importância sociocultural, a ponto de pensar um ambiente educacional próprio para ela: as instituições de ensino infantil.

Entretanto, sem desviar o verdadeiro sentido histórico dessa conquista, não podemos esconder ou esquecer que primeiramente as instituições de educação infantil, creches e pré-escolas foram criadas para atender às necessidades dos adultos, para que estes tivessem onde deixar seus filhos para poder trabalhar. Por esse motivo, Kramer (1982) caracterizou esses ambientes como assistência, guarda e cuidado e os denunciou por servirem como depósito de crianças, e não como instituições dedicadas à sua educação integral. Hoje, na busca por um sentido educacional correto para essas instituições, há maior preocupação pedagógica com o que se faz dentro desses ambientes.

Em outro contexto, pensar generosamente as vivências e conhecimentos que as crianças obtêm nesse ambiente passa pela compreensão de que a criança, quando age, fundamenta a experiência que vive.

Ambiente generoso é o tipo de ambiente que resulta não somente da riqueza e variedade dos materiais oferecidos, mas também das atitudes dos professores, implícitas no cuidado com que os materiais foram procurados, escolhidos e oferecidos às crianças. Trata-se de uma atitude generosa, que se caracteriza pela atenção e escuta constantes por parte dos adultos que sabem observar, oferecer coisas e fazer isso na medida e nos momentos certos (GALARDINI e GIOVANNINI, 2002, p. 118).

Nessa perspectiva, as crianças devem ser compreendidas como atores sociais, produtoras de cultura, detentoras de experiências, autoras de sentidos. Os adultos precisam perceber que a própria constituição da infância que inventaram e inventam está condicionada à existência da criança como ator social.

Desde sua concepção, a criança é portadora e produtora de cultura. Não haveria de falar em ser pai, ser mãe, ser avô, ser avó, sem a existência da criança a desafiar essas identidades adultas. Observando que a criança não é alheia às construções sociais, vê-se que ela modifica toda a estrutura estabelecida somente com sua presença. Portanto, também não deveríamos pensar em instituições de ensino infantil sem esse modo próprio de a criança ser ela.

Como sabemos, a criança modifica o ambiente de ensino, assim como muda as relações familiares; então, cabe pensar os CMEI como instituições únicas, sem compará-las com as outras e organizá-las como se fossem instituições de ensino fundamental, médio ou superior.

A compreensão de uma rotina diferente para esse nível de ensino faz todo o sentido. Para além de repensar uma rotina nova, cabe pensar que a rotina

conhecida no CMEI pode ser modificada, repensada, para melhor conhecer e respeitar a infância e as crianças que o frequentam. É preciso fazer a modificação da mentalidade adulta predominante, não somente nos entendimentos dos professores, mas também no entendimento dos pais e dos gestores do sistema, para impulsionar a mudança de percepção dos adultos, considerar a participação da criança como ator social, ouvir suas vozes, observar suas ações e promover suas experiências de movimento corporal no CMEI. Esse é o caminho.

CONCLUSÃO

Em nossa investigação, propusemo-nos pensar coletivamente a possibilidade de implementação de uma rotina que promova as experiências de movimento corporal das crianças no CMEI “Tio Leandro” Para nós, tais experiências são a chave de socialização da criança na rotina do CMEI.

Percebemos que, nesse ambiente pensado para as crianças, predomina a hierarquia de necessidades e interesses das professoras, dos gestores do sistema, das famílias, da instituição – em suma dos adultos –, enquanto as necessidades e os interesses das crianças são protelados, deixados para depois. Nesse ambiente e com a dinâmica da rotina predominante, as necessidades e interesses das crianças são limitadas ao tempo que resta ao trabalho burocrático e didático dos adultos.

Essa concepção dominante na cultura escolar é provavelmente responsável pelo modo como as professoras veem, agem e interditam as experiências de movimento corporal das crianças no trabalho diário, na rotina do CMEI.

Ao refletirmos na proposição dessa investigação, percebemos algumas dificuldades, uma das quais indica que a imposição de uma “nova rotina” nesse ambiente não contribuiria para a valorização das experiências de movimento corporal das crianças, como elas desejam e precisam e têm direito.

Reunimo-nos com a diretora do CMEI para apresentar o estudo e definir que utilizaríamos os momentos de formação em serviço, para realizar a referida discussão coletiva. Apresentamos o projeto do estudo às professoras e nosso intuito de realizar a investigação no bojo de uma programação formativa em serviço e planejamos um ciclo de discussões coletivas para tratar os temas: 1. Rotinas no CMEI; 2. Experiências de movimento corporal das crianças; 3. Relações socioprofissionais no CMEI.

Diante das necessidades surgidas nos momentos de discussão coletiva e com o entusiasmo das professoras, o planejado extrapolou a discussão no tempo inicial da pesquisa. Com base nas informações inicialmente coletadas para além da “tempestade de ideias iniciais”, propusemos e aplicamos um questionário reflexivo, objetivando gerar melhor compreensão e aprofundamento das ideias surgidas nas discussões coletivas.

Mediante a análise dos questionários reflexivos, elaboramos questões e as utilizamos em entrevistas individuais, objetivando que as colaboradoras que quisessem continuar conversando pudessem considerar as ideias anteriormente discutidas e, de modo mais detalhado, evidenciar mudanças na rotina no sentido de reorientar as relações socioprofissionais entre as professoras e promover as experiências de movimento corporal das crianças no cotidiano do CMEI “Tio Leandro”.

Ao analisarmos as informações, buscamos revelar a perspectiva do grupo dirigente, no intuito de compreender melhor suas ideias, conceitos, modos de fazer acercado que estava sendo proposto.

Nesse andamento, percebemos a dificuldade das professoras em definir rotina, o que, para nós, demonstrou um indicativo que a rotina no CMEI não é problematizada ou mesmo compreendida como uma categoria pedagógica, conforme discute Barbosa (2000).

Conseguimos mostrar que as professoras compreendem a importância do movimento corporal no desenvolvimento e na educação da criança e que esta, além de vivenciar as experiências de movimento corporal do modo como é proposto pelas professoras, poderia vivenciá-las à sua maneira, pois tem direito de experienciar os sentidos de mover a si. Compreendemos que as experiências de mover a si das crianças são interditas e que, dentro do modelo de rotina imposto, atipicidades que acontecem no dia a dia reforçam a cultura de interdição das experiências de movimento corporal das crianças.

Constatamos que elas compreendem que, ao vivenciarem a rotina de trabalhos educativos e a interação com os sujeitos da instituição (professoras, responsáveis, corpo técnico-pedagógico, demais funcionários e crianças), as professoras tendem a formar uma identidade específica das docentes que trabalham em instituições de educação infantil. Defendemos que as relações socioprofissionais têm de ser pensadas e vivenciadas de forma prazerosa e positiva, para fortalecer

essa identidade docente, pois essas relações e essa identidade docente incidem diretamente sobre as possibilidades de ressignificar a rotina e promover as experiências de movimento corporal das crianças como um importante fundamento do trabalho coletivo que as professoras diariamente realizam.

Concluimos que as percepções do grupo dirigente do CMEI “Tio Leandro” corroboram a ideia de construção de uma rotina que valorize as experiências de movimento corporal das crianças. Mas, para tal ideia virar atitude, consideramos necessário estabelecer momentos de replanejamento da rotina, guardar tempo e continuar a discutir a importância de as crianças viverem suas experiências de movimento corporal na rotina do CMEI, socializarem as ideias surgidas no grupo com as famílias e com os gestores do sistema em prol da rotina nesse sentido.

Percebemos também a necessidade de valorização das experiências de movimento corporal das crianças como alicerce do trabalho desenvolvido no CMEI, criando um modo de fazer próprio da instituição, integrando paulatinamente as novas experiências e atividades coletivamente vivenciadas ao PPP do CMEI.

Compreendemos que hoje as instituições de ensino convivem com a situação de rotatividade dos funcionários, de um ano letivo para outro. É comum nas instituições mudar o quadro de funcionário ao findar o ano. São pessoas diferentes, entendimentos diferentes e vivências diferentes que poderão contribuir em nossa proposta ou mesmo divergir. Entendemos que o PPP é o documento que materializa a concepção de trabalho almejado pelo grupo de professores da instituição, mas que, assim elaborado, pode funcionar como um repositório de auto-orientação pedagógica do CMEI. Defendemos que materializar essa concepção de valorização das experiências de movimento corporal das crianças no PPP permite que as professoras levem mais longe os objetivos almejados pela instituição.

Consideramos que esse movimento de ressignificação pedagógica do trabalho coletivo na instituição, além de permitir e estimular o contato e a reflexão permanente do grupo, possibilita discutir, com frequência, a perspectiva pedagógica da educação das crianças que o CMEI oferece e também considerar a produção coletiva na elaboração dos documentos pedagógicos da instituição. Nesse caso, os novos profissionais que chegarem à instituição poderão ter acesso a esse documento e contribuir na sua reelaboração, mitigando para a instituição as consequências e os efeitos da troca de quadros a cada ano escolar.

Essa investigação se conclui aqui, mas continuaremos nossa discussão com

o grupo sobre a realização de ações que efetivem a rotina pretendida. Parece-nos que essa seja a nossa próxima etapa: retornar o consolidado nessa investigação ao grupo dirigente, relatando, refletindo e discutindo os principais pontos achados, bem como os entraves que vêm interditando as experiências de movimento corporal das crianças no dia a dia do nosso trabalho educativo, e também refletir sobre a possibilidade da inserção dessas questões nos documentos oficiais e no cotidiano da instituição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ALMEIDA, A. N. Para uma sociologia da Infância: jogos de olhares, pistas para a investigação. Lisboa: ICS. 2009.
2. ANDRADE FILHO, N. F. de. Experiências de movimento corporal de crianças no cotidiano da Educação Infantil. 2011. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2011.
3. ANDRADE FILHO, N. F. de. Observação compreensivo-crítica das experiências de movimento corporal das crianças na educação infantil. Revista Movimento (UFRGS). Impresso), v. 19, n. 1, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/26491/24401>. Acessado em: 15/09/2018.
4. ANDRADE FILHO, N. F.; SCHNEIDER, O. Educação Física para a Educação Infantil: conhecimento e especificidade – São Cristóvão: Editora UFS. 2008.
5. BARBOSA, M. C. S. A ROTINA NAS PEDAGOGIAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: dos binarismos à complexidade. 2006. Revista Currículo sem Fronteiras, v. 6, n. 1, pp. 56-69, jan./jun. 2006.
6. BARBOSA, M. C. S. Por amor & por força: rotinas na educação infantil. 2000. 278 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.
7. BASEI, ANDRÉIA PAULA. A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. 2008. Revista Iberoamericana de Educación nº 47/3 – 25 de octubre de 2008.
8. BATISTA, Rosa. A ROTINA NO DIA-A-DIA DA CRECHE: ENTRE O PROPOSTO E O VIVIDO. 1998. Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC.
9. BILÓRIA, Jéssica Ferreira; METZNER, Andréia Cristina. A importância da rotina na Educação Infantil. 2013. Revista Fafibe On-Line — ano VI – n. 6 — nov. 2013 — p. 1–7. Disponível em: unifafibe.com.br/revistafafibeonline.
10. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 4/2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 14 julho de 2010.
11. BRASIL. Ministério da Educação. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 2002.

12. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: dez. 2016.
13. CARVALHO, Rodrigo Saballa de. ENTRE AS CULTURAS DA INFÂNCIA E A ROTINA ESCOLAR: EM BUSCA DO SENTIDO DO TEMPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL. 2015. Revista Teias, v. 16, n. 41, p. 124-141 (abr./jun. 2015): Infância, Literatura e Educação.
14. ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. Sociologia da infância e a formação de professores – Curitiba: Champagnat, 2013.
15. FREIRE, A. Formação de Educadores em serviço: construindo sujeitos, produzindo singularidades. In: KRAMER, S. et al. Infância e Educação Infantil – Campinas, SP: Papyrus, 1999. – (Coleção Prática Pedagógica).
16. FULLGRAF, J.; WIGGERS, V. Projetos e práticas pedagógicas: na creche e na pré-escola – Brasília: Liber Livro, 2014.
17. JESUS, Degiane Amorim Dermiro de; GERMANO, Jéssica. A importância do planejamento e da rotina na Educação Infantil. 2013.
18. KRAMER, S. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. Rio de Janeiro, Editora Achiamé, 1982.
19. METZNER, “A” Cristina. Atividades de movimento na Educação Infantil. 2004. Trabalho de conclusão do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, SC.
20. OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz de. Corpo e movimento na Educação infantil: concepções e saberes docentes que permeiam as práticas cotidianas. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, teorias de ensino e práticas escolares), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
21. Orientação Curricular: De Educação Infantil e Ensino Fundamental: articulando saberes, tecendo diálogos Secretaria Municipal de Educação / Departamento de Ensino. Serra: ABBA Gráfica e Editora, 2008. 300p.
22. RAMOS, Janaina Silmara Silva. ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SABERES DOCENTES.
23. RICHTER, Ana Cristina; GONCALVES, Michelle Carreirão and VAZ, Alexandre Fernandez. Considerações sobre a presença do esporte na educação física

- infantil: reflexões e experiências. Educ. rev. [online]. 2011, n. 41, pp. 181-195. ISSN 0104-4060. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n41/12.pdf>.
24. RITCHER, Ana; VAZ, Alexandre. Corpos, saberes e infância: um inventário para estudos sobre a educação do corpo em ambientes educacionais de 0 a 6 anos. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, SP, v. 26, n. 3, p. 79-93, 2005.
25. RITCHER, Ana; VAZ, Alexandre. Educação Física, educação do corpo e pequena infância: interfaces e contradições na rotina de uma creche. Movimento, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 53-70, 2010.
26. RODRIGUES, R. M. Construção identitária e processos relacionais de uma professora de educação física em uma instituição de educação infantil. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo – CEFD-UFES, Vitória, ES, 2012.
27. RODRIGUES, R. M. Rotina, educação física e educação infantil: notas de estudo. 2009. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Educação Física) - Centro de Educação Física e Desportos/UFES, Vitória, 2009.
28. RODRIGUES, R. M.; FIGUEIREDO, Z. C. C.; ANDRADE FILHO, N. F. Construção identitária da professora de Educação Física em uma instituição de educação infantil. Revista Movimento (UFRGS). Impresso, v. 17, p. 65-81, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/20377>. Acessado em: 15/09/2018.
29. SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. Estudos da infância: educação e práticas sociais – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
30. SAYÃO, Deborah Thomé. CABEÇAS E CORPOS, ADULTOS E CRIANÇAS: CADÊ O MOVIMENTO E QUEM SEPAROU TUDO ISSO? 2008. Revista Eletrônica de Educação, v. 2, n. 2, nov. 2008.
31. SAYÃO, Deborah Thomé. Corpo e Movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002.
32. SERRA, P. M. da. Orientação Curricular: De Educação Infantil e Ensino Fundamental: articulando saberes, tecendo diálogos Secretaria Municipal de Educação / Departamento de Ensino. Serra: ABBA Gráfica e Editora, 2008.
33. SILVA, Bruna Lourena. ORGANIZAÇÃO DA ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ORIENTAÇÕES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS.

2016. Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC.
34. SILVA, Lucimar Victor. A Rotina na Educação Infantil: o cuidar e o educar. 2011. Trabalho de conclusão de curso em Pedagogia (Centro de Humanidades da Universidade Estadual da Paraíba). Guarabira, PB.
35. SILVA, Maurício Roberto da. "EXERCÍCIOS DE SER CRIANÇA": Corpo em movimento e a cultura lúdica nos tempos-espacos na Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis ou "Por que toda criança precisa brincar (muito)?". 2007. Revista Motrivivência, Ano XIX, n. 29, p. 141-196, dez./2007.
36. THIOLENT, M. Metodologia da Pesquisa-Ação. São Paulo: Cortez, 2015.
37. UCHÔGA, Liane Aparecida Roveran; PRODÓCIMO, Elaine. Corpo e movimento na educação infantil. 2008. Revista Motriz, Rio Claro, v. 14, n. 3, p. 222-232, jul./set. 2008.