



**PUC** GOIÁS

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS – PUC GO  
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

**LUANA FERREIRA BORGES**

**ROTINAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS INSTITUIÇÕES  
MUNICIPAIS DE GOIÂNIA:**

**UM ESTUDO A PARTIR DAS ATIVIDADES DO SONO E DO BANHO  
NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CORPORAL DAS CRIANÇAS**

GOIÂNIA

2017

**LUANA FERREIRA BORGES**

**ROTINAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS INSTITUIÇÕES  
MUNICIPAIS DE GOIÂNIA:  
UM ESTUDO A PARTIR DAS ATIVIDADES DO SONO E DO BANHO  
NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CORPORAL DAS CRIANÇAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Romilson Martins Siqueira.

GOIÂNIA

2017

B732r

Borges, Luana Ferreira

Rotinas da educação infantil nas instituições municipais de Goiânia[ manuscrito]: um estudo a partir das atividades do sono e do banho na construção da identidade corporal das crianças/ Luana Ferreira Borges.-- 2017.

217 f.; 30 cm

Texto em português com resumo em inglês

Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Goiânia, 2017

Inclui referências f.164-171

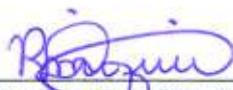
1. Educação de crianças. 2. Infância - corpo - Identidade. I.Siqueira, Romilson Martins. II.Pontifícia Universidade Católica de Goiás. III. Título.

CDU: 373.2(043)

**ROTINAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS INSTITUIÇÕES MUNICIPAIS DE  
GOIÂNIA: UM ESTUDO A PARTIR DAS ATIVIDADES DO SONO E DO BANHO  
NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CORPORAL DAS CRIANÇAS**

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da  
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 23 de agosto de 2017.

**BANCA EXAMINADORA**



---

**Prof. Dr. Romilson Martins Siqueira / PUC Goiás (Presidente)**



---

**Profa. Dra. Maria da Luz Santos Ramos / PUC Goiás**



---

**Profa. Dra. Daniela da Costa Britto Pereira Lima / UFG**

---

**Profa. Dra. Denise Silva Araújo / UFG - Pós-Doutoranda da PUC Goiás (Suplente)**

---

**Profa. Dra. Ângela Maria Scalabrin Coutinho / UFPR (Suplente)**

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho aos meus pais, Aduino Ferreira Borges e Vera Lúcia Teixeira Borges. Devo a vocês todas as minhas conquistas. Obrigada!

## AGRADECIMENTOS

A realização do curso de mestrado significa para mim uma grande vitória, superação intelectual, profissional e pessoal. Assim, agradeço:

A Deus, que me permite vencer os obstáculos e compreender as possibilidades de um recomeço;

Ao meu orientador, professor doutor Romilson Martins Siqueira, pessoa que pegou na minha mão e, com carinho e sabedoria, guiou-me nos entraves da pesquisa, me servindo de inspiração;

Ao professor e amigo Renato Barros de Almeida, por quem tenho um especial carinho e uma admiração como pessoa e profissional;

Às professoras doutoras, Maria da Luz Santos Ramos, Daniela da Costa Britto e Denise Silva Araújo, pelas leituras e contribuições no aprimoramento desta dissertação;

À Secretaria Municipal de Educação, pela autorização da efetivação da pesquisa nos CMEIs;

Ao meu filho e companheiro, Adauto Elídio, que, durante os momentos de angústias e ausências, sempre me consolou com palavras carinhosas e de apoio;

Ao meu esposo, Elidório, que, apesar da distância, sempre me apoiou nessa caminhada; as lutas e vitórias compõem essa conquista, assim, ele é parte delas;

Ao meu pai e à minha mãe, Adauto Ferreira Borges e Vera Lúcia Teixeira Borges que, com amor e orações, sempre estiveram ao meu lado;

Ao meu irmão, às minhas irmãs, cunhadas, cunhados, sobrinhos e sobrinhas, obrigada pelo carinho. Em especial, minha irmã Lucyene e meu cunhado Luiz Carlos, que, em diversos momentos, cuidaram do meu filho para a realização da pesquisa;

Às minhas amigas Luiza, Regina, Marly, Fernanda, Sheila e Kátia, que, de fato, contribuíram com minha jornada no mestrado, incentivando e ouvindo os apelos de um processo de muitos obstáculos;

Aos meus amigos, Gilson e Zileide que, com palavras sábias e carinhosas, me apoiaram;

Ao meu amigo Rafael Bonifácio, pelo ombro amigo, incentivo e pela amizade;

Ao meu amigo Rafael Borges, pelo incentivo;

Aos membros do GEPCEI, pelos estudos, pesquisas e trocas;

Aos colegas professores da Pedagogia da Faculdade Nossa Senhora Aparecida – FANAP, que cotidianamente me ensinaram o fazer docente;

Aos colegas professores da Pedagogia da Faculdade Sul-Americana – FASAM – pelos incentivos e pela aprendizagem;

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação da PUC GO, pela construção do conhecimento e pelo mestrado;

À professora Ana Paula Ribeiro de Carvalho, pela revisão desta dissertação;

Aos meus colegas do mestrado, em especial ao Marcos, Roberto, Júlio, à Rosângela e ao Nilton, pelas palavras carinhosas e pelos incentivos.

O adulto, ao narrar uma experiência, alivia seu coração dos horrores, goza novamente uma felicidade. A criança volta para si o fato vivido, começa mais uma vez do início.

Walter Benjamin

## RESUMO

A presente dissertação, inscrita na Linha Educação, Sociedade e Cultura e no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Educação na Infância (GEPCEI), tem como objeto de estudo a identidade corporal da criança na rotina da Educação Infantil. Para tanto, propôs-se a seguinte questão central: Considerando-se a rotina do banho e do sono como momentos da ação educativa na Educação Infantil, como se constituem os processos de autonomia ou regulação da identidade corporal das crianças em instituições de Goiânia? O objetivo é compreender a rotina da Educação Infantil, particularmente a rotina do banho e do sono, como atividades que podem permitir a construção da identidade corporal das crianças, marcadas pela autonomia ou regulação dessa identidade. Neste sentido, utilizaram-se, para os estudos de campo, as seguintes referências: Criança e infâncias: Sarmiento (2004), Kuhlmann Jr. (2010), Siqueira (2011); Corpo e Corporalidade: Arroyo e Silva (2012), Baptista (2013), Daolio (1995), Foucault (2014); Educação Infantil: Barbosa (2006), Batista (1998), Oliveira (2005), dentre outros. Como metodologia de pesquisa, optou-se pela observação dos momentos do sono e do banho em um total de 20 ocorrências relatadas em diário de bordo. Realizaram-se, também, entrevistas com as professoras responsáveis pelos agrupamentos para apreender a relação entre as concepções teoria e prática. Do ponto de vista do método de análise, empregaram-se ainda alguns dos fundamentos do materialismo histórico dialético, como referenciais para discussões sobre a produção humana e o sentido na história, no movimento, nas contradições de classe e na ação/atividade entre seres humanos. A exposição dos dados foi organizada em três capítulos, sendo que o primeiro aborda questões das dimensões histórico-sociais da criança e do corpo. O segundo toma como referência as vozes das professoras para compreensão das concepções que envolvem as temáticas da pesquisa. No terceiro capítulo, apreendem-se as questões que envolvem a construção da identidade corporal das crianças em sua relação com os tempos, espaços, materiais e as relações no âmbito da ação educativa do banho e do sono. Os resultados desse trabalho indicaram que, durante a rotina do banho e do sono, ficam latentes práticas centradas na figura adulta que orientam, normatizam, regulam e controlam as ações corporais das crianças. Desta forma, o processo de construção da identidade corporal se instaura sob as bases da regulação, e não da autonomia. Todavia, esses resultados só foram apreendidos tendo em vista ainda as precárias condições sob as quais se concretizaram os momentos do sono e do banho nas instituições pesquisadas. Isso indica que as condições materiais e concretas também determinam a forma como as concepções são constituídas pelas professoras. Por fim, compreende-se que este trabalho possibilitou retomar o sentido e o significado da rotina do sono e do banho na Educação Infantil, tendo em vista a necessidade de redirecionar sua função na prática educativa, com foco nos processos de autonomia da criança.

**Palavras-chave:** Infância. Crianças. Corpo. Rotina. Educação Infantil. Identidade corporal.

## **ABSTRACT**

This dissertation has as object of study the corporal identity of the child in the routine of Child Education. Therefore, the following central question was proposed: Considering the routine of bathing and sleeping as moments of educational action in Child Education, how are the processes of autonomy or regulation of children's body identity in institutions of Goiânia? The aim is to understand the routine of Child Education, particularly the routine of bathing and sleep, as activities that can allow the construction of children's body identity, marked by the autonomy or regulation of this identity. In this sense, the following references were used for the field studies: Child and childhood: Sarmiento (2004), Kuhlmann Jr. (2010), Siqueira (2011); Body and Corporality: Arroyo (2012), Baptista (2013), Daolio (1995), Foucault (2014); Child Education: Barbosa (2006), Batista (1998), Oliveira (2005), among others. As a research methodology, the observation of sleep and bath moments was chosen, in a total of 20 occurrences reported in logbooks. Interviews with the teachers responsible for groupings were also accomplished to understand the relationship between theory and practice conceptions. From the point of view of the method of analysis, some of the foundations of dialectical and historical materialism were still used as references for discussions about human production and meaning in history, movement, contradictions classes, and action/activity among human beings. The data were organized in three chapters, being that the first of which addresses issues of the historical and social dimensions of the child and the body. The second takes as reference the voices of the teachers to understand the conceptions that implicate the research themes. In the third chapter, issues that involve the construction of the children's bodily identity in their relationship with times, spaces, materials and relationships within the educational action of bathing and sleeping are apprehended. The results of this work indicated that latent practices centered on the adult figure that guide, normalize, regulate and control children's body actions during the bath and sleep routine. Thus, the process of the construction of the corporal identity is established under the bases of the regulation, and not of the autonomy. However, these results were only apprehended in view of the precarious conditions under which the moments of sleep and bathing in the studied institutions took place. This indicates that the material and concrete conditions also determine the way the conceptions are constituted by the teachers. Finally, it is understood that this work enabled to return to the meaning and meaning of sleep and bath routine in Child Education, considering the need to redirect its role in educational practice, focusing on the processes of child autonomy.

Keywords: Childhood. Children. Body. Routine. Child education. Body Identity.

## LISTA DE SIGLAS

ALFALE	Alfabetização e Letramento Escolar (Grupo de Pesquisa)
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior
CEI	Centro de Educação Infantil
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CRE	Coordenadoria Regional de Ensino
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
GEPCEI	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Educação na Infância
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostragem por Domicílio
PPP	Proposta Político-Pedagógica
PUC/GO	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RME	Rede Municipal de Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFP	Universidade Federal de Pernambuco
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual de São Paulo
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>CRIANÇA, CORPO E EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: ASPECTOS HISTÓRICOS, SOCIAIS E CULTURAIS</b> .....	36
1.1 Sociedade Contemporânea e a Constituição do Corpo: entre autonomia, regulação e controle .....	36
1.2 Infância e Criança como Construtos Sociais.....	46
1.3 História e Historicidade da Educação Infantil .....	55
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>O CORPO NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: AS MARCAS NAS VOZES DOS ADULTOS</b> .....	64
2.1 A Questão Metodológica: percurso da pesquisa .....	64
2.2 Os Profissionais como Sujeitos da Pesquisa: a professora regente e a auxiliar de atividades educativas .....	67
2.3 A Voz das Professoras e suas formas de Compreensão do Mundo e da Educação da Infância .....	79
2.3.1 Concepção de infância e criança .....	79
2.3.2 Concepção de corpo .....	82
2.3.3 Concepção de autonomia e regulação .....	86
2.3.4 Concepção de ação educativa e rotina na Educação Infantil .....	91
2.4 A Compreensão do Ato Educativo .....	97
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>“AGORA É HORA DE...”: O BANHO E O SONO COMO ROTINAS QUE MARCAM OS CORPOS INFANTIS</b> .....	106
3.1 Ações Educativas na Educação da Infância: o banho e o sono como rotinas .....	120
3.2 Por uma Prática de Autonomia na Educação Infantil .....	116
3.3 Tempos e Corpo .....	122

3.4	Espaço e Corpo .....	128
3.5	Materiais e Corpo .....	132
3.6	Relações e Corpo .....	137
	<b>SÍNTESES E REFLEXÕES .....</b>	<b>146</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>164</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>172</b>
	<b>APÊNDICE A: Roteiro para entrevista com a professora regente ....</b>	<b>172</b>
	<b>APÊNDICE B: Síntese da entrevista - categorias da pesquisa .....</b>	<b>174</b>
	<b>APÊNDICE C: Protocolo de registro da pesquisa .....</b>	<b>177</b>
	<b>APÊNDICE D: Síntese de registro de pesquisa .....</b>	<b>180</b>
	<b>APÊNDICE E: Termo de consentimento livre e esclarecido -</b>	<b>210</b>
	<b>    Crianças.....</b>	
	<b>APÊNDICE F: Termo de consentimento livre e esclarecido - Pais ...</b>	<b>211</b>
	<b>APÊNDICE G: Termo de consentimento livre e esclarecido -</b>	
	<b>    Profissional .....</b>	<b>214</b>
	<b>APÊNDICE H: Reagrupamento das observações .....</b>	<b>217</b>

## INTRODUÇÃO

É experiência aquilo que nos passa ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao passar-nos nos forma e os transforma [...], esse é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai acontecendo ao largo da vida e no modo como vamos dando sentido ao que nos acontece (BONDÍA, 1996, p. 25-26).

A presente pesquisa tem como **objeto de estudo** a identidade corporal da criança na rotina da Educação Infantil. Como campos de estudo para a apreensão desse objeto foram escolhidas, a partir de critérios específicos, cinco unidades públicas de Educação Infantil, localizadas na cidade de Goiânia.

A **justificativa** está ancorada na necessidade de se fortalecer o debate sobre a ação educativa na Educação Infantil, de modo particular, as rotinas que orientam o cotidiano dessas unidades. Outra razão para a qual convergem os esforços deste trabalho é recolocar em discussão o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento integral das crianças, podendo contribuir para qualificar a ação pedagógica dos docentes e a reorganização dos tempos, espaços, das aprendizagens e relações nas instituições educativas. Soma-se a essas razões o fato de que este estudo pretende também qualificar a formação e a trajetória intelectual da pesquisadora que o realiza. Sobre este último aspecto, destacam-se alguns acontecimentos que marcaram a trajetória intelectual e profissional da pesquisadora. Tal trajetória iniciou-se em um programa do governo federal, denominado Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), marcado por uma perspectiva de trabalho educativo e compartilhado. Ressalta-se, já à época, o incômodo da pesquisadora com a forma como a rotina do trabalho do programa regulava o corpo das crianças: tempo rígido, excesso de atividades mecânicas, de tempo e de permanência.

Ressalta-se que a pesquisadora atuava no programa como leiga, sem conhecimento e/ou experiência para tal atuação. As dificuldades e, ao mesmo tempo, o desejo de desenvolver as atividades pedagógicas com foco na docência, particularmente de forma mais segura e em conformidade com as propostas pedagógicas do programa, suscitaram a necessidade de uma formação qualificada.

A experiência como discente no curso de Pedagogia, aliada às atividades da disciplina de estágio supervisionado, culminou com um projeto vinculado ao Ministério Público (MP), realizando-se encontros que proporcionavam oficinas, minicursos e palestras, com a finalidade de discutir a realidade de crianças em

situação de vulnerabilidade social. Esses encontros contaram com a presença de pais, educadores, juízes, promotores, psicólogos, entre outros profissionais que contribuíram para a consecução do projeto. Essa experiência instigou a reflexão sobre a rotina das crianças, que permaneciam por muito tempo reguladas entre os espaços da escola e do abrigo no qual eram acolhidas para o desenvolvimento do projeto. Essa regulação ocorria, inclusive, nas práticas pedagógicas, nas ações do abrigo, no lazer e em outros momentos de rotina das crianças.

Por conseguinte, as reflexões sobre o corpo permaneceram latentes para a pesquisadora, especialmente em experiências que ocorrem no Ensino Fundamental da rede pública, no qual a prática de uma rotina cansativa, marcada por atividades conteudistas, não propiciava a construção de experiência formativa/humana das crianças em relação aos seus corpos.

No âmbito da especialização, alguns estudos teóricos foram importantes para a construção da identidade e do perfil da pesquisadora, enfatizando-se a questão do corpo e de suas mediações em relação aos tempos da vida, as experiências formativas, as práticas pedagógicas, a formação docente.

Ocorreram também duas novas experiências que contribuíram para a construção do objeto investigativo sobre o corpo da criança em contextos de rotinas institucionais. Trata-se do trabalho na Educação Infantil e no Ensino Superior. Na Educação Infantil, destaca-se a rotina pedagógica pautada por atividades apostiladas que regulavam o tempo e a ação das crianças em relação à construção de sua identidade corporal. Já no Ensino Superior, as disciplinas de Estágio Supervisionado e a de Fundamentos e Métodos do Movimento Corporal contribuíram para a investigação do objeto de estudo, ao enfocarem a discussão do corpo, da infância e da formação de professores como campos importantes que permitem apreender os elementos da relação corpo/rotinas na Educação Infantil. A trajetória acadêmica e intelectual foi importante para perceber o marco regulatório nos corpos infantis por meio das políticas educacionais, das rotinas, das práticas pedagógicas, das experiências educativas e da ação docente. Esse processo instigou a participação na seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). O projeto aprovado já vislumbrava o estudo referente à Educação Infantil e a seu contexto institucional, destacando-se a rotina e a identidade corporal da criança. A pesquisa situa-se no escopo das reflexões teóricas do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre

Cultura e Educação na Infância (GEPCEI), que tem como pesquisa guarda-chuva o tema: “o que as crianças pensam sobre o mundo?”.

Antes de se iniciar o estudo investigativo sobre o tema “Rotinas da Educação Infantil nas Instituições Municipais de Goiânia: um estudo a partir das atividades do sono e do banho na construção da identidade corporal das crianças”, foi necessário ainda realizar um estudo do **estado do conhecimento pertinente ao tema** aqui tratado, a fim de compreender como outros estudos abordaram a relação corpo-criança-educação infantil.

Para a construção do estado do conhecimento sobre o tema, fez-se uma busca pelo site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no banco de dissertações e teses, com o intuito de compreender os elementos do trabalho, principalmente verificar se existiam estudos que se correlacionavam com o assunto proposto.

Para Brandão, Baeta e Rocha (1986), o estado do conhecimento visa realizar um levantamento de produções acadêmicas sobre um determinado assunto em uma determinada área do conhecimento. Estado do conhecimento é, ademais, um “estudo descritivo da trajetória e distribuição da produção científica sobre determinado objeto, estabelecendo relações contextuais com um conjunto de outras variáveis, como por exemplo, data de publicação, temas e periódicos, etc.” (BRANDÃO; BAETA; ROCHA, 1986, p. 7).

A pesquisa optou pela análise do estado do conhecimento, como forma de também empreender sua natureza metodológica, seu caráter exploratório e bibliográfico, tendo por base a abordagem qualitativa.

Considera-se que esse levantamento seja predominantemente exploratório, pois se encontra na coleta de estudos referente à pesquisa. Todavia, as fontes foram mais acuradas quando do processo de coleta de informações e material e do diagnóstico das fontes pesquisadas. Portanto, constituem-se como objetos de pesquisa desse estado do conhecimento as dissertações e teses publicadas acerca da temática de investigação. De acordo com Marconi e Lakatos (2002), os estudos exploratórios constituem-se em:

[...] investigações de pesquisa empírica cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos (MARCONI; LAKATOS, 2002, p. 85).

Um estado do conhecimento não se limita a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e contribuir para a pesquisa proposta. Para Messina (1998),

Um estado da arte é um mapa que nos permite continuar caminhando; um estado da arte é também uma possibilidade de perceber discursos que em um primeiro exame se apresenta como descontínuo ou contraditório. Em um estado da arte está presente a possibilidade de contribuir com a teoria e prática [de uma área do conhecimento] (p. 1).

Enfim, o estado do conhecimento permite fundamentar, problematizar e construir metodologias que permitam ao pesquisador identificar lacunas que a pesquisa propõe investigar.

Nesta pesquisa, o estado do conhecimento partiu do levantamento de dissertações e teses publicadas no banco de dados da CAPES. A princípio, foram utilizadas as seguintes palavras-chave: criança, infância, Educação Infantil e corpo. Desse universo, encontraram-se 31 trabalhos e fez-se a leitura de seus resumos. Ao final, foram selecionadas 12 dissertações e sete teses, publicadas no período de 2011 a 2014, conforme mostra o Quadro 1.

**Quadro 1 - Dissertações e teses selecionadas para leitura analítica**

ANO	AUTORIA	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	NATUREZA
2011	Daiana Camargo	Um olhar sobre o educador da infância: o espaço do brincar corporal na prática pedagógica	UEPG/PR	Dissertação
2011	Fabíola Berwanger	Os saberes do movimento do corpo na Educação Infantil: o contexto da formação de professores nas licenciaturas em Pedagogia em Curitiba – Paraná.	UFP	Dissertação
2011	Ruhena Kelber Abrão	O Espaço e o tempo da Infância no período da transição da Educação Infantil para os anos iniciais	UFPEL	Dissertação
2012	Andrea Delazari Tristão	Infância e socialização: um estudo sobre a educação do corpo nos momentos do parque em uma creche	UFSC	Dissertação
2011	Lúcia Maria Salgado dos Santos Lombardi	Formação corporal de professoras de bebês: contribuições da pedagogia do teatro	USP	Tese
2012	Marina Teixeira Mendes de Souza Costa	O Papel do corpo nas práticas de letramento: um estudo sobre as atividades criadoras na infância	UNB	Dissertação
2012	Andrea Braga Moruzzi	A pedagogização do sexo da criança: do corpo ao dispositivo da infância.	UFSCAR	Tese
2011	Bianca Salazar Guizza	Representações e práticas de embelezamento na Educação Infantil: abordagem na perspectiva de gênero.	UFRGS	Tese

2012	Alvaro Mauricio Moura Paz Ribeiro	Produção cultural infantil: práticas corporais sob a ótica de crianças.	UNB	Dissertação
2012	Osvaldo Luiz da Silva	O corpo do educador da Educação Infantil lido como uma literatura menor.	UERJ	Dissertação
2012	Paula Cristiane Strina Juliasz	Tempo, espaço, corpo na representação espacial: contribuições para a Educação Infantil.	UNESP Rio Claro	Dissertação
2012	Márcia Buss Simão	Relações sociais em um contexto de Educação Infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva das crianças pequenas	UFSC	Tese
2012	Tatiane Lopes Monteiro	A comunicação da criança sobre suas aprendizagens na pedagogia de projetos: em foco o corpo em movimento	UFPR	Dissertação
2012	Karla Queiroz Gontijo	O momento e o movimento educativo para o brincar de corpo inteiro: uma experiência com os educandos dos anos iniciais do ensino fundamental da Escola Colmeia	Fundação Visconde de Cairu	Dissertação
2011	Rochele Rita Andrezza Maciel	Experiência pedagógica pela linguagem poética e corporal	UCS	Dissertação
2012	Carla Melissa Klock Scalzitti	Linguagem e infância: relações com o letramento	UFMS	Dissertação
2012	Keyla Andrea Santiago Oliveira	A experiência estética na educação da infância: uma crítica no contexto cultural	UFG	Tese
2014	Irene Carrillo Romero Beber Maria Carmen Silveira Barbosa	As experiências do corpo em movimento das crianças pequenas: reflexões para a pedagogia da infância	UFRGS	Tese
2010	Nara Rejane Cruz De Oliveira	Corpo e movimento na Educação Infantil: concepções e saberes docentes que permeiam as práticas cotidianas	USP	Tese

Fonte: Dados da pesquisa.

Para a análise do material, foram consideradas dimensões que aproximassem ou divergissem do objeto estudado. Da mesma forma, observou-se o estudo do referencial teórico, do problema, da problemática de pesquisa e da forma de abordagem do tema. No geral, a leitura do material propiciou as seguintes reflexões:

O trabalho intitulado: “Um olhar sobre o educador da infância: o espaço do brincar corporal na prática pedagógica” (2011) foi realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Neste, evidenciam-se alguns elementos sobre o brincar e a prática pedagógica, especificamente o brincar corporal. O estudo aborda autores,

como: Foucault (1966, 1979, 2007), Dornelles (2005; 2007) e Carvalho (2005), sobre a docilização do corpo. O estudo sobre o brincar é amparado pelo teórico Moyles (2002; 2006), além de considerações sobre a criança, baseadas em Sarmento e Gouvea (2008). Já a reflexão sobre a prática pedagógica fundamenta-se nos estudos de Garanhan (2005; 2006). Da mesma forma, os dados da pesquisa foram coletados por meio de observações, questionários e entrevistas. Conclui-se que os resultados obtidos remetem à necessidade de uma maior compreensão da criança e do brincar na prática pedagógica, bem como da necessidade de aprofundamento teórico/prático no processo de formação de professores. Pensar o corpo como integrante da prática pedagógica, conseqüentemente o brincar e o movimento, é um grande desafio para a constituição de uma educação integral, na qual haja espaço para o lúdico, os sentimentos e as sensações. Logo, uma escola que supere as resistências em relação ao corpo, um assunto ainda ausente às discussões de muitos educadores.

A pesquisa “Os saberes do movimento do corpo na Educação Infantil: O contexto da formação de professores nas licenciaturas em pedagogia em Curitiba – Paraná” (2011) investigou como são tratados os saberes do movimento do corpo na formação de professoras de crianças pequenas e, para isto, foram entrevistados professores formadores responsáveis por disciplinas que tratam do movimento do corpo infantil nas Licenciaturas em Pedagogia de Curitiba-Paraná. Para o aporte teórico “formação de professores”, utilizaram-se os estudos de: Gatti e Barreto (2009); Marcelo García (1999; 2009) e Imbernón (2009); Barbosa e Horn (2009); Kramer (2002; 2006) e Oliveira-Formosinho (2002). Para formação das profissionais de Educação Infantil, os pressupostos de Wallon e Sayão (1997; 2000; 2002) e Garanhan (2004; 2005; 2010), sobre o movimento do corpo na Educação Infantil. O instrumento usado para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada e, para a análise, o estudo de Bardin (2009).

Analisaram-se a concepção de movimento na Educação Infantil, os objetivos da disciplina, a metodologia do ensino, as fontes de saberes e a compreensão do contexto de formação da Licenciatura em Pedagogia. A partir das particularidades dos contextos de formação investigados e das falas dos professores formadores, constatou-se que as futuras professoras de Educação Infantil estão expostas a saberes do movimento do corpo diversificado, sendo: disciplinas com enfoques diferenciados; concepções de movimento distintas e permeadas por justificativas

que não consideram as especificidades da pequena infância; objetivos variados que indicam falta de conhecimento sobre os contextos de atuação das futuras profissionais; metodologias de ensino que não relevam concepções prévias das alunas em formação; organização das disciplinas sem orientações específicas acerca das práticas pedagógicas para a criança pequena; fontes de saberes permeados por uma diversidade de referenciais teóricos que sugerem abordagens diferenciadas nas práticas docentes; compreensão do contexto de formação limitada, pois cada formador se atém apenas aos seus próprios saberes, sem se preocupar com todo o contexto de formação inicial.

Diante dessas constatações, o trabalho buscou apoio no estudo de Roldão (2010) para concluir que professores formadores devem ter uma preocupação frequente com relação à sua prática, por meio da análise, avaliação e reorientação constantes de suas ações docentes. Desta maneira, salientou-se a importância de se buscar soluções e mudanças frente aos desafios enfrentados na formação de professores para a Educação Infantil.

Na tese “O Espaço e o tempo da Infância no período da transição da Educação Infantil para os anos iniciais” (2011), discorre-se sobre o seguinte problema: como se estruturam os espaços e o tempo da infância na passagem da Educação Infantil para o 1º ano? O objetivo do estudo foi compreender os processos que decorrem da passagem das crianças da etapa da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e analisar a organização das políticas públicas para o ensino de nove anos, espaço da Educação Infantil, em especial do 1º ano.

A metodologia empregada foi o estudo de caso, com observação direta, entrevistas semiestruturadas e análise documental. Entre outubro de 2009 a maio de 2010, o estudo acompanhou o mesmo grupo de crianças durante o período de transição, classificando os dados em três categorias: o espaço físico, o espaço do brincar e o espaço do currículo na sala de aula da Educação Infantil e do 1º ano.

A partir desses indicadores, percebeu-se que o espaço da Educação Infantil é um ambiente acolhedor, no qual a ludicidade é uma dimensão da linguagem, pois a criança se expressa com liberdade, imaginação, criatividade e prazer por meio do desenho, da dança e das brincadeiras. No 1º ano, a expressão se dá na maioria das vezes por uso da palavra escrita, sendo o lúdico poucas vezes associado. Com o avanço da criança para os próximos anos do Ensino Fundamental, características como espontaneidade, criatividade, imaginação, prazer, alegria e divertimento, bem

como dimensão do corpo, do movimento e das atividades corporais tendem a se perder, dando lugar aos cronogramas escolares cheios de conteúdo a serem desenvolvidos em um curto período de tempo, variando entre 45min e 1h30min. Nesses cronogramas, a professora muitas vezes não faz qualquer interlocução de saberes e trabalha conteúdos diversos.

A pesquisa intitulada: “Infância e socialização: um estudo sobre educação do corpo os momentos do parque em uma creche” (2012) teve como *lócus* de pesquisa uma instituição de Educação Infantil pertencente à rede pública de ensino de Florianópolis, onde se observaram, descreveram e analisaram as diversas experiências que constituem os processos de socialização infantil em um espaço específico: o parque. A pesquisa destacou alguns dos mecanismos de que os adultos se valem, com a intenção de civilizar as crianças, como: incorporação de técnicas e cuidados com o corpo e determinação de critérios e ações que atuam, ora como dispositivos de controle do corpo, ora como potencializadores das brincadeiras infantis. Destacou-se, ainda, o protagonismo dos pequenos na constituição do *self*, focalizando os episódios de resistência à ordem adulta e os momentos que apresentam combinações inovadoras nas atividades lúdicas e nas interações entre os pares.

No trabalho de doutorado “Formação corporal de professoras de bebês: contribuições da pedagogia do teatro” (2011), pesquisou-se a formação corporal do profissional de educação que trabalha com bebês, reconhecendo-se a importância dessa temporalidade da vida na constituição do psiquismo.

O objetivo geral foi verificar como tem sido a formação de pedagogos na abordagem da linguagem corporal voltada ao trabalho pedagógico com os bebês, analisando-se as possibilidades, os desafios e as necessidades dessa formação.

Como procedimento metodológico, criou-se um curso de extensão na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), onde participaram 66 pedagogas que trabalham em CEIs localizados nos municípios de São Paulo, Barueri, Cotia, Embu e Francisco Morato. Utilizaram-se os conhecimentos do campo da Pedagogia do Teatro como mediadores de formação.

Os resultados denunciam que a ausência de formação corporal priva os pedagogos, entre outros aspectos, da: compreensão do corpo e do movimento como condição indispensável para a construção de conhecimento e para o trabalho pedagógico com bebês; compreensão das linguagens expressivas na primeira

infância; revisão de valores sobre a corporeidade, a experiência e o bebê como sujeito, colaborando para que as estruturas de controle e opressão do corpo continuem a se fazer presentes na instituição escolar para crianças pequenas.

Da análise dos dados provenientes da investigação de campo e do cotejamento destes com a pesquisa bibliográfica, derivaram as seguintes categorias aprofundadas: formação corporal do pedagogo; disciplinamento e repressão corporal; percepção sobre os bebês; reflexões sobre formação e valores docentes.

O trabalho “O Papel do corpo nas práticas de letramento: um estudo sobre as atividades criadoras na infância” (2012) fundamentou-se na perspectiva histórico-cultural, buscando ampliar a discussão estética e cognoscitiva sobre o papel do corpo nas práticas de letramento, a partir do foco nas atividades criadoras da infância: a) não gráficas (faz de conta e narrativa) e b) gráficas (desenho e primeiras elaborações de escrita).

A metodologia partiu de uma abordagem qualitativa, em que se optou pela análise microgenética de construção dos dados. O estudo foi realizado em uma escola pública de Educação Infantil do Distrito Federal (DF), em uma sala de aula com crianças na faixa etária de 4-5 anos. Os instrumentos e procedimentos utilizados foram: observações registradas no diário de campo e vídeo-gravação de situações que envolveram experiências de letramento, articuladas aos processos criativos das crianças. Problematizou-se, ao longo do trabalho, que a simbolização envolvida na escrita está presente nas atividades criadoras, nos anos iniciais da Educação Infantil, muito antes de se iniciar a alfabetização. Nessas ações, o corpo assume centralidade, uma vez que é por meio dele que as escritas e leituras sobre o real, configuradas pelas crianças, tornam-se possíveis.

Na análise dos dados, entre outros, analisou-se o modo como os processos criativos (o faz de conta, a narrativa, o desenho e a escrita) se misturam, complementam-se e se interpenetram na ontogênese. Ou seja, o corpo narra, brinca, desenha e escreve. Salientam-se, contudo, as diferentes formas que ele assume para a realização das diferentes manifestações criadoras.

A tese “A pedagogização do sexo da criança: do corpo ao dispositivo da infância” (2012) procurou levantar e analisar as diferentes práticas que produziram a infância moderna. A pedagogização citada ocorre primeiramente por meio de um silenciamento e de uma negação da existência da sexualidade da criança, mas que em momento seguinte desencadeia uma explosão de práticas que irão, por outro

lado, exaltar, explicar, incitar, liberar, tratar e curar todas as manifestações em torno de seu corpo.

A hipótese apresentada pelo trabalho é a de que, a partir do momento em que a criança se torna um dos grupos estratégicos do dispositivo da sexualidade, produz-se sobre ela um conjunto heterogêneo de regimes de verdades e práticas, de modo a se instalar sobre esse ser humano um modo de ser e de ter uma infância.

A presente pesquisa investiu na ideia de que a infância é, tal qual a sexualidade, um dispositivo do poder. Ressaltou-se que as práticas que produziram a infância moderna se inscrevem em um movimento que vai da observação do corpo à configuração de um modo de viver, se portar, vestir, de habitar, brincar, se expressar, que configura para as crianças um modo de viver a infância.

A tese “Representações e práticas de embelezamento na Educação Infantil: abordagem na perspectiva de gênero” (2011) discute em que medida as representações de beleza e de feiura, compreendidas pelas crianças de uma turma de Educação Infantil, pertencentes a uma escola pública do município de Esteio/RS, afetam a forma como as meninas lidam/investem com/nos seus corpos, delineando, assim, suas feminilidades.

O trabalho pesquisado apresentou os seguintes objetivos: 1) apresentar como determinadas representações de gênero, raça/cor, classe social e geração, construídas e reiteradas diariamente por meio das mais diversas pedagogias culturais e visuais, ecoam e circulam como verdades quase que absolutas, no ambiente educacional infantil; 2) a partir dessas representações propagadas em diferentes meios culturais e sociais na contemporaneidade, mostra como as meninas dessa turma investem em certas práticas corporais para serem consideradas belas.

Levando-se em conta tais objetivos, a pesquisa apresentou algumas situações desenvolvidas no cotidiano escolar da referida turma para que as crianças pudessem expressar suas concepções a respeito do tema.

Os resultados mostraram que as meninas, bem como os meninos, se preocupam com suas aparências. Essas preocupações provavelmente são construídas a partir das representações e imagens das quais elas e eles têm acesso por meio de diversos recursos. Em função da intensa presença de representações e imagens, as meninas, especialmente, são encorajadas a investir em seus corpos, o que colabora para a constituição de suas identidades. Como elas almejam ter corpos “perfeitos”, investem em práticas para esconderem seus “defeitos” e se parecerem

com celebridades que admiram. Entretanto, tais práticas não foram analisadas como “naturais” ao comportamento feminino, mas como parte de uma construção histórica, social e cultural.

A pesquisa se valeu das contribuições dos estudos de: gênero, cultura visual e outras culturas, especialmente aqueles que se aproximam da perspectiva pós-estruturalista de análise. Tais campos de estudos mostraram-se produtivos na medida em que julgam que nossas identidades são forjadas e constituídas continuamente, dentro de determinadas culturas, pela disputa constante de poder. Além disso, fornecem ferramentas para a análise de artefatos e acontecimentos que permeiam as arenas culturais e educacionais e que possuem grande relevância na produção das identidades infantis.

A dissertação “Produção cultural infantil: práticas corporais sob a ótica de crianças” (2012) investigou a produção cultural infantil nas diferentes tecnologias de expressão e comunicação. Teve como objetivo geral analisar a produção cultural de crianças, especificamente em vídeo digital, em ambiente escolar, considerando seu papel em um projeto de mídia-educação, articulado à educação do corpo. Partiu-se da premissa de uma concepção de infância contrária à perspectiva de crianças como seres humanos pequenos, frágeis e tímidos, porque vivem a experiência do tempo em sua humanização.

O estudo abordou a epistemologia qualitativa, sistematizada por González Rey (2005), para estabelecer relações entre as concepções teóricas evidenciadas e suas implicações metodológicas no processo de concretização da pesquisa.

A pesquisadora realizou o estudo na escola parque, pautada na condição inicial de esta ocupar lugar privilegiado na educação do corpo das crianças integradas ao sistema de ensino do Distrito Federal.

A pesquisa se desenvolveu a partir de um projeto pedagógico na disciplina de Teatro/Oficina de vídeo. O grupo escolhido para a participação na pesquisa foi uma turma da 4ª série de Ensino Fundamental, composta de 11 crianças.

Utilizaram-se como instrumento de pesquisa a observação participante e a produção audiovisual em vídeo digital por parte das crianças, propostas com o intuito de provocar a produção de sentidos nos participantes da pesquisa.

O trabalho intitulado “O corpo do educador da Educação Infantil lido como uma literatura menor” (2012) teve como objetivo refletir sobre as possibilidades de

comunicação corporal nas creches, por meio da potencialidade das relações de afeto que podem ser proporcionadas neste diálogo corporal.

Pautando-se nos estudos de Deleuze e Guattari (1977), a autora teceu uma analogia com o papel do corpo do educador, percebendo esse corpo em diálogo com as crianças, como uma literatura menor, ou seja, um corpo que é desafiado por sua própria potência, considerado menor pela estrutura educacional vigente em nossa sociedade.

A pesquisadora realizou oficinas corporais com os profissionais locais, com o intuito de dialogar e refletir sobre o papel do corpo do educador na relação com outros sujeitos, tendo foco nas crianças do berçário. Além das oficinas, houve um trabalho de observação da rotina da creche, como também realizaram-se entrevistas com as educadoras do berçário. As bases teóricas do trabalho foram Deleuze e Guattari, Foucault, Gallo, Kohan, Guimarães, Larrosa, Spinoza, Aucouturier, dentre outros.

Já a pesquisa “Tempo, espaço, corpo na representação espacial: contribuições para a Educação Infantil” (2012) parte da necessidade de se compreender como se desenvolvem as aquisições das noções de tempo e espaço na infância, uma vez que estas são fragmentadas e, aos poucos, no interior dos grupos sociais, tomam ordem e sequência. A pesquisadora situa o ensino desses conceitos como sendo indispensável na infância, uma vez que, posteriormente, serão utilizados nos conhecimentos sistematizados da Cartografia e da Geografia.

Fundamentou-se em teóricos que delinearam um estudo com foco na organização espaço-tempo, a partir do desenvolvimento não só cognitivo, mas principalmente das experiências corporais e da linguagem.

O objetivo da pesquisa consistia em organizar um acervo de atividades de ensino com crianças de 3 a 5 anos em contexto escolar. Para isso, o trabalho realizado no contexto escolar teve duração total de 18 meses e, destes, 12 foram empregados para desenvolver uma série de atividades mobilizadoras das relações tempo-espaço-corpo.

A investigação teve como base a pesquisa participante, pois essa metodologia pressupõe a presença do investigador no local de estudos, possibilitando o entendimento das ações dos indivíduos em suas atividades e ambientes habituais, visando certa aproximação entre pesquisador e pesquisados.

Para o desenvolvimento das atividades, tiveram como referência a cultura da infância e o contexto escolar, utilizando-se livros infantis, canções, animações e brinquedos. Realizaram-se atividades registradas por meio de narrativas, produções das crianças, filmagem e fotografias. As atividades desempenharam papel duplo: de produtora de dados à pesquisa e de mobilizadora do pensamento infantil. Isso porque as situações de ensino problematizavam elementos referentes às relações tempo-espaco-corpo, por meio da utilização de linguagens expressivas das crianças.

Para compreender as ações das crianças, a pesquisadora buscou, em obras de Vygotsky, abordagem sobre a linguagem, memória, imaginação e o brinquedo. Também lhe serviram os estudos e as teorias sobre o desenvolvimento do desenho infantil, bem como os estudos de Liliane Lurçat e Jean Le Boulch sobre o papel do esquema corporal na aquisição espacial e temporal.

A tese “Relações sociais em um contexto de educação infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva das crianças pequenas” (2012) teve como problemática investigar os significados e usos dados à dimensão corporal. E, ainda, identificar como e por meio de quais processos as crianças constroem, manifestam, representam e experienciam seus corpos, tendo em conta as definições e determinações de uma ordem institucional adulta, bem como de uma ordem social emergente das próprias crianças.

A pesquisa dirigiu-se, sobretudo, às lógicas de ação social adotadas pelas crianças nas ações e relações estabelecidas com os adultos e com outras crianças. Utilizaram-se procedimentos metodológicos provenientes da etnografia: registros escritos, fotográficos e filmicos. O estudo se ancorou em campos, como: Sociologia, Psicologia, Educação, Antropologia, Geografia e História, constituindo-se meios para se entender como os corpos podem ser usados na negociação de relações de poder nas interações entre as crianças.

Nesse sentido, concluiu-se que é essencial, para os estudos sociais da infância, acompanhar e compreender como tal processo de negociação é vivido e significativo, bem como quais conhecimentos, saberes e elementos sociais e culturais são determinantes. Ressalta-se, ainda, a compreensão dos usos que as crianças dão a esses conhecimentos nas relações que estabelecem com seus pares e também com os adultos no dia a dia das instituições de Educação Infantil. Tornam-se essenciais, também, para os estudos sociais da infância, indicações pedagógicas

que levem em conta as crianças, suas especificidades e diversidades sociais, culturais, geográficas, étnicas e de gênero.

A tese “comunicação da criança sobre suas aprendizagens na pedagogia de projetos: em foco o corpo em movimento” (2012) investigou como a criança pequena utiliza o movimento do seu corpo para comunicar suas aprendizagens. Para isto, a pesquisadora investigou crianças do 1º ano de uma escola de Ensino Fundamental que desenvolve a pedagogia de projetos.

A justificativa da pesquisa se pautou na faixa etária de 5 e 6 anos, devido ao fato de que, até há pouco tempo, essas crianças pertenciam ao seguimento da Educação Infantil. Destaca-se, ainda, a mudança pela Lei nº 11.274 (BRASIL, 2004), em que as crianças passaram a frequentar um novo sistema escolar: o Ensino Fundamental de 9 anos. Assim, o objetivo da pesquisa foi compreender como as crianças de uma turma de 1º ano do Colégio Marista Santa Maria utilizam o movimento do seu corpo para comunicar suas aprendizagens sobre o projeto “como construir uma oca”.

Os pressupostos teóricos adotados foram os estudos de Wallon, Garanhani (2004, 2005, 2008) e Galvão (1992 e 2010) sobre as características do desenvolvimento infantil dessa faixa etária. Para compreender o processo de escolarização na pedagogia de projetos, utilizaram-se os estudos de Loris Malaguzzi e Hoyuelos (2006; 2009).

Os instrumentos para a produção de dados foram a observação participante e as entrevistas, com base nas orientações de: Lessard-Hébert; Goyette e Boutin (2008); André (1993); Garcia (2011) e Cruz (2008).

A análise para a pesquisa se organizou em três eixos: o movimento aleatório do corpo infantil, o movimento do corpo como suporte para a fala e o movimento da criança com intenção: o gesto infantil.

Assim, a pesquisa concluiu que aquelas crianças do 1º ano do Ensino Fundamental apresentavam características específicas em relação ao movimento do seu corpo e estão passando por um processo de significação deste, constituindo-o em linguagem: a linguagem movimento. Portanto, cabe à escola da infância ter consciência da movimentação do corpo infantil como uma necessidade de desenvolvimento e recurso para expressão e comunicação, e não como uma interpretação de má conduta da criança, ou seja, indisciplina.

A pesquisa intitulada “O momento e o movimento educativo para o brincar de corpo inteiro: uma experiência com os educandos dos anos iniciais do ensino fundamental da escola Colmeia” (2012) objetivou refletir sobre o brincar no contexto da Educação Física, numa perspectiva histórica, conceitual e na percepção dos educandos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Colmeia, situada em Salvador/BA, e as implicações para o desenvolvimento da criança.

Para alcançar o objetivo proposto, a pesquisadora definiu como problema: quais as contribuições e as implicações do brincar para o desenvolvimento integral dos educandos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e as evidências que emergem a partir de suas falas? O trabalho se pautou em uma pesquisa bibliográfica de campo e análise documental.

Concluiu-se que é preciso promover o movimento de corpo inteiro, por meio do brincar, que demonstrou ser essencial no desenvolvimento integral da criança em todas as fases da infância, implicando a estruturação da sua personalidade e o desenvolvimento das dimensões física, psíquica, afetiva e moral.

A dissertação “Experiência pedagógica pela linguagem poética e corporal” (2011) teve como foco o estudo da linguagem poética e corporal na experiência pedagógica educacional. A pesquisa analisada partiu da discussão sobre o seguinte problema: que relações as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental estabelecem entre poesia e corpo, a partir da vivência do projeto de aprendizagem envolvendo atividades lúdicas, e de que forma tais relações contribuem para seu processo de ensino-aprendizagem?

Utilizaram-se como referenciais estudos de: Ariès (1981); Bordini (1991); Dewey (1959; 1971; 1980); Huizinga (2000); Hauser (1977); Jolibert (1994); Merleau-Ponty (1999); Ostrower (1987); Paviani (2008; 2009); Ramos (2006; 2010); Santin (1987; 1990; 1994); Vygotsky (1998; 2000), entre outros. O método utilizado na pesquisa foi de enfoque qualitativo, acompanhado dos princípios de pesquisa-ação, no contexto de escola privada, em um grupo de 10 crianças de turma multisseriada, com idades entre 6 e 9 anos.

A proposta enfocou a leitura literária de poemas, a partir de ações pedagógicas, nas quais predominou a ludicidade em ações planejadas e mediadas que priorizaram o jogo/a brincadeira, a exploração do corpo e a convivência em grupo.

Os dados da pesquisa evidenciaram que a leitura poética é importante para a construção da identidade dos sujeitos, integrando diferentes dimensões da linguagem e fazendo perceber que se podem aprender conhecimentos entrelaçados a nossa forma de pensar, agir, sentir e se expressar. Assim, a pesquisa atingiu os objetivos propostos, destacando elementos significativos para as ações pedagógicas voltadas ao processo de ensino-aprendizagem, tais como: planejamento, valorização da experiência das crianças e interdisciplinaridade. Por isso, afirmou-se que as dimensões da linguagem poética e corporal podem se relacionar e qualificar o processo educativo na escola e na vida.

Já a dissertação “Linguagem e Infância: Relações com o letramento” (2012) desenvolveu-se no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), câmpus de Rondonópolis, no interior do Grupo de Pesquisa de Alfabetização e Letramento Escolar ALFALE. Essa pesquisa objetivou analisar os eventos de letramento (HEAT, 1982) e as práticas de letramento (STREET, 1982) presentes nas atividades desenvolvidas em uma turma da Educação Infantil, de crianças de 5 anos.

O estudo levou em consideração o fato de que o Ensino Fundamental de nove anos, aprovado em 6 de fevereiro de 2006, pela Lei nº 11.274, trouxe para o debate o tema alfabetização/letramento de crianças na Educação Infantil, fato que gera inúmeras dúvidas entre os professores.

O alvo do trabalho analisado foi fornecer algumas respostas, correlacionando ligações entre a linguagem oral, a infância e o despertar para a cultura escrita. O universo da pesquisa abrange o estudo das relações entre linguagem oral infantil e cultura escrita.

O escopo da pesquisa permite notar que as crianças, a partir do diálogo cotidiano, fazem surgir um gênero de discurso mais elaborado, ainda que oral, o que as faz transitar entre os gêneros primários e os gêneros secundários do discurso, conforme perspectiva bakhtiniana. Fez-se uma relação entre a infância, a oralidade e as atividades de letramento propostas em uma classe de Educação Infantil, observada em dois *lócus*, ambos em Rondonópolis, sendo: a) uma instituição pública de ensino, especificamente, uma escola municipal na Unidade de Educação Infantil, e b) a Brinquedoteca Soraia Miranda de Lima.

Participaram da pesquisa, por parte da escola, 23 crianças, a professora da turma e a idealizadora da creche e, por parte da brinquedoteca, a coordenadora, as

extensionistas dos cursos de psicologia e pedagogia e a assessora pedagógica. Utilizaram-se registros das atividades, observadas nos dois *loci*, a fim de verificar se e como os eventos e as práticas de letramento contribuem para que crianças de 5 anos melhor conheçam e possam, assim, demonstrar o que sabem sobre a cultura escrita da sociedade grafocêntrica da qual participam.

A pesquisa analisada norteou-se pelos estudos de: Vygotsky (1993; 1995; 1996) e de Bakhtin (1992; 2003); Chartier (1996), Smolka (2002; 2003), Soares (2003), Brito (2007), Corsino (2002; 2003), Jobim e Souza (2000; 2009); Kishimoto (1998; 1999; 2002), Salgado (2005), Cardoso (2000; 2003; 2006), Amâncio (2007) e Albuquerque (2010). O trabalho abordou a pesquisa qualitativa com caráter participante.

Os resultados da pesquisa evidenciaram a importância do papel mediador do adulto/professor em interações que fazem com que o uso da linguagem escrita e oral aconteça de forma reflexiva e autoral. Concluíram que a escola é mais um – e não o mais importante ou único – ambiente em que a criança encontra a cultura escrita, mas o único que deve ter como objetivo principal proporcionar situações em que a cultura escrita seja refletida e, assim, ajudar a criança a tornar-se um ser ativo da sua e para a sua cultura histórico-social.

O trabalho “A Experiência estética na Educação da infância: Uma crítica no contexto cultural” (2012) foi inserido na linha de Cultura e Processos Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG). Visou investigar a experiência estética na educação da infância e apresentar uma crítica desta no contexto da indústria cultural.

Tomando como aporte teórico a Teoria Crítica, a pesquisa foi norteada por várias questões, sendo: Qual o papel da arte e da estética na educação da infância? Que elementos poderiam ser trabalhados na educação escolar com vistas à experiência estética na Educação Infantil? O que a indústria cultural representa no campo da arte e como ela se infiltra nos planejamentos destinados à Educação Infantil? Em que sentido a educação da infância pode avançar com relação à questão de gênero e de construção de uma linguagem estética? A criança pequena é capaz de participar de uma proposta de construção de uma leitura mais rica de imagens e de experiências estéticas?

O trabalho analisado se estruturou da seguinte maneira: na primeira parte, discutiram-se as concepções da Teoria Crítica, que compreendiam interrogações

acerca da experiência estética, com especial alusão às categorias da antiarte e da dialética negativa de Adorno, como também o conceito de experiência de Benjamin. Na segunda, desenvolveram-se os desdobramentos que o consumo de mercadorias culturais gera no ensino de arte na Educação Infantil, explicando-os em tópicos específicos. Utilizaram-se contribuições de diferentes autores que dialogaram com o objeto da pesquisa, entre eles: Marcuse, Pucci, Loponte, Nogueira. O terceiro momento se deteve nas acepções baseadas no pensamento lógico e no saber sensível, enredando outros teóricos nas reflexões feitas.

A pesquisa analisada buscou aproximar o leitor de uma lógica diferente da lógica puramente discursiva, porque se aventurou em ensaiar um pensamento poético sobre a experiência estética na infância.

Concluiu-se que a experiência estética de mimeses, autonomia e resistência, proposta para a escola na educação da infância, refuta a concepção de obra de arte que é explorada pela sociedade comercial. Destacou-se o respeito que se estende até as crianças de que o ensino da arte é realmente estético e deixa de ocupar um espaço de marginalidade no chão da escola e no currículo.

A pesquisa “As experiências do corpo em movimento das crianças pequenas: reflexões para a pedagogia da infância” (2014) objetivou desenvolver argumentos que evidenciassem a dimensão corpórea presente nos processos de aprendizagem das crianças pequenas. Realizou-se a pesquisa com 25 crianças entre 2 e 3 anos, durante o período de nove meses, entre abril e novembro de 2012, no Centro de Educação Infantil (CEI) no município de Sinop-MT.

A metodologia de pesquisa utilizada foi etnográfica. Com o intuito de ampliar as possibilidades de captura das manifestações da corporeidade das crianças, elaborou-se um instrumento metodológico denominado “olhar 3D”, resultado da composição da abordagem fenomenológica, a escuta sensível e a descrição densa.

O trabalho estruturou-se em três etapas, sendo que: a primeira fez menção às ações anteriores à imersão no trabalho de campo; a segunda enfatizou a imersão no campo de pesquisa e a convivência com os sujeitos, e a terceira ressaltou a etapa de distanciamento e a análise dos dados.

A pesquisadora utilizou da observação das crianças para perceber a possível inferência que elas constroem nas rotas de movimentação e, a partir destas, interagem e apreendem o mundo que as cerca. As rotas de movimentação se configuram numa sequência de ações que representam a interpretação do mundo

pela criança que, na maioria das vezes, não está centralizada na comunicação oral. Nestas situações, o movimento assume um papel fundamental no processo de comunicabilidade. A pesquisadora destaca que as rotas de movimentação são evidências da potência de aprendizagem que o corpo em movimento da criança possui. Essa inferência remete à compreensão da dimensão corpórea presente nos processos de aprendizagem.

Ainda no corpo do trabalho, elencam-se três elementos que se articulam e dão sustentação às rotas de movimentação: a presença do adulto, o meio (espaço físico e social) e a ação autônoma das crianças. Além disso, a experiência da pesquisa traz dois outros elementos importantes a serem considerados acerca da educação de crianças pequenas. O primeiro se refere à forma escolar presente nos ritos pedagógicos, especialmente no que diz respeito ao controle dos corpos e de como a escola formata os modos de agir das adultas e das crianças. O segundo gira em torno da dimensão ética e pedagógica do cuidado, implicando um duplo papel exercido pelos adultos nos processos de aprendizagem. O que prepara o meio organiza os espaços e ambientes propícios para o desenvolvimento e o de quem oferece a segurança e proteção.

A pesquisa de campo evidenciou a importância do tempo livre pedagogicamente preparado, como um tempo necessário para mover-se em liberdade, numa ação pedagógica pensada com e para as crianças.

O trabalho intitulado “Corpo e movimento na educação infantil: concepções e saberes docentes que permeiam as práticas cotidianas” (2010) objetivou investigar qual a concepção de corpo e movimento que norteia as práticas pedagógicas dos professores de Educação Infantil, bem como a relação estabelecida entre tais práticas e suas vivências/experiências corporais anteriores.

A metodologia adotada no trabalho foi de abordagem qualitativa, em que se privilegiou o trabalho de campo por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas com professores de Educação Infantil nas cidades de São Paulo/SP e Jundiaí/SP.

A análise dos dados, referenciada na perspectiva teórico-metodológica da rede de significações, foi realizada a partir das categorias a seguir: concepção de corpo e movimento dos professores, concepção de práticas cotidianas de movimento na Educação Infantil, os espaços físicos e seus usos. Os dados analisados resultam que os professores atuantes nas instituições de Educação Infantil investigadas, em sua maioria, reconhecem a importância do movimento e,

em certa medida, procuram desenvolver práticas pedagógicas que o contemplem, apesar de certas dificuldades, como: falta de um entendimento mais amplo sobre o movimento e a reprodução de práticas corporais relacionadas aos saberes oriundos da dimensão pessoal, a partir de suas próprias experiências corporais na infância.

Diante do exposto, a pesquisadora constata a necessidade de uma formação profissional, que garanta subsídios para que os professores possam de fato refletir e construir suas práticas cotidianas fundamentadas, em um olhar crítico sobre a criança e sua corporeidade, na perspectiva da totalidade.

Mas, o que os dados revelam, de fato, a partir do estado do conhecimento sobre o tema? Os estudos apresentados trazem contribuições significativas no campo da Educação Infantil, criança e infância. Entretanto, os dados revelam um tímido investimento em reflexões voltadas para o corpo da criança, especificamente na rotina da Educação Infantil. A leitura do resumo de teses e dissertações possibilitou reflexões embasadas na perspectiva teórica de diversos autores, sendo os mais citados: Kramer (2002); Oliveira e Formosinho (2012); Ariès (1981); Bordini (1991); Dewey (1959; 1971; 1980); Hizinga (2000); Vygotsky (1998; 2000); Wallon, Sayão (1997; 2000; 2002) e Garanhani (2004; 2005; 2010); Deleuze e F. Guattari (1997); Galvão (1992; 2010); Bakhtin (1992; 2003); Kishimoto (1998; 1999; 2002); Brito (2007); Theodor W. Adorno (1985; 1992; 1994; 1995; 2002; 2010); Max Horkheimer (1985; 1980); Walter Benjamin (1970; 1984; 1985; 1987; 1989; 1992); Charlot (1986); Rosemberg (1989); Michel Foucault (1979; 2007); Janet Moyles (2002; 2006), entre outros.

Tomando por base o conjunto dos trabalhos analisados, ressalta-se que, ainda que a quantidade de trabalho analisado tenha sido pequena, este estudo mostrou que o assunto “corpo, criança, infância, rotina e educação infantil” abrange a preocupação de uma diversidade de áreas do conhecimento.

Os trabalhos pesquisados se aproximam: do discurso histórico da Educação Infantil; do lugar que as crianças ocupam no campo social e na cultura escolar e suas práticas pedagógicas e educativas, além da metodologia de investigação, tendo como abordagem qualitativa as entrevistas. Priorizam ainda o desenvolvimento integral da criança nos aspectos cognitivos, motor e afetivo. Estendem-se para as práticas pedagógicas sobre o movimento do corpo, o espaço, o tempo, as atividades corporais, a regulação e punição. Apesar de terem como fonte primordial a Educação Infantil, as teses e as dissertações se distanciam por

focos diferentes em dimensões que se constituem a Educação Infantil, porém, em viés específico do contexto social e educacional.

Os estudos apresentados trazem contribuições significativas no campo do corpo, da criança, rotina, Educação Infantil e infância. Ora os trabalhos tratam da questão infância, ora da formação de professores, ora do tempo e espaço na prática pedagógica.

Ao analisar o atual estado do conhecimento, observa-se a relevância dos estudos já empreendidos. Contudo, ainda há que se avançar na pesquisa científica, sendo o objetivo desta compreender a rotina da Educação Infantil e suas contribuições para a construção da identidade corporal das crianças na ação educativa da instituição. Para tanto, tomar-se-ão os momentos do banho e do sono como atividades desenvolvidas pelas instituições, a fim de apreender como se dão os processos de afirmação da autonomia ou regulação desta identidade corporal nas crianças.

Dessa forma, considerar-se-ão as concepções e a ação das professoras de Educação Infantil em relação ao corpo e como são trabalhadas as dimensões da corporeidade na proposta pedagógica educativa. Compreende-se que esses saberes são importantes na organização da rotina e no desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

Assim, ao analisar os dados, fica explícito que a pesquisa aqui proposta difere-se das demais por adentrar em um dos campos específicos da Educação Infantil. Trata-se do estudo da rotina do CMEI, delimitando os momentos do banho e do seu sono como ações cotidianas já instituídas pelas instituições. Mas, por que tomar esta pesquisa a partir das rotinas do banho e do sono? Ressalta-se que estas são atividades que acontecem cotidianamente nos espaços de Educação Infantil sendo, inclusive, orientadas pela Política de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação (SME) em seu documento “Infâncias e Crianças em Cena: por uma política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia”. Conforme consta do documento da SME,

A rotina do cuidado (**banho**, troca de fraldas, mamadeiras, refeições coletivas, **repouso**) deve abrir espaço também para outras atividades que promovam a autonomia, da oralidade, da motricidade, dentre outros. Desta forma, é necessário romper com a lógica do “excesso de cuidado e proteção” com os bebês que os coloca em estado de imobilidade nos berços emparelhados um ao lado do outro. É preciso também com a exacerbação de um certo “higienismo” que não permite que as crianças

andem, sujem, lambuzem, experimentem, sintam e vivenciem outras atividades a fim de que possam explorar, desafiar, vencer obstáculos, construir, etc. (GOIÂNIA, 2014, p. 137).

Portanto, quando esta pesquisa se propõe a estudar a questão da rotina da Educação Infantil e toma o banho e o sono como momentos expressivos desta dinâmica institucional, o que se quer demarcar como produção científica é a contribuição para qualificar tais práticas, tendo em vista a necessidade de afirmação de processos mais autônomos na identidade das crianças. Concernente aos preceitos propostos pela SME, o foco de estudo desta pesquisa foi assim constituído, tendo por base as formas como as instituições regulam ou emancipam as crianças por meio da construção de sua identidade corporal durante as atividades do sono e do banho. Sendo assim, há, nas pesquisas do estado do conhecimento, a ausência de mais estudos sobre o tema da identidade corporal na rotina da Educação Infantil, suas expressões, ações, regulações e punições, principalmente no que tange ao banho e ao sono.

Com base nessas premissas, o **problema de estudo** desta pesquisa assim se constituiu: considerando-se a rotina do banho e do sono como momentos da ação educativa na Educação Infantil, como se formam os processos de autonomia ou regulação da identidade corporal das crianças em instituições de Goiânia?

Já **os objetivos** que orientaram a pesquisa foram assim expressos: a) geral: compreender a rotina da Educação Infantil, particularmente a rotina do sono e do banho, como atividades que podem permitir a construção da identidade corporal das crianças, marcadas pela autonomia ou regulação desta identidade; b) específicos: entender o sono e o banho como rotinas da Educação Infantil e identificar os processos de autonomia e regulação da identidade corporal das crianças na ação educativa das docentes.

Os **critérios para a escolha das instituições *locus* deste estudo** foram elencados a partir de um levantamento de dados realizado junto à SME de Goiânia, por meio da Diretoria Pedagógica e da Gerência de Educação Infantil. O tempo de existência das instituições foi o primeiro critério que norteou esta escolha; foram eleitas as mais antigas, de um universo de 120 instituições próprias e 22 conveniadas. O critério temporal aqui definido justificou-se pela ideia de que as instituições mais antigas da rede, em tese, deveriam ter consolidado suas práticas

políticas em consonância com a Proposta Político-Pedagógica (PPP) da Rede Municipal de Educação (RME).

A opção pelo quantitativo de cinco instituições também atendeu à forma como a RME é organizada administrativa/pedagogicamente, ou seja, em cinco Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), que são instâncias da SME responsáveis pelo acompanhamento pedagógico destas instituições. Assim, foi escolhido um CMEI por CRE.

Como terceiro critério, considerou-se outro fator que ajudasse a reduzir o quantitativo de instituições: a opção por uma faixa etária atendida; neste caso, crianças com 4 e 5 anos. A escolha foi justificada pela pretensão de realizar a devolutiva da análise dos dados às crianças e aos profissionais ao término da pesquisa.

No que se refere ao **método de análise desta pesquisa**, destaca-se uma postura epistemológica que aborda uma concepção de ciência, mundo e homem. Nesta perspectiva, adotam-se aqui alguns pressupostos do materialismo histórico dialético como referencial ontológico de mundo. A adoção deste método, cuja ideia principal é a apreensão da realidade e a práxis, salienta a relação dialética entre teoria e prática, visando a apreender os objetos de estudo no campo social e historicamente constituído. Deste modo, faz sentido tomar um objeto de estudo à luz do materialismo histórico dialético, a partir de sua relação de movimento e contradição, fato que dá à dimensão da vida humana o sentido de historicidade, conforme as transformações que perpassam o modo de produção da existência humana. Para melhor entendimento, propõe-se observar/analisar tais situações, como: elucidamento dos processos de assujeitamento da criança; contradição entre a teoria-prática; desocultação dos processos de instrumentalização/reificação do corpo e elucidação do papel educativo frente ao processo de exclusão e inclusão da criança.

O **escopo teórico** que sustenta esta pesquisa tem por base correntes e tendências críticas de autores, como: Criança e infâncias: Sarmiento (2004), Kuhlmann Jr. (2010), Siqueira (2011); Corpo e Corporalidade: Arroyo e Silva (2012), Baptista (2013), Daolio (1995), Foucault (2014); Educação Infantil: Barbosa (2006), Batista (1998), Oliveira (2005), dentre outros.

Em relação aos **procedimentos metodológicos**, a pesquisa partiu do encaminhamento da carta de anuência emitida pela SME, sendo o passo seguinte,

conforme orientação dessa instância, contatar as dirigentes das instituições para apresentar a proposta.

Para dar início à pesquisa, agendou-se um encontro com os profissionais e os pais/responsáveis das crianças que frequentam as instituições para prestar esclarecimentos referentes ao estudo (objetivos, metodologias, entre outros).

Após os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinados por esses pais e profissionais, elaborou-se um cronograma para coleta dos registros conforme o planejamento da professora regente. Neste cronograma, estabeleceu-se que, no primeiro dia, a pesquisadora apresentaria seu trabalho às crianças e lhes solicitaria que registrassem no TCLE sua autorização para participar da pesquisa.

Nos cinco CMEI selecionados como *lócus* do desenvolvimento da investigação, doravante denominados de CMEI Azul, Branco, Luz, Verde e Amarelo, as dirigentes e coordenadoras receberam a pesquisadora e, após ouvirem a proposta da pesquisa e falarem com a professora sobre o turno escolhido, autorizaram a realização dos registros no “agrupamento E”.

Dessa forma, elaborou-se um cronograma de execução de atividades que envolveu um encontro com as famílias para a assinatura do TCLE e uma entrevista com as professoras, observação durante o banho e o sono, no período de uma semana em cada instituição.

Os **instrumentos** utilizados para a observação direta dos sujeitos nos momentos do banho e do sono foram os registros de diário de campo. Após o registro de campo, que ocorreu entre os meses de outubro e novembro de 2016, empregou-se também, como instrumento para a coleta de dados, uma entrevista semiestruturada contendo perguntas abertas para melhor captar o que as docentes pensavam e sabiam a respeito do tema investigado. Foram realizadas entrevistas com as cinco professoras, aqui identificadas pela pesquisadora como professoras A1, A2, A3, A4 e A5. Buscou-se dar voz às entrevistadas e traçar seu perfil profissional. Neste contexto, seus relatos e reflexões possibilitaram conhecer suas concepções acerca das crianças e da participação destas no cotidiano da instituição.

Em relação à **análise dos dados** e ao formato de exposição, ressalta-se que as reflexões e análises aqui empreendidas tomaram como procedimento a elaboração de quadros-sínteses que mostrassem a regularidade das diferentes relações existentes entre adultos e crianças, no que concerne à efetiva participação dos sujeitos nos momentos do banho e do sono realizados nas instituições. Deste

material, procurou-se salientar algumas categorias analíticas que permitissem interpretar e contextualizar os processos de socialização em ação.

Sobre o **método de exposição**, a estruturação da dissertação foi elaborada na forma de três capítulos, a saber:

No capítulo 1, “Criança, corpo e Educação da Infância: aspectos históricos, sociais e culturais”, discutiu-se sobre as concepções de infância, criança, corpo e a historicidade de Educação Infantil, uma vez que estas são tomadas como categorias centrais nos estudos contemporâneos. Tomou-se como ponto de partida a premissa de que essas concepções não podem ser apreendidas e deslocadas das dimensões histórico-sociais.

No capítulo 2, “O corpo na educação da infância: as marcas nas vozes dos adultos”, debateu-se o processo de construção e representação do corpo da criança na Educação Infantil, particularmente no que concerne à prática educativa/pedagógica ocorrida durante o sono e o banho. Para tanto, ressaltaram-se os dados apreendidos por meio de entrevistas semiestruturadas com as docentes dos agrupamentos pesquisados.

No capítulo 3, “Agora é Hora de...”: o banho e o sono como rotinas que marcam os corpos infantis”, apontaram-se as observações realizadas nas atividades do banho e do sono das crianças nos CMEIs, como também na participação das professoras nessas ações. Visou-se, sobretudo, evidenciar a ação educativa e a participação da criança na rotina da Educação Infantil e demarcar os sentidos atribuídos à construção da identidade corporal das crianças nestas práticas.

# CAPÍTULO 1

## CRIANÇA, CORPO E EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: ASPECTOS HISTÓRICOS, SOCIAIS E CULTURAIS

Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens no vazio. A partir das relações dos homens com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a (FREIRE, 1989, p. 35).

O presente capítulo busca compreender as concepções de infância, criança, bem como da historicidade da Educação Infantil. O ponto de partida é que estas concepções não podem ser apreendidas e deslocadas das dimensões histórico-sociais. Portanto, pensar em autonomia ou regulação dos corpos na infância implica pensar que as categorias criança/infância são entrecruzadas por grandes modificações conceituais. Tais mudanças se operam especialmente nos contextos social, político e econômico, o que de certa forma influenciam e influenciaram no sentido de se perceber tanto a criança quanto seus tempos de vida.

Assim, o presente capítulo se estrutura em três momentos: o primeiro ocupa-se da história do corpo e da presença deste na sociedade contemporânea face aos conceitos de autonomia, regulação e controle no campo social, em especial, na Educação. O segundo discorre sobre a concepção de infância e criança, situadas como “construtos sociais”, termo utilizado nas pesquisas dos campos da Educação, da Psicologia e da Sociologia da Infância. Ressalta-se que este trabalho se orienta pela abordagem histórico-cultural. Portanto, compreende a infância demarcada pelo tempo social vivido pelas crianças. Por fim, o terceiro momento, que encerra o capítulo, ocupa-se da compreensão da historicidade da Educação Infantil.

Contudo, essa lógica que o presente capítulo pretende percorrer envolve a história, as contradições, as perspectivas e as tensões que abarcam as categorias expressivas ora propostas.

### **1.1 Sociedade Contemporânea e a Constituição do Corpo: entre autonomia, regulação e controle**

A discussão sobre o corpo exige pensar uma representação do homem que está inserido em um mundo complexo e culturalmente diverso. É desse lugar que

ele, o homem, imprime suas marcas com ações voltadas para o universo e a complexidade do mundo, seja de suas atividades, seja do próprio corpo. Isso permite refletir que a atitude humana é constituída culturalmente. Sendo assim, o homem tanto é produtor como também produto da e na sociedade por meio da cultura. Esse processo permite pensar que a natureza humana não é exclusivamente biológica, tão pouco desvinculada da cultura. Logo, “[...] o homem é um ser cultural, ao mesmo tempo, fruto e agente da cultura, e separar os limites entre o que é biológico e o que é cultural é bastante difícil” (DAOLIO, 1995, p. 35).

Assim sendo, compreende-se o corpo como processo de construção cultural, uma vez que cada sociedade expressa diferentemente sua compreensão sobre o corpo e o sentido histórico-social que esse corpo ocupa no mundo. Para Le Breton (2012),

Cada sociedade, no interior de sua visão de mundo, delinea um saber singular sobre o corpo: seus elementos constitutivos, suas performances, suas correspondências, etc. Ela lhe confere sentido e valor. As concepções do corpo são tributárias das concepções da pessoa (p. 8).

Nessas condições, o autor apresenta um conceito de corpo que é indissociável do homem. Para Le Breton<sup>1</sup> (2007),

As representações do corpo são representações da pessoa. Quando mostramos o que faz o homem, os limites, a relação com a natureza ou com os outros, revelam o que faz a carne. As representações da pessoa e aquelas, corolárias do corpo, estão sempre inseridas nas visões do mundo das diferentes comunidades humanas. O corpo parece explicar-se a si mesmo, mas nada é mais enganoso. O corpo é socialmente construído, tanto nas suas ações sobre a cena coletiva quanto nas teorias que explicam seu funcionamento ou nas relações que mantém com o homem que encarna. A caracterização do corpo, longe de ser unanimidade nas sociedades humanas, revela-se surpreendentemente difícil e suscita várias questões epistemológicas. O corpo é uma falsa evidência, não é um dado inequívoco, mas o efeito de uma elaboração social e cultural (LE BRETON, 2007, p. 26).

Considerar todos os elementos destacados pelo autor permite pensar em um corpo constituído por construtos sociais, um corpo teorizado por diversos campos científicos, um corpo-carne limitado pelas expressões da natureza e pela materialidade. Identifica-se, portanto, um corpo com registros complexos que constituem uma sociedade.

---

<sup>1</sup> Ainda que este autor tome como referência os estudos fenomenológicos, nesta pesquisa objetiva-se compreendê-los a partir do campo histórico-cultural.

Cada homem constrói suas particularidades e especificidades culturais que marcam socialmente o seu corpo, construindo, assim, sua individualidade e identidade. Segundo Vigarello (2000, p. 231), o corpo é “aquilo que nos é mais imediato, próximo e característico de nossa pessoa”, um corpo que marca nossa capacidade de expressão, nossa identidade e nossa história.

Desse modo, nas sociedades ocidentais contemporâneas, a mídia, responsável pela difusão das imagens, mensagens e conceitos corporais, torna-se forte ferramenta na construção dos sentidos e significados dados ao corpo e à cultura corporal. Por meio de sua ação no mundo, o homem vai se apropriando de valores, normas e convenções. Todas essas informações adquiridas nas relações sociais permitem a aquisição de um conteúdo cultural que acaba por se denunciar em suas expressões corporais, ou seja, no seu próprio corpo. Mais do que saber da influência das diferentes representações culturais expressas nos corpos, é importante compreender o conjunto de valores e princípios que leva o homem a colocar o seu corpo em ação no mundo. Faz-se necessário, portanto, entender os símbolos culturais representadas no corpo. Para Daolio (1995),

No corpo estão inscritos todas as regras, todas as normas e todos os valores de uma sociedade específica, por ser ele o meio de contato primário do indivíduo com o ambiente que o cerca [...] o corpo é expressão da cultura, portanto cada cultura vai se expressar por meio de diferentes corpos, porque se expressa diferentemente como cultura (p. 39).

O corpo também pode ser compreendido numa perspectiva materialista e dialética, uma vez que o homem é um ser histórico que efetivará sua existência por meio de condições materiais e concretas. Cabe à dialética ser o ponto de ligação entre o homem e a realidade. Segundo Marx, a relação homem-natureza se constitui como elementos interdependentes, portanto, não é possível considerar a vida humana sem considerar o físico e o espiritual. Isso implica dizer que o ser humano também é consciência. A sociedade burguesa, fundamentada na exploração e na opressão, cria mecanismos que ocultam essa exploração, transformando o trabalhador em mercadoria e convertendo o corpo em mera força de trabalho. Pelo trabalho alienado o homem é privado de sua corporeidade e criatividade. Dale (2001) argumenta que Marx foi um dos primeiros a abordar a forma como a organização e a divisão do trabalho afetam o corpo. Para a autora, “reconhecendo

Marx o problema do corpo, seu trabalho focaliza a organização social que o produziu” (DALE, 2001, p. 125).

De acordo com Marx (2002), o corpo é constituído pela base física (corpo orgânico do homem) e sua relação com a natureza (corpo inorgânico do homem). Assim sendo, a relação do homem orgânico só é possível na sua relação com a natureza inorgânica, sendo um movimento que busca a cumplicidade do metabolismo do homem com os elementos externos. Visando a sua existência e a sua sobrevivência, a natureza inorgânica não alimenta somente o corpo físico do homem, como também sua consciência.

Considerar todo movimento da vida do homem e suas relações com o mundo à sua volta contribui para a afirmação do corpo na constituição do ser histórico, em sua manifestação material da vida humana. Assim, o corpo é uma construção concreta da existência humana, portanto, o corpo é também histórico.

Segundo Marx e Engels, a história determina a relação do homem com o meio, de onde retira e sente os elementos básicos para sua existência, como: o alimento, o calor, o abrigo. Tais necessidades básicas, quando sanadas, direcionam para novas necessidades, como também a relação e a criação de outros homens, que levam aos agrupamentos sociais, e a construção da família.

O corpo é histórico por considerar a sua relação natural, no que diz respeito ao indivíduo biológico, e a sua relação social. Como esse ser não se constitui sozinho, então tem-se a relação social, que lhe permite estar consigo mesmo e com os outros. O corpo expressa, portanto, a presença humana em contextos das condições de produção e reprodução.

Segundo Baptista (2003), na sociedade capitalista, o corpo é força de trabalho e uma mercadoria que deve ser adequada à produção. Portanto, o corpo precisa ser educado para o trabalho de produção correspondente às necessidades tecnológicas, à organização social e aos interesses individuais. Para o autor, o corpo perde sua visibilidade, sua identidade e se torna meramente mercadoria no mundo capitalista. Baptista (2003) discorre ainda:

Assim, o trabalho é responsável pela elaboração humana, a qual se manifesta na sua produção. A sua objetivação é expressa em diferentes produtos a serem utilizados, consumidos. Essa construção configura também os valores e as normas adotadas na vida em sociedade. Todo este processo só acontece devido ao metabolismo entre o homem e a natureza, mediado pelo trabalho, e este, por sua vez, determina o processo

econômico e a constituição psíquica dos homens pela organização de todas as esferas da vida social (BAPTISTA, 2003, p. 175).

Na lógica capitalista, o corpo é mercadoria a ser trabalhada, alienada, fetichizada e reificada, isolando os elementos como a vida e o indivíduo. É ele o condutor responsável diretamente pela produção com a força de trabalho. O corpo é construído historicamente e socialmente e, enquanto força de trabalho, também é mercadoria.

O processo de mercadoria, trabalho e corpo, remete-nos à leitura de Adorno quando ele menciona a indústria cultural, por correlacionar como cada tipo de mercadoria é produzido. Assim, enquanto grandes fábricas produzem eletroeletrônicos e eletrodomésticos, por exemplo, a indústria cultural produz os agentes consumidores. Desta forma, Adorno e Horkheimer (1985) mostram que:

Os interessados inclinam-se a dar uma explicação tecnológica da indústria cultural. O fato de que milhões de pessoas participam dessa indústria imporia métodos de reprodução que, por sua vez, tornam inevitável a disseminação de bens padronizados para a satisfação de necessidade igual. O contraste técnico entre poucos centros de produção e uma recepção dispersa condicionaria a organização e o planejamento pela direção (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 114).

A indústria cultural identifica-se com a massificação comparada no avanço tecnológico. Sendo assim, por um lado o avanço da tecnologia reduz o tempo de trabalho do homem, acreditando ser favorável para melhores condições de vida; mas, por outro lado, percebe-se uma retificação intensa, na qual o homem se converte em uma mercadoria quando perde a razão e é visto como força e trabalho, pois ele é reconhecido como cliente e empregado. Enquanto isso, empregados são orientados à organização e ao planejamento racional, enquanto clientes verão, no cinema e nas novelas, relatos da vida privada, direitos de escolhas. O mesmo são os circuladores da mercadoria, inclusive produzidos por força de trabalho deles mesmos.

Essas implicações direcionam os estudos para a necessidade de se compreender a autonomia do homem. Autonomia vem do grego e significa governar-se a si próprio. O homem, ao se emancipar, torna-se vetor do seu próprio processo de reavaliação, de autodesenvolvimento. Quando se apresenta a ideia de autonomia, indica-se a capacidade de o sujeito fazer escolhas, ter iniciativa,

manifestar-se como indivíduo em sua singularidade. Essa é a diretriz básica da educação: educa-se para a emancipação, para a autonomia.

Para Adorno (1995), hoje em dia, quando se fala sobre um indivíduo emancipado, há que se ter em mente o quanto se precisa, ainda, em diversos momentos de nossas vidas, consolidar essa questão. Isso consiste em que “aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção, orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para contradição e resistência”, em outras palavras, uma educação para a autorreflexão crítica (ADORNO, 1995, p. 182). Assim, diante dessa situação, chama atenção Adorno (1995):

Tenta-se simplesmente começar despertando a consciência para aquilo que os homens são enganados de modo permanente, pois hoje em dia o mecanismo da ausência de emancipação é o *mundusvultdecipi* [o mundo deseja ser enganado] em âmbito planetário. A consciência de todos em relação a essas questões poderia resultar de uma crítica imanente, já que nenhuma democracia normal poderia se dar ao luxo de opor-se de maneira explícita a tal esclarecimento (ADORNO, 1995, p. 183).

Dessa maneira, Adorno (1995) pondera sobre a questão educação e emancipação:

aquele que quer transformar [a nossa realidade] provavelmente só poderá fazê-lo na medida em que converter esta impotência, ela mesma, justamente com a sua própria impotência, em um momento daquilo que ele pensa e talvez também daquilo que ele faz (ADORNO, 1995, p. 185).

A emancipação, na perspectiva de Adorno, não se alude apenas ao indivíduo como entidade independente, mas fundamentalmente como um ser social. Ela é a intenção da democracia. A emancipação é a formação para a autonomia, mas ela só pode ser bem acertada se for um processo coletivo, já que na nossa sociedade a mudança individual não provoca necessariamente a mudança social, mas esta é precondição daquela. A educação deve contribuir, portanto, para o processo de formação e emancipação, colaborando para criar condições em que os indivíduos, socialmente, conquistem a autonomia.

Para Adorno, um dos objetivos da educação é evitar o retorno da barbárie, o que ele repete incansavelmente. Ele explica isto devido ao fato de que as condições práticas que geraram o nazismo permanecem e, por conseguinte, sua possibilidade também. O mundo burocrático nos rodeia. Adorno utiliza a expressão “mundo administrado” para dar conta dessa realidade. A sociedade capitalista aumenta cada

vez mais o processo de mercantilização e burocratização das relações sociais, bem como da concorrência em todos os campos sociais, produzindo uma sociabilidade e mentalidade adequadas e reprodutoras deste processo.

O autor prioriza contribuir com a educação para que não se retroceda aos eventos que desencadearam a matança de milhões de indivíduos, e nisso deve aplicar essencialmente seu empenho. No entanto, de forma mais abrangente, como falar em uma educação contra Auschwitz? A resposta de Adorno é lembrar uma educação contra a barbárie, sendo um período desenfreado de violência que imponha uma consciência crítica contra esses acontecimentos. Assim,

A tese que gostaria de discutir é a de que desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. O problema que se impõe nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie. Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais esta prioridade (ADORNO, 1985, p. 155).

A educação deve contribuir para que não ocorra uma regressão humana aos fins de sua violência. Deste modo, o educador não pode simplesmente direcionar para o conhecimento técnico, mas sim orientar-se para a verdadeira formação que nega a violência.

Diante o exposto, questiona-se: como a educação pode evitar a barbárie, o domínio da indústria cultural e a invasão da tecnologia no mundo? Buscam-se algumas pistas para esta reflexão a partir dos estudos de Kant, quando ele enfatiza a problemática sobre a autonomia, o sujeito obedecendo às leis que damos a nós mesmos, independentemente da causa e de qualquer objeto. Afirma, ainda, que haja consciência dessa lei, mas impõe isso como um fato de razão, utilizando a lei moral como uma obrigação.

Kant encontra, nas ideias sobre o esclarecimento, o objetivo ao qual ele dirige o sentido de emancipação. Isso implica dizer a formação dos indivíduos como independentes, sendo capazes de planejar/organizar seu próprio caminho, podendo interferir nos campos públicos e sociais, contribuindo com uma sociedade democrático-ativa e menos reféns das ordens do capital. Tanto para Adorno quanto

para Kant, o esclarecimento é a única possibilidade que permite a contradição e a resistência contra a barbárie.

Paulo Freire analisa em seus estudos a “concepção bancária de educação” (2000, p. 66) como aquela que “educa” para a passividade e, por isso, é contrária à educação que pretende educar para autonomia e transformação social. A educação bancária, na qual o conhecimento é centralizado no professor, torna uma educação autoritária que inibe a capacidade de perguntar, cerceia a curiosidade e torna o sujeito passivo de ações e de capacidade de um pensamento autêntico.

Na concepção de Paulo Freire (2000) sobre educação bancária, fica explícito o condicionamento das pessoas para que se adaptem ao mundo, aceitando a opressão do patrão, dos governantes ou de qualquer pessoa que os oprimem. Ou seja, que trabalhem, cumpram as leis e regras sem se posicionarem, muito menos exporem suas ideias. Desta maneira, a educação bancária contrapõe a proposta de autonomia.

Opondo-se à educação bancária, Paulo Freire (2000, p. 11) propõe uma pedagogia da autonomia na medida em que sua proposta está “pautada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando”. A temática da autonomia ocupa espaço na educação moderna. Portanto, a autonomia é defendida pelo autor como autonomia em sentido sócio-político-pedagógico: condição sócio-histórica de um povo, ou pessoa que tenha se libertado das condições opressoras que negavam sua liberdade e determinação.

A concepção de educação de Freire (2000) está formada no caráter incompleto do ser humano. Destaca-se aqui que o homem não nasce homem, mas se forma homem pela educação. Por isso, educação é formação:

O que quero dizer é que educação, como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se torna ao longo da aventura do mundo dos seres humanos uma conotação de sua natureza, gestando-se na história, como a vocação para a humanização (FREIRE, 2003, p. 20).

A educação contribui de forma direta e indireta para a formação do homem, o que deve ocorrer na relação dialética entre teoria e prática. O homem é inacabado e possui consciência de seu inacabamento, configurando-o como autônomo. Uma educação que vise formar para a autonomia deve considerar o essencial na aprendizagem humana: a construção da responsabilidade, da expressão da voz, a liberdade que é ensinar no ser humano o conhecimento da sua autonomia.

Contudo, pensar a educação para a autonomia é um exercício rigoroso e permanente como processo de formação, em que o homem faz a si próprio um sujeito de ação reflexiva, crítica, democrática e humanizadora. Assim, para além do individualismo, pode-se construir um novo sentido mais social. É desse lugar que a educação possui um papel político na transformação das realidades injustas e opressoras que negam o pensamento humano, massificam e impõem a heteronomia. Daí a importância de uma educação que promova a criticidade e educação libertadora.

O processo de formalização da razão e da capacidade de o sujeito reconhecer-se como sujeito nos sentidos histórico-culturais também não poupou redimensionar o sentido do corpo e seu lugar na relação homem-sociedade. Para empreender essa análise, Michel Foucault (2005) toma por base o entendimento da categoria poder, em sua apreciação histórico-filosófica, para compreender os processos de regulação humana. Para esta análise, o filósofo francês situa seus estudos no sistema de punição presente desde a Idade Média. O autor, em seu estudo, percebe a punição como presença social complexa. Os métodos punitivos são técnicas de poder, colocando a tecnologia do poder no começo da humanização do castigo e da ciência do homem.

Nota-se que Foucault (2005, p. 24) analisa a transformação dos métodos de punição, tendo como pressupostos “uma tecnologia política do corpo onde se poderia ler uma história comum das relações de poder e das relações de objeto”. Logo, ele descreve algo em comum: a forma como o poder se efetiva, como se forma, qual o espaço e quais os dispositivos dos quais ele se utiliza. Billouet (2003) ressalta que:

Esses mecanismos que intensificam o poder e a produção diferem do funcionamento do poder real que bloqueava a intensidade das forças contrárias. Elas aparecem no momento em que as instituições disciplinares se multiplicam, a escola e as instituições de caridade permitem observar e controlar em profundidade a sociedade [...] (BILLOUET, 2003, p. 133).

Sendo assim, por meio da história da violência nas prisões, Foucault (2005) esclarece que o poder se efetiva não só na prisão, mas na escola, no hospital, na sociedade, por meio de mecanismos de vigilância e controle. A descrição de tais mecanismos tem como referência um domínio institucional (escola, hospital, prisão,

quartel, entre outros), no qual o poder disciplinar é exercido por meio da norma produzida:

O corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele: elas o investem, o marcam, o dirigem, o suplicam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônia, exigem-lhe sinais (FOUCAULT, 2005, p. 26).

Para o autor, a punição e a vigilância são atitudes que correlacionam com a política, estando interligadas por questões econômicas, como também pela força de produção. Nesta, o corpo realiza o trabalho da produção, ao mesmo tempo em que é preso num sistema controlador de poderes utilizados para docilizar e adestrar as pessoas às normas impostas nas instituições. A vigilância é uma tecnologia de poder que incide e controla os corpos dos indivíduos, seus gestos, suas atividades, sua aprendizagem, sua vida cotidiana.

A organização do contexto escolar é uma técnica que determina um lugar a cada um e auxilia o professor no funcionamento da aula em relação ao tempo, possibilitando, ainda, uma hierarquização, vigilância e recompensa. Desta maneira, o professor controla todos os alunos e, ao mesmo tempo, quantifica as atividades desenvolvidas na sala de aula (FOUCAULT, 2005).

Para Foucault (2005), o controle da atividade proposta impõe como utilizar corretamente o tempo, estabelecendo horários rígidos de trabalho, sempre repetitivos e constantes. Trata-se de construir um tempo integralmente útil, sem desperdícios. Sendo assim, o horário se constitui um importante mecanismo do poder disciplinar.

Portanto, é nesse controle do tempo e do espaço, exercido pelos procedimentos disciplinares, que funciona o poder disciplinar. Nessa condição disciplinar, em que o corpo é submetido às regras de vigilância e controle, foi tornando-se um corpo dócil e útil. Destarte, a função da disciplina se difere da função do suplício, uma vez que este tortura e destrói o corpo, enquanto que a disciplina se apropria do corpo com a finalidade de tirar dele o máximo possível.

Na escola, os corpos das crianças são normatizados e regulados. Esta realidade é possível de ser percebida na prática da escola, na qual geralmente apenas durante o recreio as crianças são livres para se movimentar em espaços diferentes e podem mover seus corpos, assim como praticar jogos. Além disso, quando uma criança tem um comportamento que não condiz com as regras da

instituição, o corpo dela recebe punições, sendo uma das formas de lhe segregar fisicamente. O corpo é central nas relações de poder entre criança e adultos, criança e criança nas escolas.

## 1.2 Infância e Criança como Construtos Sociais

Por serem demarcadas como categorias de âmbito sócio-histórico-cultural, a infância e a criança têm ocupado lugar nas pesquisas científicas, especificamente no campo da Educação, Psicologia e Sociologia, de maneira que tais produções têm apreendido as concepções de infância e de criança na pluralidade cultural, política e econômica. Deste lugar, alguns destaques devem ser ponderados:

[...] estudar concepções significa estudar “aquilo que a coisa expressa ser, mas não é”. Dito de outro modo, uma concepção é elaborada no plano das idéias, portanto não revela o que, de fato, a coisa é, ao contrário, oculta o seu sentido e sua razão. Uma coisa é falar sobre as “concepções de infância e de criança”; outra é falar da “infância e da criança” em si, portanto, em sua concretude; segundo, dizer que não é possível deslocar esse estudo da realidade social e historicamente determinada. As bases materiais da sociedade são determinantes nos modos como as concepções e as práticas subjetivas e objetivas se constituem (SIQUEIRA, 2011, p. 14).

Isso implica dizer que, mesmo sendo categorias universais, a infância e a criança são recortadas pelo crivo de como os sujeitos as concebem e compreendem a partir de suas realidades distintas. Ou seja, com base em determinada concepção. Sendo assim, ressalta-se que a infância foi se constituindo historicamente em um longo processo que determina seu lugar na sociedade e na política. Por ser uma categoria histórica, a presença da infância está intimamente relacionada aos adultos e às crianças. Convém esclarecer que criança e infância são categorias que não são tratadas isoladamente. Siqueira (2011) explica o porquê:

[...] não é possível deixar de apreender na criança a infância, muito menos de reconhecer que na infância há uma expressão da criança, mas as duas categorias não são as mesmas. Ambas se constituem como categorias históricas e sociais, mas a criança revela o indivíduo e a infância revela o tempo em que esse indivíduo se constitui e constrói a sua história (SIQUEIRA, 2011, p. 23).

Nesse sentido, discorrer acerca da história da criança e da infância permite compreender como somos constituídos humanos por meio das relações com as outras pessoas. Isso porque a dimensão social é constitutiva do humano que somos

e, a partir dela, e com ela, que passamos, entre outras coisas, a criar a vida e seu cotidiano. Assim, é na relação com o outro que as crianças se constituem primeiramente como humanas na condição de crianças.

Kuhlmann Jr. (2010) considera importante que a infância seja tratada como uma condição da criança histórica e socialmente constituída, aspecto fundamental que possibilita considerá-la como sujeito concreto que produz história e cultura. É assim que a categoria cultura é aqui apreendida a partir das críticas cunhadas. Segundo Veiga Neto (2003),

Aceitou-se, de um modo geral e sem maiores questionamentos, que cultura designava o conjunto de tudo aquilo que a humanidade havia produzido de melhor – fosse em termos materiais, artísticos, filosóficos, científicos, literários etc. Nesse sentido, a Cultura foi durante muito tempo pensada como única e universal. Única porque se referia àquilo que de melhor havia sido produzido; universal porque se referia à humanidade, um conceito totalizante, sem exterioridade. Assim, a Modernidade esteve por longo tempo mergulhada numa epistemologia monocultural. E, para dizer de uma forma bastante sintética, a educação era entendida como o caminho para o atingimento das formas mais elevadas da Cultura, tendo por modelo as conquistas já realizadas pelos grupos sociais mais educados e, por isso, mais cultos (VEIGA NETO, 2003, p. 7).

Partindo dessa análise, durante muito tempo a cultura tem sido propagada na sociedade e, em particular, na escola, como elevada, ou seja, repositora de um universo dominante que somente preconizava um ideal. Nesta lógica, a monocultura, ou seja, uma única cultura elevada, era tida como padrão social para o qual deveriam convergir todos os esforços humanos. Aquilo que não se enquadrava na “cultura padrão” era excluída. Sendo assim, a elevação cultural foi de longe um dos grandes entraves históricos para a compreensão de vários conceitos das ciências humanas.

Contra-pondo-se a essa lógica, há que se destacar os estudos culturais que contribuíram para ampliar o sentido de cultura, questionando as bases ideológicas que orientavam um conceito monocultural:

Foi só nos anos 20 do século passado que começaram a surgir as rachaduras mais sérias no conceito moderno de Cultura. Os primeiros ataques vieram da antropologia, da linguística e da filosofia; e logo parte da sociologia também começou a colocar em questão a epistemologia monocultural. Mais recentemente, a política e especialmente os Estudos Culturais foram particularmente eficientes no sentido de desconstruir – ou, às vezes, no sentido até de detonar – o conceito moderno e nos mostrar a produtividade de entendermos que é melhor falarmos de *culturas* em vez de falarmos em *Cultura* (VEIGA NETO, 2003, p. 11).

Partindo dessa perspectiva crítica, de que não se pode tomar como único e singular um conceito ou uma ideia para se pensar aquilo que se nomeia como infância, criança ou cultura, esta pesquisa compreende a necessidade de se tratar aqui culturas no plural, com o intuito de se compreender que a história humana é produto e produtora dessas culturas. Portanto, quando se remete à ideia de culturas, esta pesquisa defende sua compreensão não como aquisição de padrões hegemônicos e elitizados, mas como atividade humana consciente, lúcida, esclarecida, orientada para a consecução das finalidades e necessidades humanas. Portanto, falar em culturas é falar da presença e da ação do homem no mundo, produzindo a história e se autoproduzindo por meio das culturas. A infância como um tempo social e histórico, bem como a criança como sujeito desse processo, é expressão de muitas culturas constituídas em diferentes tempos e espaços sociais.

Nessa perspectiva, Kramer (2006) esclarece que a infância deve ser compreendida como uma marca da história e, portanto, como marca da cultura. Destarte, as crianças são pessoas produzidas pela cultura, ao passo que a produzem, processo que permite colocá-las na condição de sujeitos sociais que também apreendem de forma crítica a realidade. Isto lhes dá condições de, também, transformarem e serem transformadas socialmente.

Embora a infância e a criança tenham marcado presença durante toda a história da humanidade, autores como Ariès (1981) revelam que, até o século XVI, o sentimento de infância esteve ausente. Para esse autor, até esse período, as crianças eram misturadas com adultos, a fim de que aprendessem atividades domésticas ou outras.

Os estudos de Ariès (1981) indicam que a infância surgiu e se notabilizou apenas ao longo dos séculos XVII e XVIII. De acordo com esse autor, muitas outras mudanças ocorreram nesse período, compreendido entre o fim da Idade Média e o início da Moderna. Seus estudos apontam que, a partir do século XVII, iniciou-se uma nova etapa da história da criança. Assim, sua representação se tornou menos desfigurada do que era na Idade Média, já que nesse período a infância era ignorada e desconsideravam-se suas necessidades e particularidades que pudessem diferenciá-las dos adultos. Desta forma, logo que a criança deixasse de necessitar da mãe e/ou da ama, era inserida no mundo e possuía afazeres próprios dos adultos. Por essas razões, as crianças vestiam roupas similares às dos adultos. Essas vestimentas limitavam a expressão de liberdade das crianças, dificultando-as

a movimentar o corpo durante os momentos de correr ou de subir em árvores, como por exemplo, impossibilitando-lhes de vivenciar experiências próprias do mundo infantil.

Siqueira (2011) destaca a contribuição de Ariès, principalmente no que diz respeito aos seus estudos iconográficos. Todavia, salienta que a construção social de infância advinda dessa referência não foi bem aceita pela sociedade francesa. Nesse período, a taxa de mortalidade das crianças era alta, principal motivo pelo qual os adultos não se apegavam muito às crianças, devido à alta probabilidade de que estas logo fossem substituídas por outras, uma vez que a taxa de natalidade também era alta. Neste caso, muitos estudos criticam a ideia de “surgimento da noção de infância”, como se não existisse infância anterior aos estudos de Ariès. O que os estudos apontam é que o sentimento de infância foi alterado ao longo da história e, nesse movimento, também a compreensão e o lugar que a criança ocupou na sociedade. Outra crítica contundente aos estudos de Ariès refere-se ao modelo de sociedade francesa, burguesa, ou seja, aquela tomada em seus estudos. A questão que interrogou seus estudos justificava-se basicamente no seguinte pressuposto: e as outras realidades sociais/familiares em que a infância e a criança também se faziam presentes em outras classes sociais francesas?

Para Kramer (2006),

A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. Assim, a ideia de infância não existiu sempre da mesma maneira. Ao contrário, a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na comunidade (KRAMER, 2006, p. 14).

Angelo (2008) mostra que a infância, compreendida enquanto categoria social que conta com estatuto próprio, veio com a modernidade. Foi um rompimento com a noção vigente, até a Idade Média, de que as crianças deveriam ser adultizadas, que esta nova concepção vai ganhando contorno e centralidade nos estudos e debates. Assim, reafirmou-se a compreensão do processo e do desenvolvimento sócio-histórico da criança, reforçando seu estatuto próprio e reconhecimento como sujeito social.

Se refletir sobre a construção histórica da infância é importante, todavia também se mostra insuficiente. Deve-se, também, considerar as particularidades da criança enquanto sujeito histórico situado no mundo social. Logo, a história da

infância deve ser compreendida como a história que se opera na relação que a sociedade, a cultura e os adultos têm com essa etapa social da vida. Portanto, deve-se entender a história da criança como a história da relação entre crianças-adultos e crianças-crianças em processos de produção de cultura.

Siqueira (2011, p. 23) afirma que a “infância é uma construção social que se dá num tempo da vida marcada por singularidade e universalidades no plano natural-social e lógico-histórico”. Assim, compreende a relação da diversidade cultural correlacionada com a história vivida por cada uma das crianças. Deste modo, torna-se importante que a infância seja tomada no plural, por demarcar diferentes contextos e experiências sociais vividas. Além disso, é igualmente significativo compreender que infância diz respeito a uma história, logo, não se restringe a fatores limitados como cronologia, idade, etapa psicológica ou mero tempo linear. Portanto, infância diz respeito a um modo de vida que inspira maneiras de agir, pensar e até criar condições particulares de viver.

De acordo com Kuhlmann Jr. (2010), a infância não diz respeito a um mundo que a criança inventa. Antes, é um mundo concreto, uma vez que corresponde à interação entre a criança e o mundo real. É a partir dessa interação que as crianças conhecem o mundo, aprendem e se desenvolvem dialeticamente. São, pois, autores de um processo sócio-histórico-cultural, ao mesmo tempo em que se apropriam dos valores e comportamentos inerentes ao seu tempo e lugar. Assim, as relações sociais são fundamentais às suas vidas e intrínsecas ao seu desenvolvimento, constituindo, pois, sua história e particularidade.

Conforme afirma Kuhlmann Jr. (1998), todas as crianças têm infância, apesar de que esta pode ter suas particularidades e diversidades culturais por se tratar de uma infância inserida no contexto histórico-social. A infância persiste mesmo ante as mais precárias condições sociais e econômicas.

Além disso, cada criança tece sua história e tem particular modo de perceber a história na coletividade, como também a sua própria história. Ela assimila as informações advindas da realidade dos adultos para responder suas próprias realidades.

Por constituir-se como categorias sociais, infância e criança também encontram lugar na Sociologia da Infância<sup>2</sup>, uma vez que muitos dos estudos que abordam a infância passaram a se pautar em suas abordagens. Isso se deve ao fato de a Sociologia da Infância ocupar um campo fértil de investigação sobre a infância, denominando-a de categoria social, construída nos campos histórico e social. Assim, a criança passa a ser compreendida não só como campo de análise, contudo, é vista inserida em um universo cada vez maior, que engloba segmentos da Sociologia e da Psicologia.

De acordo com Amaral (2011, p. 1), a Sociologia da Infância concebe a criança como sujeito concreto que integra uma categoria geracional e que, para além da pertença a um grupo etário próprio, “é sempre um ator social que pertence a uma classe social, a um gênero, a uma etnia, etc.”. Nessa ótica, destacam-se as crianças como atores que vivenciam e interpretam sua realidade, tornando-se sujeitos socioculturais.

É sob tal perspectiva que o autor explica como ocorre a construção da infância, que se dá com ações concretas da sociedade. Por se configurar histórica, a noção que se tem de infância acompanha uma produção e evolução próprias das histórias das sociedades nas quais estão inseridas.

Para Siqueira (2011), quando se concebe a infância como construção histórica, entende-se que a história deve ser compreendida a partir da produção concreta da sociedade, um processo que se opera na lógica da inclusão e exclusão. Ora, quando a infância se desenvolve em uma sociedade excludente, as relações se tornam diferenciadas, conforme os recursos materiais envolvidos.

Da mesma forma, para Corsaro (2011), a categoria infância se relaciona com outras categorias: classe social, gênero, etnia, grupo geracional etc. Sendo assim, a consideração da infância e da criança como construtos sociais pressupõe reafirmá-las no campo da sociedade, campo que indica espaços de luta social com diferentes concepções de homens e de sociedade. Levando-se em conta a infância nessa

---

<sup>2</sup> Segundo Siqueira (2011, p. 128), “é importante apontar que a Sociologia da Infância surgiu oficialmente em 1990, no Congresso Mundial de Sociologia, na Europa. Seu surgimento ocorreu justamente na crítica interna do campo da Sociologia, que procurava retirar do campo do pensamento das suas correntes clássicas a temática da infância da sua ausência, abstração ou assujeitamento”.

lógica de ser histórico-social, a categoria infância ocupa seu lugar nas disputas de classe social<sup>3</sup>.

Pensar e considerar o lugar da infância exige entender como as sociedades têm se organizado para garantir seus projetos sociais. O pressuposto de que se precisa pensar a infância como parte constituinte e constituída da formação da sociedade remete a compreendê-la em sua particularidade e em sua complexidade, a partir daquilo que institui suas condições naturais-sociais: biológicas, sociais e psicológicas.

Sendo assim, é exatamente por ser social que a criança não vive/aprende sozinha. Neste processo há a necessidade da relação com o outro, neste caso, o adulto. Por isso a relação com o adulto se torna necessária e vital. Siqueira (2011, p. 51) lembra que “as crianças precisam de uma atenção especial dos adultos no processo de prover as condições de sua existência na infância”. É, pois, na relação social, que há o desenvolvimento na experiência e na história.

Charlot (1979) defende que a infância expressa um processo dinâmico da relação entre a criança e o adulto. Assim, “[...] num meio inteiramente socializado, as determinações biológicas da infância tomam um sentido social, sem com isso perderem sua significação biológica” (p. 105). O autor se contrapõe, pois, à lógica de que, na infância, a criança nada teria a dizer à sociedade, porque seria um sujeito em fase de formação social e de sua personalidade.

O suposto de que infância e criança são construtos sociais também indica a importância de considerar a existência das culturas infantis. Ou seja, reconhecer que esses sujeitos são atores sociais. Admitidas como tais, as crianças são também reconhecidas como seres capazes de realizar sua própria produção simbólica, de atribuir sentido às suas ações e de constituir suas crenças e representações sociais em sistemas organizados, ou seja, em culturas infantis (SARMENTO; PINTO, 1997).

---

<sup>3</sup> Siqueira (2011) recorre a Thompson (2001) para a discussão sobre classe social. Assim, assume os seguintes princípios: considera-a como “categoria histórica, ou seja, derivada de processos sociais a través do tempo” e na “condição de excluída” (p. 270); rompe com o “falso modo de pensar a noção de classe como uma categoria estática, tanto sociológica quanto heurísticamente” (p. 270); compreende-a no “preciso e dominante uso marxista” (p. 271); entende ser muito mais relevante e universal discutir o termo *luta de classes* do que apenas *classe*, assim se posiciona porque acredita que “a classe está presente desde o início como um resultado de relações de produção, daí derivando a luta de classe” (p. 274); e “classe não pode ser individualizada independente das relações com outros grupos sociais e classes” (p. 275).

Nesse sentido, enquanto atores sociais, as crianças têm condições de criar e recriar a produção de uma cultura própria<sup>4</sup> e, conseqüentemente, contribuir com a formação da cultura adulta. Tal fato se contrapõe à noção de que as crianças apenas incorporam valores e crenças transmitidos pelos adultos. Assim, além de serem construtoras de sua própria cultura, também atuam como sujeitos da construção social na totalidade. Não obstante as mudanças em torno do conceito de criança e de infância, há indistinções entre o mundo da criança e dos adultos.

Logo, as concepções de infância e criança como construtos sociais não podem abrir mão de considerar que estes sujeitos estão em formação e que precisam da interação com os adultos para se constituírem como humanos e sociais. É desse lugar que os estudos da criança têm trilhado um caminho que enfatiza a condição histórico-social e têm sido objetos de diversos campos da pesquisa científica, especialmente aqueles que reconhecem a criança como sujeito que constitui sua cultura e o mundo à sua volta.

Ressalta-se também que a mudança no modo de se compreender a infância e a criança trouxe uma nova orientação às áreas de pesquisa científica que se ocupam dessas categorias. Muitas são as pesquisas em que os adultos estudam as crianças a partir de perspectivas que concebem a ideia de que a infância tem expressão no mundo. Nesse movimento dialético, os adultos têm atuado como mediadores do processo de interação como adultos/criança, criança/criança, respeitando os direitos e sendo copartícipes das representações sociais em que as crianças são atores desta sociedade.

Enfim, esta pesquisa compreende a infância e a criança a partir dos seguintes recortes epistemológicos:

**A infância é**, de fato, uma construção social que se dá num tempo da vida marcado por singularidades e universalidades no plano natural-social e lógico-histórico e **a criança é**, de fato, um sujeito cujas experiências de vida se dão na articulação entre suas especificidades naturais/biológicas de desenvolvimento e suas condições concretas de existência, social, cultural e historicamente determinada (SIQUEIRA, 2011, p. 186).

---

<sup>4</sup> Quando se afirma aqui que a criança produz uma cultura própria, não se quer dizer que ela expressa um sujeito ou uma ação isolada ou atomizada. Só porque se encontra com o outro (com adultos e outras crianças) em processo de interação social é que se pode afirmar que ela não só reproduz cultura, mas também produz um modo próprio de entender e expressar o mundo. Neste sentido, a cultura da infância ou o modo próprio como essa cultura se constitui não significa em hipótese alguma uma produção cultural deslocada de uma cultura geral que se produz pelos e com os homens.

Assim como as concepções de infância e criança precisam ser consideradas à luz das condições sociais, históricas e culturais, também é de igual importância compreender a criança em sua integralidade, ou seja, biopsicossocial. Neste caso, a questão da identidade corporal das crianças também encontra lugar na história e na sociedade. Sendo assim, nas instituições educacionais, o corpo das crianças é uma preocupação, pois envolve um paradigma da proteção e do controle, no qual a dependência da criança é destacada, realçando sua ausência de autonomia e a necessidade de sua proteção. Essa discussão sobre proteção é apresentada nos estudos da Sociologia da Infância, que problematizam o paradigma do direito de proteção à criança sem considerar a própria criança em si. Ou seja, aquilo que deveria ser constitutivo da relação do adulto em prover as condições de proteção da criança, visto que esta última é um sujeito em processo de desenvolvimento, acaba por constituir-se pelo excesso de regulação adultocêntrica. Por considerar as crianças atores sociais partícipes do meio, a Sociologia da Infância ressalta que as participações da criança com o adulto precisam também ser marcadas por processos de negociação, consulta, conciliação e acordos. As crianças também podem informar aos adultos sobre si e sobre o mundo em que vivem. Conforme destacam Tomás e Soares (2004, p. 359): “[...] os processos de relações, negociações, confrontos que se desenvolvem entre elas e com os adultos, são bem reveladores da referida competência e da legitimidade da sua ação nas esferas privada e pública dos seus quotidianos”.

O desenvolvimento acerca da socialização/proteção interfere de forma direta na dimensão do corpo por se tratar de um movimento, onde o corpo em contato com a natureza acaba sendo vigiado e dominado por um conjunto de ações que constituem as regras da civilização. Sacristán (2005, p. 64), acerca dessa compreensão crítica, argumenta: “essa base material do ser humano será um primeiro território a ‘normalizar’ [...] e primeiro critério para comparar os indivíduos, hierarquizá-los e classificá-los”. O autor ainda diz que “[...] a totalidade do corpo e as partes singulares do mesmo são elementos essenciais na localização social do indivíduo; seu cuidado e sua apresentação são um objetivo da educação, como se pode ver pela importância civilizadora que tiveram os ‘bons modos’”. Assim sendo, enfatiza-se que produção cultural, por meio da qual as crianças interagem na vida social cotidiana, nas instituições educacionais ou fora delas, influencia diretamente

sobre seu corpo, tanto em suas escolhas quanto na anatomia e necessidade fisiológica.

Todas as ações das crianças têm uma ligação direta com escolhas que confirmam as normas do adulto, mesmo sendo direitos básicos da criança, como: correr, jogar, comer ou não comer, dormir ou não dormir, pular, querer ficar sentada quieta ou não ficar, ficar em silêncio ou não ficar, todas essas escolhas podem se expressar pela linguagem do corpo. Sacristán (2005, p. 65) discorre que “[...] o corpo será o destinatário das práticas educacionais, do controle, da repressão e do castigo; o primeiro beneficiado da tolerância (respeito à integridade física) e do direito de se mostrar como ser singular”.

Esse estudo acerca do corpo e da infância e seus processos de socialização podem ser compreendidos como reflexos de normas, valores, conceitos, saberes, conhecimentos, culturas e linguagens construídos na sociedade. É sobre essas construções que esta pesquisa passa a discorrer a partir de agora.

### **1.3 História e Historicidade da Educação Infantil**

No começo do século XX, a difusão de creches do Brasil antecedeu os jardins de infância. Essas duas dimensões, a creche e os jardins de infância, foram constituídas no sentido de atender às crianças desfavorecidas, especificamente filhos de trabalhadores, sendo que as creches trabalhavam na perspectiva assistencialista, e não no sentido educativo, preocupadas com os aspectos cognitivos e afetivos. Neste sentido, Kuhlmann Jr. (1988) discorre:

O pensamento educacional tem mostrado resistência em aceitar elementos comuns entre as instituições constituídas para atender a segmentos sociais diferenciados. Insiste-se na negação do caráter educativos daquelas associadas a entidades ou propostas educacionais assistencialistas, como se educar fosse algo positivo, neutro ou emancipador-adjetivos que dificilmente poderiam ser aplicados a elas (KUHLMANN Jr., 1988, p. 73).

Nessa perspectiva é permitido pensar os elementos que incorporam a discussão sobre a infância, especificamente sobre o caráter educativo ou não. Outrora concebida como espaço de trabalho assistencialista, a creche não comportaria outro sentido, senão aquele que direciona a ação para a subordinação, e não para autonomia.

Em 1932, surgiu o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que defendia a educação como função pública e escolas únicas para atender meninos e meninas com ensino ativo, laico, gratuito e obrigatório (OLIVEIRA, 2011). Entre outros assuntos discutidos na renovação do pensamento educacional, naquele tempo estava a pré-escola como alicerce do sistema escolar. Aproveitando os debates sobre o assunto, alguns educadores da época propuseram a criação de praças de jogos semelhantes aos jardins de infância de Froebel, que ocorriam em outros lugares do mundo e originaram os parques infantis voltados para as classes menos favorecidas em várias cidades do nosso país.

No entanto, a prioridade estava na renovação pedagógica dos jardins de infância que, por sua vez, tinham preceitos escolanovistas e que buscavam atender aos grupos privilegiados da sociedade. Foi então que surgiram novos jardins de infância e cursos para a formação de professores dessa área. Com o ritmo acelerado de vida causado pela industrialização e urbanização das cidades e a falta de infraestrutura básica para a população, passou-se a existir preocupações com a saúde. Deste modo, as creches foram vistas como um paliativo à prevenção de constantes epidemias, levando em conta que operários geralmente habitavam em ambientes insalubres. Para tanto, fundou-se a Inspetoria de Higiene Infantil, que mais tarde foi instituída Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância.

Apesar de já existirem instituições voltadas para o cuidado com as crianças pequenas, foi em 1940 que houve um empenho maior das instituições governamentais na proteção da criança visando à saúde, à previdência e ao assistencialismo, como esclarece Oliveira (2011, p. 100): “as creches eram planejadas como instituições de saúde, com rotinas de triagem, lactário, pessoal de enfermagem, preocupação com a higiene do ambiente físico”.

Na década de 1950, a responsabilidade pelas poucas creches fora das indústrias ficava a cargo de entidades filantrópicas laicas e principalmente de entidades religiosas, que com o passar do tempo recebiam ajuda governamental e donativos de famílias ricas para desenvolver seu trabalho assistencial-protetoral. Essa assistência não valorizava a educação e o desenvolvimento intelectual e efetivo, mas se preocupava em alimentar e cuidar da higiene e da segurança física das crianças.

Um passo importante aconteceu na metade do século XX, como resultado de um processo de reivindicação do movimento operário feminino e as empregadas

domésticas que, além de trabalhadoras e funcionárias públicas, procuravam atendimento para seus filhos em período integral. Dessa pauta de luta foi incluído na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1961 (Lei nº 4024/61), o jardim de infância no sistema de ensino. Como dispunha essa lei:

Art. 23 – A educação pré-primária destina-se aos menores de até 7 anos, e será ministrada em escolas maternas e jardins de infância.

Art. 24 \_ As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária.

Em 1964, a educação geral e a educação das crianças pequenas sofreram reflexos do governo militar, instaurando a ideia das creches e pré-escolas como equipamentos sociais. Neste período, ainda prevalecia o incentivo às entidades filantrópicas e de assistência às crianças carentes, ambas influenciadas pelo tecnicismo. Algumas dessas entidades se preocupavam com os aspectos da educação formal, sendo enfatizado o ensino sistematizado nos parques infantis e nas escolas maternas.

Em meados das décadas de 1960 e 1970, a participação efetiva na Legião Brasileira de Assistência (LBA) incentivou a inserção da comunidade na realidade das crianças no que tange à assistência e à educação. Nesse mesmo período, reafirmou-se uma prática das instituições municipais e estaduais que refletiu sob o comportamento da União, também contribuindo com as instituições afins. Já nos anos 1970, o atendimento às crianças se dava por meio de propostas assistencialistas, e não meramente no sentido educacional. Na contextualização da história brasileira, particularmente sob a atuação da Ditadura Militar, o campo educacional transcreve um novo conceito de criança. A proposta econômica política sobre a infância trazia uma ideia de assistencialista tanto no campo da criança como das famílias. Em 1971, formulou-se a nova Lei nº 5.692, que dispunha o seguinte: os “sistemas velarão para que as crianças de idade inferior a 7 anos recebam educação em escolas maternas, jardins de infância ou instituições equivalentes”. Teorias, nesse período, elaboradas nos Estados Unidos e na Europa, amparavam que crianças das classes menos favoráveis sofriam privação cultural, e isso explicava o fracasso escolar. Com isto, conceitos como marginalização cultural, carência e educação compensatória foram sendo seguidos sem reflexão sobre os reais

problemas sociais, e isso influenciou nas decisões políticas relacionadas à Educação Infantil.

Os debates nacionais que ocorriam colocavam em pauta o atendimento de crianças nas creches e pré-escolas como uma forma de remediar as deficiências sofridas por essa classe, o que denominava a educação compensatória que possibilitaria a superação das condições sociais. Nessa proposta compensatória, o preparo precoce para a alfabetização era estimulado, mantendo, no entanto, as práticas educativas numa visão assistencialista.

Impulsionadas por fatores sociais, surgiram discussões a respeito da importância do desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida. Isso propiciou mudanças no modo de trabalho e, conseqüentemente, nos parques infantis, que adquiriram caráter pedagógico com atividades sistematizadas.

O fim do governo militar e o início do processo de democratização em 1980 impulsionaram a ampliação do acesso e permanência da população carente na escola pública, garantindo-lhe, assim, aprendizados básicos. Também nesse momento da história as creches foram incluídas no Plano Nacional de Desenvolvimento e passaram a integrar os discursos eleitorais dos candidatos. Neste período, novos debates também foram importantes para orientar o trabalho realizado nas creches e na pré-escola. Questionava-se, portanto, a elaboração de uma proposta pedagógica que deixasse de ser apenas assistencialista para enfatizar o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças.

Não demorou muito para que fosse reconhecida como direito da criança e dever do Estado a educação em creches e pré-escolas, prevista no inciso IV, artigo 208 da Constituição Federal de 1988: “IV- atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade [...]” (BRASIL, 1988, Art. 208).

Assim, marcou-se na Constituição Federal de 1988 o direito da criança em seus aspectos educativos, que até então era constituído pelo assistencialista:

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

Art. 208 – O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...]

I - Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17(dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009);

IV - Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5(cinco) anos de idade (Redação da Emenda Constitucional nº 53, de 2006);

Art. 211 – A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

II - Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na Educação Infantil (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996).

Art. 227 – É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010). (BRASIL, CF, 1988, Art. 6, Art. 208, Art. 211 e Art. 227).

Nas últimas décadas, a história da Educação Infantil no Brasil tem sido demarcada pelo dever do Estado e pelo direito da criança de ser reconhecida e atendida nas instituições da Educação Infantil, sendo: creche e pré-escola.

Mais recentemente, na década de 1990, observaram-se novos marcos, um deles a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que consolidou a conquista dos direitos das crianças prevista pela Constituição. Outro fator importante que impulsionou o aspecto legal da Educação Infantil foi que educadores e organizações não governamentais acompanharam os debates da nova LDB, discutida no congresso nacional em defesa de um novo modelo de Educação Infantil.

Houve também o desenvolvimento por parte da Coordenadoria de Educação Infantil do Ministério da Educação (MEC) à promoção de fóruns, pesquisas e publicações, que tiveram papel importante na articulação da política nacional que garantisse direitos para a população até 6 anos: a educação de qualidade. Todos esses fatores prepararam o ambiente para a aprovação da LDB nº 9.394/96, que estabelece a Educação Infantil como etapa inicial da educação básica. Nos artigos 29, 30 e 31 dessa lei, afirmam-se que:

Art.29 A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem com finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art.30 A educação infantil será oferecida em: I – creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II-pré-escolas para crianças de quatro a seis anos de idade;

Art.31 Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (BRASIL, 1996, p. 2).

Para a Educação Infantil, a promulgação da LDB nº 9.394/96 contribuiu decisivamente para recolocar o lugar desta etapa da Educação Básica em outro contexto. A referida Lei não somente defendia, mas apontava condições para a consolidação dessas concepções, como forma de avaliar, formação de professores e gestores, atendimento multidisciplinar e condições estruturais e conjunturais para a realização do trabalho pedagógico. Já no ano de 2009, ocorreu a aprovação de novas DCNEI, que avigoraram o atendimento pedagógico na intenção de promover o desenvolvimento integral das crianças dessa fase da educação. Além de garantir o acesso à construção de conhecimentos e aprendizagens de diversas maneiras, também assegurava outros direitos, como descreve a Resolução nº 5, artigo 8º da CNE/CEB:

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Sendo assim, deve fazer parte das práticas cotidianas da criança: considerar sua integralidade e indivisibilidade nos aspectos expressivo-motor, afetivo, cognitivo, linguístico, ético, estético e sociocultural; apontar suas experiências de aprendizagem e pôr as práticas pedagógicas por meio das experiências, assegurando, de fato, as metas educacionais do projeto pedagógico. O Parecer CNE/CEB nº 20/09 e a Resolução CNE/CEB nº 05/09, que definem as diretrizes, deixam clara a identidade da Educação Infantil, apresentando elementos, como: estrutura legal e institucional; horário de funcionamento; formação dos profissionais quanto a cuidar e educar as crianças; ofertas de vagas próximas ao local onde a criança reside; acompanhamento supervisionado do trabalho pelo órgão responsável; idade de corte para a realização da matrícula; número mínimo de horas diárias do atendimento e alguns pontos para sua articulação com o Ensino Fundamental. Outro marco foi a Lei nº 11.274 de 2006, que ampliou o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade, meta almejada para a política nacional de educação há muitos anos. Contudo, ainda há muito o que planejar e estudar para que, com esta medida, melhorem as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica. Destaca-

se ainda a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que torna obrigatória a matrícula da criança com 4 anos de idade na Educação Infantil.

As diretrizes expõem um aspecto importante, que é a função sociopolítica e pedagógica das instituições de Educação Infantil, como diz a Lei nº 9.394/96 no artigo 22 da LDB. A finalidade dessa função é desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, adequando essas finalidades à forma com que as crianças vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, se expressam, interagem e manifestam desejo e curiosidades peculiares. Nesta fase, esses pontos devem ser considerados na tomada de decisões quanto aos fins educacionais, aos métodos de trabalho, à gestão das unidades e em relação à família. Além disso, essas instituições devem assumir responsabilidades na construção de uma sociedade livre, justa, solidária e que preserve o meio ambiente, trabalhando as desigualdades sociais e regionais e promovendo o bem de todos.

As DCNEI apresentam princípios básicos para nortear o trabalho pedagógico comprometido com a qualidade e a concretização de oportunidades de desenvolvimento de todas as crianças. Especificam os objetivos e as condições para a organização do currículo, consideram a parceria com a família importante para o desenvolvimento da criança e mostram que suas experiências devem ser concretizadas em práticas cotidianas nas instituições. Trazem, ainda, recomendações quanto ao processo de avaliação e transição dessa criança para a Educação Básica.

Para melhor orientar o trabalho cotidiano nas instituições de Educação Infantil, as DCNEI apontam um conjunto de princípios que deve ajudar na consolidação das práticas pedagógicas para que estas atendam aos objetivos gerais nessa área da Educação. São os princípios éticos, políticos e estéticos, como descrevem as diretrizes de 2009:

Princípios éticos a valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e as diferentes culturas, identidades e singularidades; Princípios políticos a garantia dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; Princípios estéticos a valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009).

Para que esses princípios fossem adotados, houve a necessidade de se estabelecer medidas voltadas para garantir objetivos e metodologias no trabalho didático. De acordo com os princípios éticos, cabe às instituições: garantir a manifestação dos interesses, curiosidades e desejos das crianças na participação das práticas educativas; valorizar as produções individuais e coletivas feitas pelas crianças; apoiar a autonomia nas atividades, na escolha das brincadeiras e na realização de cuidados pessoais diários e proporcionar oportunidades para que a criança: amplie seu aprendizado e a compreensão de mundo e de si; construa atitudes de respeito e solidariedade para que sejam fortalecidos sua autoestima e os vínculos afetivos, combatendo, assim, o preconceito; aprenda a valorizar as diferenças entre os grupos culturais; adquira valores como a liberdade, a integridade, a igualdade, a inviolabilidade e a solidariedade e respeitem as formas de vida, o cuidado com os seres vivos e a preservação do meio em que vive e seus recursos.

Já nos princípios políticos, as instituições devem andar por caminhos que busquem educar a cidadania, promovendo formação crítica e participativa das crianças, criando contextos para que elas expressem seus sentimentos, ideias, questionamentos, e estejam comprometidas com o bem-estar individual e coletivo. As instituições também devem criar condições para que a criança aprenda a opinar e considerar os sentimentos e a opinião dos outros sobre um conflito, uma ideia ou um acontecimento, além de garantir uma aprendizagem bem-sucedida, sem discriminação, proporcionando, então, conhecimentos básicos que tenham valor significativo para ela.

As DCNEI estabelecem, dentro dos princípios estéticos, que as instituições devem: voltar-se para a valorização da construção de respostas singulares e a participação da criança através de experiências diversificadas; organizar situações agradáveis e estimulantes, sem ameaçar a autoestima e a competitividade da criança; ampliar a possibilidade de a criança se expressar, comunicar, criar, organizar pensamentos e ideias, conviver, brincar, trabalhar em grupo, buscar solucionar problemas e conflitos e ainda apropriar diferentes linguagens e saberes comuns que circulam na sociedade.

Contudo, é a partir desses princípios das categorias aqui abordadas que esta pesquisa discorre, na perspectiva do processo histórico-crítico, sobre as relações da criança, da infância, do corpo e da Educação Infantil, como caminhos a serem

trilhados na busca por compreender as ações do corpo da criança na rotina da Educação Infantil. Deste modo, cabe às instituições educativas: construir alternativas que promovam o direito da participação infantil e promover cada vez mais práticas nas quais as crianças possam ser sujeitos partícipes do processo de autonomia, especialmente as que se voltam para atividades, como a do banho e a do sono.

Busca-se, no próximo capítulo, compreender a concepção que as professoras pontuam sobre as categorias centrais do trabalho.

## **CAPÍTULO 2**

# **O CORPO NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: AS MARCAS NAS VOZES DOS ADULTOS**

Este capítulo procura entender o processo de construção e representação dos docentes sobre o corpo da criança na Educação Infantil, particularmente no que concerne à prática educativa/pedagógica ocorrida durante o sono e o banho. Os dados aqui ressaltados foram apreendidos por meio de entrevistas semiestruturadas com as docentes dos agrupamentos pesquisados. Acredita-se que a instituição de Educação Infantil se caracteriza como espaço constituído por concepções, princípios e práticas que expressam o modo como cada sujeito compreende o mundo e também os outros sujeitos. Neste sentido é importante o estudo sobre como os docentes que lidam diretamente com as crianças contribuem ou limitam para a construção de identidade corporal destes sujeitos. Assim, neste capítulo, busca-se, nas vozes das professoras, apreender o corpo da criança em contextos da diversidade cultural e práticas educativas nas instituições pesquisadas. Utiliza-se do estudo etnográfico para tentar aproximar todo arcabouço teórico do cotidiano da Educação Infantil ao universo teórico desse trabalho.

### **2.1 A Questão Metodológica: percurso da pesquisa**

A pesquisa desenvolveu-se durante o ano de 2016. De um total de 120 instituições próprias e 22 conveniadas, a pesquisa optou pelo recorte de cinco dessas unidades de Educação Infantil, com base nos seguintes critérios:

1. Seleção dos CMEI - um CMEI por Coordenação Regional de Educação (CRE<sup>5</sup>), totalizando cinco unidades definidas a partir do critério de temporalidade, ou seja, a unidade mais antiga de cada CRE. Essa escolha se justifica pelo fato de que, a priori, o tempo e o acúmulo de experiência desta instituição poderiam propor condições para um trabalho mais efetivo na Educação Infantil.
2. Seleção de um agrupamento com crianças de 4 a 5 anos em um dos turnos oferecidos pela instituição. A escolha do agrupamento também levou em

---

<sup>5</sup> A SME de Goiânia organiza suas instituições educacionais por CRE, que se ocupam do acompanhamento e da assessoria pedagógica destas instituições.

consideração o perfil do professor participante da pesquisa. Optou-se por escolher aquele agrupamento na instituição de Educação Infantil a partir do vínculo profissional do professor. Isso significa que foi escolhido o agrupamento que teve um professor efetivo na Rede Municipal de Ensino de Goiânia, seguido pelo critério de maior tempo de serviço na Rede Municipal de Ensino de Goiânia. Portanto, professor efetivo e tempo de casa foram dois critérios considerados na escolha do agrupamento, na tentativa de se apreender uma mostra que, a princípio, pudesse revelar elementos como a experiência docente e sua apropriação da Política de Educação Infantil da SME.

Uma vez selecionadas as instituições, uma em cada CRE, fez-se o primeiro contato com as instituições. A pesquisa foi realizada no agrupamento de 5 anos de idade. No primeiro momento, apresentou-se o projeto de pesquisa à SME de Goiânia para avaliação e autorização para visita às instituições. Posteriormente à liberação da diretoria de educação da SME, realizaram-se as visitas nas respectivas instituições que atendiam aos critérios estabelecidos no projeto.

As primeiras visitas direcionaram-se para a apresentação do projeto às diretoras e coordenadoras, com o intuito de garantir a interação e participação desses sujeitos com o objeto de estudo proposto, ou seja, o estudo sobre as rotinas do banho e do sono como atividades na construção da identidade corporal das crianças na Educação Infantil. Durante a apresentação do projeto, perceberam-se, em todas as cinco instituições, o “espanto” e a curiosidade sobre o objeto, mas também certa “timidez” em falar sobre o assunto. Durante a conversa, notou-se uma resistência por parte de uma das cinco instituições em receber a pesquisa, mas ao longo da apresentação dos objetivos e da metodologia, a instituição se sentiu contemplada na proposta. De modo geral, a aceitação do projeto foi tranquila, mesmo que o foco da pesquisa fossem os momentos do banho e do sono, considerados como “transtornos” pelas instituições.

O acompanhamento do cotidiano do agrupamento no momento do sono e do banho se deu durante uma semana em cada CMEI. Estes momentos foram observados, respeitando-se a individualidade e a privacidade das crianças. Para tanto, foi necessário o aceite do Termo Livre e Esclarecido pela Direção, pelos professores, pais e crianças envolvidas na pesquisa.

Antes de discorrer sobre a pesquisa realizada no *lócus* das instituições, faz-se necessário apresentar a proposta da pesquisa, sendo que esta abriu caminho para a realização de toda a escrita neste trabalho.

O primeiro destaque a ser considerado refere-se à opção pela pesquisa qualitativa, como possibilidade de apreender a identidade corporal das crianças na Educação Infantil, objeto de estudo em contextos do banho e do sono como atividades educativas. Como se trata de pesquisar um tema que aborda o trato com o sujeito criança, bem como a construção da sua identidade corporal, a pesquisa encaminhou o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC GO), para se obter a aprovação e o consentimento para realizar do estudo. Este procedimento foi necessário para resguardar os princípios e critérios da Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016, e só após à aprovação do Comitê de Ética foi possível iniciar a coleta de dados.

Por se tratar de uma abordagem de pesquisa qualitativa, Frigotto (1989) salienta que é necessário irmos além da aparência dos fenômenos, do movimento visível, da representação enquanto fenômeno meramente subjetivo. Com base nesses pressupostos, esta investigação envolve etapas inter-relacionadas. Entende-se que o objeto da pesquisa é algo extremamente político, sendo necessário o uso de diferentes estratégias e técnicas para a sua apreensão, articulando-se as informações de natureza quantitativa e a análise qualitativa. Segundo Lüdke e André (1986), as características básicas da pesquisa qualitativa são: ambiente natural como fonte direta de dados; predominância dos dados descritivos; preocupação com os processos constitutivos dos fenômenos educativos e tendência de que a análise dos dados siga um processo indutivo, isto é, que se chegue pelo raciocínio às leis gerais a partir de fatos particulares, criando-se generalização.

Para Minayo (2003, p. 21), a perspectiva qualitativa da pesquisa permite um “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Nesse aspecto, entende-se que as relações humanas se dão a partir da história, sendo esta dinâmica e dialética construídas, ao mesmo tempo, nas relações de tensões e de rupturas, ou seja, a partir de sua historicidade. Assim, concebe-se que a metodologia de pesquisa qualitativa contribui para a análise do objeto e o alcance dos objetivos traçados para este estudo.

Destacam-se, a seguir, os procedimentos e instrumentos para a coleta de dados:

- a) Processos de observação: buscou-se compreender as relações estabelecidas entre os aspectos observados e a ação das crianças e adultos durante a realização das atividades: interação criança-criança, criança-professora, criança-outros adultos, criança-atividade. Para tanto, as observações se deram durante o banho e o sono;
- b) Uso de entrevista: esse instrumento é justificado pelo fato de que a entrevista se constitui como um fértil instrumento de interação social e de diálogo entre pesquisadores e pesquisados, necessário quando se quer recolher informações sobre dado tema. Neste sentido, ouviram-se as professoras dos agrupamentos pesquisados.

## **2.2 Os Profissionais como Sujeitos da Pesquisa: a professora regente e a auxiliar de atividades educativas**

Os dados da pesquisa foram extraídos das atividades educativas que implicavam a relação direta adulto-criança. Neste caso, direta ou indiretamente as professoras e auxiliares educativas também foram tomadas como informantes da pesquisa, uma vez que estes profissionais são responsáveis pelas atividades do banho e do sono nos CMEI.

Um aspecto importante a destacar é a questão de gênero em relação aos profissionais enquanto sujeitos da pesquisa. Scott (1990) define gênero como um processo histórico e culturalmente construído entre homens e mulheres, percebidos entre os “sexos”, tanto nas relações educacionais quanto nos contextos sociais, no sentido de poder.

A pesquisa identificou a predominância de professoras nas instituições de pesquisas na Educação Infantil. Acredita-se que esta ênfase é revelada pela história das mulheres e seu ingresso na profissão docente. Este ingresso ocorre, no Brasil, ao longo do século XIX, juntamente com a escolarização. No mesmo período, afirmava-se que as mulheres tinham pouco desenvolvimento científico para a educação das crianças. Por outro lado, ainda havia um discurso de que as mulheres teriam, “por natureza”, uma dedicação para o trato com as crianças, sendo educadores de maneira afetiva. Considera-se que a maternidade se estendia ao

magistério, uma atividade de entrega de amor e doação para quem realmente tivesse vocação. Assim, Louro (1997) descreve que:

De professorinha normalista do início do século, orgulho da família e possível sonho de homens e jovens, se passa à educadora dos anos cinquenta – numa época em que se ampliava e se psicologizava ainda a prática docente. Os anos setenta, com todo o discurso de tecnologia, eficiência e produtividade, constituem as profissionais do ensino. Tais discursos procuram exorcizar o improviso e construir uma educação escolar efetivamente planejada e “eficaz”, mas os mesmos anos setenta produzem, também, a contraface desse profissional, a tia, como aquela a quem cabe apenas dar afeto, aquela de quem escapam as decisões mais importantes e que se dissolve num parentesco generalizante e anônimo (LOURO, 1997, p. 83).

Se, por um lado, a afetividade constitui aspecto muito presente na identidade de educadoras das crianças pequenas e é expressa de maneira contínua nas manifestações de carinho, de receber as crianças de suas famílias, no acompanhamento do desenvolvimento pessoal, dos vínculos e do progresso das atividades escolares, por outro não se pode converter em identidade profissional, desconsiderando o papel social, científico e pedagógico que evidencia o caráter social da creche e a identidade dos profissionais que ali trabalham. Sendo assim, a questão de gênero na realidade das educadoras das crianças pequenas implica dizer das diferenças que não representam, a priori, estereótipos e preconceitos, mas a construção de normas concebidas como masculino e feminino, no contexto das relações públicas e particular.

Trazer à tona a questão do gênero na Educação Infantil corrobora para entender o motivo que a pesquisa discorre sobre o sujeito “professora”, como recorte histórico e culturalmente construído nas relações sociais. Se, para a sociedade, ser educadora de crianças pequenas parece constituir ainda uma profissão inerente à mulher, melhor dizendo, uma extensão do cuidado e das condições femininas, para esta pesquisa as mulheres que atuam na Educação Infantil devem ser consideradas como professoras em tudo aquilo que implica a construção de sua identidade profissional.

Para atender ao problema desta pesquisa, foi necessário, portanto, ouvir as professoras, profissionais responsáveis pela condução do trabalho educativo no agrupamento, bem como acompanhar suas práticas e também aquelas que eram concernentes aos trabalhos das auxiliares educativas. Destarte, utilizou-se das observações e da entrevista, visando conhecer e compreender as suas concepções

pedagógicas, reveladas, também, em sua prática pedagógica. Deste modo, buscou-se dialogar acerca da formação acadêmica das professoras e daquilo que orientava suas concepções acerca da temática proposta. Importante destacar que, a princípio, a pesquisa compreendia ser fundamental investigar a ação educativa das professoras, uma vez que estas são consideradas regentes do processo de ensino-aprendizagem nos agrupamentos. Todavia, o trabalho e a ação das auxiliares de atividades educativas aparecem nas observações com muita ênfase, porém, não foram tomadas como sujeitos entrevistados. Mesmo assim, suas ações e falas aparecem no contexto da pesquisa em diferentes eventos.

Compreendendo-se que nenhuma concepção educativa está desarticulada da relação teoria-prática, os dados desta pesquisa tomaram como premissa a formação docente, inicial ou continuada, contribuindo para orientar o modo de compreensão sobre as crianças, bem como a condução da ação educativa. Desta maneira, parte-se do entendimento de que nenhuma ação ou concepção está desprovida de um tipo de práxis que não é possível de ser apreendida sem considerar as falas/vozes dos sujeitos. Por isso, em uma perspectiva de formação de professores, no viés crítico-emancipatório, buscou-se refletir e analisar os dados a partir das entrevistas.

Como forma de garantir a privacidade das professoras, a pesquisa nomeará essas participantes como: P1, P2, P3, P4 e P5. Procurou-se ouvir as professoras no sentido de se traçar um perfil profissional e articulá-lo àquilo que foi revelado nas concepções e na prática educativa por elas desenvolvidas. As entrevistas foram realizadas no espaço da Educação Infantil. Durante este momento, a auxiliar acompanhou as crianças nas atividades. Todo esse processo foi realizado com a participação e orientação da coordenação pedagógica. Devido à falta de espaço, durante a entrevista, várias interferências ocorreram no sentido de outras pessoas conversarem assuntos paralelos com a professora entrevistada.

Sobre as professoras pesquisadas, tem-se os seguintes dados:

#### **Quadro 2 - Dados das professoras pesquisadas**

<b>Categorias</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>	<b>P5</b>
Idade	45	45	38	34	44
Escolaridade	Especialista	Especialista	Especialista	Ensino Superior	Especialista
Ano de conclusão	1997	2002	2006	2006	1997
Tempo de docência	22	25 anos	14 anos	2 anos	18 anos

Todas as professoras são efetivas na Rede Municipal de Educação de Goiânia. Também são graduadas em Pedagogia, sendo que, das cinco professoras entrevistadas, apenas uma possui especialização em Educação Infantil, três em Métodos e Técnicas de Ensino e uma tem apenas graduação. Das professoras entrevistadas, duas trabalham 30 horas semanais, e três 60 horas semanais. A faixa etária das professoras está entre 34 a 45 anos de idade. O tempo de docência varia de dois a 22 anos.

No momento da entrevista sobre a formação acadêmica, indagou-se às professoras sobre os motivos que as levaram à escolha do curso, obtendo-se uma diversidade de respostas. A professora P1 disse que: “[...] antes de entrar na faculdade, trabalhei numa creche conveniada com crianças de cinco anos. Esse período serviu para despertar o interesse tanto pelo curso quanto pela etapa de desenvolvimento [...]” (P1).

A fala da P1 evidencia um dado importante: o “interesse pelo curso, quanto pela etapa do desenvolvimento”, foi movido pela experiência do trabalho em uma creche conveniada. O excerto da fala não permite fazer uma análise aprofundada do tema, todavia, não deixa de revelar também algumas inferências sobre a constituição desse interesse, que pode ter sido marcado por uma concepção de Educação Infantil centrada na assistência ou no cuidado. Neste caso, percebe-se uma concepção que historicamente tem norteado o trabalho com crianças pequenas, mas que, nas últimas décadas, tem sofrido mudanças no atendimento de crianças de 0 a 6 anos. Se em um momento esta concepção marcou a história da concepção de criança e infância, visto que no trabalho com crianças prevalecia o atendimento em órgãos da assistência social, mais tarde – como bem se demarca no capítulo I sobre a história da Educação Infantil – esta etapa passou a integrar o sistema educacional. A perspectiva era a formação integral da criança, que não prevê a desarticulação entre cuidar e educar, mas sim como elementos indissociáveis na prática educativa.

Já as professoras P2, P4 e P5 disseram que a escolha da profissão foi porque o acesso ao mercado de trabalho é rápido, como também o valor do curso é mais baixo. Já do ponto de vista confessional, ainda que a fala a seguir não expresse um vínculo direto com a religião, mas com a ação religiosa, o depoimento da docente P3 indica elementos importantes que associam a ideia da profissão docente com a missão evangelizadora: “[...] A escolha do curso foi porque eu já trabalhava com

crianças na igreja, visando aperfeiçoar, conhecer e aprender o processo de ensino e aprendizagem [...]” (P3).

Todas as falas docentes foram elucidativas para indicar que a ideia de profissão e profissionalidade passa ao largo de uma discussão sobre o campo da formação/atuação profissional, marcada pela relação teoria e prática. Mais ainda, afirmam um viés que oscila entre o voluntarismo, o assistencialismo e a missão. Isso é possível de ser apreendido quando não se localiza em nenhuma das falas a ideia de que a escolha do curso se deu pela importância da profissão na sociedade.

O problema da identidade da profissão do pedagogo percorreu por diversas situações, tais como: especialista (orientador, supervisor, coordenador) e licenciado, professor dos cursos normais e dos cursos superiores. Com a LDB nº 9.394/96, pretendia-se uma valorização do profissional da educação, todavia, Brzezinski (2003) salienta que:

No que concerne à profissionalização docente, ressalto que o projeto 1258 – c/88 atende muito mais a critérios de profissionalismo do magistério e de sua valorização do que o projeto 67/92 e a LDB/96. Nesses últimos, o profissional da educação é tratado como um semiprofissional, o que sem dúvida é um retrocesso, apesar de os discursos do mundo do sistema acentuarem a valorização do profissional da educação como um dos princípios da LDB/96 (BRZEZINSKI, 2003, p. 153).

De acordo com a LDB nº 9.394/96, a formação do professor e sua valorização estão interligadas com a formação desse profissional na identidade do Curso de Pedagogia, campo direcionado para formar professores da Educação infantil e de séries iniciais do Ensino Fundamental, conforme preceitua a Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006. Portanto, para conquistar esse lugar de normatização, fez-se presente o Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador que, paulatinamente, contribuiu para a reformulação dos currículos dos Cursos de Pedagogia, acentuando que “[...] a docência tornou-se a base da identidade da formação do pedagogo” (BRZEZINSKI, 2004, p. 188). Ambos recebem uma formação básica e comum, identificando o pedagogo como professor, pois:

[...] ao se considerar que a formação pedagógica do professor mantém sua base teórico-epistemológica no campo educacional e a base da identidade do profissional da educação encontra-se na docência: todos são professores (COMISSÃO NACIONAL *apud* AGUIAR, 1983, p. 5).

O debate sobre o tema da profissão e profissionalização docente acentua, ainda, que as especializações deverão ser feitas em cursos de pós-graduação.

Desse modo, ao ouvir as professoras/pedagogas nesta pesquisa, buscou-se priorizar o estudo acerca da formação no campo da Educação Infantil. Dada a especificidade colocada no cenário do trabalho com crianças de 0 a 5 anos de idade, questionou-se: como os professores de Educação Infantil estão construindo sua identidade profissional?

Oliveira (2006, p. 550) destaca que a construção da identidade docente é “como um fenômeno em constante transformação, que ocorre a partir de práticas sociais específicas”. A autora ressalta a importância de as docentes conhecerem e compreenderem as relações sociais, tendo em vista que o compromisso da educadora não se dá somente no processo ensino-aprendizagem, mas também na construção da ação social, garantindo um bem-estar da comunidade.

A formação da identidade da professora da Educação Infantil também se desenvolve em atividade social quando busca, na parceria com os pais e com a comunidade, um diálogo que vise a formação crítica acerca do pensamento da criança. Sendo assim, a compreensão do ato educativo não se limita ao espaço escolar, como também ao conteúdo ministrado.

Farias (2009) aponta que a formação da identidade da professora está pautada em três características, como: história de vida; formação; prática pedagógica. A identidade docente e história de vida estão presentes no posicionamento que a professora determina diante de diversas situações. Isso implica considerar as vivências/experiências de cunho religioso, moral, afetivo etc. A influência cultural das relações com amigos, familiares entre outros são determinantes para o delineamento do comportamento profissional. Silva e Cunha (2011, p. 34) ainda argumentam que “é mais fácil para uma professora ensinar música ou poesia que aprendeu na infância e que traz de sua vivência afetiva, do que pesquisar outra pra trabalhar”.

Os costumes, valores adquiridos pela trajetória histórica da vida, normalmente são muito valorizados pelas professoras, inclusive fazem parte do trabalho com as crianças. Oliveira (2006, p. 554) argumenta ainda que “a identidade docente parece assim articulada às identidades de gênero, familiares, religiosas, raciais, de classe”. Da mesma forma, a bagagem de história de vida tem relevância, assim como a formação profissional e acadêmica que a constitui.

A formação docente não limita somente em gostar de criança, porém, deve buscar ação pedagógica que condiz com o desenvolvimento da criança. Essa formação deve estar atenta para compreender melhor a teoria e a prática, como forma de esclarecer a ação educativa. O trabalho e a identidade do professor na Educação Infantil se consolidam na medida em que também se ampliam a própria concepção e a consolidação da Educação Infantil como espaços de formação e como direitos. Neste sentido, o professor de crianças em instituições de atendimento nos primeiros anos de vida requer um profissional com formação teórica sólida em nível superior. Isto possibilitará ao profissional da Educação Infantil a compreensão da multiplicidade de aspectos, saberes e experiências exigidas na formação integral das crianças.

Um segundo aspecto desta pesquisa abordou a trajetória e a identidade profissional. Questionou-se aqui se as docentes obtiveram uma sólida formação teórica e suas compreensões sobre a relação teoria-prática. Sobre esses aspectos, as professoras discorreram:

Tive formação acadêmica sólida em muitas áreas da educação, no entanto, no que se refere ao trabalho com educação infantil foi muito superficial (P1).

O curso fez conhecer e aliar prática com a teoria, mas na época que estudei, 1998, não se discutia sobre a educação infantil, pois no Brasil era algo novo (P2).

A parte teórica sim. Porém a teoria é bem diferente da realidade. A formação acadêmica permitiu aprender a teoria, conceitos, fundamentos, mas a prática/realidade esse esbarrou no processo. Mesmo com muita teoria tive dificuldade no início do trabalho na Educação Infantil (P3).

Não, a teoria é muito diferente da prática, a realidade nem sempre é o que está nos livros (P4).

Acredito que a atividade docente vem se modificando em decorrência de transformações nas concepções de escola e nas formas de construção do saber e é nesse sentido que há a necessidade de se repensar a intervenção pedagógica na prática escolar que está distante do que o curso de pedagogia me proporcionou. A Educação Infantil aparece de maneira superficial e distante da realidade vivenciada no curso, causando insegurança no professor ao assumir uma sala dessa faixa etária (P5).

No conjunto das respostas das professoras pesquisadas, fica explícita a distância entre a teoria e a prática, principalmente com relação aos assuntos e às teorias da Educação Infantil. Segundo Tardif (2002, p. 53), “a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão.” Logo, o trajeto da experiência de vida, a formação acadêmica e a ação pedagógica são, portanto, práticas significativas na

Educação Infantil. Sendo assim, em todas as falas é recorrente o discurso de que o campo da Educação Infantil aparece como “superficial”, “sem aprofundamento” ou às vezes “ausente” da formação nos cursos de graduação. Esse dado provoca uma estranheza exatamente pelo fato de a Educação Infantil ser um dos *locus* de atuação do pedagogo.

Cabe aqui reafirmar o lugar do curso de Pedagogia na formação de professores na primeira infância, no qual, segundo as diretrizes de 2009, deve proporcionar uma formação sólida aos futuros docentes da Educação Infantil, nas dimensões teórica e prática. Neste sentido, é importante preservar, no curso de Licenciatura em Pedagogia, métodos e práticas de análise da atuação docente nessa primeira etapa da educação.

A Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica é direito social da criança e dever do estado, conforme apregoa os seguintes documentos: Constituição de 1988, ECA e LDB. No conjunto desses recursos legais, configuram-se a identidade e a afirmação de que as educadoras-professoras da Educação Infantil tenham formação adequada.

A formação adequada do profissional dessa etapa justifica-se pelas particularidades do campo de atendimento às crianças pautadas na proposta de cuidar e educar, objetivando o desenvolvimento integral da criança. Mesmo que a temática Educação Infantil seja um campo fértil nas pesquisas, parece também que, nos currículos dos cursos de Pedagogia, o assunto é limitado. Na maioria das vezes, as discussões mais presentes envolvem os anos iniciais do Ensino Fundamental (DRUMOND, 2013; KISHIMOTO, 2005, 2008; MARTINS, 2007).

Compreende-se que a formação do professor na Educação Infantil proporciona uma consistência formativa nas dimensões teórico-prática e interdisciplinar, contribuindo para a integralidade da criança nas relações educacional, social e cognitiva.

Assim, os cursos de formação de professores da Educação Infantil devem articular a teoria com a prática educativa vivenciada nos espaços das creches e pré-escolas, “tomando essa realidade como objeto de conhecimento, como referência, para, a seguir, estabelecer-se idealmente a realidade que se quer” (PIMENTA, 2011, p. 183).

Contudo, relacionar a teoria com as vivências da realidade da Educação Infantil nos debates e nas discussões dentro das universidades não é suficiente.

Faz-se necessário também que os cursos de formação de professores ofereçam para os acadêmicos outro ambiente, em que favoreça uma experiência pedagógica que não se restrinja ao contexto acadêmico. Segundo Pimenta (2011, p. 185), “[...] o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades se dá por ações teóricas e práticas”.

A Pedagogia – como campo que articula diversas áreas do conhecimento, como filosofia, sociologia, psicologia e outras – contribui para delinear o processo ensino-aprendizagem em contextos de práticas pedagógicas, nas quais a teoria e a prática são fundantes. Sendo assim, “a pedagogia pode afirmar-se pelo estudo da experiência educativa recolocando-se como a ciência da educação e o seu relacionamento com outras ciências deve ser de apropriação, sem complexo de inferioridade” (MAZZA apud ROCHA, 1999, p. 57).

A Educação Infantil, por se constituir como etapa da educação básica, tem se tornado objeto de muitos estudos e pesquisas, visando qualificar a formação, a identidade e a prática pedagógica/educativa dos profissionais que nela atuam. Busca-se, sobretudo, contribuir com novas propostas educativas para crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, bem como para o desenvolvimento de projetos que contemplem as famílias dessas crianças. É nesse contexto que o ato de educar/cuidar configura-se como princípio da formação/atuação docente nesta etapa da educação. Sendo assim, há uma necessidade de que os estudos aprofundados na área da pedagogia possam contribuir para a compreensão das instituições que cuidam e educam as crianças, no sentido de propor, testar e avaliar estratégias de intervenção nestas instituições.

Para Campos (2012, p. 19), um dos obstáculos a ser aceito é “a ausência de propostas curriculares claras, aceitas e conhecidas de todos os que atuam nas instituições”. Assim, a autora afirma que “profissionais, sem a formação e as referências necessárias, são levados a reinventar uma pedagogia a partir do zero, o que acaba, na prática, favorecendo a reprodução daquela mesma pedagogia que se desejava superar” (CAMPOS, 2012, p. 19). A organização e a definição de uma proposta pedagógica podem e devem contribuir para direcionar a explicitação do que e como a criança deveria aprender na creche e pré-escola.

Da mesma forma, a discussão sobre a relação teoria e prática comparece nas falas das professoras como pesquisas de forma dicotômicas. No geral, evidencia-se

um discurso marcado pela sobreposição da teoria em relação à prática e de uma “prática inconciliável com a teoria”.

O debate sobre o tema teoria-prática não é novo e não se resolve justamente pela fecundidade que cada dimensão acentua. Não há como resolver teoria na prática ou prática na teoria. O que se precisa compreender é que ambas são extremamente férteis para se pensar a formação docente e a ação. É justamente na relação dialética de uma com outra que se encontra a fertilidade do tema. Teoria e prática são diferentes, todavia, na formação/ação docente, elas se constituem a partir de uma relação recíproca.

Em uma proposta de formação de professores crítico-emancipadora, essa relação recíproca se constitui em práxis que deve elevar a formação para o patamar da conscientização de um mundo, das transformações sociais e da formação humana em contextos coletivos e democráticos. Assim, Sánchez Vázquez (2007, p. 219) afirmam: “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”.

Para Lopes (2009),

O ofício docente não se resume à aplicação de técnicas e procedimentos; ao contrário, apresenta-se marcado pela improvisação e por enorme contingente de questões, problemas e dilemas a ser enfrentados. A transposição da teoria para a prática demanda um esforço de interpretação, de diagnóstico e de elaboração de metodologias, encerrando grande complexidade – daí a necessidade de uma formação permanente e em serviço capaz de garantir espaço à reflexão e ao aprimoramento da prática (LOPES, 2009, p. 104).

O exercício de documentar, relatar a própria prática, é o que dá sentido à experiência docente, à práxis. Isto implica reconhecer na atuação docente o significado da prática docente como atuação de elevação intelectual, pedagógica e profissional, ato que deve promover também a autoestima da profissional da educação em sua identidade profissional. Assim, “a práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas no processo de conhecimento: teoria e ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação” (FRIGOTTO, 1994, p. 81).

O que se quer destacar aqui é que a práxis se constitui nas dimensões da teoria e da prática, sendo inseparáveis: “no entanto, não há práxis como atividade puramente material, sem a produção de finalidade e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica” (VÁZQUEZ, 1968, p. 108).

Essa relação dialética da teoria e da prática se faz presente quando há um distanciamento do senso comum e se debruça na construção do conhecimento enquanto busca pela liberdade humana, elevando os valores e as ações do campo da conscientização filosófica e científica. Nas atitudes práticas, entende-se que essa relação precisa romper paradigmas de separação de conceitos e buscar, no ato de ensinar, uma ação transformadora do meio da atitude investigativa/propositiva com base em conhecimentos historicamente consolidados.

No contraponto ao perfil das professoras entrevistadas, esta pesquisa defende a ideia de que professora que atua na Educação Infantil é uma profissional que cuida e educa. Desta forma, não justifica um perfil profissional que simplesmente “gosta de criança”, mas uma professora que vai além do cuidado com a higiene e a alimentação e inclui, nas ações do trabalho, o processo do ensinar, que se ocupa de produzir e sistematizar o conhecimento com as crianças, bem como desenvolver um trabalho que implique o desenvolvimento integral das crianças. Isto implica considerar que esta pesquisa defende o sentido da práxis na atuação profissional em contextos de Educação Infantil, ato que requer reconsiderar seus profissionais como intelectuais que compreendem o processo de formação humana e a educação como princípios de direitos para o desenvolvimento integral das crianças.

Entende-se, nessa pesquisa, que a formação inicial da professora se dá na relação com o novo, no qual a construção da identidade profissional está imersa no mundo da criatividade, reflexão, superação dos desafios, interação e das atitudes de questionamentos teóricos e práticos. Se por um lado os depoimentos das professoras pesquisadas encaminham para a compreensão de que a escolha profissional não se deu por bases políticas, sociais e acadêmicas, por outro reafirma-se ainda mais o pressuposto desta pesquisa com a necessidade da preocupação com a identidade profissional.

Quando questionadas se a temática do corpo ou corporeidade infantil foi trabalhada nos currículos de formação inicial do curso de pedagogia, as respostas das professoras P1, P2, P4 se aproximam quando deixam clara a ausência do assunto nas abordagens teóricas:

Muito pouco, **não tenho lembrança de momentos em que o tema corpo foi abordado** (P1, grifo nosso).

Infelizmente não, talvez porque **na minha época de ensino superior não se dava importância para esse tema** (P2, grifo nosso).

Muito pouco, **faltou teoria e também prática sobre o corpo** (P4, grifo nosso).

Já as professoras P3 e P5 aproximam suas falas por citarem o objeto de pesquisa em suas vivências na universidade:

Sim, **na parte teórica, conceitos, definições permitiram compreender a criança na sua totalidade, na dimensão física, motora, cognitiva e cultural** (P3, grifo nosso).

**Houve informações nos estudos da psicologia, porém, não suficiente** (P5, grifo nosso).

A ausência do tema na “formação inicial dos professores da Educação Infantil” também acentua a preocupação desta pesquisa quando também interroga as professoras sobre a necessidade de estudo e aprofundamento do tema na formação continuada e prática docente. Quando questionadas se buscaram estudar o tema, até mesmo para subsidiar o trabalho pedagógico educativo, algumas até tentaram arriscar nomes de autores que estudam o termo corpo da criança na Educação Infantil, mas, de modo geral, todas se aproximaram das respostas quando disseram que não buscaram estudar de forma aprofundada o assunto.

O que se verifica nessas informações é um distanciamento entre o *lócus* de atuação profissional e a compreensão desse lugar, tendo a criança, na sua totalidade, como ser em desenvolvimento, sendo o corpo parte integrante desse processo. Essa premissa é essencial quando se entende que a Educação Infantil é uma etapa da Educação Básica e reafirmada, enquanto que na Lei nº 9.394/96, art. 29, versa sobre o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, emocional e cognitivo.

No que se refere à formação acadêmica e à identidade profissional, diante das diferenças e das aproximações e também do inusitado presente nas falas docentes, percebe-se uma clara dicotomia sobre a relação entre prática e teoria, aspecto também caracterizado nas experiências docentes. Isto fica mais evidente quando questionadas se estudaram o tema pós-formação inicial. Ainda que percebam a lacuna na formação, as professoras se aproveitam da ausência do tema na formação inicial para criar uma “zona de conforto” no estudo e na prática com a corporeidade infantil.

Dessa forma, camuflam o debate, as tensões e a necessidade de se pautar esses estudos, que, para muitas, poderiam gerar um campo de conflitos da prática pedagógica com o ato educativo. A ausência/camuflagem do tema pelas professoras permite a esta pesquisa inferir que, de fato, a questão da construção da identidade corporal das crianças nas instituições de Educação Infantil precisa ser considerada, se quisermos garantir as crianças como sujeitos e também suas possibilidades de aprendizagem e emancipação.

### **2.3 A Voz das Professoras e suas formas de Compreensão do Mundo e da Educação da Infância**

As ponderações que se seguem traçam os saberes, as concepções e ideias que as docentes dos agrupamentos pesquisados têm sobre a educação e a infância. Por meio das vozes das professoras é possível perceber como estas concepções orientam a compreensão acerca da criança e da sua formação humana. Tal compreensão se dá no cotidiano das instituições de Educação Infantil, lugar do movimento das ações dinâmicas, dialéticas, cheias de tensões e desafios que, muitas vezes, não são compreendidos pelos próprios profissionais que os vivenciam.

#### **2.3.1 Concepção de infância e criança**

Em uma perspectiva dialética, não seria possível apreender o objeto desta pesquisa, ou seja, a construção da identidade corporal da criança na Educação Infantil, em atividades de rotina do sono e do banho, sem antes discutir as concepções de infância e criança que são marcadas por uma prática histórica, cultural e social, sendo constituídas e constituintes das ações que norteiam uma sociedade.

A infância é um tempo social da vida, marcado pelo pressuposto das relações humanas em contextos sociais, históricos e concretos. Desta maneira, o ato educativo em instituições de Educação Infantil é necessário na formação das crianças e contribui para a formação integral das crianças em suas dimensões estética, ética e política, fortalecendo a participação da infância nas atividades do seu cotidiano. Nota-se que a infância não é apenas uma questão cronológica: a

infância é uma condição da experiência. É preciso ampliar os horizontes dessa temporalidade da vida no campo do devir humano.

É interessante observar que a infância se constitui nas relações de diferentes pares em diferentes lugares e diferentes épocas. Isto implica dizer que a infância vivida pelos pais não é a mesma vivida pelos filhos e permite pensar na infância como uma construção social que se dá com base em um novo paradigma para além daquele historicamente situado em uma relação adultocêntrica. Neste sentido, afirma-se que a infância das crianças não se revela apenas nas dimensões psicológicas, mas também nas dimensões sociais, econômicas, políticas e históricas.

Nessa ótica, Sarmiento (1997) destaca as crianças como atores sociais de pleno direito, designando reconhecer as capacidades das crianças e as construções das crenças e dos valores organizados por um sistema cultural. Mesmo considerando esse pressuposto de que as infâncias devem considerar as crianças como atores sociais, a sociedade e a educação têm negado o processo de auscultação delas na perspectiva de se considerar sua voz polifônica. Isto acaba negligenciando os valores atribuídos ao seu contexto social. A interpretação das culturas infantis, em síntese, não pode ser realizada no vazio social e necessita se sustentar nas análises das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem.

Com base nas considerações anteriores, a pesquisa questionou as professoras sobre suas concepções de criança e infância. As respostas foram:

Criança: sujeito histórico, social e cultural, que possui sua singularidade e particularidade. Infância: período de crescimento que vai de zero à adolescência. A infância é a parte da vivência e percepção do mundo (P3).

Criança: sujeito historicamente constituído em suas especificidades e com direitos garantidos, tendo suas necessidades físicas, cognitivas, psicológicas, emocionais e sociais reconhecidas pela sociedade que está inserida. Sujeito de direitos, com potencialidades o qual se encontra em processo de desenvolvimento do seu conhecimento histórico social. Infância: fase de experimentar o mundo brincando, relacionando, fazendo descobertas, experimentando fantasias, sentido, agindo, aprender a lidar com os conflitos, com as regras (P5).

Criança: sujeito de aprendizagem, que cria sua própria história. Infância: tempo de aprendizagem, um tempo social da vida (P4).

Criança: ser social e histórico, sujeito de direitos, na educação têm que desenvolver momentos que trabalhe a criança de forma integral. Infância: para trabalhar com a criança o profissional deve entender que a criança é um ser único e singular, para a partir daí desenvolver seu trabalho pedagógico voltada para o desenvolvimento integral (P2).

Criança: é um sujeito de direitos, histórico, de classe, um ser social, cultural.  
Infância: É um tempo social da vida, vivido de maneira diferente por cada criança. Período em que vivenciam experiências constrói suas histórias (P1).

Os dados apresentados nas entrevistas com as professoras direcionam para a necessidade de estudos acerca das concepções de infância, criança, Educação Infantil, sendo categorias fundamentais para o trabalho docente. É importante salientar a fala da professora P4 quando se refere à criança e à infância “Criança: sujeito de aprendizagem, que cria sua própria história. Infância: tempo de aprendizagem, um tempo social da vida”, concepções que designam a criança como um ser social e construtor de uma cultura.

Já a fala da P2, além de tratar como unívocas as concepções de criança e infância, também não deixa transparecer qual o sentido das nomeações e suas relações com o trabalho pedagógico. Já as demais professoras se aproximam da concepção de criança por considerá-la como sujeito histórico e cultural de direito.

Se por um lado as concepções de infância e criança são interdependentes, por outro elas não dizem a mesma coisa. Ademais, esta pesquisa compreende a infância como tempo social da vida e as crianças como sujeitos. É desse lugar que se defende aqui uma concepção que seja contrária àquela exposta pela P3: “período de crescimento que vai de zero à adolescência”, fortemente ancorada nos princípios biologicistas de desenvolvimento. Contrária a esta perspectiva, ressalta-se que a infância vai além do período cronológico. Pode-se afirmar, como bem explora o capítulo anterior, que a infância está diretamente relacionada à concepção sócio-histórica-cultural da sociedade.

Segundo Fonseca e Faria (2012):

As possíveis concepções da criança, aqui, não são tomadas como se fosse a própria criança, como se a realidade fosse universal. São concepções datadas, pertencentes a um tempo-espaço próprios, particulares, que não se aplicam necessariamente a outras realidades (FONSECA; FARIA, 2012, p. 284).

Por se constituírem histórica e socialmente, as concepções de infância e criança sofreram e ainda sofrem mudanças em seus aspectos sociais, culturais e educacionais. Da mesma forma, estas categorias precisam ser compreendidas de forma plural por demarcarem suas especificidades culturais e sociais, ou seja, infâncias e crianças.

A não compreensão de que existem infâncias e crianças no plural, bem como a dificuldade de se construir uma agenda de debates em torno do tema, oculta a visibilidade da criança e camufla o sentido daquilo que deveria nortear o campo da educação, da política, da ação docente e da prática pedagógica educativa.

### **2.3.2 Concepção de corpo**

É por compreender que as práticas docentes ou práticas educativas não se descolam das concepções dos sujeitos que as realizam que esta pesquisa questionou as professoras sobre suas compreensões de corpo. Partiu-se do princípio de que estas concepções contribuem para a autonomia ou regulação das crianças na Educação Infantil.

Conforme argumenta Le Breton (2007, p. 77), “[...] o corpo também é preso no espelho social, objeto concreto de investimento coletivo, suporte de ações e de significações, motivo de reunião e de distinção pelas práticas e discurso que suscita”. Ou seja, o corpo é campo de representações sociais.

Para Vaz (2003),

Vivemos um paradoxo cotidiano quando no expressamos em relação ao corpo e suas expressões nos ambientes educacionais. O corpo é, por excelência, o órgão das paixões, dos desejos, do cansaço, das dores, da “preguiça”, das fortes e fracas emoções, da fome, da sede, das vontades fisiológicas, das muitas pulsões, enfim, em uma sede, das vontades fisiológicas, das muitas pulsões, enfim, em uma palavra, do descontrole. Nesse sentido, faz parte do imaginário educacional a ideia de que o corpo deve ser educado, disciplinado, que não devem poupar esforços no sentido de colocá-lo “na linha”, na retidão dos bons costumes, do autocontrole (VAZ, 2003, p. 3).

Com a intenção de compreender melhor as ideias sobre o corpo da criança e sobre a prática pedagógica na Educação Infantil, reporta-se aqui às considerações contidas nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006). O eixo de trabalho “Movimento” reafirma que a Educação Infantil determina uma organização em diferentes espaços, propondo, assim, atividades curriculares que coloquem em evidência a questão do corpo da criança e sua afirmação definitiva no cotidiano. O corpo é o local de atuação do educador e das crianças, e o educador o ressignifica tanto pelo toque quanto por atividades que venham a motivar o esforço sensorial e motor da criança.

Em seu livro *Vigiar e Punir*, Foucault (2014) explicita os mecanismos utilizados pelas instituições sociais no sentido de adestrarem, punirem e controlarem os corpos na vida social. O autor discorre sobre críticas aos estabelecimentos de ensino e às suas práticas. A obra é referência para o estudo do conceito de disciplina.

Tendo em vista que as ações das crianças se dão de acordo com o proposto pela mediação corporal, cognitiva, motora e emocional, é importante que as instituições de Educação Infantil não transformem o momento do banho e do sono como mais um momento disciplinador nas instituições educativas. Sendo assim, Gonzaga (2011) entende a educação corporal como um:

Processo de ensino e aprendizagem socialmente produzido sobre o corpo, em suas múltiplas dimensões: cuidados com o corpo, práticas corporais, técnicas corporais, autoconhecimento, entre outras. Especificamente na EI [Educação Infantil], EC [Educação Corporal] refere-se aos processos voltados para o desenvolvimento harmônico da corporeidade, em suas diferentes dimensões, observados na criança, em sua totalidade, imersa em uma determinada cultura (GONZAGA, 2011, p. 18).

A identidade da educação corporal está vinculada às instituições, que devem oferecer condições de construção da corporeidade da criança, desenvolvimento da autonomia e da cognição, brincadeiras, enfim, considerar toda a pluralidade que constitui a criança e a infância.

Com base nesse pressuposto, as professoras desta pesquisa foram questionadas sobre o que entendiam por corpo e sobre como se constitui a identidade corporal das/nas crianças. Ressalta-se que a temática “corpo” foi apresentada no capítulo I, numa perspectiva histórica, como também sua relação com a infância. Já a discussão que se segue parte da fala das docentes e retorna à teoria para apontar as contradições decorrentes destes dados na pesquisa. De início há que se ressaltar que, durante as entrevistas, quando se indagou sobre a concepção do corpo da criança na rotina da Educação Infantil, ficou clara nas falas e expressões faciais das docentes certa reflexão, ou melhor dizendo, uma “pausa na elaboração das respostas”.

Para a Professora P3, “Na rotina da educação infantil **o corpo é explorado em todos os momentos**, nas brincadeiras, alimentação, na higiene corporal, nas músicas etc.” (P3, grifo nosso).

Percebe-se que a educadora não define o que significa ou o que compreende por corpo. Todavia, responde a questão a partir de uma “certa subjetividade” que o limita às explorações de atividades propostas. Diferente daquilo que apregoa o conceito de corpo para Marx (1980), quando diz da relação do corpo orgânico e inorgânico, ou seja, das relações dele com a natureza, a fala da professora mostra contradição e fragmentação do conceito quando menciona o corpo somente na ação do fazer cotidiano, do movimento pedagógico, negando a compreensão e o entendimento do corpo infantil como constitutivo do humano. Suas falas expressam e recaem no âmbito daquilo que se nomeia “pedagógico”, justamente para designar a relação que ela estabelece com o “fazer profissional”.

Já para as outras professoras pesquisadas (P1, P5, P4 e P2), suas respostas aproximam suas falas a partir do entendimento de que o corpo é algo que se expressa e se desenvolve. Destarte, reforça-se a ideia de corpo no campo das ações da representação de desejos, fragmentando o corpo na historicidade e na sua completude. Isto pode ser visto nas falas e análises que se seguem.

Segundo a professora P5, **“Entendemos o corpo como meio de apropriação da cultura de mundo, de expressão de desejos e necessidades,** bem como a intenção com seus diferentes pares e reconhecimento de suas singulares” (P5, grifo nosso).

Nota-se, na fala da P5, a presença do corpo na cultura, como também na singularidade, como aponta Le Breton (2007), que se apoia na sociologia do corpo para discorrer um corpo presente e marcado por uma determinada cultura. Esta fala se distancia daquela destacada pela (P1) para a qual o corpo aparece quase como sujeito ensimesmado. Para esta professora, o corpo é **“O ser em si.** Através dele se relaciona se expressa e se desenvolve” (P1, grifo nosso).

Nesse sentido, pode-se identificar, nessa última fala, uma concepção de corpo “quase como sujeito”, sem, de fato, diferenciar o que se trata e o que é o corpo. Ao adotar essa compreensão de corpo como sujeito, inscreve o corpo somente na subjetividade e exclui seu concreto, totalidade das ações.

Já a professora P2 argumenta que: **“Na Educação Infantil trabalhamos em todos os movimentos com planejamentos direcionados o corpo da criança, com atividades lúdicas,** visando que a criança conheça a si própria” (P2, grifo nosso).

Na fala da P2, o conceito/ideia de corpo está remetido às vivências das práticas educativas, especificamente nas atividades lúdicas. Todavia, vale o questionamento de que, se o corpo comparece em todas as rotinas por meio de atividades lúdicas, inclusive no banho e no sono, por que em nenhum momento das observações essa premissa se concretizou de fato? Mais do que isso ainda, será que realmente o corpo da criança é visto e compreendido na sua totalidade?

Diante do exposto, a pesquisa corrobora seus dados com outros estudos acerca da educação, particularmente no campo da Educação Infantil. Para Coutinho (2012), o corpo é uma constituição da ação/prática social, mesmo porque se entende que a atitude do outro passa/interfere pela comunicação corporal. Esse viés sobre o corpo da criança “permite refletir sobre o importante papel dos (as) profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil” (COUTINHO, 2012, p. 254) diretamente com a ação educativa, no sentido de desenvolver ações que contribuam para a valorização do ato educativo para o desenvolvimento do sujeito de forma integral.

De acordo com Simão (2012, p. 270), o “[...] corpo está na base de toda experiência social das crianças e na construção de suas relações”. Essa ideia caracteriza o campo das vivências junto com outros pares, além de possibilitar e determinar os modos de regulação do corpo, principalmente quando todos têm que dormir mesmo sem sono, quando todos tomam banho coletivamente sem explorar seu corpo e ainda porque o tempo e o espaço não permitem esse movimento. Tal comportamento pôde ser apreendido na fala das educadoras, como também na prática/cotidiano proposto por elas às crianças. Para Vaz (2001, p. 61), “o corpo da criança deve ser entendido e compreendido em suas realidades sociais, culturais, históricas, políticas e econômicas”. Só assim é possível compreender as particularidades de cada ser histórico e redimensionar o processo educativo para ele destinado.

Mas, por que esta pesquisa entende ser importante que as professoras compreendam o que significa a concepção de corpo na infância? Porque se entende que as crianças enriquecem suas experiências também com seus corpos. Quando se reconhece que o corpo da criança é constitutivo de seu processo humano e social, o processo de aprendizagem também corrobora com uma formação mais humana. Sendo assim, as professoras precisam entender que a ação educativa deve considerar os aspectos mais amplos do cotidiano infantil, ato que pode ser

revelado por meio das práticas corporais que as crianças participam e trazem do mundo em que se inserem.

Toda essa reflexão corrobora com os dados sobre a necessidade de aprofundamento do tema nas formações acadêmicas das professoras entrevistadas. Tanto lá, quanto aqui, o sentido que foi dado à temática corpo revela a invisibilidade do assunto na formação ou mesmo na ação profissional efetiva.

### **2.3.3 Concepção de autonomia e regulação**

Outra categoria relevante que a pesquisa buscou a partir do entendimento das professoras foi a concepção de autonomia e regulação da criança na rotina da Educação Infantil. Desta forma, a análise que permeia a discussão permite refletir uma educação de libertação ou de alienação. Entende-se que as instituições de ensino, fato que não se restringe apenas ao campo infantil, historicamente têm se ocupado de preparar as crianças para a sociedade. Todavia, essa preparação é pautada a partir de uma lógica de sociedade injusta com os valores humanos, como também com os direitos de liberdade de expressão, o que torna essa sociedade marcada pelo viés econômico, instrumental e pragmático.

Nessa lógica, Charlot (2013) indica que:

Do ponto de vista sociopolítico, critica-se a escola por visar à formação de uma elite, enquanto as aspirações democráticas se desenvolvem nas sociedades modernas, a até por não ser capaz de formar elite, na medida em que o poder repousa, agora, mais sobre a competência técnica do que sobre esta habilidade retórica à qual a escola permaneceu presa. A escola, enfim, fundamentalmente conservadora, assegura a transmissão de uma cultura que deixou de trona inteligível o mundo no qual vivemos e que desconhece as novas formas culturais que ocupam cada vez mais lugar em nossa sociedade (CHARLOT, 2013, p. 220).

Há na fala de Charlot (2013) uma preocupação com o perfil das escolas e com a sociedade. A escola desempenha um ato educativo, diferente da sociedade global. Esse cenário permite pensar a relação dos adultos com as crianças, principalmente no contexto educacional. É nesse contexto que as concepções que envolvem a autonomia ou a regulação do corpo da criança estão inseridas no campo de disputa da educação.

Nesse processo, a interação da criança com o adulto é marcada pelo modo como a sociedade concebe o lugar da criança, ou seja, pela fragilidade. Logo, aquilo

que deveria se constituir como autonomia nas/das crianças passa a ser marcado pelas orientações e compreensões adultocêntricas para a criança e para o mundo que a cerca. A escola, nesta perspectiva, define-se como instituição educativa que advoga o direito de ensinar um saber legítimo, a partir do qual reafirma muitas ideias e práticas reguladoras.

Como já informado no capítulo I sobre autonomia e regulação, Kant argumenta que a criança é direcionada para as instituições de ensino/escola para que se acomode, discipline e permaneça controlada.

Para Charlot (2003), um dos processos de regulação mais evidente nas escolas e instituições de Educação Infantil refere-se às formas de disciplinamento:

A disciplina é luta cultural contra todas as formas de corrupção que a criança traz em si mesma. Ela é, de início, de desconfiança em relação ao sensível, ao corporal. O corpo é o obstáculo número um a toda a boa educação, porque sua influência sobre o espírito engendra o erro vício. A disciplina não é, pois, simplesmente organização do trabalho e obediência ao professor, ela é também controle corporal, isto é, silêncio e domínio dos movimentos (CHARLOT, 2013, p. 237).

Sobre o que concebe em relação à autonomia e regulação, a professora P2 assim se expressa:

Regulação: **trabalhamos na educação infantil com alguns documentos norteadores ECA, criança em cena, Projeto Político Pedagógico construído com toda a comunidade escolar, referencial curricular.**  
Autonomia: **o profissional da educação deve propor atividades lúdicas de forma a desenvolver a autonomia como: comer sozinho e a importância disto para a saúde bucal. Para desenvolver a autonomia primeiramente devemos olhar a criança como um sujeito de direito e individual** proporcionando as mesmas novas experiências para conhecer, explorar e imitar tudo a sua volta (P2, grifo nosso).

Em relação ao processo de autonomia, a fala da professora (P2), apesar de anunciar a perspectiva de considerar a criança como “sujeito de direito”, remete essa ideia ao campo do pedagógico quando afirma que o profissional da Educação Infantil deve propor atividades lúdicas. Ao proceder assim, não fica claro em sua fala o que realmente entende por autonomia, principalmente quando, novamente, em sua fala, retoma a ideia de imitar tudo a sua volta.

Nesse caso, a proposição de conhecer a individualidade da criança fica instrumentalizada na ideia de uma autonomia pragmática. Há, ainda, uma confusa ideia de regulação quando esta apresenta os documentos norteadores que dão suporte para a organização do trabalho pedagógico sem, contudo, explicar de fato

qual a influência destes na regulação do corpo da criança e se, de fato, esses documentos participam desse momento. Sendo assim, não se define a concepção em diálogo.

Para a professora P4, autonomia e regulação assim se constituem: “Regulação: **tempo, espaço e ordem**. Autonomia: **independente, uma criança que aprende a cuidar de si mesma**” (P4, grifo nosso).

Assim, a professora (P4) exemplifica, em frases curtas ou até mesmo por palavras-chave, a concepção que se trata. Deste modo, aproximando sentido teórico de um corpo regulado àquele que submete a ordem, enquadra a um espaço e tempo subvertido às normas da escola. Por outro lado, a professora apresenta uma concepção de autonomia também instrumentalizada quando converte a ideia em que a criança aprenda a cuidar dela mesma, em relação à higiene e que seja independente para realizar suas atividades. Os sentidos aqui expressos não contribuem para que ela possa ser vista como pessoa, muito menos para ter voz nos processos que a representa.

Ao entrevistar a professora P1 sobre a concepção de regulação, ela disse que o termo não fazia parte de suas vivências e tampouco tinha leitura, ou seja, esse termo não era familiarizado para ela. Com o objetivo de refletir sobre a pesquisa, indagou-se então sobre autonomia. Neste caso, a educadora respondeu: “**Construção da corporeidade**, autoconhecimento, apropriação de si mesmo” (P1, grifo nosso).

Assim, percebeu-se a coerência das respostas com os estudos teóricos desta pesquisa, particularmente no que diz respeito à ausência do tema na formação. Ainda assim, a professora não foi capaz de argumentar o que ela mesma entende por corporeidade, fato que a fez recair sobre um viés subjetivista que transfere para a própria criança o sentido do termo.

Já a Professora P5 assim discorreu sobre regulação e autonomia do corpo da criança na rotina da Educação Infantil:

Regulação: **seria a definição de parâmetros para a regulação do corpo, colocar o corpo para fazer algo**, como os movimentos que acontecem na rotina. Autonomia: **compreendemos por autonomia os movimentos físicos e psicológicos que as crianças fazem sozinhas**. As crianças engajam-se nas próprias aprendizagens, dominam novas habilidades e expõe suas opiniões e saberes na construção do conhecimento coletivo e individual (P5, grifo nosso).

Nas respostas da professora P5, particularmente no que se refere à regulação, fica explícita a presença da regulação do movimento do corpo na realização das atividades na Educação Infantil. Ao mesmo tempo, fica obscura a ideia quando menciona que a regulação está evidente no “corpo” ou “quando o coloca para fazer algo”. Nessa lógica, não fica claro o que se entende por “fazer algo”, fato que converte o sentido da regulação à consecução de um “parâmetro” não definido e uma certa abstração que pode ou não ser realizada. Já em relação à ideia de autonomia, a professora P5 a remete à ideia de aprendizagens e habilidades que se dão no âmbito da construção coletiva e individual. Tal perspectiva aproxima-se daquilo que Oliveira (2002) argumenta:

Além de ter suas necessidades básicas reconhecidas como legítima e atendidas, recebendo cuidados de saúde e higiene, a criança deve participar de uma programação adequada de atividades. Em um clima de segurança e de liberdade, ela pode internalizar regras de comportamento e as formas de organização incluídas nas atividades propostas – como, por exemplo, os procedimentos básicos de ensinados, as regras de ocupação do espaço e para uso e guarda de materiais (OLIVEIRA, 2002, p. 51).

Portanto, cabe ao educador propiciar condições de aprendizagens e de interação individual e coletiva, com participação efetiva das crianças no processo de organização do tempo e do espaço, podendo ampliar suas capacidades e habilidades motoras, físicas e cognitivas, promovendo uma inserção nos direitos atribuídos, principalmente nas relações de aprendizagem das crianças com as crianças, das crianças com os adultos e das crianças com o mundo à sua volta.

Os excertos analisados nas entrevistas abordaram diferentes concepções de autonomia e regulação. Todavia, as falas foram insuficientes para demonstrar o que, de fato, constitui uma coisa e outra em seu sentido mais amplo, mesmo quando aproximam e mencionam o corpo objeto principal das reflexões. Ao contrário do que esta pesquisa defende quando entende o corpo como componente das relações sociais, por compreender o corpo na sua materialidade, dimensão biológica e dimensão sociocultural, a regulação do corpo é recortada pelo viés da ação pedagógica, pela prática, pela ação ora da criança, das professoras e das condições externas. Falta à compreensão das professoras uma fala que revele o sentido amplo daquilo que se nomeia como regulação ou como autonomia.

Nesse aspecto, destaca-se que o corpo da criança está imerso ao sentido da autonomia como também da regulação, por ser constituinte do mundo social. Tanto

uma quanto outra são marcadas por processos educativos que negam as possibilidades do corpo da criança ao criarem um tipo de corpo dócil ou ainda um corpo invisibilizado.

Nessa lógica, Foucault (2014) ressalta que:

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos dóceis. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada (FOUCAULT, 2014, p. 135-136).

O autor argumenta a presença do corpo na história, não que o corpo tenha sido algo desinteressante, mas as práticas sob o corpo são marcadas por disciplina e punição, ou ainda como mecânicas de poder. Nas instituições de ensino, especificamente das crianças pequenas aqui abordadas, percebe-se um corpo educado e formatado, o que se distancia totalmente das propostas apresentadas na concepção de autonomia de corpo.

Para compreender essa relação de poder que transcorre no universo do corpo infantil, o autor explica que:

[...] temos antes que admitir que o poder produz saber [...]; que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua, ao mesmo tempo, relações de poder. Essas relações de “poder-saber” não devem então ser analisadas a partir de um sujeito de conhecimento que seria livre ou não em relação ao sistema de poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. Resumindo, não é a atividade do sujeito do conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o saber-poder, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis de conhecimento (FOUCAULT, 2014, p. 31).

Foucault (2014) compreende ainda que a proposta da educação pode contribuir para que o sujeito consiga modificar a si mesmo, conhecendo-o e dizendo a verdade sobre si mesmo e, em seguida, ser conhecido pelo outro. O contrário disso implica um processo que se caracteriza nas relações e situações de poder que se distancia de ordem de autonomia, muito menos da reciprocidade ou da

cooperação e que têm por finalidade governar as condutas, isto é: estruturar o eventual campo de ação dos outros.

Para o autor, essas concepções das professoras sobre regulação na rotina da Educação Infantil reverberam práticas de vigilância das ações, das condutas, do pensamento, ato que pode converter-se em uma forma de poder sobre os corpos dos indivíduos, controlando seus gestos, suas atividades, sua aprendizagem, sua vida cotidiana.

No discurso das professoras entrevistadas percebe-se uma ausência do estudo na formação inicial e continuada sobre as concepções de regulação e autonomia. A ausência do tema pode fortalecer uma ação educativa na qual a rotina da Educação Infantil pode corroborar com práticas de vigilância e de punição dos corpos e da construção da corporeidade infantil. Este risco está presente em muitas das falas ou ausências de falas e ações das profissionais da educação pesquisadas.

Portanto, os relatos das professoras e a formação teórica são duas dimensões que necessitam caminhar juntas. Todavia, o que se percebe são indicativos de elementos de autonomia física, de higiene, regulação do tempo, da ordem. O que vale ressaltar é que as falas retratam uma tentativa da assertiva das professoras sobre as concepções, mesmo que de forma fragmentada e inconsistentes certos conceitos de autonomia de regulação.

#### **2.3.4 Concepção de ação educativa e rotina na Educação Infantil**

A rotina faz-se presente nas ações e organizações sociais. Sendo produtos culturais criados para auxiliar os homens a viverem em sociedade, procuram organizar as atividades do cotidiano. E como tal, frequentemente se torna alienado, pois o que se faz expressa ações repetidas e irrefletidas. A rotina é um elemento organizador da proposta do trabalho pedagógico. Numa perspectiva de crítica, considera-se que a rotina deve levar em conta o sujeito em sua totalidade.

Nas instituições de Educação Infantil não seria diferente, sendo fundamental pensar a atividade pedagógica no planejamento e na organização do espaço. Concebe-se, portanto, que a rotina na Educação Infantil deve ser elemento organizador do trabalho e direcionar a ação educativa. Sendo assim, é preciso pensar uma rotina que seja flexível e que vise à participação das crianças.

A rotina pode ser entendida como uma categoria que deve transitar na organização do trabalho pedagógico nas instituições educativas, sobretudo, para direcionar a prática pedagógica do(a) docente, com o objetivo de garantir qualidade e atendimento às crianças. Pode também ser considerada como uma maneira de garantir tranquilidade e segurança às ações cotidianas das crianças. Assim, entende-se que as atividades de rotina não devem ser transformadas em atividades rígidas inflexíveis realizadas diariamente, mas, sim, adequar as atividades diárias ao ritmo da instituição, das crianças e do professor. Portanto, a rotina pode e deve sofrer modificações e inovações quantas vezes forem necessárias durante o ano letivo.

Nesse sentido, Barbosa (2006) afirma que:

A rotina é compreendida como uma categoria pedagógica da Educação Infantil que opera como uma estrutura básica organizadora da vida cotidiana diária em certo tipo de espaço social, creches ou pré-escola. Devem fazer parte da rotina todas as atividades recorrentes ou reiterativas na vida cotidiana coletiva, mas nem por isso precisam ser repetitivas (BARBOSA, 2006, p. 201).

A proposta da rotina na Educação Infantil deve ser planejada, flexível nas relações criança e criança, criança e adultos, criança com o espaço e o tempo, necessidades individuais e coletivas, o ensino e as particularidades de cada criança.

A organização do tempo e do espaço educacional está interligada às propostas pedagógicas para o desenvolvimento integral da criança. É necessário realçar que a rotina nas instituições de Educação Infantil parece obedecer a uma lógica temporal, como: tempo de comer, tempo do banho, tempo de brincar, tempo de aprender. Cada um destes deve ser considerado como educativo, fazendo com que as propostas não fragmentem a criança em tempos e ações particularizadas.

Nesse viés, a pesquisa entendeu a necessidade de se escutar as professoras sobre a concepção de rotina e a ação educativa, por acreditar serem sujeitos que organizam esse contexto. Sobre o tema da rotina e da ação pedagógica, a professora P3 argumenta:

Rotina: a rotina da criança envolve o corpo e o movimento, considerando o aspecto cognitivo, motor, social. Ação educativa: a prática pedagógica com as crianças se dá através de projetos, que são elaboradas a partir do interesse das crianças, os quais são constatados através das observações realizadas durante os diversos momentos da rotina no CMEI. Durante os projetos trabalhamos o corpo, o cuidado, higiene, o movimento, conhecimento científico (P3).

Não há na fala da professora algo que esclareça a concepção de rotina. Pelo contrário, ao citar o corpo e o movimento neste tema, ela acaba por subsumir o tema e convertê-lo no âmbito das dimensões cognitiva, motor e social. Ao tratar do sentido do corpo, não explorou os significados de espaço, tempo e organização do trabalho pedagógico, mas, ao contrário, atribuiu essas dimensões algo quase correlato à constituição do próprio corpo. Já em relação à ação educativa, aproxima essa ideia às articulações entre prática pedagógica e projetos, por serem propostas que integram a criança nas relações sociais e de aprendizagem como um todo, visando ao desenvolvimento integral da criança.

Na conceituação de rotina na Educação Infantil, os sujeitos a classificam a partir de diversos parâmetros, fazendo-se necessário seu planejamento diário, organizando a execução de atividades e funcionando como norteador do tempo pedagógico. Cavasin (2008) lembra que a rotina deve ser estruturante, uma bússola na orientação da ação pedagógica, afirmando, assim, que:

A rotina estruturante diferencia-se da mecânica por ser planejada, por pertencer à proposta pedagógica da instituição, por respeitar a criança e seus ritmos. Ela também dá mais liberdade ao professor para lidar com o inesperado, sem cair no espontaneísmo pedagógico; há uma intencionalidade na ação, tornando-se o professor um mediador de situações significativas que auxiliam no desenvolvimento das crianças (CAVASIN, 2008, p. 61).

Percebe-se, nesse recorte, a necessidade e a importância de se considerar o tempo para o planejamento não só das atividades, mas também das brincadeiras, inserindo-as na rotina. Ao mesmo tempo, deve se atentar para as diversidades de materiais a serem disponibilizados para as crianças, considerando as idades de cada uma e o momento de arrumação para propor acessibilidade, dando autonomia para manuseá-los.

Sobre a fala da professora (P4), destaca-se a exposição em forma de palavras-chave: “Rotina: **tempo, espaço e atividade**. Ação educativa: **metodologias, objetivos, registros de aprendizagem**” (P4, grifo nosso).

As repostas da professora demonstram fragmentação teórica, principalmente quando limita a rotina a espaço, tempo e atividade, sem contextualização sobre qual o real papel desses conceitos no sentido da rotina, ou seja, como se dá a função de ambos na realização das atividades. Neste sentido, acontece também a limitação da ação educativa em metodologias e registros de aprendizagem. Não explicita, ainda,

o que poderia convergir para uma rotina e ação educativa que fosse reveladora do trabalho pedagógico educativo, incluindo as particularidades de cada criança, como também considerando a bagagem que chega até a instituição. Tais considerações poderiam conduzir à formação da autonomia da criança.

De acordo com Batista (1998), é necessário romper com a concepção de rotina como algo que determina o tempo e obedece a uma lógica escolar, focada na sequência cronológica e na relação do adulto ao transmitir o tempo da criança. Nesta ação, fica explícita uma centralidade no professor controlador, que se preocupa em obedecer à rotina estabelecida sem considerar as condições e necessidades da criança.

Segundo Barbosa (2006):

[...] as rotinas podem ser vistas como produtos culturais criados, produzindo e reproduzidos no dia a dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade. São rotineiras atividades como cozinhar, dormir, estudar, trabalhar e cuidar da casa, regulada por costumes e desenvolvida em um espaço-tempo social definido e próximo, como a casa, a comunidade e o local de trabalho. É preciso aprender certas ações que, com o decorrer do tempo, tornam-se automatizadas, pois é necessário ter modos de organizar a vida. Do contrário, seria muito difícil viver, se todos os dias fossem necessários refletir sobre todos os aspectos dos atos cotidianos (BARBOSA, 2006, p. 37).

Portanto, é preciso repensar sobre o tempo, o espaço e suas proposições nas instituições de Educação Infantil, reconhecendo os ambientes heterogêneos, plurais, ricos em aprendizagens, brincadeiras, fantasias e sonhos com vistas a promover o desenvolvimento integral das crianças.

Horn (2004), a partir de seus estudos acerca desse tema, esclarece que:

O olhar de um educador atento é sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula. O modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interação com ele são reveladores de uma concepção pedagógica. Aliás, o que sempre chamou minha atenção foi a pobreza frequentemente encontrada nas salas de aula, nos materiais, nas cores, nos aromas; enfim, em tudo que pode povoar o espaço onde cotidianamente as crianças estão e como poderiam desenvolver-se nele e por meio dele se fosse mais bem organizado e mais rico em desafios (HORN, 2004, p. 15).

A autora ainda acrescenta que:

As escolas de educação infantil têm na organização dos ambientes uma parte importante de sua proposta pedagógica. Ela traduz as concepções de criança, de educação, de ensino e aprendizagem, bem como uma visão de mundo e de ser humano do educador que atua nesse cenário. Portanto,

qualquer professor tem, na realidade, uma concepção pedagógica explicitada no modo como planeja suas aulas, na maneira como se relaciona com as crianças, na forma como organiza seus espaços na sala de aula. Por exemplo, se o educador planeja as atividades de acordo com a ideia de que as crianças aprendem através da memorização de conceitos; se mantém uma atitude autoritária sem discutir com as crianças as regras do convívio em grupo; se privilegia a ocupação dos espaços nobres das salas de aula com armários (onde somente ele tem acesso), mesas e cadeiras, a concepção que revela é eminentemente fundamentada em uma prática pedagógica tradicional. Conforme Farias (1998), a pedagogia se faz no espaço realidade e o espaço, por sua vez, consolida a pedagogia. Na realidade, ele é o retrato da relação pedagógica estabelecida entre crianças e professor. Ainda exemplificando, em uma concepção educacional que compreende o ensinar e o aprender em uma relação de mão única, ou seja, o professor ensina e o aluno aprende, toda a organização do espaço girará em torno da figura do professor. As mesas e as cadeiras ocuparão espaços privilegiados na sala de aula, e todas as ações das crianças dependerão de seu comando, de sua concordância e aquiescência (HORN, 2004, p. 61).

A organização dos espaços e tempos na Educação Infantil deve ser atraente e estimulante e estar a favor do desenvolvimento e aprendizado das crianças, com o intuito de propiciar-lhes experiências novas e diversificadas, nas quais possam se movimentar e interagir com objetos e seus pares.

Na entrevista realizada com a P2, tem-se o seguinte sobre essas concepções:

**Rotina: a rotina é muito importante, possibilitando à criança segurança e domínio do espaço e do tempo, mas essa rotina não deve ser engessada o professor deve sempre redirecionar o planejamento para atender as necessidades das crianças pela qual trabalha. Ação educativa: ação educativa na Educação Infantil objetiva trabalhar com o cuidar e educar, o profissional da educação deve ter um olhar observador para planejar atividades lúdicas de forma a desenvolver a criança em seu todo [cognitivo, afetivo, social, motor e linguístico] (P2, grifo nosso).**

As respostas dadas enfatizam elementos que contribuem com o trabalho educativo nas instituições da Educação Infantil, principalmente na ideia de planejamento. Deste modo, pode-se afirmar o planejamento como mediador da ação educativa, buscando reunir as necessidades da criança imersa no contexto da Educação Infantil, como também sua presença no mundo, considerando ainda suas especificidades na formação da criança como sujeito humano e histórico.

Contudo, a rotina das instituições da Educação Infantil deve reconhecer a multiplicidade dos tempos dos sujeitos envolvidos, os espaços (internos e externos das instituições) e ambientes. Neste sentido, a rotina se constitui a partir de um processo dinâmico, social, histórico e mutável a todo o momento, levando-se em conta as particularidades dos sujeitos envolvidos na construção do conhecimento.

Pensar a criança na rotina e nas ações educativas da Educação Infantil, principalmente na organização do espaço, implica considerar as especificidades de cada uma, já que a criança é:

Um sujeito histórico e de direitos. Ela se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com os adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contexto culturais nas quais se insere (OLIVEIRA, 2010, p. 05).

Dessa maneira, as crianças buscam dar sentido e significado ao longo das experiências proporcionadas a elas, sendo capazes de modificá-las de acordo com suas necessidades.

O brincar é uma ação educativa muito presente nas atividades das crianças nas instituições de Educação Infantil, com o intuito de relacionar-se com o outro e ampliar seu universo de imaginação, desejos e interpretação do mundo.

Pensar o desenvolvimento da criança nos aspectos da rotina e nas ações educativas também é pensar o desenvolvimento das crianças nos aspectos sociais. De acordo com as DCNEI (2009),

Uma atividade muito importante para a criança pequena é a brincadeira. Brincar dá a criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela constrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxima ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que dele faz (BRASIL, 2009, p. 07).

É importante ressaltar que a brincadeira, como atividade da criança que insere a cultura possibilitando a imaginação de outras formas, é um exercício vital para a construção da identidade corporal. Assim, propõe uma interação da atividade mais presente no cotidiano das crianças como na ação educativa, objetivando compreendê-las e também suas relações com o mundo e a aprendizagem.

Ainda sobre as entrevistas que versaram sobre o tema rotina e ação educativa, a professora P1 respondeu:

**Rotina: é o que organiza, estrutura e sistematiza o trabalho, devendo ser flexível e democrático. Ação educativa: são as ações que acontecem nos diferentes tempos e espaços da instituição de educação infantil de maneira planejada/intencional (P1, grifo nosso).**

Tal discurso aproxima-se da entrevista concedida pela professora P5 sobre concepções de rotina e ação educativa na rotina da educação infantil, sendo:

**Rotina: é a organização das ações estabelecidas de acordo com orientações da SME, como também de documentos norteadores, sendo organizadas as necessidades e especificidades das crianças, sendo contudo, flexível de acordo com as singularidades de cada criança. Ação educativa: a ação educativa sugere que pensemos os nossos processos formativos em âmbito subjetivo e também coletivamente. Nesse sentido, afirmamos a presença constante da intencionalidade sem prescindir da intrínseca relação entre o educar e o cuidar, entendendo que toda ação educativa pressupõe aquilo que é peculiar, a natureza pedagógica [...] (P5, grifo nosso).**

Diante do exposto nas falas das P1 e P5, percebem-se elementos da intencionalidade ao propor atividades para as crianças, objetivando conhecê-las para direcionar uma formação social e educacional. Evidencia-se, ainda, a preocupação em organizar os espaços e tempos, declarando as particularidades e necessidade das crianças. As falas retratam, ainda, uma postura flexível nas mediações e intervenções pedagógicas, nas quais o sujeito criança ocupa um lugar de construtor de aprendizagem. Neste aspecto, aponta-se o quanto é importante o papel do outro na constituição do eu, como também no desenvolvimento da aprendizagem, já que ambos são construídos/constituídos ao longo da história.

Destarte, as concepções aqui abordadas apresentam os sujeitos envolvidos na pesquisa, ora na escuta e na observação, ora somente na observação, por demarcar este lugar da instituição da Educação Infantil como campo fértil de teorias e por acreditar ser capaz de interferir na formação da identidade da criança, de maneira dialética, diante de conflitos e tensões. Todavia, sabe-se que ainda precisa aprofundar em tais concepções, por identificar uma formação humana inacabada, que perpassa a formação acadêmica, pessoal, social, histórica e cultural.

## **2.4 A Compreensão do Ato Educativo**

As atividades desenvolvidas na Educação Infantil têm um caráter de planejamento que articula os aspectos da ação educativa e ação pedagógica, visando a um trabalho que contemple a formação da criança em uma perspectiva integral.

Tendo como análise a perspectiva histórico-cultural, o ato educativo objetiva o processo de humanização, sendo que o sujeito-homem se apropria daquilo que lhe é externo nas relações culturais e se afirma. Nesta perspectiva, Mello (2007) discorre:

Com a teoria histórico-cultural, aprendemos a perceber que cada criança aprende a ser um ser humano. O que a natureza lhe provê no nascimento é condição necessária, mas não basta para mover o seu desenvolvimento. É preciso se apropriar da experiência humana criada e acumulada ao longo da história da sociedade (MELLO, 2007, p. 88).

Dessa forma, é fundamental a compreensão das dimensões acerca daquilo que é constitutivo do ser humano, ou seja, não basta nascer humano, é preciso interagir nas relações humanas.

Segundo o documento “Infância e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia 2014”, “as ações educativas estão presentes nos diferentes tempos e espaços que envolvem as trocas socioculturais”, espaços estes que também estão nas relações da Educação Infantil. A presença das ações educativas se aproxima da ação pedagógica no seguinte sentido: “as relações humanas, as trocas sociais, os afetos o cuidado de si e do outro e a subjetividade, bem como a individualidade de cada criança, são aspectos que fazem da ação educativa uma dimensão articulada à ação pedagógica” (SME, 2014, p. 125).

Toma-se aqui a voz e a compreensão das professoras pesquisadas sobre as atividades do banho e do sono como atividades inerentes ao ato educativo na Educação Infantil. Como produção cultural e pedagógica, estas dimensões precisam ser apreendidas pelas crianças e também pelas professoras, uma vez que é na e pela cultura que se tornam sujeitos humanos.

A fala das professoras tece os questionamentos norteadores da compreensão do ato educativo. Indagou-se, portanto: em que medida o banho e o sono se constituem como ato educativo? As respostas das professoras foram:

**Na medida em que o banho for planejado, preparado e realizado para o desenvolvimento da autonomia da criança, na interação adulto-criança e criança-criança. Sono: o momento do sono deve ser respeitado e não imposto, respeitando o ritmo de cada criança,** algumas dormem com mais facilidade, outras necessitam de carinho e atenção (P3, grifo nosso).

**O banho denominado como banho refrescante e ao mesmo tempo pedagógico neste momento tem contato direto com a criança, não só trabalhando o corpo e sua função ou como de se lavá-lo, mas é também um momento que questionamos e instigamos a criança, para falar um pouco sobre ela, o que sente, o que sabe, o que quer aprender e a partir deste diálogo vamos direcionando nosso fazer pedagógico. Sono: o sono, entendo que nesta faixa etária é muito importante para o desenvolvimento da criança e neste momento deitamos com ela, fazemos carinho, conversamos, colocamos músicas. Proporcionamos momentos pedagógicos de aconchego, afetividade e individualidade** (P2, grifo nosso).

Banho: **onde as crianças aprendem sobre a higiene, a cuidarem do próprio corpo.** Sono: **trabalho o sentido da audição, a música como forma de terapia e descanso** (P4, grifo nosso).

O banho é **um momento privilegiado de contato direto com a criança. No momento do banho, além de orientar sobre os cuidados com a higiene do corpo, nomeá-la corretamente, serve ainda como um momento em que se encontra um número menor de crianças, o que possibilita maior diálogo.** Poder ouvir, escutar... Algumas crianças apresentavam esse ano, dificuldade na linguagem e essa dificuldade foram trabalhadas principalmente no horário do banho, quando ao repassar orientações podia “ouvir” melhor o que faltavam. Sono: **o sono deve ser reconhecido como um momento necessário para o descanso e desenvolvimento do corpo. Uma pausa para brincar mais e com mais saúde** (P1, grifo nosso).

Banho: Na medida em que a criança entra em contato com próprio corpo, que vai se constituindo significante para ela, **através de orientação quanto ao aspecto biológico, discriminando corretamente as partes do corpo que impõe sobre a cultura que diverge de um indivíduo para outro, de uma crença para outra e no respeito a essas diferenças se apropriando do próprio corpo e da sua condição humana.**

Sono: Na medida em que a criança tem o poder de decidir se quer ou não repousar, onde deseja repousar, esse poder de escolha a torna cidadã que pensa, que decidi, lhe dá o direito de ser respeitada em suas vontades e ao mesmo tempo o dever de respeitar a vontade dos outros (P5, grifo nosso).

A professora P4 direcionou sua fala no sentido da higiene do corpo, não explorando outras possibilidades que acontecem nesse momento, ainda mais como proposta educativa. Já as professoras P1 e P2 partiram das respostas destacando aspectos como diálogo, orientação das crianças nos diversos aspectos, biológicos, para o processo de escuta e reconhecimento do corpo. As professoras P5 e P3 relatam sobre autonomia e relações com outras crianças, como também com a professora. Pautou-se, ainda, a inserção da cultura na determinação do corpo da criança, ressaltando a importância de se conhecer e respeitar as diferenças.

Em relação ao sono, chamou a atenção desta pesquisa a fala da professora P4, quando menciona o banho em contextos de “terapia” no ato educativo, como também reafirma sua importância para os sentidos da audição. Essa fala reforça a ideia de fragmentação acerca da compreensão do corpo da criança, ainda mais quando se compreende que o ambiente da sala de aula da Educação Infantil tem um viés diferente da proposta de terapia propriamente dita. A proposta pedagógica é no sentido de formação da autonomia, emancipação do sujeito no ambiente educacional.

No processo do banho das crianças na Educação Infantil, faz-se necessário explorar sobre autonomia, sendo que as atividades do banho são propostas com

intencionalidade. Logo, o banho pode e deve existir em uma relação dialética entre aprendizagem e desenvolvimento. Para Vygotsky (2007):

Aprendizagem não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VYGOTSKY, 2007, p. 103).

Com essa afirmação buscou-se entender o conceito de autonomia nas atividades do banho e do sono, como também nas entrevistas com as professoras, por acreditar que autonomia se dá na relação do sujeito com o conhecimento, ou seja, o sujeito passa a ser autônomo quando, em atividade, elabora e produz sentidos e significados sobre esta ação.

As falas das professoras revelam que as atividades oferecidas no banho para a criança ter autonomia são ditadas por práticas pedagógicas. Por serem dependentes do adulto mediador do processo, as crianças esperam sempre que os adultos lhes digam o que fazer e como fazer no banho ou no sono. Contrário a isso, reforça-se a ideia de que a construção e constituição do corpo se dão nessas inter-relações, instituição de ensino, suporte teórico, prática e contexto social. Todavia, são mediações como curiosidades, conversas, autonomia, organização do espaço, que possibilitam à criança o entendimento sobre como se efetua, de fato, o sentido do corpo nas relações sociais. Sendo assim, o banho é um momento pedagógico propício para se conhecer e cuidar do próprio corpo, conhecer e respeitar as diferenças, momento para diversas orientações.

O documento das DCNEI (2009) propõe pensar currículo nesta etapa da educação como “práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção de identidade das crianças”. Salienta-se aqui que a identidade da criança se dá na sua totalidade. Isso implica dizer que não se limita à mente, mas sim mente e corpo como unidades integradas, sendo a corporeidade a possibilidade de expressão dessa identidade. Deste modo, a organização do currículo para a Educação Infantil precisa considerar os momentos de sono e descanso na organização das rotinas da creche e pré-escola. Esses momentos requerem um planejamento intencional por compreenderem as necessidades de cada criança.

A organização e o planejamento das rotinas para o momento de sono na Educação Infantil estão interligados à concepção de sujeito que se tem. Quando concebemos a criança como sujeito integral, esta organização consistirá em considerar suas especificidades e necessidades individuais dentro do coletivo.

Segundo Rosseti-Ferreira (2005),

O momento do sono muitas vezes é percebido como um castigo para as crianças e para os educadores. Quem trabalha em creches com crianças até mais ou menos quatro anos sabe como é importante o soninho durante o dia e ao quanto, muitas vezes, é desgastante chegar até ele (ROSSETI-FERREIRA, 2005, p. 143).

Durante as entrevistas também se questionou às professoras sobre como o banho e o sono são planejados no ato educativo e executados na rotina da Educação Infantil. O intuito era saber como se davam os processos de desenvolvimento da autonomia nessas atividades, se atentando para o tempo estabelecido para cada um dos momentos. No intuito de reafirmar o banho e o sono como momentos que articulam o educar e cuidar – aspectos indissociáveis nesse processo –, as DCNEI orientam que:

Essa vinculação institucional diferenciada reflita uma fragmentação nas concepções sobre educação das crianças em espaços coletivos, compreendendo o cuidar como atividade meramente ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres, e o educar como experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados (BRASIL, 2009, p. 1).

A professora P1 considera que o banho e o sono: “São **inseridos normalmente no planejamento, tendo em vista que na Educação Infantil, tudo é pedagógico**” (P1, grifo nosso). Todavia, ela não explicita o que, de fato, constitui o sentido do que ela nomeia por “pedagógico”, “intencionalidade” e “planejamento”. Diz também que autonomia se dá em “atos simples como se despir ou vestir, cuidar do próprio material de uso pessoal. Nessas atividades, as crianças tomam consciência de si mesma [...]”. Destaca-se, também, de sua fala, que o processo de autonomia se dá por meio de “manuseio” de materiais, fato que traria às crianças “consciências de si mesmas”. Isso implica refletir que a tomada de consciência ou autonomia só é possível mediante relação da criança com aquilo que é externo. Quanto ao tempo, ela menciona:

**Todas as crianças demoram a dormir, mas, conseguem dormir, porém não teve necessidade de oferecer outra atividade para as crianças que não dormem, pois as mesmas ficam quietinha deitadas no colchão na sala de aula.** Respeitamos o tempo da criança para dormir, o período do sono acontece em torno de duas horas diária (P1, grifo nosso).

Para a professora P2, o banho e o sono: **“São muito bem planejadas, para isso o profissional deve ter um olhar observador e se questionar, para sempre redirecionar o planejamento, para que estes momentos sejam de aprendizagem”** (P2, grifos nossos).

Sobre as atividades no desenvolvimento da autonomia, a professora P2 respondeu: **“As crianças neste momento conseguem controlar e identificar seu corpo,** podendo expressar seus sentimentos. **As duas atividades precisam ser bem planejadas para garantir a aprendizagem”** (P2, grifo nosso).

A professora discorre ainda acerca do que entende por corpo:

**O corpo da criança de cinco anos de idade consegue expressar seus sentimentos nas atividades do banho e do sono, importante destacar que os sentimentos precisam ser escutados e vistos com olhar de formadores de sujeitos autônomos** (P2, grifo nosso).

Nesse caso, o sentido de autonomia não fica claro. Nota-se que a criança está alienada a uma proposta da instituição, melhor dizendo, do professor que se encontra controlando sua identidade corporal. A professora P2 disse que o tempo que as crianças dormem é de aproximadamente 3 horas diárias e pontuou ainda que as que não dormem ficam com outra profissional. Da mesma forma, traduz uma ideia de expressão corporal cronológica datada àquelas que se inscrevem com 5 anos. E as demais? E as menores? Não podem ou não conseguem expressar seus sentimentos por meio do corpo?

Já a professora P5, no que diz respeito ao planejamento do banho e do sono, realça que:

**Essas duas atividades são planejadas de modo a atender as necessidades de segurança, aconchego, afeto, higienização, repouso e privacidade, bem como, promover a socialização, autonomia, expressão, descoberta e exploração por meio da experimentação.** Nossa Instituição não possui infraestrutura que permita banhos individuais por grupos de crianças, nesse sentido, buscamos organizar esse momento de modo que ocorra com tranquilidade, naturalidade e que seja agradável à criança. **Nosso banheiro é dividido em três chuveiros, sendo cada chuveiro destinado a um agrupamento,** no caso do pavilhão observado, agrupamentos D, E, F. Dessa forma, **o banho acontece simultaneamente entre os agrupamentos citados.** As professoras e auxiliares agem como mediadoras nesse processo

interagindo com as crianças, respeitando as especificidades e individualidades de cada uma, orientando sobre os procedimentos peculiares a esse momento.

A organização do momento do **sono acontece com a participação das crianças onde cada uma com seu lençol escolhe o colchonete e o local onde desejam repousar**. Ao som de músicas de ninar as crianças repousam no agrupamento. **São oferecidas aquelas crianças que não demonstram o desejo de dormir blocos de encaixe, brinquedos diversos, leitura de imagens dentre outros, que permitam o respeito àquelas que estão repousando**. Na maioria das vezes a própria criança que se encontra nessas atividades oferecidas, após um tempo, pede para retornar ao agrupamento para repousar e acaba adormecendo também (P5, grifo nosso).

No relato da professora P5, pode-se perceber que a prática do banho não garante a privacidade das crianças, uma vez que existem na instituição apenas três chuveiros que atendem três agrupamentos. Nesta ótica, percebe-se que a privacidade da criança se anula para dar lugar ao número de crianças e ao espaço limitado.

A professora P5 ainda especificou que, durante o banho, as crianças descobrem o próprio corpo, compreendem a higienização, organizam seus materiais e apresentam autonomia para despír e vestir sua roupa, como também respeitam colegas. Sobre o sono ela acredita que autonomia está presente no momento em que a criança pode escolher em qual espaço da sala ela quer dormir e se quer dormir. Sobre o tempo em que acontece essa atividade, a criança dorme aproximadamente duas horas e meia. As crianças que não querem dormir ficam no espaço externo da sala brincando com peças de encaixe. Disse que a professora inicia o sono, mas a auxiliar é que conduz esse momento, deixando claro que a auxiliar se interage com o planejamento.

A professora (P3) também contribui com o desenvolvimento da pesquisa, em relação ao planejamento das atividades banho e sono:

Na rotina do trabalho **essas duas atividades são planejadas semanal, sempre com um profissional para auxiliar e orientar as crianças. No momento do banho, a regente fica na sala, auxiliando as crianças para que as mesmas adquiram autonomia e consigam despír e vestir sozinhas**. A auxiliar de atividades educativas leva um grupo de crianças para o banho e auxiliá-la na higienização pessoal. **Para evitar o tempo de espera são oferecidas às crianças um filme ou desenho**. Para o sono propicia um ambiente aconchegante, fechamos as cortinas, ligamos o ventilador e sentamos próximo das crianças (P3, grifo nosso).

A professora apresenta uma separação dos papéis na atividade com as crianças, sendo que a auxiliar acompanha as crianças no banho, e a professora

acompanha na organização dos materiais e vestimentas. Assim, quando a pesquisadora indagou sobre o planejamento, a professora respondeu que o apresenta para a auxiliar educativa. Buscou-se entender mais sobre o sono perguntando sobre o tempo da criança durante esta atividade. A professora (P3) respondeu que as crianças dormem aproximadamente duas horas por dia, e as crianças que não querem dormir ficam deitadas. Disse, ainda, que, durante o sono, as crianças ficam com a auxiliar da sala. A professora e a auxiliar sentam próximas às crianças para fazer carinho na cabeça ou nas costas, dizendo para as crianças que elas precisam descansar. A resposta da professora permite perceber uma regulação do corpo da criança especificamente durante o sono, assim como uma ausência da professora durante o ato do banho.

Conforme Foucault (2005),

Nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; [...] que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades (FOUCAULT, 2005, p. 125).

O autor permite relacionar as falas das professoras com as teorias quando a organização do espaço nas escolas é uma maneira que determina um lugar a cada um. O professor fica na administração do tempo, como também organiza a divisão do espaço, possibilitando vigilância, controle e recompensa.

Quando a criança menciona que não está com sono, mas ficará deitada, quietinha, percebe-se que a identidade corporal da criança está alienada a um processo da rotina elaborada pela instituição-adulto.

Indagou-se à professora P4 sobre o planejamento nas atividades do banho e do sono. A professora respondeu: “No banho as crianças **são estimuladas a terem autonomia, a cuidarem dos seus objetos**” (P4, grifo nosso).

Ela especifica a autonomia no sentido do cuidar dos objetos. Neste caso, o corpo não aparece nas dimensões que o cercam: movimento, desenvolvimento emocional, desenvolvimento cognitivo. Quanto ao sono, argumenta: “No sono **as crianças dormem nos colchonetes e quando precisam a professora dá carinho para a criança ter um sono tranquilo**” (P4, grifo nosso).

Assim, a autonomia está ausente da prática docente. Também nas concepções, a professora P4 não deixa claro o que implica a autonomia em relação à atividade e em relação à presença do corpo. Da mesma forma, não aparece o

planejamento em ambas as atividades. A professora menciona autonomia quando as crianças cuidam dos objetos e trocam de roupas sozinhas. Em relação ao tempo, “o sono acontece duas horas, quando algumas crianças não querem dormir, entregamos livros ou brinquedos”. Em suas falas a professora deixa claro que esses brinquedos são entregues para as crianças, porém, não podem fazer barulho.

Ao compreender que todo ato educativo na Educação Infantil deve propor ações pedagógicas que promovam o desenvolvimento e a aprendizagem integral da criança, então todas as atividades necessitam de um planejamento para melhor aplicar o que se entende por cuidar e educar na rotina da Educação Infantil. Nesse sentido, Corsino (2009) argumenta que: “o que dá sentido ao cotidiano das crianças é justamente a possibilidade de estabelecer relações, de participarem de processos que se inter-relacionam em que uma atividade se desdobra em outra de forma integrada” (p. 119).

O capítulo exposto até aqui partiu das vozes das professoras sobre o sentido que orienta as concepções fundamentais desta pesquisa. Entende-se que estes sentidos orientam a prática pedagógica e definem o ato educativo. Sendo assim, o próximo capítulo partirá das observações empíricas sobre o desenvolvimento das rotinas do sono e do banho, para confrontar o delineamento teórico desta pesquisa com as concepções apresentadas neste capítulo e as ações concretadas que materializam a ação educativa.

## CAPÍTULO 3

### “AGORA É HORA DE...”: O BANHO E O SONO COMO ROTINAS QUE MARCAM OS CORPOS INFANTIS

A prática de pensar a prática é a melhor maneira de aprender a pensar certo. O pensamento ilumina a prática é por ela iluminado tal como a prática que ilumina o pensamento é por ele iluminada.

(PAULO FREIRE)

O presente capítulo apresenta, como ponto de partida, as observações realizadas nas atividades do banho e do sono das crianças nos CMEI, bem como a participação das professoras nessas ações. Nas análises realizadas, busca-se expor as falas das professoras e das crianças, dando sequência aos dados registrados pela pesquisadora, com aporte e sustentação teórica explicitadas nos capítulos anteriores. Visa, sobretudo, evidenciar a ação educativa e a participação da criança na rotina da Educação Infantil e demarcar os sentidos atribuídos à construção da identidade corporal das crianças nestas práticas.

A análise dos dados coletados indica a possibilidade de haver uma centralidade nas ações dos adultos em detrimento do protagonismo das crianças nas atividades do banho e do sono, transformando tais atividades em momentos aligeirados. A confirmação dessa prática pressupõe o rompimento com as propostas dos documentos norteadores do trabalho pedagógico com a Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Educação de Goiânia, como por exemplo, o documento intitulado “Infâncias e Crianças em Cena: por uma política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Goiânia” (GOIÂNIA, 2014).

Ressalta-se, portanto, que o presente capítulo pretende analisar e discutir a rotina do sono e do banho na Educação Infantil como ações educativas que deveriam contribuir para o protagonismo da criança e a construção de sua identidade corporal na relação com outras crianças e com os adultos.

#### **3.1 Ações Educativas na Educação da Infância: o banho e o sono como rotinas**

Ao observar e pesquisar a proposta da ação educativa praticada por professores das instituições que foram selecionados para esta pesquisa, nota-se que a prática do sono e do banho, ainda que constem como rotinas da ação

educativa, estão longe de se constituírem como situações planejadas que promovem o processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Isto implica a necessidade de se questionar: como organizar tempo, espaço e procedimentos didáticos que possam, efetivamente, favorecer o processo de ensino-aprendizagem das crianças pequenas? Por outro lado, percebe-se também uma inquietação em relação às atividades do banho e do sono. Estes momentos, na rotina das instituições de Educação Infantil, constituem-se como “problemáticos”.

Nesse caso, é pertinente ampliar o conceito de rotina na Educação Infantil, mencionado em capítulos anteriores, com as contribuições de Proença (2004) ao abordar a rotina como um processo basilar, estruturante da ação educativa e pedagógica. Deste modo, a autora afirma que:

A rotina estruturante é como uma âncora do dia-a-dia, capaz de estruturar o cotidiano por representar para a criança e para os professores uma fonte de segurança e de previsão do que vai acontecer. Ela norteia, organiza e orienta o grupo no espaço, diminuindo a ansiedade a respeito do que é imprevisível ou desconhecido e otimizando o tempo disponível do grupo. É um exercício disciplinar a construção da rotina do grupo, que envolve prioridades, opções, adequações às necessidades e dosagem das atividades. A associação da palavra âncora ao conceito de rotina pretende representar a base sobre a qual o professor se alicerça para poder prosseguir com o trabalho pedagógico (PROENÇA, 2004, p. 13).

O excerto acima corrobora a concepção de rotina como “um elemento estruturador, organizador e sistematizador do trabalho na Educação Infantil” (GOIÂNIA, 2014, p.130), apresentado no documento “Infâncias e Crianças em Cena”. Tal documento propõe pensar, ainda, a rotina a partir da contraposição à lógica da repetitividade e como um processo democrático, flexível e que tenha a participação ativa de todos os sujeitos da instituição (GOIÂNIA, 2014).

Embora o documento oficial e a autora Proença (2004) elenquem aspectos fundamentais que estruturam e organizam o cotidiano da Educação Infantil, o que se evidencia em estudos acerca da rotina é que esta, geralmente, é organizada de acordo com questões alheias às reais necessidades, tempos e particularidades das crianças. Ramos (2010, p. 6) afirma que “a rotina sempre esteve presente nas mais diversas organizações sociais” e também está presente no contexto educacional. Contudo, ainda se percebe a permanência de uma lógica da “camisa de força” que pune, limita e controla o corpo, as relações e a organização do tempo-espaço da rotina da Educação Infantil.

A organização e o planejamento das rotinas nas práticas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil são pautados em valores políticos, sociais e culturais. Contrário à lógica que permeava anos anteriores, quando o planejamento e a rotina das instituições se caracterizavam por práticas disciplinares e moralizadoras, o tema, na atualidade, vem ocupando um lugar de decisões coletivas, o que não implica dizer que a coerção foi suprimida da Educação Infantil. Sendo atualmente uma prática planejada com e para as crianças, o trato da questão nos remete a refletir sobre o poder estabelecido historicamente dos adultos sobre as crianças. Neste sentido, cabe mencionar que os adultos influenciam na decisão das crianças, tornando-se representantes delas.

Esse movimento de representação, assim como tantos outros que ocorrerem no cotidiano de uma instituição, também se desenvolve em quaisquer espaços nos quais ocorram relações entre sujeitos que, de forma despreziosa, sem necessariamente haver uma intencionalidade, se educam, instituindo, assim, a “ação educativa”.

Esse é um conceito elevado para a compreensão desse objeto de estudo. Seu significado está atrelado ao termo “ação”, atribuindo o sentido de “movimento, o que é transitório e móvel”, “[...] estando presente nos diversos lugares, tempos e espaços, como o contexto da Educação Infantil, que ‘envolvam as trocas socioculturais’” (GOIÂNIA, 2014, p. 125). A ação educativa, então, abarca as duas dimensões imprescindíveis para o entendimento do trabalho com as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, que são o educar e o cuidar. Desta maneira, a ação educativa torna-se parte de toda ação pedagógica, de caráter objetivo, intencional, planejado e desenvolvida no interior das instituições.

Assim, entende-se que a ação educativa implica um determinado trabalho pedagógico que movimenta as atitudes e relações entre criança-criança, criança-professora. Estas relações são entremeadas pelos materiais disponíveis, pelo espaço e pelo tempo, que são aspectos relevantes da ação educativa. Estes podem favorecer, ampliar e diversificar as experiências e vivências das crianças. Nesta perspectiva, recorre-se aos estudos da Educação da Infância para reafirmar a importância das relações entre os sujeitos e destes com as diferentes ações que compõem o cotidiano da Educação Infantil. Entende-se que as rotinas na Educação Infantil devem compreender a infância como categoria social, geracional e cultural, tendo em vista que as crianças são atores sociais ativos, têm direito à vez, à voz, à

ação, ou seja, cidadãos do presente. Essa premissa possibilita ver a criança nas relações estabelecidas pelos seus pares durante as observações das atividades do banho e do sono, uma vez que são consideradas em suas ações ativas e não passivas, mesmo que estas ações sejam marcadas pela relação de interdependência com os adultos.

Se se tomar por base aquilo que apregoa a LDB nº 9.394/96, art. 29, a Educação Infantil se constitui na primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral das crianças nos aspectos físico, emocional e cognitivo. Logo, é necessário compreender que qualquer rotina proposta no trabalho da Educação Infantil deve partir daquilo que orienta a Proposta Pedagógica da instituição. De acordo com Oliveira (2002), a:

Proposta pedagógica para creche ou pré-escola deve considerar a atividade educativa como ação intencional orientada para a ampliação do universo cultural das crianças, de modo que lhes sejam dadas condições para compreender os fatos e os eventos da realidade, habilitando-as a agir sobre ela de modo transformador (OLIVEIRA, 2002, p. 48).

Toda essa conjuntura de ações pedagógicas educativas envolvendo a criança nas relações com o adulto/professor deve interpretar as necessidades e os interesses das crianças, considerando os saberes prévios e possibilitando a ampliação dos seus saberes. Parte-se da compreensão de que as crianças e os adultos se relacionam cotidianamente como atores humanizadores, sendo as práticas sociais, as culturas, veículos para estruturar o movimento dialético das relações constituintes.

Durante o desenvolvimento da pesquisa de campo, buscou-se compreender as relações sociais que as crianças estabelecem umas com as outras, bem como com os pares diferentes. Toma-se como premissa que elas são produtoras e reprodutoras das culturas. Portanto, na ação educativa do banho e do sono há aquilo que Corsaro (1997; 2002; 2004) e Sarmiento (1997; 2004) definem como cultura de pares. Sendo assim,

Culturas de pares como um conjunto de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na relação com seus pares, sejam originados do mundo adulto ou criados e transformados no próprio grupo de crianças (CARSARO, 2004, p. 26).

Batista (1998) mostra que a organização da rotina na Educação Infantil tem se estruturado de formas rígidas, uniformes e homogêneas, as quais dificultam

as expressões das particularidades de cada criança, limitando-as nas escolhas e na atuação no espaço. Nas instituições de Educação Infantil observadas, percebe-se que a rotina é comum em todas as práticas educativas. Nestas, segue uma sequência de atividades que se repete dia após dia: hora de entrar; hora do lanche; hora do parque; hora do almoço; hora de descansar e assim sucessivamente. Nestas ações, pouco se observou a consideração das escolhas das crianças, sua voz e sua vez.

Durante a pesquisa, nos momentos observados das atividades do banho e do sono, notou-se a prevalência de uma dinâmica e organização da atividade, de acordo com as possibilidades da professora como também da auxiliar. Fica claro que as ações dos adultos subordinam todo o cotidiano da instituição. A ideia aqui é discorrer sobre o lugar do corpo da criança nas relações da rotina na Educação Infantil, sobre as atividades do banho e do sono, nas quais o planejamento da rotina torna-se fundamental para sua concretização como uma ação educativa comprometida com o desenvolvimento das crianças. Isso implica dizer que os momentos do sono e do banho podem ser também importantes para o alcance das finalidades educativas na Educação Infantil. Neste ínterim é importante a ação de planejar e registrar as experiências das crianças nas instituições de Educação Infantil durante esses momentos da rotina. Isto contribui para compreender e dar sentido aos processos sociais e pedagógicos na pequena infância. Desta forma, o processo de registrar as experiências, os comportamentos e as curiosidades das crianças torna-se fonte privilegiada para estudá-las, formalizando a compreensão de quem são esses atores sociais.

Para Hoffman (1996), os registros

Procuram documentar e ilustrar a história da criança no espaço pedagógico, sua interação com vários objetos de conhecimento, sua convivência com os adultos e outras crianças que interagem com ela. Como história individual, devem revelar trajetórias, curiosidades, avanços e dificuldades próprias de cada criança, respeitando o seu "ser" diferente dos outros (HOFFMAN, 1996, p. 68).

Incentivar a prática do registrar e do planejar, a fim de garantir a ação e participação infantil em qualquer ação educativa, é extremamente importante. Entende-se que, para a efetivação do planejamento, precisa-se de tempo para refletir sobre questões formadas em torno das experiências e usá-las no processo de ensino e aprendizagem da criança. Esse tempo de planejar e refletir significa um

tempo institucional. Deste modo, a ação da criança na participação das atividades da Educação Infantil garante lugar nas políticas públicas educacionais, pois o planejamento é o lugar da ação participativa da criança. Neste contexto, reconhece-se também a professora como protagonista por oportunizar a observação, escuta e o planejamento para a ação social.

Para reafirmar a importância do registro docente nas atividades do banho e do sono, esta pesquisa deu destaque à ação das professoras nas turmas de Educação Infantil observadas. A intenção era compreender como esses atores organizavam essas atividades na rotina, ao mesmo tempo em que se atentava para a compreensão do sentido e significado dessas ações para a construção de processos emancipatórios ou regulatórios da identidade corporal da criança. Portanto, a rotina do banho e do sono tornou-se o *lócus* a partir do qual se buscou compreender o lugar dos processos educativos.

Para Faria e Palhares (1999), o termo jornada é o que melhor se refere àquilo que se nomeia como rotina. Para esses autores,

O fato de fazermos determinadas atividades todos os dias, como dormir, comer, banhar-se, etc., não autoriza a profissional de Educação Infantil a fazê-las iguaizinhas todas as vezes, mas sim a desafiar a cumprir esses rituais com intencionalidade no conjunto das ações educativas (FARIA; PALHARES, 1999, p. 71).

Os autores destacam que as rotinas nas instituições de Educação Infantil traduzem o binômio atenção/controle. Isso implica dizer que a atenção dada às crianças é direcionada pelo controle, sobretudo dos corpos, no sentido de marcar uma relação que garanta a internalização de um *ethos* convergente com os modelos estabelecidos socialmente.

Nessa direção, o depoimento que se segue apresenta relação com a questão do binômio atenção/controle. Questionada acerca do sono, a professora P2 afirma: “O sono é um momento para descansar, porque se as crianças não dormirem ficarão muito agitadas” (P2).

A professora percebe que, quando as crianças dormem, ficam mais dispostas e calmas, o que denota a atenção ao momento de controle e domínio do adulto sobre o sono. Acrescenta ainda que o horário entre 11h até 13:30min é uma necessidade dos adultos e da instituição no sentido de organizar a rotina da instituição.

Em relação ao sono, algo comum também acontece em todas as unidades de Educação Infantil observadas. Quando a auxiliar e a professora sentam nos colchonetes, próximas às crianças, especificamente das crianças que apresentam “dificuldades” para dormir, essas profissionais ficam “acariciando” as crianças até elas dormirem. Para as professoras pesquisadas, essa atitude foi justificada porque as crianças mais agitadas precisam de um contato mais próximo para dormirem. Destaca-se que “dificuldade” para dormir quer dizer, neste contexto, não ter sono naquele momento. Desta forma, “acariciar”, que na fala da auxiliar significa “dormir pelo cansaço”, indica um movimento de regulação, obrigação e domesticação do corpo, e não uma expressão de atenção/carinho do adulto para com as crianças. O objetivo da ação está centrado no “ato de dormir”.

Esses eventos remetem ao que Foucault (2014) denomina de economia política do corpo. No entendimento do autor, o corpo está inserido em uma relação política de poder que, mesmo em sua reciprocidade, tem como principais finalidades o estabelecimento da sujeição, a utilidade e o controle do corpo. Nesta direção, na análise do controle corporal, associam-se os eventos ao pensamento foucaultiano, acreditando-se que “o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso”. Ou seja, útil para a realização de atividades propostas e submisso para acatar as “ordens de descanso”.

Ainda em relação ao controle do sono, a apropriação da concepção ampliada de Foucault auxilia a compreensão dos eventos mencionados, na medida em que permite associar os relatos ao movimento de sujeição explorado pelo autor, de acordo com a afirmação que se segue:

Essa sujeição não é obtida só pelos instrumentos da violência ou da ideologia; pode muito bem ser direta, física, usar a força contra a força, agir sobre elementos materiais sem no entanto ser violenta; pode ser calculada, organizada, tecnicamente pensada, pode ser sutil, não fazer uso de armas nem do terro, e no entanto continuar a ser de ordem física (FOUCAULT, 2014, p. 29).

O evento abaixo expressa as questões aqui tratadas. Em um dos dias em que ocorreu uma observação, o tempo estava chuvoso, e uma das crianças disse à professora: “Titia, hoje o tempo está fresquinho, bom pra dormir”. A professora P5 respondeu: “Sim! Então, agora, quero todos dormindo” (DIÁRIO DE CAMPO).

Nesse episódio, o fato do tempo estar fresquinho conduziu ao entendimento de que “todos precisavam dormir”. Nota-se, nesta fala, um processo explícito do controle dos corpos, dos desejos e das necessidades infantis.

Nessa esteira também é possível observar, a partir da exposição das professoras, que a concepção do sono se distancia do estabelecido nos documentos norteadores e dos objetivos da Educação Infantil. No Parecer CNE/CEB nº 20/09 e na Resolução CNE/CEB nº 05/09, nos quais se destacam as instituições de Educação Infantil, deve-se promover o desenvolvimento integral da criança, garantindo o acesso à construção do conhecimento, assim como proteção à saúde, liberdade, ao respeito, à dignidade, brincadeira e interação com outras crianças e adultos.

Seguindo a análise dos dados, um evento se destacou em relação à percepção das professoras sobre a organização e a participação das crianças na rotina da Educação Infantil:

Durante o banho observado no dia 29/11/2016 a professora P5 convidou 4 crianças para esta atividade, sendo que havia apenas um chuveiro disponível. Os outros dois estavam sendo usados por outros agrupamentos. Nesse momento **a professora disse:**  
- **“O momento do banho é um transtorno”**.  
Acrescentou ainda que o espaço é limitado para a quantidade de criança (DIÁRIO DE CAMPO, grifo nosso).

No discurso da professora, o banho aparece como uma atividade que não corresponde às expectativas da proposta pedagógica para a Educação Infantil, limitando a exploração das ações afetivas, motoras e criativas, já que a atividade é considerada como um transtorno, ato contrário àquilo que deveria ser prazeroso e pedagógico. Para além disso, a observação mostra a ausência de planejamento coletivo, pressuposto de uma gestão e organização da Educação Infantil, assentada em bases mais democráticas. Assim, a organização do trabalho cotidiano, da rotina, prevê o conhecimento das condições materiais necessárias ao desenvolvimento e à aprendizagem e, ainda, o entendimento de que as atividades executadas no CMEI são planejadas e construídas “para e com as crianças, considerando a heterogeneidade e a diversidade que constituem o tempo de vida desses sujeitos” (GOIÂNIA, 2014, p. 83). Negligenciar essa perspectiva é a negação da criança como sujeito de direito, aquele dotado de experiências, cultura e história e, portanto, um sujeito com voz e vez.

Essa perspectiva mormente é negada e geralmente regulada pelos mecanismos institucionais. Porém, na contramão, Charlot (2000) compreende que a intencionalidade educativa, ao contrário de constituir-se como processo regulatório, deve contribuir para os processos de “hominização” da criança. Ou seja, tornar-se humana/tornar-se homem. Para Charlot (2000), significa:

Aprender para construir-se, em triplo processo de “hominização” (torna-se homem), de singularização (torna-se um exemplar único de homem), de socialização (torna-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela). Aprender para viver com outros homens com quem o mundo é partilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um preexistente. [...] Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros (CHARLOT, 2000, p. 53).

Uma educação que visa à ação emancipatória precisa estabelecer relações de significados e sentidos a todas as pessoas envolvidas. Esse comportamento engendra um compromisso com o outro, sendo estendido às diversas instâncias, familiar, educacional e social. Contudo, as instituições de Educação Infantil têm um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, tanto da aprendizagem como da autonomia. Este ato só tem sentido se tomado em sua perspectiva sócio-histórica, para constituir aquilo que nomeamos de humanidade.

Para tanto é primordial o planejamento das ações educativas, organizando e proporcionando o contato com as diferentes possibilidades de aprendizagens: afetiva, motora, cognitiva e social. Entende-se esse processo como necessário para criar, construir ou transformar, de modo que as crianças tenham participação ativa e não passiva nas ações determinadas pelos adultos. Essa premissa ajuda a reafirmar a compreensão de que o corpo da criança não pode ser adestrado na rotina das instituições educativas. Segundo Foucault (2014, p. 134), regular as crianças na rotina e na lógica institucional implica considerar que “é dócil um corpo que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”.

Outro evento ocorrido durante a observação do dia 01/11/2016 retrata aquilo que nomeamos “regulação do tempo e dos corpos”: Na instituição, a professora P1 auxiliava o banho. Em determinado momento ela diz: “precisamos agilizar o banho! Vou vestir a roupa em vocês” (DIÁRIO DE CAMPO).

Esse evento demonstra uma ruptura com a ação educativa e da própria imagem corporal, sendo a mesma conduzida, orientada, regulada e marcada pelo

adulto. Para Barbosa (2006, p. 60), “as rotinas na Educação Infantil agem sobre a mente, as emoções e o corpo das crianças e dos adultos”. Outro momento que evidencia um controle do corpo ocorre na mesma instituição durante a atividade do sono quando a auxiliar faz intervenções com voz de comando, dizendo: “fecha os olhos, barriga no colchão, hora de dormir”. Desta forma, o corpo da criança tem sido alvo de controle para realizar atividades sem direcionar pedagogicamente, controlado e punido pela ação e necessidade da rotina do adulto. Guimarães (2008) argumenta que:

No espaço disciplinar, o homem é esquadrinhado, e o se evidencia nos alinhamentos obrigatórios, na forma serial de dispor o corpo, na organização de quadros vivos que transformam multidões confusas em multiplicidades organizadas, associados à hora estabelecida de dormir indicam estratégias de divisão e controle dos corpos, produzindo limites e possibilidades para suas explorações e sentidos (GUIMARÃES, 2008, p. 6).

Destaca-se, ainda, outro evento durante o banho, que aconteceu de maneira rápida. Neste momento, uma das crianças perguntou à auxiliar:

- **“Tia, qual o lado da etiqueta?”**

A auxiliar orienta à criança. Quando começa a vestir a roupa, a referida criança faz comentários sobre as estampas. De repente solta:

- **“Tia, consigo ficar com um pé só”.**

A auxiliar diz:

- **“Pronto, vamos para a sala, tem outro grupo para o banho”** (DIÁRIO DE CAMPO, grifos nossos).

Guimarães (2008), no texto “No contexto da creche, o cuidado com a ética e a potência dos bebês”, diz que:

Quando escutam, observam, dão visibilidade ou dialogam com os movimentos das crianças (especialmente quando as crianças não se expressam verbalmente) as profissionais da creche indicam que os gestos e expressões dos bebês têm um valor. Por outro lado, não dirigir as crianças, mas incentivá-las a dirigirem-se, desenvolvendo autonomia, escolha e iniciativa é uma forma de cuidarem do cuidado da criança sobre si, desenvolver uma atenção da criança sobre si (GUIMARÃES, 2008, p. 4).

É possível perceber as tentativas dessa criança em ações voltadas para a curiosidade, as conquistas, ações que mereciam intervenções pedagógicas, a escuta, o diálogo, para ampliar as possibilidades de construção corporal das crianças. Todavia, mais uma vez a auxiliar se apoia na falta de tempo para não dar sentido à ação proposta ou mesmo para o processo de aprendizagem manifestado pela criança. É importante atentar-se para os limites da organização e da gestão do

CMEI no que diz respeito à rotina e à divisão do tempo de trabalho pedagógico. Todavia, a escuta e a participação das crianças são um desafio que precisa ser enfrentado, inclusive no banho. O documento “Infâncias e Crianças em Cena” assevera que, nessa direção,

Mais do que uma metodologia ou técnica para ouvir as crianças, a auscultação deve estar cotidianamente presente nas instituições de Educação Infantil. Trata-se de garantir aquilo que é possível para atender o melhor interesse da criança. [...] Dessa forma, escutar o outro significa tratar o conhecimento como uma construção e não como a transmissão de um saber verdadeiro que uniformiza o “outro” (GOIÂNIA, 2014, p. 204).

Observação semelhante pôde ser realizada no dia 08/11/2016. Notou-se o equívoco dos profissionais ao tratarem o momento do banho com um sentido pedagógico instrumentalizado. Durante o banho, a professora P2 ajudou a auxiliar educativa a passar o sabonete líquido no corpo das crianças e solicitou que elas espalhassem o sabonete pelo corpo. Neste mesmo momento a profissional mencionou as partes do corpo e os membros superiores e inferiores. Essa ação evidencia a ausência de um planejamento educativo quando converte este momento em “aprendizagem de conteúdos”, sem qualquer contextualização.

Diante das reflexões e observações, percebe-se uma organização da ação educativa para a Educação da Infância, numa perspectiva uniformizadora das ações da criança e em sua relação social. Assim, o corpo da criança nas atividades do banho e do sono obedece a uma lógica direcionada à necessidade dos profissionais professor/auxiliar, como também à necessidade da instituição. Torna-se um planejamento que contrapõe à prática educativa quando não se evidencia uma ação pedagógica humanizadora/educadora.

### **3.2 Por uma Prática de Autonomia na Educação Infantil**

Considerando-se que a educação acontece de maneira contínua e sistêmica na Educação Infantil, esse processo educativo não pode ser diferente. Deve ser planejado para ocorrer de forma lúdica e prazerosa, proporcionando às crianças um processo de desenvolvimento integral marcado pelo ato de educar e cuidar.

Portanto, cabe ao professor a intervenção e a mediação na construção do conhecimento de forma a promover processos autônomos nas crianças. Por meio da organização de rotina pedagógica diversificada e desafiadora é possível garantir

práticas emancipatórias nos momentos de socialização durante as rodas de conversa, em atividades que impliquem o movimento corporal nas brincadeiras, nas atividades lúdicas, dentre outras, para contribuir para as conquistas pessoais de cada criança.

Tendo como foco os processos de autonomia da criança durante o banho e o sono, durante a pesquisa foi possível observar alguns eventos que caminham na contramão desta prerrogativa:

Durante o banho a professora convida quatro crianças (primeiro as meninas) para pegar suas mochilas no escaninho e dirigirem-se para o banheiro, onde a professoras já os esperam. Nesse momento a professora solicita que cada criança retire suas roupas. Neste momento a C1 necessita da intervenção da professora para despir a roupa, enquanto isso as C2 e C3 já despiram sozinhas. A professora auxilia com voz de comando “C2 **sentada para tirar seu tênis para não cair**” (Observação no CMEI Luz, P1, grifo nosso).

A professora fica com o sabonete líquido. E coloca um pouco de sabonete nas mãos das crianças e solicita-as que espalham pelo corpo. A professora fala as partes do corpo como: rosto, barriga, pernas, braços. Minutos depois a professora pede para as crianças enxaguarem o corpo. Neste momento, orienta as crianças como enxugar as partes do corpo. O mesmo acontece no momento de vestir a roupa. A professora diz “**meninas, o lado maior da calcinha é do bumbum, a etiqueta é para trás**” (Observação no CMEI Luz, P1, grifo nosso).

Na atividade do sono as crianças deitam nos colchões, organizados pela auxiliar. A professora e a auxiliar sentam próximos das crianças e ficam passando a mão na cabeça e nas costas, especificamente das crianças que demoram mais pra dormir. O sono inicia com a auxiliar do matutino, quando a auxiliar do vespertino chega, ela diz “**quem não dormiu não irá para o parquinho**” (Observação no CMEI Branco, P4, grifo nosso).

As observações demonstram, nas falas das crianças, os desejos sendo regulados por um tempo, ou até mesmo ameaça de punição, sendo as ações conduzidas pelas vozes de comando da professora ou da auxiliar.

Por meio da educação o indivíduo se humaniza, integrando-se à sua cultura, aos conhecimentos e valores que contribuem para que ela se torne membro da sociedade em que vive. Esse processo também acontece com as crianças, porém, de uma forma mais ampla, tendo a família e a escola como contextos importantíssimos na formação da personalidade da criança. Daí a importância de o professor proporcionar a construção de valores junto às crianças, a fim de contribuir para uma formação pessoal e social na perspectiva crítica e consciente. Assim as autoras discorrem:

Podemos considerar as crianças como pequenos pesquisadores, que experimentam e buscam respostas para as suas muitas perguntas. Nessa

busca, elas constroem conceitos acerca do mundo, da natureza, da vida. A criança perde toda sua autonomia criadora; “aprenderá” várias coisas, mas o mais importante não lhe será ensinado: a competência cognitiva de pensar. Ao invés disso, são ensinadas respostas “certas”, não necessitando a criança pensar, bastando o exercício da memória (SANTOS; RUBIO, 2014, p. 8).

A construção da autonomia decorre do desenvolvimento da autoconsciência do indivíduo. Se em um primeiro momento a construção da autonomia na criança é marcada pela perspectiva do “eu infantil” centrada na própria criança, em outros momentos esta referência vai se constituindo “a partir do outro”, ato que se constitui social e culturalmente. Nas relações com o outro, a criança passa a reconhecer a necessidade de regras, hierarquia e autoridade. Todavia, aquilo que deveria reafirmar-se como socioconstrutivo torna-se, na relação com os adultos, algo “naturalizado” e afirmado pela “autoridade” adulta. Sendo assim, as ações e atitudes da criança passam a ser controladas pelo outro. As decisões estão centradas no adulto, como apresentam os próximos eventos:

Durante a atividade do banho uma criança queria brincar com a água do chuveiro. A auxiliar conversou de maneira “séria” com a criança, fazendo-a retornar ao banho. Quando a criança volta a brincar com a água, a auxiliar diz:

-“**Para de gracinha**”.

Na maioria das atividades do banho a auxiliar coloca sabonete líquido nas mãos das crianças e solicita que espalhe pelo corpo. Durante o sono a auxiliar conta uma história para as crianças dormirem. Ela escolhe sentar próximo de uma criança que não estava querendo dormir. A auxiliar fala:

- “**Você precisa dormir!**”

A criança responde:

-“**Tia, não quero dormir, mas vou ficar caladinho**”.

Após o tempo determinado para o sono, a auxiliar acorda as crianças para o lanche. Algumas, ainda sonolentas, precisam levantar (Observação CMEI Azul, P2, grifo nosso).

Os destaques acima, além de ratificarem os elementos que evidenciam as relações de poder e controle, tendo o adulto como centro das decisões, sinalizam outras possibilidades de análise, como as correspondentes à resposta: “Tia, não quero dormir, mas vou ficar caladinho”, de uma criança à sua professora. Por um lado, tal resposta reforça a situação de obediência e submissão ao poder instituído do adulto em uma ação de atenção e controle. Por outro, pode indicar o resultado do processo de desenvolvimento das noções de grupo, das interações e da autonomia por optar não querer dormir, mas apontar outra solução que atendesse ao coletivo.

Seguindo com a questão da autonomia, verifica-se o relato abaixo:

Na observação do dia 09/11/2016 a professora regente realiza atividades com as crianças no pátio. Enquanto isso, a auxiliar organiza os colchões. No momento em que está organizando a auxiliar diz:

- **“Preciso separar as crianças que gostam de conversar, senão atrapalha as demais crianças”.**

Quando as crianças chegam na sala para o sono, a professora fala:

- **“Deitem de barriga pra baixo!”**

A auxiliar coloca uma música dizendo que é relaxante para acalmar as crianças. Quando a auxiliar do matutino termina seu período de trabalho, chega a auxiliar do vespertino. Nesse momento a criança F ainda não havia dormido. Todavia, **como ela tem muito medo da auxiliar do vespertino, fecha os olhos e dorme** (Observação CMEI Azul, P2, grifo nosso).

As falas em destaques nos eventos demonstram atitudes que inibem o processo de autonomia nas crianças. Revelam poder e autoridade adultocêntricas que marcam ritos e regulações no corpo, na fala e na expressão das crianças. Sendo assim, percebe-se que explorar o espaço, expressão de liberdade, movimentar, tem uma conotação de “fazer gracinha” para a professora, assim como dormir sem sono, mas “vou ficar caladinha”, significa obedecer a uma lógica da instituição de harmonia e controle. A presença da auxiliar provoca medo na criança, o que a leva a dormir por causa desse medo. São atitudes que não garantem a relação de decisões das crianças, como também não permitem o direito da autonomia. Fica claro que as crianças não conduzem o uso do sabonete de forma autônoma, sendo que é o adulto que manuseia o material.

Durante a atividade do banho, observaram-se as seguintes outras questões: como as crianças se organizam; se vão para o banheiro sozinhas ou conduzidas; se elas mesmas conduzem o banho ou têm intervenção do adulto; se elas tomam posse dos instrumentos necessários para o banho; se cuidam da higiene corporal sem precisar do adulto; se têm privacidade para conduzir o banho. Tais elementos orientaram a observação da pesquisadora. Nesta perspectiva, discorrem-se as seguintes observações:

A professora conduz um grupo de crianças para o banho. No mesmo espaço têm outras crianças de outro agrupamento tomando banho. A professora pede para as crianças retirarem suas roupas e guardar na sacola. Em seguida vão para o chuveiro sendo um chuveiro para quatro meninos. A professora espalha o sabonete na bucha das crianças e solicita que espalhe pelo corpo. A professora senta em uma cadeira e da voz de comando:

-**“Rápido tem outras crianças para o banho!”**

Finalizando esse grupo, a professora chama outro grupo. A criança L diz:

-**“Tia, já tomei banho em casa.”**

A professora responde:

-**“Vai banhar novamente”.**

Nesse dia a auxiliar da professora não foi trabalhar, então, a professora dava voz de comando no banheiro e controlava as crianças brincando no pátio. Durante o banho a criança C conversa com outras crianças. A professora intervém e diz:

- “Uma de cada vez, sem empurrar”. Depois continua:

-“**Rápido, já vai servir o almoço.**” (Observação no CMEI Branco, P4, grifo nosso).

Durante o sono, depois que todas as crianças estão deitadas no colchão organizado pela professora, trinta minutos depois, a criança M não consegue dormir. **A auxiliar troca a criança de lugar, colocando-o próximo a parede, afastado dos colegas.** Dez minutos depois a criança já estava dormindo (Observação no CMEI Branco, P4, grifo nosso).

Os eventos e ações destacados durante o banho e o sono reafirmam aquilo que esta pesquisa encontrou em seus dados: uma rotina pautada no controle do tempo e do espaço: ora as crianças estão no banho, ora no almoço. Quando não consegue dormir, a criança é colocada em um lugar que induz o sono pelo cansaço. Assim, o adulto administra todas as ações das crianças, no sentido de controlar e regular. Estas atitudes revelam, portanto, a impossibilidade de construção e ampliação da autonomia da criança que, de acordo com a DCNEI (2009), é considerada um:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 14).

É nas instituições de Educação Infantil que a infância encontra espaço propício para construir seus processos identitários com base nas dimensões individuais e coletivas e com vistas à promoção da afetividade, socialização e cognição, portanto, o desenvolvimento integral da criança. Por isso, pesquisar, planejar e refletir sobre a organização do espaço e do tempo em que as crianças desenvolvem suas integralidades.

Quando encorajada a construir processos autônomos, a criança sente-se ativa do processo e amplia suas descobertas sobre o corpo por meio das ações afetivas e cognitivas, sendo ao mesmo tempo parceira e coautora de seu próprio processo de cuidado e aprendizagem. Assim, as crianças envolvem e constroem sua identidade de maneira positiva a respeito dela mesma, nas relações com o outro, como crianças e adultos capazes de se cuidar e serem cuidados: “a

identidade da criança também está sendo formada durante atividades da vida diária, como a alimentação, por exemplo” (FERREIRA, 2003, p. 12).

A indissociabilidade entre cuidado e educação precisa permear todo o projeto pedagógico de uma instituição escolar, estando presente nas atividades planejadas, especificamente durante as atividades observadas, no banho e durante o sono, nas quais a criança apresenta necessidade de conhecer mais sobre seu corpo, sua autonomia e suas diferenças entre o corpo e os demais atores.

A Educação Infantil deve propor um trabalho que direcione o desenvolvimento da autonomia, ou seja, orientar as capacidades que as crianças têm de vivenciar experiências, tomada de decisão, socialização e descobertas. Para que isso ocorra, o perfil e a atuação dos profissionais da Educação Infantil devem ser orientados por outra perspectiva. As pesquisadoras Petroni e Souza (2009) descrevem esse novo *ethos*:

Compreender que, ao exercer uma prática crítica, consciente, respeitando as diferenças, a autonomia, estimulando a curiosidade, relacionando teoria e prática, exercendo a pesquisa, agindo com humildade e tolerância, sabendo-se inacabado, respeitando os saberes e a identidade cultural de cada um, com coerência, escutando e dialogando com educandos, libertária e autonomamente, etc., o educador possibilitará uma formação que promoverá o desenvolvimento dessas mesmas dimensões (PETRONI; SOUZA, 2009, p. 357).

Nessa organização do trabalho pedagógico, tanto o professor como a criança têm funções importantes, sendo o professor pesquisador sobre o desenvolvimento infantil, para promover ações sociais que permitam às crianças a vivência de atividades que lhes consintam lidar com frustrações, raiva e sentimentos de contrariedade. Assim, o planejamento do professor/educador deve estar direcionado para o desenvolvimento da criança no contexto da instituição educacional, mas também social, familiar e com ela mesma.

Segundo Kamii (1990):

A essência da autonomia é que as crianças se tornam capazes de tomar decisões por elas mesmas. Autonomia não é a mesma coisa que liberdade completa. Autonomia significa ser capaz de considerar os fatores relevantes para decidir qual deve ser o melhor caminho da ação. Não pode haver moralidade quando alguém considera somente o seu ponto de vista. Se também consideramos o ponto de vista das outras pessoas, veremos que não somos livres para mentir, quebrar promessas ou agir irrefletidamente (KAMII, 1990, p. 74).

A Educação Infantil pode e deve ser capaz de desenvolver as atividades nas quais a criança se engaja de maneira autônoma, em cooperação com outras

peessoas, crianças e adultos. Desta forma, deve contribuir para a criança desenvolver a capacidade de coordenar pontos de vista diferentes dos seus, socializando-se. As propostas pedagógicas da Educação Infantil devem respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos, garantindo a autonomia das crianças. Segundo as DCNEI (2009), estes princípios são: “da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades” (BRASIL, 2009, p. 16).

Dessa maneira, na rotina na Educação Infantil, é importante planejar e oferecer estabilidade e segurança à criança, organizando, assim, o espaço e o tempo. A rotina não determina rigidez, pelo contrário, deve ser planejada, direcionada, alegre, criativa, motivadora e prazerosa, condizente com a proposta do projeto político-pedagógico da instituição de Educação Infantil. As atividades do lanche, das atividades em sala, de brincadeiras, todas têm vieses pedagógicos e devem vislumbrar o desenvolvimento da autonomia da infância.

Dentre as atividades da rotina, realçam-se as atividades físicas na Educação Infantil, tendo como objetivo o desenvolvimento do corpo da criança nos aspectos da expressão corporal, oportunizando o conhecimento do próprio corpo e experimentando as possibilidades que ele oferece. Isto proporcionará à criança construir uma autoimagem positiva e confiante. Assim, considera-se que, na Educação Infantil, a rotina orienta o trabalho pedagógico na organização das atividades propostas, reafirmando aquilo que constitui o cotidiano infantil. Busca-se, com isso, uma mudança progressiva no conceito e na visão que se tem da educação com crianças pequenas, respeitando suas particularidades e complexidades.

### **3.3 Tempos e Corpo**

Esta pesquisa considera os estudos sobre a criança um campo fértil nos debates dos últimos anos. O marco desse debate tem centrado forças na afirmação dos direitos da criança na infância, o que pode ser comprovado pela aprovação de um arcabouço legal que garante estes direitos: Constituição de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Ambos, ao reconhecerem os direitos das crianças, reafirmam também alguns fundamentos que devem orientar a etapa da educação destinada a estes sujeitos. Todavia, se o aparato legal resguarda direitos, sua consolidação e os

desafios de sua implementação se impõem a cada dia no trabalho cotidiano com as crianças pequenas. Neste sentido, faz-se pertinente tratar das mediações corpo-tempo na organização do espaço e no cotidiano da Educação Infantil.

Na Educação Infantil, a organização do tempo é um tema privilegiado. Neste estudo, algumas questões foram fundantes: como o corpo da criança tem sido respeitado na organização do tempo? O que pensam os professores e as crianças sobre a administração do tempo? Qual o tempo destinado ao banho? Qual o tempo destinado ao sono? Acredita-se que pensar no tempo é pensar na rotina, na organização dos grupos e, para iniciar tal reflexão, precisa-se considerar que, na sua organização, estão envolvidos valores, apostas e concepções de infância e educação dos professores e das instituições.

Anna Bondioli (2004) discute o tema no livro *O tempo no Cotidiano Infantil*. Para a autora, o dia a dia educativo implica refletir sobre a chamada pedagogia “latente” ou “implícita”, que seriam as práticas das normas que permeiam a rotina das atividades, fugindo do controle dos auxiliares educativos, mesmo que esteja ligado diretamente ao processo de aprendizagem das crianças. A autora discorre também que o tempo é considerado como uma categoria construída socialmente pelos atores envolvidos, com base fundamental nos aspectos culturais e sociais. Nesta lógica, o tempo ocupa o lugar de pesquisa por articular o tempo da instituição e o tempo dos atores envolvidos nos espetáculos do cotidiano da Educação Infantil.

Tanto a organização do tempo quanto a do espaço devem estar presentes no planejamento da professora, como bem pauta o parecer do CNE/CEB nº 20/2009. Assim, fundamenta a DCNEI, que orientam os modos de organizar o espaço e o tempo:

[...] para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo; A indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança; 9 A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização; O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade; O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades; Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição; A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para

as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América (BRASIL, 2009, p. 19-20).

Nesse sentido, busca-se nas observações de campo compreender como as crianças se deslocam no espaço e no tempo planejados pelas professoras na rotina da Educação Infantil. Para nortear essas reflexões, foram tomados como pontos de partida os seguintes indicadores<sup>6</sup> que orientam as mediações espaço e tempo no sono e no banho:

- Durante o banho, a criança tem o tempo necessário para organizar-se;
- É respeitado o tempo necessário para que ela conduza o banho como momento educativo;
- A criança tem o seu tempo individual respeitado, do a fim de assegurar o ato individual e não coletivo.

Já o evento a seguir trata daquilo que a pesquisa constatou:

A professora repete diversas vezes que **o banho precisa ser uma atividade rápida**, porque ela está sozinha para cuidar das crianças, tanto as que estão no banheiro, como as crianças que estão brincando no pátio (Observação CMEI Branco, P4, grifo nosso).

Em outro dia a professora diz: **“as crianças estão muito agitadas, precisam do banho para acalmá-las, porém precisa ser rápido**, tem outras crianças para o banho”. (Observação CMEI Branco, professora P4). Em relação ao sono, as crianças com “facilidade” para dormir conseguem fazê-lo em até 20 minutos depois de se deitarem, mas as demais que têm “dificuldade” demoram um pouco mais de tempo. **Quando a professora do vespertino chega, acorda todas, independente de quem esteja com sono ou não. A professora diz “todos levantando, arrumando os colchões; hora do lanche”. Mesmo sonolentas, as crianças se levantam** (Observação CMEI Branco, P4, grifo nosso).

Em outra instituição: Como a turma tem mais crianças, e precisar organizar a rotina da instituição, **o banho acontece rápido para atender todas as crianças**. Como também disponibilizar o espaço para outra turma. **O banho acontece coletivamente**. A auxiliar orienta as crianças nos seus materiais para colaborar com o tempo. No momento de vestir as roupas a auxiliar ajuda para não perde tempo (Observação CMEI Azul, P 2, grifo nosso).

A auxiliar convida um grupo de crianças para o banho. Direccionam-se para organizar seus pertences. Solicita que organizam as roupas, as mochilas. **O tempo do banho é rápido: a auxiliar coloca o sabonete líquido na palma da mão e pede que espalhe pelo corpo, em seguida vão se enxaguar. A auxiliar diz “o tempo é limitado, porque são dois chuveiros para tender os grupos de três ou quatro crianças**.

<sup>6</sup> Ao longo deste capítulo foram definidos alguns indicadores, a partir dos estudos realizados durante o processo de mapeamento teórico, bem como nas discussões realizadas com o orientador da dissertação. Portanto, são indicadores acadêmicos, e não aqueles institucionais marcados pela legislação ou secretaria.

**Infelizmente não é possível articulação de outras atividades com o banho**". O banho é coletivo (Observação CMEI Luz, P1, grifos nossos).

A auxiliar organiza a sala para o sono. Ela e a professora **sentam próximo de algumas crianças com "dificuldade" de dormir, as profissionais passam a mão na cabeça e nas costas das crianças até elas dormirem**. Nesse dia uma criança faz xixi enquanto dormia, a auxiliar diz **"não vou acordá-la, irei chamá-la somente na hora de acordar"** (Observação CMEI Luz, P1, grifo nosso).

Durante o banho a auxiliar disse **"o banho precisa ser rápido, são muitas crianças e pouco espaço senão bagunça a rotina"**. Durante o sono as crianças são organizadas pela auxiliar. Quinze minutos depois da organização quase todas as crianças estavam dormindo, exceto a criança N, que mexiam muito no colchão, tampava o rosto com o lençol. **A auxiliar disse "N, é para dormir agora senão vou trocar você de lugar", a criança continua mexendo**. A auxiliar trocou a criança de lugar tirando ela de perto das crianças e colocando-a perto da parede, mesmo assim ela mexia muito, mas como se deparava com a parede, acabou dormindo. **Duas horas depois a professora do vespertino chegou e acordou as crianças. Como está um clima fresquinho, a Criança N disse "tia, ainda estou com sono, está chovendo", a professora respondeu "ninguém mandou você demorar pra dormir agora acorda e levanta"** (Observação CMEI Amarelo, P3, grifo nosso).

O tempo é controlado durante o banho; as crianças recebem as orientações das professoras coletivamente. **A professora diz: "o banho é um transtorno, devido o tempo e a quantidade de crianças que tomam banho no mesmo momento"**. A atividade do sono é organizada pela professora e auxiliar, como algumas crianças não queriam dormira auxiliar disse **"pegam as peças de lego e vão brincar lá fora sem fazer barulho"** (Observação CMEI Amarelo, P3, grifo nosso).

Os episódios e os destaques das falas revelam um "estado de tensão" na rotina das crianças na Educação Infantil. O que ressalta desse cenário é uma noção de tempo aligeirado, controlador e punitivo, desconsiderando-se a construção da identidade das crianças, como também a imagem corporal, no sentido de construção e exploração das possibilidades, capacidades e habilidades motoras, cognitivas e afetivas. Desta maneira, Kant (1996) afirma que:

A disciplina é que impede o homem de desviar-se do seu destino, de desviar-se da humanidade, através das suas inclinações animais [...] a disciplina submete o homem as leis da humanidade e começa a fazê-lo sentir a força das próprias leis. Mas, isto deve acontecer cedo à escola, não para que aí se aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentado tranquilamente e a obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandado, afim de que no futuro elas não sigam de fato imediatamente cada um de seus caprichos (KANT, 1996, p. 13).

Para Baptista (2013), esse tempo aligeirado diz respeito à maneira como o corpo é controlado para ser submisso e útil, enquanto força de trabalho e mercadoria adequadas para a produção. Nestes termos, o controle sobre o corpo das crianças já prenuncia seu futuro de operário produtivo.

Segundo Kant (1996), as escolas teriam que desenvolver a sociabilidade, porém, o que se percebe é uma padronização da organização da rotina na perspectiva de um tempo aligeirado, que nota um disciplinamento de obedecer e ficar quieta.

Nessa lógica, o tempo nos eventos aparece preso na organização da rotina, promovendo-se uma prática sem autocrítica, empobrecendo a compreensão das relações sociais. Segundo Batista (1999):

A lógica da rotina da creche também parece ser fragmentada, pois separa o tempo de educar, do tempo de cuidar, do tempo de brincar, do tempo de aprender, do tempo de ensinar, entre outras. O tempo na creche parece ser recortado minuciosamente: há um tempo pré-determinado para “todos” comer na mesma hora, banhar na mesma hora, dormir na mesma hora, brincar e aprender. Parece ser possível dizer que esta organização, antes de estar centrada nas necessidades das crianças, obedece a uma lógica temporal regida basicamente pela sequenciação hierárquica e burocrática da rotina (BATISTA, 1999, p. 46-47).

O tempo no contexto da organização da rotina deve ser considerado como construtor do trabalho pedagógico. Destarte, deve-se considerar a particularidade de cada criança, pautando-se na realidade histórica, cultural e social de cada uma, como também a particularidade dos demais sujeitos envolvidos no cotidiano da instituição de Educação Infantil.

Ramos (2010) acrescenta que:

A atividade de higiene, outra atividade da rotina, é uma oportunidade de promover a autonomia dos infantes, levando em consideração que deve ser proporcionar a eles a possibilidade de fazerem sozinhos, ou com pouca intervenção do adulto. O momento do banho, atividade relaxante, refrescante e que promove a limpeza da pele, deve ser cuidadosamente preparada pelos educadores para que seja realizada com segurança, além disso, deve-se possibilitar, na organização dessa ação, que ela se torne uma atividade lúdica e de aprendizagem para as crianças (RAMOS, 2010, p. 7).

Com tal reflexão sobre a prática das atividades do banho e do sono, o professor tem a tarefa de planejar e organizar o tempo de acordo com as necessidades das crianças, adaptando-as na rotina desde que sejam respeitadas as necessidades de cada criança, e não que a rotina seja voltada para a necessidade da instituição. Deste modo, a padronização e regulação do tempo nos eventos acima explicitam o desrespeito aos diferentes ritmos das crianças e suas particularidades, sendo limitados a um único processo de estrutura com regras absolutas.

O corpo da criança tem ocupado um lugar no tempo quando muitas vezes é inflexível e não condiz com a realidade da proposta da infantil. É possível entender, nessa lógica, dois tipos de tempo na instituição de Educação Infantil: o tempo da criança e o tempo de organização da instituição. Nessa vertente, destaca-se Oliveira (2012):

Há dois lados na consideração do tempo na Educação Infantil. Um deles focaliza a rotina diária da instituição, que orienta em especial o trabalho dos profissionais que nela trabalham. O outro foco está na jornada das crianças, na sequência de atividades e experiências que elas vivenciam a cada dia (OLIVEIRA, 2012, p. 90).

Nas observações acima registradas, encontra-se uma rotina rígida, homogeneizadora das instituições de Educação Infantil, na qual se dificulta a vivência das dimensões corporal, individual, cognitiva e afetiva das crianças. Além dessas situações, foram observados os mesmos procedimentos, como: banho coletivo, aligeirado, controlado; atividade do sono organizado pelas professoras e auxiliares; o momento de acordar de acordo com as regras da instituição, e não a necessidade de a criança dormir mesmo sem ter sono. Torna-se a rotina uma prática ligada a costumes, repetições, adestramentos, ou seja, um caráter normatizado. Acerca dessa relação entre o tempo, a rotina e os sujeitos envolvidos, entende-se em Oliveira (2012):

No que diz respeito as interações entre as crianças, os ambientes de Educação Infantil em nosso país têm sido tradicionalmente determinado pela predominância das formas coletivas de participação nas atividades com instruções e acompanhamento centralizado nos adultos que podem assim ser traduzidos numa espécie de máxima: todo mundo faz a mesma coisa ao mesmo tempo, do mesmo jeito (OLIVEIRA, 2012, p. 79).

Contudo, retomamos as questões apresentadas no início quando questionamos sobre o corpo da criança na organização do tempo nas instituições de Educação Infantil. Situa-se a uma prática educativa, na qual prevalece uma gestão do tempo de acordo com a realidade da instituição da Educação Infantil, uma inflexibilidade no tempo nas crianças. Isso remonta ao planejamento das profissionais da Educação Infantil, professora e auxiliares das instituições analisadas, sendo estruturada a uma lógica de atividades fixas, repetitivas. Beber (2014) corrobora:

A fragilidade, do corpo infantil, é um elemento importante a ser considerado, no entanto esta fragilidade se torna potência para explorar situações novas.

A criança está constantemente criando possibilidade de experimentar, ou seja, a criança pode muito em suas fragilidades. Ela é um ser capaz em suas possibilidades, mas estas só operam numa ética do cuidado, do acolhimento, num sistema de proteção que o adulto constrói, permitindo a ação de aprender (BEBER, 2014, p. 11).

No entanto, vale lembrar que essas são situações fundamentais de serem pensadas e discutidas nas instituições infantis, a potencialidade das crianças, de um tempo que não corresponde ao tempo das necessidades do corpo infantil. A autora discorre ainda que “o corpo precisa de cuidado, precisa de liberdade, para mover-se em liberdade, explorar, experimentar, sem corporeidade ativa, limita-se as aprendizagens” (BEBER, 2014, p. 11). Desta forma, as crianças são como sujeitos ativos do processo de organização da rotina do tempo, como também atores em suas particularidades sociais, culturais, emocionais e corpóreas.

### **3.4 Espaço e Corpo**

O espaço se faz presente no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, principalmente nas relações que o corpo constitui com o meio a sua volta. Por entender que a construção da identidade corporal das crianças não se dá sem a compreensão das mediações espaço-corpo, a organização do espaço na Educação Infantil, como um ambiente socioafetivo agradável e desafiador para a criança. Ressalta-se que a Educação Infantil deve, ainda, atentar-se para a premissa de que na organização do espaço as práticas educativas devem garantir a liberdade de expressão e explorar a criatividade/imaginação. Assim, o espaço é como um lugar de interação, vivências, experiências, descobertas e aprendizagem. Foucault (2014) entende o espaço escolar como um lugar fechado disciplinador. O autor chega a estabelecer comparações com outras instituições, como prisões e quartéis. O autor identifica na escola um espaço de regulação, controle e até punição do corpo.

Nesse sentido, a organização do espaço na Educação Infantil deve considerar as finalidades do ato educativo, para que a organização de alguns espaços não caia na lógica dos recursos e momentos de vigiar as crianças, controlando o uso do espaço e o tempo em cada canto, instalando-se o controle em cada um. Ou seja, a organização do espaço já diz muito das intenções pedagógicas ali presentes. Neste caso, a regulação e o controle não permitem o desenvolvimento da autonomia da criança.

Alguns autores discorrem sobre a temática do espaço e contribuem para o debate e a reflexão sobre a organização da rotina no espaço da Educação Infantil, dentre eles: Zabalza (1998), Forneiro (1998) e Barbosa (2006). Para estes autores, o conceito de ambiente e espaço parte de três dimensões. A primeira vincula-se ao espaço acolhedor, aconchegante, bonito; a segunda prioriza os objetivos do espaço, levando-se em conta os recursos a serem usados e visando a uma ação educativa; a terceira pauta-se na segurança, temperatura, iluminação, ou seja, nos aspectos que garantem possibilidades de articulação. Nesta lógica, a ligação entre ambas as dimensões está focada no desenvolvimento de aprendizagem das crianças, na Educação Infantil.

A organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil precisa considerar a particularidade, sinalizando que o espaço seja planejado para atender as crianças de forma acessível, com o objetivo de se movimentarem, interagirem, modificarem, criarem e conviverem. Acrescenta ainda que o espaço precisa ser pensado para a construção do conhecimento, individual ou coletivamente, com diferentes pares. Existem diferenças entre espaço e ambiente. Refere-se aos espaços como locais para a atividade caracterizada pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração. Os espaços, com seus qualificativos físicos, constituem locais de aprendizagem e desenvolvimento. O ambiente, por sua vez, corresponde ao conjunto do espaço físico e das relações que nele se estabelecem. Essa conjuntura é indissociável por adentrar uma organização de objetos, aromas, formatos, usados por pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física. Logo, um espaço desafiador e provocador para possibilitar às crianças diferentes reações e descobertas. Para isso, os móveis precisam ser acessíveis para locomover e os materiais e os objetos devem estar acessíveis ao manuseio, ressaltando-se a importância do novo, ou seja, o acontecimento de algo imprevisível que não foi anteriormente planejado pela professora. O espaço nunca é neutro.

Em relação à mediação espaço-corpo nas instituições pesquisadas, as observações foram orientadas e confrontadas com os seguintes parâmetros definidos pela pesquisa:

- O espaço garante aconchego para o banho;
- É ambientado de forma a se tornar lúdico e educativo;
- Permite segurança e resguarda a integridade física da criança;

- É preparado para o atendimento individual das crianças;
- Permite privacidade, a fim de resguardar a imagem corporal da criança;
- Permite diferentes ambientes/espços para construção da autoimagem das crianças.

Discorrem-se, a seguir, as observações referentes à organização do espaço na Educação Infantil, enfocando a dimensão espaço-corpo da criança:

O ambiente no qual acontece o banho é aconchegante, porém, **é limitado dependendo da quantidade de crianças que o utiliza**. O espaço não apresentou caráter lúdico; é organizado com cadeiras pequenas onde as crianças colocam suas mochilas e roupas, no piso do banheiro tem um tapete. O atendimento acontece de forma coletiva. A professora relata referindo a utilização de apenas um chuveiro **“se ligar dois chuveiros acontece uma queda de energia”** (Observação CMEI Luz, P1, grifo nosso).

O banho acontece no banheiro pequeno com torneiras, vaso sanitário, chuveiros; a auxiliar coloca três cadeiras para as crianças organizarem suas roupas. **O espaço é pequeno pela quantidade de crianças, as crianças empurram umas a outra para ficar embaixo do chuveiro. A auxiliar orienta as crianças de forma coletiva** (Observação CMEI Luz, P1, grifo nosso).

O espaço tem dois chuveiros, dois vasos sanitário, um espelho, três torneiras. Apesar do espelho as crianças quase não utilizam. **O ambiente é pequeno. Outras crianças de outro agrupamento utilizam o mesmo espaço enquanto as crianças tomam banho. A porta fica aberta** (Observação CMEI Azul, P2, grifo nosso).

**O espaço é limitado para a quantidade crianças que utilizam durante o banho.** Como o banho acontece de forma rápida não permite que as crianças explorem o ambiente. No banheiro tem borracha no chão para proteção, a auxiliar usa o rodo o tempo todo para tirar a água (Observação CMEI Azul, P2, grifo nosso).

**O espaço é pequeno pela quantidade de criança, a porta fica aberta,** enquanto as crianças de um agrupamento tomam banho outro agrupamento utiliza o mesmo espaço para usar o vaso sanitário (Observação CMEI Branco, P4, grifo nosso).

**O espaço não é ventilado, pequeno pela quantidade de crianças que tomam banho coletivamente.** No chão é emborrachado para evitar que as crianças se machucam. Mas a professora precisa usar o rodo o tempo para retirar a água que se espalho por todo o banheiro (Observação CMEI Branco, P4, grifo nosso).

**O espaço é composto por três chuveiros, cada agrupamento usa um chuveiro, provocando um transtorno com mais de 9 crianças em um espaço pequeno.** No banheiro também tem três vasos sanitário de uso coletivo (Observação CMEI Verde, P5, grifo nosso).

**O espaço é pequeno, sem ventilação e com infraestrutura danificada.** O mesmo é utilizado por três agrupamentos no mesmo tempo. **O atendimento é coletivo. A porta do banheiro fica aberta** (Observação CMEI Verde, P5, grifo nosso).

O banho acontece em um banheiro com espelho, lavabo, dois chuveiros sendo-os separados por uma divisória, dois vasos sanitários. **O espaço é pequeno pela quantidade de crianças que utilizam ao mesmo tempo. O banho é coletivo.** O banho acontece sempre dentro do banheiro (Observação CMEI Amarelo, P3, grifo nosso).

O banho acontece em um espaço com dois chuveiros, onde **cinco crianças dividem esse espaço.** No espaço do banheiro também tem dois

vasos sanitário que é de uso de vários agrupamentos, quando as crianças estão no banho outras crianças entram para usar o vaso sanitário. A porta do banheiro fica aberta não tem antiderrapante. Tem espelho, mas as crianças quase não exploram suas imagens (Observação CMEI Amarelo, P3, grifo nosso).

Esses eventos e ações em destaque revelam vários aspectos em comuns sobre a organização do espaço: a) por ser de uso coletivo, as crianças não têm privacidade no momento do banho; b) todas as observações retratam a superlotação e o espaço limitado, provocando desconforto entre as crianças e adultos; c) a infraestrutura é precária, sendo que durante o banho a água fica acumulada no chão, o que obriga a auxiliar ou a professora a orientar às crianças e ao mesmo tempo utilizar o rodo para retirar a água; d) falta de segurança, sendo que apenas duas unidades tinham piso emborrachado para evitar acidentes com as crianças durante o banho. Sendo a construção da imagem corporal o de estudo, entende-se a importância de explorar a autoimagem. Destarte, algumas instituições têm o espelho no banheiro, mas não são exploradas; e) durante as atividades, o agrupamento não apresenta uma organização do espaço para ampliar as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Nas atividades do sono são comuns os seguintes aspectos em todas as instituições pesquisadas: a sala de aula é organizada pela professora ou auxiliar, colocando colchão com lençol no chão. Todavia, quando chove, faz-se necessário reorganizar os colchões no espaço devido às goteiras. O espaço é organizado com os colchões, as luzes apagadas, cortinas, os ventiladores e as músicas ou histórias. As músicas e as histórias são utilizadas para acalmar as crianças, de acordo com as professoras.

O aspecto de organização do espaço na rotina da Educação Infantil, especificamente durante o banho e o sono, remete ao conceito sobre o qual Frago (1998) afirma que “constrói-se ‘a partir do fluir da vida’ e a partir do espaço como suporte; o espaço, portanto, está sempre disponível e disposto para converter-se em lugar, para ser construído” (FRAGO, 1998, p. 61).

Nas instituições de Educação Infantil, o espaço deve permitir que crianças e adultos se relacionem, troquem experiências, reconheçam-se e produzam culturas. Nesse viés, o adulto que planeja e organiza o espaço/ambiente e as crianças, articula, interage e socializa para que caminhem para a construção coletiva. Para Barbosa (2006, p. 119), “um ambiente é um espaço construído, que se define nas

relações com os seres humanos por ser organizado simbolicamente pelas pessoas responsáveis pelo seu funcionamento e também pelos seus usuários”.

Com o intuito de compreender a organização do espaço na Educação Infantil, buscaram-se novos elementos para o debate nos documentos das propostas pedagógicas (BRASIL, 2006). O excerto textual a seguir afirma que, compete ao professor,

Junto com as crianças, preparar ambiente da Educação Infantil, organiza-o a partir do que sabe que é bom e importante para o desenvolvimento de todos e incorpora os valores culturais das famílias em suas propostas pedagógicas, fazendo-o de modo que as crianças possam ressignificá-lo e transformá-lo. A criança pode e deve propor, recriar e explorar o ambiente, modificando o que foi planejado (BRASIL, 2006, p. 9).

Nesse texto, percebe-se uma discordância com os dados observados. Nestes, a organização do espaço deve ocorrer nas relações da professora, e as crianças preparam o ambiente, no sentido de interações, aprendizagens e desenvolvimentos cognitivos, motores e afetivos e imagem corporal ocorrerem a partir das condições que o espaço oferece. Contudo, os espaços limitados, precários e danificados comprometem o desenvolvimento integral das crianças e dificultam a elaboração de planejamento para a prática educativa. Essa situação permite dizer que também não basta ter espaço adequado e materiais, sendo que estes não serão organizados, manipulados, nem interagirão com as crianças, dando a possibilidade do desenvolvimento à autonomia.

### **3.5 Materiais e Corpo**

A reflexão a seguir pauta-se na análise de que a relação da organização da rotina, das relações entre professora e criança e o uso dos materiais influenciam no desenvolvimento da autonomia do corpo da criança.

As atividades diversificadas do banho e do sono, como possibilidades para explorar diferentes materiais disponíveis no espaço do banheiro e da sala, onde as crianças dormem, são de extrema importância para o desenvolvimento infantil. Essas atividades podem ser estruturadas, considerando-se: estratégias de manuseio do sabonete e do shampoo para utilizar a espuma e imitar animais; ligamento e desligamento do chuveiro; exploração das roupas, como tipo, cores, tamanhos, imagens; organização dos colchões; escolha da música para o sono; desligamento

da luz; uso do espelho; organização das cadeiras; escolha da história a ser contada antes de dormir, dentre outras. Como as crianças estão em processo de desenvolvimento da linguagem oral e corporal, o desenvolvimento da autonomia, inclusive pelo ato das escolhas, pode ser trabalhado quando as próprias crianças vão ouvindo os diversos relatos de experiências e, assim, vão dando sentido às diferenças presentes entre elas e os seus pares na rotina da instituição.

Todas essas atividades são riquíssimas para o desenvolvimento pleno das crianças, porém, os profissionais devem garantir o acesso das crianças aos diversos materiais, proporcionando participação efetiva delas na organização da rotina.

A organização dos móveis na sala deveria seguir uma lógica de acordo com as necessidades das crianças, pautada no planejamento, porém, modificado com as curiosidades que surgem, norteando a linguagem, criatividade, o movimento das crianças, a exploração dos objetos, as texturas, formas, sendo um ambiente que motiva e provoca os olhares das crianças. De acordo com Kishimoto (2001b, p. 243), “é ainda a relação espaço-objeto-usuário que estimula e orienta a criança, facilitando a exploração”. Quanto ao uso de materiais para subsidiar as práticas educativas durante as atividades do banho e do sono, percebe-se que o modo como são dispostos e utilizados pelas crianças não contribuem, de certa forma, com os processos criativos. Barbosa e Horn (2009) ressaltam a importância de possibilitar às crianças vivências com materiais de diferentes naturezas, como plástico, borracha, couro, madeira, vidro, dentre outros. É preciso oferecer às crianças caminhos e possibilidades de descobertas, como os materiais, que podem dar asas à imaginação.

Em relação às mediações materiais-corpo e à rotina do banho e do sono, durante as observações, a pesquisa fixou as observações a partir dos seguintes parâmetros construídos para balizar suas análises. Assim, os materiais:

- Estão disponíveis ao acesso da criança, permitindo autonomia;
- Favorecem o momento do banho como momento educativo;
- Oportunizam a construção da autoimagem e o autocuidado corporal das crianças;
- São de caráter individual ou coletivo, a fim de garantir que todos tenham acesso aos elementos mínimos necessários ao cuidado do corpo;
- Garantem segurança à criança;
- Garantem um ambiente de acolhida e ludicidade;

- Permitem às crianças construir seus padrões de referência pessoal quando são respeitados seus processos pessoais;
- Oportunizam a organização dos colchões;
- Permitem que as crianças escolham o lugar para dormirem;
- Permitem que usem algum material durante o sono.

Os seguintes relatos das observações realizadas nos CMEIs são elucidativos sobre a questão dos materiais e sua relação com a construção da identidade corporal das crianças:

O sabonete líquido é de uso coletivo. **A professora coloca uma quantidade na palma das mãos e pede para as crianças espalharem pelo corpo** (Observação CMEI Luz, P1).

A professora diz:

- **“Não dá pra usar muitos materiais, pois é um banho rápido, são muitas crianças”** (Observação CMEI Luz, P1).

**Nesse dia uma criança escorregou, mas não machucou. Importante destacar que não consta, no espaço, antiderrapante** (Observação CMEI Luz, P1).

O material utilizado é **o sabonete líquido que fica sob alcance da auxiliar**. A mesma espalha no corpo das crianças em dia mais quente a auxiliar permite que eles lavem o cabelo, mas ela coloca o shampoo e condicionar no cabelo deles. Pedi para cada criança enxaguar bem o corpo e o cabelo para retornarem para a sala (Observação CMEI Amarelo, P3).

As crianças não levam qualquer tipo de objeto para o banho. **A auxiliar conduz o uso do sabonete líquido, para controlar a quantidade a ser usada** (Observação CMEI Amarelo, P3).

**A auxiliar utiliza o sabonete líquido, coloca na palma da mão das crianças e pedem pra elas espalharem pelo corpo. O uso do sabonete é coletivo. Ficando alcance da professora.** O ambiente não é decorado, atrativo. Os materiais pessoais deles são organizados pelas crianças com a ajuda da auxiliar. O banho acontece coletivamente. O ambiente não é organizado de maneira lúdica, porém a auxiliar coloca três cadeiras para as crianças organizarem seus pertences (Observação CMEI Azul, P2).

**O material utilizado fica alcance das crianças.** Sendo que cada criança tem o seu sabonete e bucha. Esses materiais ficam guardados dentro da mochila. As crianças apresentam certa autonomia. **O ambiente não proporciona ações de ludicidade, como também não oferece segurança** (Observação CMEI Verde, P5).

**O sabonete líquido fica no alcance da professora, cada criança tem sua bucha que fica em uma vasilha de plástico dentro do banheiro.** Durante a organização dos materiais a professora orienta as crianças, para colocar na mochila, e voltar para a sala (Observação CMEI Branco, P4).

Durante as observações sobre o uso dos materiais, na maioria das instituições acima citadas, fica evidente o uso controlado dos materiais, estando os mesmos sob posse da professora ou da auxiliar. Essa situação se difere em apenas uma das cinco instituições observadas. Na unidade CMEI verde, as crianças têm controle de seus materiais durante o banho, sendo de uso individual. Estes são guardados junto aos pertences pessoais da criança. Nas demais unidades, o uso é

coletivo. Percebe-se também que não acontece uma interação das crianças com materiais diversos durante o banho, impossibilitando exploração e ampliação do conhecimento. Nota-se uma presença do adulto sob as ações das crianças, com relação ao tempo, espaço e aos materiais. Constata-se que não há interdisciplinaridade com relação ao corpo da criança e aos materiais. Daí a importância de se oferecer materiais como também de planejar o uso nas atividades observadas, visando ações educativas por compreender que, em todo momento da rotina da Educação Infantil, as crianças estão propícias à construção de aprendizagem significativa.

É importante ressaltar que, de acordo com o documento “Crianças em Cena”, a seleção e a oferta de materiais precisam considerar alguns aspectos: segurança: tamanho, se não provoca alergias, do que é feito, o cheiro; quantidade: depende da proposta da atividade, ressalta-se a importância de compartilhar os materiais; em relação à mesinha, colagem é importante, e o professor orienta as crianças no manuseio para adquirir autonomia; diversidade: apresentar variedade de materiais de diversas culturas, relacionando-os com o mundo; durabilidade: refere-se à resistência do material, como também apresenta os diferentes tipos de papéis, tecidos, explorando a textura; acessibilidade: se os materiais estão ao alcance das crianças e se elas podem manuseá-los, dando sentido ao objeto.

Todos esses recursos contribuem para o desenvolvimento das crianças. No que diz respeito ao sono, o espaço da sala de aula pode ser decorado com materiais que proporcionem às crianças interação, principalmente durante o sono, já que a atividade é vista por algumas crianças como um momento de obrigação, pois nem todos têm sono para dormir, porém, obedecem a uma organização da instituição.

Durante as observações da atividade do banho nas unidades CMEIs Luz e CMEI Amarelo, o uso da televisão é muito frequente. Enquanto a auxiliar acompanha as crianças no banho, a professora fica na sala com as demais crianças assistindo televisão. A professora refere-se à televisão como um material, instrumento e aparelho para silenciar e controlar os movimentos das crianças, colocando-as reféns dos desenhos, sem dar-lhes sentido pedagógico. Ao tratar da autonomia e do poder de escolha dos materiais a serem utilizados pelas crianças em suas práticas, Holm (2004) esclarece que:

Quando as crianças têm a oportunidade de escolher materiais diferentes, elas o fazem. Elas encontram o que é mais adequado para elas. Fazem,

produzem imagens, pintando e montando instalações a partir de materiais que os adultos nem sonhariam em juntar. De repente, fantásticos espaços e trabalhos vão surgindo (HOLM, 2004, p. 86).

Em suma, conforme Leite (2014), não basta que a televisão seja usada. É necessário que seu emprego siga uma intencionalidade pedagógica. Assim, a mediação didática pelo(a) professor(a) torna-se essencial, uma vez que, na falta desta, a própria televisão exerce esse papel mediador, mas sem finalidade pedagógica alguma.

Além disso, o sistema midiático não apenas se sobrepõe à liberdade de movimento do corpo nas brincadeiras, como opera, também, no sentido e significado das ações da infância, como aponta Brougère (2004).

Nas atividades do sono, a utilização de materiais é tão ausente quanto no banho. Considera-se um pouco mais grave pelo fato de a criança não ter participação alguma na organização dos recursos utilizados, como, por exemplo, arrumar seu colchão, usar de objeto para dormir. Tais situações somam-se àquelas realizadas pelo adulto, assim, só é destinado à criança o papel de deitar e dormir, mesmo que o sono esteja distante, mesmo que o corpo não queira dormir.

O profissional da educação precisa entender que as ações cultivam sensações nas crianças, por isso, todas as atitudes com relação ao desenvolvimento e a rotina das crianças precisam ser elaboradas. Essa constatação reafirma ainda mais as indagações que deram o pontapé para tal investigação da pesquisa de campo, quando se propôs estudar o corpo da criança na rotina da Educação Infantil: as atividades do sono e do banho contribuem para a autonomia ou regulação das crianças? Os dados sobre os materiais utilizados nestas atividades permitem evidenciar uma presença intensa do adulto, ocultando o corpo da criança, assim como regulando sua autonomia. Ao manusear, manipular e transformar materiais, a criança também transforma e produz sentidos e significados simbólicos. É nesse sentido que se recorre a outras categorias para melhor compreender e aprofundar sobre a relação do corpo da criança na indagação da pesquisa, usando-se de estudos teóricos e da coleta de dados.

### 3.6 Relações e Corpo

A rotina das instituições de Educação Infantil é formada por momentos de relações de experiências vividas pelos sujeitos envolvidos nestes processos. Nesse caso, destacam-se as relações entre professora-criança, criança-criança e professoras-auxiliares durante as atividades. O que se quer ressaltar aqui é que estas relações influenciam diretamente na construção da imagem corporal da criança. Ao tratar das relações estabelecidas durante essas atividades, é preciso considerar que, mesmo que essas trocas de experiências revelem uma práxis docente com um sentido automatizado e instrumentalizado, ainda assim esse tipo de relação deve ser considerada como relevante para a pesquisa. Desconsiderada em sua voz, vez, desejos e necessidades, as crianças passam despercebidas, impossibilitando seu processo humano/social. Isso aparece, portanto, no tipo de relação que se estabelece no desenvolvimento das atividades propostas.

Como a figura do professor é mediadora dessas relações no momento do banho e do sono, fica evidente que este profissional precisa intervir para garantir que a criança conheça e participe do objetivo das atividades propostas, sendo capaz de apropriar-se delas e resolvê-las. Para o planejamento das atividades e execução, deve-se considerar o desenvolvimento de cada criança, ou seja, refletir sobre os aspectos fundamentais pela participação ativa nas atividades como: emocional, conceitual e interação com o meio.

Ao discorrer sobre a mediação relações-corpo, tomou-se como parâmetro a perspectiva de que esse profissional deve interagir e aprender junto com as crianças. Nesta lógica, buscou-se, nas análises, perceber as relações que se estabelecem entre ambos. O que ficou explícito é a dependência da criança em relação aos adultos, especificamente nas atividades do banho e do sono. Não fica claro para as crianças qual o objetivo de tais atividades, sendo que muitas vezes estas são impostas como ações obrigatórias. Percebeu-se, ainda, que as proposições de atividades não são discutidas com as crianças; portanto, elas não podem opinar sobre o que irão realizar.

As instituições de Educação Infantil não podem ser concebidas como espaços reguladores destinados exclusivamente à aplicação de saberes, mas devem ser planejadas como espaço de interações, diversificações de conhecimentos e culturas sobre e com as infâncias. Portanto, pensar em relações é conhecer e respeitar as

particularidades dos sujeitos envolvidos, sendo que as crianças e as infâncias são ativas de uma pluralidade social, histórica e cultural. Neste caso, faz-se necessário pautar-se nas mudanças no modo de ver as crianças e as profissionais da educação, a fim de reconhecê-las como sujeitos protagonistas na construção de uma educação para a infância. É necessário que as professoras conheçam quem são as crianças e como elas lidam com o mundo à sua volta, quais são seus pensamentos, desejos, sentidos, ou seja, que relação as crianças fazem do seu mundo com o contexto das instituições de Educação Infantil, pois é o lugar onde elas passam grande parte de sua infância. Esse entendimento permite descortinar outra possibilidade de planejar e agregar conhecimentos com as crianças, a pensar na organização do trabalho pedagógico como caminho a trilhar na formação e transformação das crianças de forma individual, coletiva e autônoma.

Assim, em um processo de educação que se pretende conhecer e respeitar as crianças, isso leva a pensar na relação e prática da professora, que está diariamente interligada ao desenvolvimento e à humanização com e para as crianças. Isto implica considerar que as professoras devem propor desafios às crianças, objetivando o processo de construção da identidade infantil.

Agostinho (2015) argumenta sobre a participação da criança na Educação Infantil de maneira democrática e participativa. Para a autora é imprescindível que as instituições de educação da infância pensem e reflitam sobre a interação, expressão de ideias, opiniões, escolhas, enfim, ações que corroboram para a efetivação e participação nas atividades propostas.

Ainda a autora defende que:

Coletivamente temos de fazer o esforço de pensar formas genuínas de as crianças participarem, interferirem, influenciarem no espaço da instituição de Educação Infantil, para que possamos oportunizar lhes efetiva participação, contando com as suas contribuições para enriquecermos os espaços destinados à educação da infância com a imaginação, inventividade e ludicidade próprias das mesmas. A apropriação do espaço pelas crianças supõe que elas possam colocar suas marcas, alterá-lo, transformá-lo, imprimindo seus registros nas paredes, portas, janelas, tetos, chão, por toda a instituição, personalizando-a (AGOSTINHO, 2015, p. 84).

As observações e os dados da pesquisa tomaram os seguintes parâmetros na mediação relações-corpo, definidos pela pesquisa:

- Evidencia-se planejamento desta rotina na ação educativa;
- Ressalta-se o diálogo entre professor e agente;

- Favorece-se um clima educativo/pedagógico ao banho;
- Respeita-se a autonomia da criança;
- Organiza-se a rotina de modo a favorecer um ambiente de aprendizagem;
- Conduz-se o banho de forma a valorizar nas crianças a construção e sua identidade/imagem corporal.

Os eventos a seguir confrontam-se com os parâmetros acima, almejando verificar se as relações estabelecidas entre os sujeitos no processo educativo do sono e do banho são reguladores ou emancipadores da criança e sua construção corporal:

Durante o banho a auxiliar, conversa com as crianças sobre as partes do corpo que precisam ser lavados. **Pedi para não brincar porque tem muitas crianças para o banho.** Quando um grupo de crianças retorna para a sala a auxiliar pede para uma criança chamar outro grupo de crianças que não tomaram banho (Observação CMEI Amarelo, P3, grifo nosso).

**A auxiliar dialoga com as crianças sobre a importância de tomar banho. Ela diz: - “o banho é pra ficar limpinho e dormir bem fresquinho”.** Destaca, ainda, que as crianças precisam tomar banho em casa também. Na sala de aula a professora orienta as crianças sobre o lado correto de vestir a roupa, de organizar os pertences, a professora gosta de organizar o cabelo das crianças. A professora verifica se as crianças organizaram bem as mochilas (Observação CMEI Amarelo, P3, grifo nosso).

**Durante o banho a auxiliar dialoga com as crianças sobre as partes do corpo e também que o banho precisa ser rápido porque tem outras crianças para banhar.** A auxiliar fala que precisa lavar o rosto e o pé direitinho. A professora auxiliar as crianças no momento de vestir a roupa explicando a lado certo de cada peça de roupa. Conversa com as crianças sobre a organização das mochilas (Observação CMEI Amarelo, P3, grifo nosso).

Na representação em destaque, o excesso de crianças para a infraestrutura da unidade é fator preponderante para se podar a brincadeira das crianças. Essa preocupação é recorrente nas demais instituições, o que transforma o banho em uma atividade predominantemente burocrática. Desta maneira, o “mundo administrado” de que fala Adorno (1995) é consequência do processo de burocratização das relações sociais.

Além disso, os dados da pesquisa mostram que, mesmo com a limitação e o controle do tempo e do espaço, uma das auxiliares ainda dialoga com as crianças, no sentido de organização dos pertences e as artes do corpo a serem lavadas, como também orienta como vestir as roupas. Pontua-se o porquê do banho, que é para “ficar fresquinho para dormir”. Mesmo que essa não seja uma resposta que explore a autoimagem corporal, percebe-se que induz ao momento do sono. As análises

apresentam dados que o corpo da criança não é valorizado no sentido da construção da identidade, tampouco o adulto organiza o espaço para um ambiente de aprendizagem e desenvolvimento da autonomia. Os eventos são elucidativos deste tema:

**Durante o banho uma criança disse para a auxiliar: -“tia, não trouxe a cueca.” A auxiliar diz: -“seu pênis vai cair”. A auxiliar conversa com as crianças, sobre o final de semana, sobre os familiares. Uma criança disse à auxiliar: -“tia, vou andar pelada na rua.” A auxiliar responde: -“a polícia vai prender você”. Outra criança faz comparações do corpo dela com o corpo de outra criança e identifica que no bumbum do colega tem uma mancha roxa. A auxiliar disse para serem rápidos porque tem mais crianças para o banho. Algumas meninas falam que elas têm o corpo para ser modelo, já a outra colega disse que vai ser bailarina. A auxiliar insiste que precisa terminar logo o banho porque precisa organizar a sala para o descanso (Observação CMEI Azul, P2, grifo nosso).**

**A auxiliar diz: “gosto muito do momento do banho, gosto de conversar com eles, eles me contam tudo sobre a família”. Uma criança pediu um beijo da auxiliar na boca e ela disse: -“não pode.” Ele responde: -“minha mãe dá beijo na minha boca”. A auxiliar disse que eles precisam secar o corpo sozinho senão irão voltar a serem bebezinhos... As crianças vestem a roupa. A auxiliar ajuda uma criança e conversa com ela sobre a mãe que está grávida. Em seguida a auxiliar apressa as crianças porque precisa arrumar os colchões (Observação CMEI Azul, P2, grifo nosso).**

Nas observações realizadas no CMEI Azul, fica clara a emergência de um diálogo na relação das auxiliares com as crianças durante o banho. A própria profissional deixa claro que gosta de conversar com as crianças. Todavia, isso se contrapõe à lógica presente nesses diálogos. As falas, as intervenções e os argumentos do diálogo são cravados pela lógica da rapidez do processo do banho, devido à limitação do tempo. Enfatiza-se as curiosidades das crianças e as relações que elas fazem do corpo com ações sociais, sendo que a auxiliar busca as repostas no sentido de punição social. Quando se diz que, se andar sem roupa na rua, será preso, remete-nos à teoria de Foucault (2014, p. 81-82), na obra *Vigiar e Punir*: “[...] fazer da punição e da repressão das ilegalidades uma função regular, coextensiva à sociedade; não punir menos, mas punir melhor; [...] inserir mais profundamente no corpo social o poder de punir”.

Esses rápidos diálogos entre a P2 e as crianças permitem perceber momentos em que indivíduos poderiam ser conduzidos a uma autorreflexão crítica. Somente essa compreensão construída permitiria aos sujeitos fazerem suas próprias escolhas, terem iniciativa e se manifestarem como indivíduos singulares

que são pautados em uma formação marcadamente emancipatória, tal qual aponta Adorno (1985).

Ainda quanto ao diálogo do episódio observado, quando se refere ao uso da cueca como “senão o pênis vai cair”, acaba por fragmentar e punir o corpo da criança. Assim como as meninas se referem ao serem modelos, usando o corpo como meio lógico para tal desejo, as profissionais não exploraram a linguagem infantil, tampouco ajudam as crianças a construírem sua autoimagem. Neste sentido, Silveira (2013) ressalta que:

O beijo é uma troca saudável de sentimentos humanos. Estando a criança exposta a uma cultura própria da mídia, de modo explícito ou mais acanhado, naturalmente é atraída pelo cultivo social do beijo. Há inúmeros convites e práticas de beijos, sempre com imitação da TV por meio de suas novelas, filmes e programas. Algumas crianças gostam de beijar paredes, espelhos, numa síntese de narcisismo e imitação (SILVEIRA, 2013, p. 289).

Assim, os dados demonstram que, mesmo que esses eventos dialógicos pudessem contribuir para a construção da identidade corporal das crianças, a ação das profissionais, ao contrário de fortalecer essa perspectiva, regula, cerceia e induz à coerção moral/social. Silveira (2013) acrescenta ainda que professores e educadores precisam possuir um claro e embasado conhecimento científico, social e histórico, a fim de que estejam aptos a orientar as crianças, de forma segura e livre de preconceitos. O corpo da criança, portanto, não tem lugar social, cultural e pedagógico quando as curiosidades ou necessidades das crianças são manifestas durante o banho. Isso também pôde ser constatado nos eventos a seguir, que demonstram que nos cinco CMEIs observados, o diálogo na hora do banho não foi planejado como momento educativo. Pelo contrário, a fala das professoras, quando dirigidas às crianças, não trazem dialogicidade. Trazem um processo de “pedagogização do banho” quando, em vários contextos e eventos, apenas comparece a “nomeação das partes do corpo”:

Durante a ação não acontece muito diálogo por ser um momento rápido, **a professora dialoga no sentido de falar as partes do corpo** para espalhar o sabonete, pedir para pegar a mochila, vestir a roupa. Voz de comando (Observação CMEI Branco, P4, grifo nosso).

**A ação não evidencia planejamento.** A relação da professora com as crianças é no sentido da organização dos pertences e dos materiais (Observação CMEI Branco, P4, grifo nosso).

Durante as observações realizadas na instituição a seguir, nota-se uma dinâmica voltada para o tempo e para o espaço. A professora alude ao fato de o espaço ser limitado e ter que atender três agrupamentos ao mesmo tempo, o que dificulta a realização do planejamento. Diz ainda que as condições da estrutura física são precárias, influenciando o processo da atividade. A professora pontua que o diálogo se torna quase impossível pelo fato de haver muitas crianças no mesmo espaço e pela quantidade de crianças que precisam ser orientadas para o banho em um tempo rápido. Deste modo, a profissional direciona voz de comando para a execução da ação sem sentidos pedagógicos e educativos, ou seja, sem explorar a identidade corporal das crianças:

A professora auxilia as crianças, na organização dos materiais da mochila, orienta para lavar o corpo. O banho acontece de forma rápida devido a quantidade de alunos e o pouco espaço. **O diálogo é direcionado para o tempo, espaço e quantidade de crianças serem limitado** (Observação CMEI Verde, P5, grifo nosso).

**A professora realiza planejamento do banho. Porém o tempo e quantidade de crianças não são possíveis realizar o plano** (Observação CMEI Verde, P5, grifo nosso).

**A professora dialoga com as crianças no sentido de organizar os pertences e espalhar o sabonete pelo corpo** (Observação CMEI Verde, P5, grifo nosso).

As análises acerca da unidade CMEI Luz evidenciam uma relação da professora com as crianças marcada por um diálogo aligeirado para atender a organização da rotina. Na fala das profissionais, fica clara uma ação educativa, porém, na prática não se evidencia essa relação de planejamento e ação pedagógica. Sobre a autonomia e a autoimagem do corpo das crianças, está explícita a ausência, fragmentando-se, assim, as possibilidades de descobertas motoras, afetivas e a emancipação da criança.

As atividades do sono têm início, desenvolvimento e término. No início, a auxiliar ou a professora organiza os colchões, em fila, separando as crianças que gostam de dialogar durante o período destinado ao sono. Quando as crianças retornam do almoço, as profissionais direcionam cada criança para um colchão e, nesse momento, coloca uma música para acalmá-las. A relação que o adulto apresenta dessa atividade é de voz de comando, quando diz “hora de dormir, fecha os olhos, barriga no colchão, quem não dormir não irá para o parquinho”. Outra presença é sentar próximo das crianças que não estão querendo dormir e passar-

lhes a mão nas costas e nos cabelos, com movimentos repetitivos, até a criança dormir. Esses aspectos estão presentes nos dados a seguir:

Percebe-se uma intencionalidade da professora referente ao banho quando a mesma menciona as partes do corpo que deverão ser espalhado o sabonete. **A professora dialoga com a auxiliar o rodízio do banho, sendo cada dia uma.** Durante o banho no processo de agilidade a professora veste a roupa em algumas crianças, rompendo com ação educativa e de imagem corporal (Observação CMEI Luz, P1, grifo nosso).

O banho, segundo a auxiliar, é uma ação planejada. **A auxiliar foi secar o cabelo de uma das crianças, que disse: “-tia, tá doendo”.** Durante o banho a auxiliar orienta as partes do corpo, citando os nomes das partes do corpo. A auxiliar propõe para as crianças organizarem suas roupas oferecendo autonomia, na organização dos materiais como também para tirar a roupa do corpo, enxugar e vestir roupa (Observação CMEI Luz, P1, grifo nosso).

**Durante o banho a professora perguntou a uma criança: “por que estava com um roxo nas costas”. A criança lhe respondeu: -“machuquei em casa”.** A professora disse que, apesar de ser um momento rápido, ela gosta de conversar com as crianças durante o banho. A professora orienta em espalhar o sabonete por todo o corpo para ficar bem limpinho. Verifica se todos tiraram o sabonete do corpo (Observação CMEI Luz, P1, grifo nosso).

Quando tomados os eventos que marcam o lugar nas questões da construção da identidade corporal das crianças na relação-corpo, é notório o distanciamento do adulto em relação à criança. O tipo de relação estabelecida não favorece que as crianças explorem e ampliem as possibilidades das crianças nas atividades. As crianças são vistas como sujeitos que, muitas vezes, “dificultam” a operacionalização das atividades, visto que estas últimas devem ser desenvolvidas em um tempo e espaço que não correspondem ao “tempo e espaço infantis”. A lógica institucional limita a lógica relacional e impede que o ato educativo se constitua a partir de processos mais humanos e emancipatórios.

Quando se tomam as relações presentes no ato do banho e do sono como mediações importantes para se compreender o ato educativo, reafirma-se com Vygotsky (1995) a importância da mediação do adulto no desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança. Na perspectiva do autor, a presença cultural é um ponto primordial nas relações com outras pessoas:

Sabemos que a continuidade do desenvolvimento cultural da criança é a seguinte: primeiro, outras pessoas atuam sobre a criança; se produz então a interação da criança com seu entorno e, finalmente, é a própria criança quem atua sobre os demais e tão somente ao final começa a atuar em relação consigo mesma. Assim é como se desenvolve a linguagem, o pensamento e todos os demais processos superiores de conduta (VYGOTSKY, 1995, p. 232).

Essas reflexões demarcam a rotina da Educação Infantil partilhada entre adultos e crianças, que representa uma série de situações. Dentre estas, Corsino (2012) destaca:

A crença na escola como meio de emancipação pela educação tem, porém, contrapartida na fragilidade dessa instrumentalização. O discurso da preparação para a vida vê seu limite na própria vida e no que dela é negado. Essa negação do hoje em função de um preparo para o amanhã coloca para a escola o desafio de buscar nesta vida o que dela foi negado, de reinventar o seu próprio significado, desafio que se coloca também para a própria humanidade (CORSINO, 2012, p. 19).

Diante do exposto, com relação à participação da criança e à presença do adulto nas atividades observadas e analisadas, cabe compreender o sentido que se efetiva nas ações pedagógicas, acarretando a mudança de concepções, principalmente por parte dos adultos. O desenvolvimento da autonomia da criança se dá nas relações com o adulto e no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, só é possível adquirir autonomia quando se atinge aprendizagem significativa. Isso demanda uma construção coletiva, na qual as crianças ofertam sentidos e significados nas redes que estendem ao conhecimento. Sendo assim, a presença do adulto torna-se essencial à aprendizagem da autonomia infantil.

Essa presença não se baseia somente na organização do processo de ensino aprendizagem e na autonomia infantil, mas também na escuta das crianças, como intervenção necessária para se compreender suas particularidades, possibilitando uma ampliação e exploração dos diversos saberes, como também de interação social ou individual.

Para que de fato aconteça uma relação efetiva entre as crianças e os adultos, visando à participação autônoma, é preciso que se consolide uma relação dialógica e que esta seja reconhecida pelas suas particularidades. Só assim concretizar-se-á a liberdade de participar das atividades, envolvendo essas crianças como também participando-as de decisões relevantes às suas necessidades individuais e coletivas. De modo geral, as práticas nas instituições são pautadas pela contenção e pelo disciplinamento do corpo. Deste modo, quando toda decisão fica centralizada no adulto, é visível perceber o quanto são desconsiderados os movimentos e as manifestações espontâneas das crianças. Muitas vezes precisam da autorização do adulto para se manifestar/comunicar.

Para melhor entender essa relação, Charlot (2013) chama a atenção para alguns aspectos que marcam as relações sociais. Assim,

Não se pode compreender a infância sem fazer referência à idade adulta. No entanto, não se deve entender a relação entre a criança e o adulto como relação entre duas pessoas ideais e abstratas; a relação da criança e do adulto é, mais profundamente, relação da criança com o mundo social adulto. A criança é um ser social, isto é, um indivíduo que já está socializado desde sempre, mesmo que a sociedade não reconheça seu valor social. Mas a criança, parceira social do adulto no mundo social adulto, apresenta características específicas. Elas se primeiro à sua condição infantil: a criança é um ser em crescimento, cuja personalidade se forma progressivamente e que não se adapta imediatamente à sociedade adulta. A criança, em razão de sua constituição biológica, depende do adulto, que, de seu lado, não pode recusar ajuda a sua proteção à criança (CHARLOT, 2013, p. 348).

Os dados da pesquisa permitem compreender como o adulto subordina, controla e toma decisões pela criança. Ressalta-se que, na família, a relação não é diferente, sendo que as pessoas responsáveis, pais, tios, avós, também doutrinam as escolhas e decisões das crianças, estendendo para uma lógica institucionalizada que pula o muro da escola, mudando o contexto, porém, decidindo por elas.

Tendo como foco de pesquisa o corpo da criança na rotina da Educação Infantil, nas atividades do banho e do sono, as análises proporcionaram relacionar as categorias do tempo, espaço, da autonomia e do corpo como indissociáveis na organização da rotina do trabalho pedagógico. Nota-se que a presença do corpo da criança nas ações do sono e do banho não se traduz apenas em “corpo físico”, mas, acima de tudo, em “corpo social e cultural”, em que as crianças se comunicam com o mundo à sua volta. Cabe ao adulto, no processo de mediação com as crianças, durante qualquer ato educativo, compreendê-las e respondê-las. Para as crianças que estão em processo de identificação e diferenciação social/pessoal, estas atitudes são fundamentais para a construção da imagem de si, do outro e do mundo. A construção da imagem corporal na criança só se constitui, portanto, quando se compreende que o processo educativo é mais amplo do que apenas organizar a rotina e desenvolvê-la, implicando considerar o sujeito como produto e produtor de sua história e de sua cultura. Isto não se dá sem a presença do outro e em condições materiais concretas nas quais se efetivam tal relação.

## SÍNTESES E REFLEXÕES

Ao longo do trabalho foi possível apreender que, embora este estudo procurasse abordar a identidade corporal da criança na rotina da Educação Infantil, especificamente no momento do banho e do sono, observaram-se, a partir dos dados e das análises, movimentos contraditórios, nos quais se evidenciou o protagonismo dos adultos e uma lógica da organização da rotina, do tempo e espaço que marcam os registros e dados da pesquisa.

Nesse sentido, destacam-se aqui alguns apontamentos que contribuem para fazer novas sínteses ou abrir novas reflexões sobre o tema a partir dos dados apresentados.

O primeiro destaque refere-se à evidência da dicotomia cuidar e educar, ato que deve permear a ação educativa na Educação Infantil. Constatou-se nesse cenário a quase ausência da criança como sujeito social, ou seja, sem uma participação efetiva e autônoma na construção de sua identidade corporal. Entendendo que as práticas pedagógicas nas atividades do banho e do sono são planejadas para as crianças, cabe aqui questionar: o que de fato configura um planejamento no contexto educativo que promove a construção da identidade corporal das crianças na Educação Infantil? Notou-se nos dados uma forte ênfase na figura adultocêntrica, sendo esta última ainda atravessada e reafirmada na prática observada pela dicotomia do trabalho entre “quem pensa (professor) e quem executa (auxiliar)”.

Os resultados dos dados foram relevantes para evidenciar que tal dicotomia também é acentuada pela ruptura ou indefinição do trabalho efetivo das professoras e das auxiliares. Da mesma forma, os dados ressaltam a importância de se considerar os materiais propostos para a realização das atividades observadas e as condições de trabalho, sendo que os espaços físicos das instituições e o manusear dos materiais não contribuíram para a constituição da formação da identidade corpórea por serem mecanismos controlados. Esta reflexão é importante, uma vez que não se quer aqui culpabilizar as professoras por nenhuma prática. Pelo contrário, reafirma-se aqui que muito do que foi observado como “prática incoerente” com o que se espera no trato do tema devem-se, sobremaneira, às condições de trabalho a que estas profissionais estavam expostas (banheiros inadequados, salas

improvisadas para o sono etc.) Todavia, se por um lado as condições não contribuíram para um trabalho de qualidade, por outro a prática observada confirmou a recorrência da participação convertida em uma norma ou em instrumentalização das ações. Isso só se evidenciou porque esteve clara a dicotomização entre cuidar e educar em todo o processo educativo que implicava considerar a problemática desta pesquisa

O segundo aspecto a ser considerado refere-se à formação inicial e continuada das professoras. Os dados da pesquisa indicaram a ênfase em uma perspectiva de práxis educativa, pautada em uma noção de senso comum que naturaliza o processo de formação do corpo na infância. Evidencia-se que as professoras não tiveram consciência da importância da construção corporal das crianças durante o sono e do banho. Essa consciência só efetivaria se, de fato, as professoras tivessem uma formação política e pedagógica consistente, que permitisse assumir uma atitude mais crítica em relação à infância, à Educação Infantil e ao corpo. Contudo, os dados da pesquisa revelaram que o tema do corpo comparece na ação educativa com foco no “cuidar” quando este se refere à importância de se “lavar partes do corpo”.

Sendo assim, os dados reafirmaram a necessidade de se garantir uma formação crítica e consistente às professoras e auxiliares, particularmente no que se refere ao assunto sobre o corpo da criança na sua completude. Assim, rompeu-se com o paradigma de que corpo é estrutura física que deve obedecer às regras impostas pelas instituições, mas sim que o corpo é uma construção histórica, sociocultural, presente nas falas, nos gestos, que são construtores das relações com o meio.

O que se quer afirmar aqui é a necessidade de que a temática da identidade corporal das crianças faça parte dos aspectos que constituem a identidade profissional docente. Assim, Pimenta (1997) diz que:

Uma identidade profissional constrói-se com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições. Mas também na reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque são prenes de saberes válidos às necessidades da realidade, do confronto entre teorias e práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também pelo significado que cada professor, como ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano com base em seus valores seu modo de situar-se no mundo, suas histórias de vida, suas representações, seus valores, suas angústias e seus anseios (PIMENTA, 1997, p. 42).

Entende-se que só há formação quando o outro, a professora de crianças pequenas, compreende que a constituição do sujeito está nas relações sociais, afetivas e relacionais. A construção da identidade e formação da professora da Educação Infantil precisa considerar que o ato educativo com crianças de 0 a 5 anos e 11 meses em creche ou pré-escolas não pode deixar de levar em consideração as especificidades do trabalho com crianças pequenas. Estas envolvem o reconhecimento da temporalidade da vida, do sujeito criança, dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano, de uma pedagogia da infância que considere a formação integral da criança nas suas dimensões biopsicossociais, bem como daquilo que constitui os tempos, espaços, materiais e as relações no ato educativo. Estas questões são fundamentais para que se reconheça no cotidiano dos espaços educativos qualquer ação que implique o fortalecimento de uma identidade infantil. No caso deste trabalho, da identidade corporal das crianças.

Sendo assim, não se pode tomar o papel da formação inicial e continuada para professores em uma perspectiva pragmática, mas sim numa perspectiva crítica para contribuir e fortalecer o ato investigativo que atua na Educação Infantil. Do ponto de vista da formação continuada, ressalta-se aqui a importância da formação em contexto. Segundo Oliveira-Formosinho (2001):

Numa perspectiva de formação em contexto, ao contrário da formação inspirada no modelo escolar, as práticas formativas articulam-se com as situações de trabalho e os quotidianos profissionais, organizacionais e comunitários das escolas. A profissionais, organizacionais e comunitários das escolas. A criação de ambientes formativos com caráter permanente é o seu horizonte, tendo em vista o desenvolvimento humano de todos quantos nele participam. Neste sentido, uma perspectiva de formação em contexto reclama de todos um papel ativo de construtores de saber e não de meros consumidores passivos de programas de formação e “créditos” correspondentes. Assim, os professores são considerados sujeitos e não objetos da formação. E, finalmente, se considerarmos que os processos de formação de professores têm implicações na vida das crianças, eles contêm uma dimensão ética que os profissionais que nele participam não podem declinar (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001, p. 73).

O terceiro aspecto a ser ressaltado é sobre a necessidade de que o tema seja elucidado a partir daquilo que se nomeia como práxis educativa na educação da infância. O que os dados da pesquisa revelaram foi a evidência de uma dicotomização entre teoria e prática, que se revelou na fala, na ação e na compreensão do ato educativo.

Assim, o estudo sobre o corpo na infância, bem como a construção da identidade corporal das crianças, precisa considerar que os saberes docentes incorporam uma possibilidade de investigação e análise na formação do educador para confrontar com as crenças, os valores e as convicções subjacentes, que refletem em suas práticas profissionais, como bem aponta Gomes (2009), “ao fazer emergir as contradições do cotidiano para além de uma leitura ingênua e superficial da realidade, alçando um patamar diferenciado de desenvolvimento profissional e de conhecimento pedagógico”. Daí uma intervenção de saber, fazer e pensar sobre a prática educativa. Ressalta-se a importância de se dialogar com os processos de aperfeiçoamento da prática pedagógica, nas experiências, como forma de entender a reprodução de teorias e práticas. Partindo dos conceitos e das relações entre teoria e prática, pode-se compreender que a primeira depende da segunda, na medida em que a prática é o fundamento da teoria, já que determina o horizonte de desenvolvimento e processo do conhecimento. Neste caso, falar da identidade corporal das crianças implica considerar a relação da construção dos saberes na articulação da necessidade da criança e da professora.

O que se quer afirmar aqui é que nenhum ato educativo pode ser compreendido fora da práxis humana. Assim, o conceito de práxis é, conforme afirma Sánchez Vázquez, uma atividade prática que faz e refaz coisas, isto é, transmuta uma matéria ou uma situação. Para Vasquez, a práxis proporciona à ciência, ao conhecimento, não só a sua finalidade como o seu objeto. O que ele nega realmente, é que o conhecimento seja mera contemplação, à margem da prática; conseqüentemente, o conhecimento só existe na prática.

Analisar a formação e a prática das professoras, supõe considerar a relação entre uma teoria já elaborada e um prática ainda não existente (VÁZQUEZ, 1977). Assim, o circuito prática/teoria/prática, significa buscar sustentações teóricas que não só a expliquem, mas que produzem elementos para revelar o seu processo. Vale ressaltar que o conhecimento é adquirido pelo ser humano em um processo historicamente situado.

Se tomarmos como referência os dados da pesquisa, poder-se-ia dizer que a dicotomia cuidar-educar presente no ato do banho e do sono precisa ser compreendida dialeticamente quando entrecruzam elementos como o saber teórico e o saber prático na educação das crianças. Sendo assim, Vázquez, ao tecer resenhas sobre a práxis como algo importante, argumenta:

[...] o homem não vive num constante estado criador. Ele só cria por necessidade: cria para adaptar-se a novas situações ou para satisfazer novas necessidades. Repete, portanto, enquanto não se vê obrigado a criar. Contudo, criar é para ele a primeira e mais vital necessidade humana, porque só criando, transformando o mundo, o homem – como salientaram Hegel e Marx através de diferentes prismas filosóficos – faz um mundo humano e se faz a si mesmo. Assim, a atividade prática fundamental do homem tem um caráter criador (VÁZQUEZ, 1977, p. 248).

Isso se aplica aos dados desta pesquisa quando se reafirma a necessidade de uma formação prática articulada à sólida formação teórica, pois as descobertas e possibilidades do cotidiano das instituições de Educação Infantil são também frutos da dialética da transformação do meio nas relações do mundo e do homem, portanto, a formação docente tem um caráter de criador. Revela-se, portanto, que as observações e os dados coletados mostram a necessidade de se investir na formação das professoras para melhor compreender a criança, infância e o corpo.

O quarto destaque desta pesquisa propaga a necessidade de se tomar a questão da Cultura Corporal de Movimento para se repensar os corpos infantis. O que se quer afirmar aqui é que o tema não pode ser apreendido apenas no âmbito daquilo que se nomeia como “pedagógico”, mas precisa também ser tomado no campo da cultura corporal de movimento. Isto quer dizer que falar da construção da identidade corporal das crianças implica situar o tema no campo daquilo que é histórico-social-cultural e subjetivo.

Assim, tratar da cultura corporal de movimento na infância implica compreender a cultura de movimento nas dimensões que a constitui na relação corpo-natureza-cultura. Portanto, refere-se ao estudo sobre o corpo e suas relações sociais e culturais, processo que permite esclarecer as intervenções humanas nas ações que constitui a maneira de ser, fazer e viver em diferentes contextos sociais e períodos históricos.

O termo cultura de movimento tem sido explorado pelo autor Kunz (1998). Em seus estudos, o autor menciona que é a partir do movimento do corpo que o ser humano realiza, podendo-se reconhecer o meio social e as relações culturais nas quais este sujeito está inserido. Assim, o corpo biológico não se separa do mundo a sua volta:

Um termo genérico para objetivações culturais, onde os movimentos dos seres humanos serão os mediadores do conteúdo simbólico e significante, que uma determinada sociedade ou comunidade criou. Pode ser encontrado de forma específica em quase todas as culturas: em danças, jogos de movimento, competições e teatro. A este conteúdo cultural correspondem

comportamento de movimento específico da cultura com orientações dos sentidos determinados. Esse comportamento de movimento é geral, quer dizer não é ativado somente na atualização das formas culturais. Mesmo absorvendo movimentos de outras culturas, eles serão efetuados no esquema tradicional daquela cultura. Pode ser observado quando nós usamos formas de movimentos da cultura asiática (leste) ou como Eichberg (1976) descreve a forma de jogar futebol das pessoas da Indonésia, que é diferente da nossa. Neste comportamento é expresso ao mesmo tempo uma consciência (compreensão) corporal. É a base como as pessoas se relacionam com o seu meio, como pensam, agem, sentem e entendem (DIETRICH, 1985, p. 279).

O termo cultura de movimento remete à compreensão do corpo e de sua relação com o mundo simbólico, ou seja, caracteriza o ser humano em diversos movimentos, tais como: correr, caminhar, dançar, como também se relacionar. Sendo assim, a cultura de movimento está interligada com a sociedade, comunidade, que o corpo ou povo se insere.

Nesse debate, encontra-se, ainda, o termo cultura corporal, no qual Kunz (1998) faz uma intervenção dizendo que tal termo se direciona para o corpo como separado da mente, ou seja, cultura corporal subentende o conceito de cultura sob o corpo. Já a cultura do movimento representa o corpo na totalidade quando o movimento se expressa por meio do corpo e mente sobre uma determinada cultura. Assim sendo, não se separam as dimensões corpo e mente.

Em sua historicidade, a categoria corpo tem ocupado lugar dicotômico, separando-se mente e corpo. Ainda hoje, nas atividades escolares, trata-se o corpo com uma falsa ideia com relação à aprendizagem. Tal fragmentação está imersa nas atividades escolares da primeira infância, na qual os dedos usados para auxiliar os cálculos são substituídos por ferramentas, como a calculadora. Na vida escolar, o corpo da criança aparece especificamente nas aulas de Educação Física, como se este não fosse importante nos momentos da escrita, da leitura e de contar para pensar, entre outras situações corporais.

Estudiosos de áreas afins apresentam estudos que contribuem para a efetivação e compreensão do corpo na sua totalidade em relação com o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, o corpo não é somente cérebro e sistema nervoso. Deve-se considerar que o corpo está interligado ao processo de aprendizagem, por entender que este não se limita a ocupar espaço nas cadeiras, mas vivencia todo o processo de estar e participar na construção do aprender.

Nos estudos de Freire (2008), o termo imobilidade corporal aparece como situação inquietante quando o autor menciona:

Criança ou jovem permanece encerrada quatro horas ou mais por dia, em salas fechadas e com carteiras exíguas, não mais que meio metro para se movimentar. Leva nisso cerca de doze anos de escolaridade (FREIRE, 2008, p. 67).

Nessa passagem dos estudos de Freire (2008), o corpo é negado e punido, sendo prisioneiro de um espaço, de um tempo, de uma atividade, de uma lógica, na qual o reconhecimento do corpo e suas particularidades não são respeitados nem compreendidos.

Segundo Kunz (1998):

Todas as atividades do movimento humano, tanto no esporte, como em atividade extra-esporte (ou no sentido amplo do esporte) e que pertençam ao mundo do **se movimentar humano**, o que o homem por esse meio produz ou cria, de acordo com sua conduta, seu comportamento e mesmo as resistências que oferecem a essas condutas e ações (KUNZ, 1998, p. 98, grifo do autor).

Essa cultura de movimento precisa ser considerada na escola, sendo imprescindível que se considere a história/identidade dos sujeitos em seus espaços sociais e educativos. Isso contribui para reconhecer e reafirmar a diversidade da cultura de movimento nos espaços sociais e educativos, que respeitam o corpo em sua totalidade, particularidades e pluralidades.

Nesse sentido, a cultura de movimento contribui para a construção da corporeidade humana. Esse conhecimento acontece na troca de experiências nas vivências onde se explorem suas capacidades e habilidades motoras, cognitivas e afetivas:

O corpo é uma síntese da cultura, porque expressa elementos específicos da sociedade da qual faz parte. O homem, através do seu corpo, vai assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes sociais, num processo de inCORPOração (a palavra é significativa). Mais do que um aprendizado intelectual, o indivíduo adquire um conteúdo cultural, que se instala no seu corpo, no conjunto de suas expressões (DAOLIO, 1995, p. 24, grifo do autor).

Todas as nossas ações estão conectadas ao corpo, e essas ligações têm sofrido mudanças no processo histórico. Por exemplo, o cuidado com o corpo da criança hoje não é o mesmo de anos atrás. Isso não quer dizer que um momento ou período é melhor ou pior que o outro, mas que cada cultura tem seus valores, suas especificidades. Assim, Bracht (1999, p. 16) discorre sobre a cultura de movimento,

dizendo: “é o movimento humano com determinado significado/sentido, que por sua vez, lhe é conferido pelo contexto histórico-cultural”.

A presença do movimento corporal nas instituições de ensino provoca uma inquietação neste autor, orientando seus estudos em duas fundamentações: autônoma e heterônoma. A dimensão autônoma se atenta para a historicidade, história da corporeidade, revelando que a existência humana se dá por um ser corporal no mundo. Já a dimensão heterônoma se volta para os cuidados com a saúde, os hábitos, sentimentos. Seus estudos buscam aproximar as discussões sobre o corpo nas práticas educativas a partir de sua potencialidade no campo da elucidação e transformação social.

Para Bracht (1999), o movimentar-se humano é entendido como o contorno de diálogo com o mundo. Segundo o autor, “[...] o que qualifica o movimento enquanto humano é o sentido/significado do mover-se, sentido/significado mediado simbolicamente e que o coloca no plano da cultura” (BRACHT, 1999, p. 45).

O estudo desse autor apoia-se nas contribuições da Sociologia do Corpo, a fim de reafirmar a relação corpo e cultura. Para Le Breton (2007),

No fundamento de qualquer prática social, como mediador privilegiado e pivô da presença humana, o corpo está no cruzamento de todas as instâncias da cultura, o ponto de atribuição por excelência do campo simbólico. Um observatório de alta fidelidade para os técnicos das ciências sociais. Mas, primeiramente é importante saber de que corpo se trata. Uma das primeiras preocupações do sociólogo consiste em identificar a **natureza** do corpo cujas lógicas sociais e culturais pretende questionar (LE BRETON, 2007, p. 31, grifo do autor).

Em outras palavras, o corpo está imerso em uma sociedade que é diversa e implica a constituição de uma determinada cultura de corpo. Portanto, as formas como cada instituição social constitui seus valores, regras e punições sociais ficam marcadas no corpo, pois é o corpo que está diretamente ligado ao meio social, cultural com o ambiente que o determina.

Toda essa conceituação do lugar do corpo e seus sentidos e significados contribuem também para a crítica a um corpo educado e regulado por um processo de existência e sobrevivência humana. Entende-se que esse pressuposto é importante para a instauração de um processo radical de transformação social.

Dialogando com essas concepções sobre corpo, cultura e movimento, compreende-se a criança, neste contexto, produzindo sentido nas situações do seu dia a dia. É por meio do corpo que elas experimentam diferentes maneiras e formas

de conhecer e interpretar o mundo que as cerca, por meio da brincadeira, da ação educativa na escola, do cotidiano em casa, na rua, nos livros, na tecnologia e em diferentes artefatos e atividades culturais que são ricas nas constituições de valores. Esse movimento permite que se considere o lugar do corpo na infância em suas dimensões afetivas, cognitivas, linguísticas e de movimentos.

Na infância, a criança se movimenta, interage e distingue fatos e fenômenos por meio dos objetos e símbolos. É isso que diferencia o homem de outros animais, sendo capaz de representar mentalmente qualquer ação que realiza. Por isso a importância da formação do movimento sem o qual o homem/criança não poderia compreender o mundo em sua complexidade.

A criança, nas suas relações histórica, sociais e culturais, constrói sua identidade. Quando ela é dependente do adulto para sua sobrevivência, como para comer, vestir, andar e outros, desencadeia uma relação afetiva e emocional constituinte de seu ser, da sua mente, de sua identidade. Neste processo, o autor argumenta “[...] se parecem mais as crises motoras que o movimento orientado [...]”, denominada etapa corpo submisso (LE BOULCH, 1982, p. 42). No decorrer do desenvolvimento da linguagem, como também do próprio corpo, começam-se a aparecer ações dos movimentos intencionais. Esse processo é denominado pelo autor de “corpo vivido”.

Todas as experiências vividas pela criança vão dando lugar a situações favoráveis de construção da complexa trama que envolve a criança. Freire (2009) apresenta diferentes suportes que a criança utiliza para a construção da imagem corporal e imagem de si: a formação do símbolo; o mundo da fantasia; o brinquedo simbólico; jogos dos opostos.

A Educação Infantil não tem o papel de treinar a criança para a escola ou mesmo para a sociedade, uma vez que a criança é um ser partícipe de sua história. O brinquedo simbólico é um momento importante na construção da imaginação e no desenvolvimento do corpo. Neste, a criança vive relações do mundo com o corpo e com a cultura do movimento. Para o ser humano não basta fazer, mas é preciso entender e aprofundar o conhecimento, a lógica do raciocínio, e colocar o conhecimento a favor da transformação social. Já nos jogos dos opostos, a atividade centra-se no desejo de a criança realizar algo que não pode ser realizado, ou seja, representar uma atitude que foi imposta ou contrária. O trabalho lúdico contribui para o desenvolvimento das crianças em certas dificuldades, sejam emocionais,

cognitivas ou motoras. Essa prática dos jogos reflete sobre normas sociais, relacionando a ação corporal à representação mental.

Essas reflexões e ações presentes nas instituições e práticas educativas permitem questionar como o corpo tem sido visto pelos educadores e suas propostas pedagógicas. Não se transita/locomove pelo mundo senão pelo corpo e pela sua expressão. A educação do corpo é, como se pontua no decorrer deste texto, de corpo inteiro, e não dicotomizado.

Para se pensar a relação corpo-infância, não basta lembrar do papel da escola, do lugar da criança. É necessário questionar pela infância, pelo adolescente, pelo corpo que chega na escola. Segundo Arroyo (2012):

Estariamos em tempos de maior sensibilidade social para com os corpos? As ciências os observam como objeto de análise e as políticas públicas como destinatários de intervenção. A sociedade e o Estado não podem ignorar que convivemos com corpos marcados pelo sofrimento, pela fome, pelas múltiplas violências e doenças, pelo desgaste da velhice que se prolonga. Corpos de crianças-adolescentes condenadas precocemente a vidas precarizadas pelo trabalho infantil, pela violência social e sexual, pelos preconceitos, pela homofobia e pela pederastia pela dor e pelo sofrimento, pela fome e pela desproteção (ARROYO, 2012, p. 23).

Nesse contexto contemporâneo em que a dignidade da infância é retirada, nota-se a constituição de um corpo infantil marcado e carregado por uma responsabilidade política, pedagógica e de governo. A cultura infantil não se separa da cultura dos adultos ou do movimento do dia a dia. Ou seja, o corpo da criança reproduz a ação do adulto, ficando preso e punido à toda sua rotina, especificamente escolar, na qual passa a ser determinada por hora, regras e normas, limitando sua expressão e necessidades do corpo.

O estudo sobre a problemática do corpo e da infância direciona para uma reflexão crítica sobre o corpo em movimento nos tempos e espaços onde as crianças realizam diversas atividades, tendo como instrumento as ações do próprio corpo. É importante destacar que os estudos sobre o corpo em diversas áreas do conhecimento, como: Pedagogia, História, Sociologia, Antropologia, Filosofia e outras, também dialogam com os estudos sobre a criança. Neste ínterim, busca-se conhecer os ambientes escolares onde o corpo da criança é treinado e regulado por meio das rotinas estabelecidas pelo adulto que constituem, assim, uma normatização dos tempos fixos, tais como “hora do banho, de dormir” etc. (BATISTA, 1998; SAYÃO, 2004). Essa evidência permite refletir sobre o reconhecimento das

crianças como sujeitos de direitos quando está em disputa seu corpo em movimento em instituições escolares e não escolares.

Uma alteração que busca compreender as relações estabelecidas com as crianças e o meio em que vivem, como também entender as crianças como agentes que criam, recriam e interpretam o mundo, também pode ser apreendida no debate sobre os espaços educativos, sejam eles escolares e não escolares. Nestes contextos, destaca-se a preocupação com os processos educativos das crianças de modo a inscrever o debate no campo do reconhecimento da criança, da infância e do direito à educação. Deste modo, recorre-se aqui aos estudos da infância<sup>7</sup> para situar que o percurso histórico da infância intercala, através da relação natureza e cultura, um importante momento para a delimitação de práticas sociais. Ressalta-se que as crianças, como também os adultos, são seres sociais e naturais. Mesmo tendo como objeto de pesquisa o corpo enquanto dado sociológico, não podemos deixar de considerar a relação com diferentes contextos sociais que ambos constituem e estão inseridos.

Durante esse percurso histórico, a palavra “infância”, do termo *infans*, daquele que não fala, é marcado por um período em que a criança não tinha participação ativa na vida social, no sentido de que ela ainda não é capaz. Ela é vista como sujeito inacabado, que precisa ser constituído na sua totalidade.

Dessa maneira, a criança resulta de uma concepção, na qual é marcada pelo poder do adulto, e preparada para a normatização social e da cultura dominante, desconsiderando-se, assim, sua participação, seus desejos e sua voz.

Entende-se como responsabilidade do adulto a função de instrutor no procedimento educativo que envolve as crianças, ainda que a proposta pedagógica/educativa seja planejada de maneira que as crianças possam se expressar e ter voz ativa. O intuito aqui é demonstrar que o investimento nas relações que se formam nos espaços da educação das crianças é muito importante.

Esse comportamento fica explícito nas reflexões sobre o corpo, considerando-o como uma espécie de retrato ou radiografia do social, no qual a infância é concebida como uma construção social, cultural, política e histórica. Observa-se que

---

<sup>7</sup> Os Estudos da Infância se constituem a partir da década de 1990 como campo interdisciplinar, que articulam diferentes perspectivas epistemológicas, a fim de considerar a infância, a criança e seus processos educativos e humanos. Neste campo, destacam-se: a Sociologia da Infância, a Pedagogia da Infância, a Geografia da Infância, a Antropologia da Infância, a Filosofia da Infância, dentre outros. Para melhor compreender este debate, ver Sarmento e Gouvea (2008).

as relações sociais passam pela comunicação corporal, estando presentes em diversas instâncias, como: prática escolar, familiar, religiosa, mídia, deixando, assim, marcas históricas impressas no corpo social, ligadas à história do corpo, da infância e das crianças.

Novas posturas foram adquiridas em relação à infância por reconhecimento às necessidades biológicas e sociais, mas as crianças que não correspondiam às exigências estabelecidas pelos adultos eram desconsideradas.

Na Educação Infantil, o movimento do corpo fica explícito na relação corpo/criança/imaginação/jogo quando o ato motor e ato afetivo se relacionam nas intrínsecas ações que objetivam a exploração do meio físico, do espaço, e também do desenvolvimento dos gestos de pegar, empurrar, tocar, abrir, correr entre outros, constituindo assim uma relação afetiva do corpo com o meio físico e com o sujeito, desenvolvendo as dimensões afetiva, cognitiva e motora (WALLON, 1968; GALVÃO 1995, p. 221).

A consideração de tema corpo-infância também impõe a necessidade de se compreender que não existe uma infância ou uma criança, mas diferentes crianças e infâncias. Isto significa não padronizar a organização das escolas ou instituições educativas, como também das atividades, especificamente quando envolve o corpo. É preciso conceber a criança como produtora e transformadora do meio.

A reflexão do corpo da criança também pode ser compreendida quando se tomam as considerações de Le Breton (2007, p. 77): “[...] o corpo também é preso no espelho social, objeto concreto de investimento coletivo, suporte de ações e de significações, motivo de reunião e de distinção pelas práticas e discurso que suscita”. Ou seja, o corpo reflete ações, marcas sociais, contribuindo para a compreensão da sociedade. Entretanto, o corpo dialoga com a consciência cultural e política na sua completude.

Todavia, o que se tem notado nas instituições educativas é um tipo de Educação Infantil deslocada do mundo real da criança ou fortemente influenciada pelas mídias e pelo consumo de massa:

Assim como as crianças que fazem constantemente novas releituras para compreender novas informações, destaca-se a necessidade de refletir, enquanto adultos, pais, mães, educadores, sobre o que é ser criança hoje. E apesar de parecer óbvio (e é importante reforçar que o óbvio sempre de ver ser dito), falar de brinquedos, tempo e espaços para o brincar é falar muito mais do que brincadeiras (MUNARIM; GIRARDELLO apud ARROYO, 2012, p. 332).

Nota-se outro perfil de infância que necessita de olhares das diferentes instâncias na perspectiva de discutir diversos assuntos, como política, economia, geografia, medicina, filosofia, direitos, entre outros. Essas informações merecem ser incorporadas no mundo lúdico e de aprendizagem do conhecimento infantil.

Logo, percebe-se uma diversidade cultural que precisa ser considerada na organização do espaço e sua relação com a cultura de movimento. A infância do campo organiza seu espaço de acordo com seus instrumentos e particularidades, diferenciando-se do espaço escolar das cidades onde ocorre uma diversidade gigantesca nas escolhas e nos instrumentos.

É fato que, tanto nas cidades como no campo, a mídia está presente. Basta identificar o uso do celular pelas crianças, pelos jovens e adultos. Assim, precisa-se pontuar em que nível essa ferramenta tem ocupado o lugar nas brincadeiras infantis. Outro aspecto relevante nesta discussão é questionar: cadê as brincadeiras de roda? E as cantigas? Qual o lugar delas na vida da criança contemporânea?

Tais questões são levadas a refletir onde estão as crianças que antes brincavam na rua e hoje, na sua maioria, estão no quarto, reféns da televisão. O autor Brougère (2004) argumenta que, no “lugar que o novo sistema midiático e lúdico confere à criança”, o brinquedo tem sido mais do que um objeto, pois tem representado sentido e significado nas ações da infância. Já para Sarmiento (2004), é preciso problematizar o grande número de produtos culturais no universo das crianças:

As crianças de Braga, do Rio de Janeiro, de Deli ou de Los Angeles têm acesso (ainda que desigual) aos mesmos produtos culturais, mas não o fazem pondo de lado os processos simbólicos e culturais que constroem a socialização de forma distinta em cada uma dessas cidades, e sobretudo, no uso desses produtos, põem em ação características próprias inerentes à sua condição infantil (SARMENTO, 2004, p. 18).

Nesse sentido, ressalta-se a importância que as crianças atribuem aos brinquedos, apropriando-se inclusive de partes e valores da realidade. Ao transportar para o mundo das brincadeiras, a criança utiliza-se da sua imaginação para dar diversos sentidos e significados aos produtos culturais.

Daí a relevância de se entender a participação da escola como espaço de troca de experiências e curiosidades, como também de conhecimento. Faz-se necessária uma aproximação como também um diálogo entre o adulto e a criança, na perspectiva de interagir com os dois mundos para a construção do conhecimento.

Todo esse movimento sobre a grande influência dos produtos culturais no mundo infantil, especificamente nas grandes cidades, decorreu da invasão de estruturas concretas, ruas, empresas, entre outras, limitando o quintal de casa.

Com essa perda de espaço para os momentos de brincadeiras, busca-se na instituição de ensino, como nas escolas, substituir esse espaço. Não só por um espaço para brincar, como também um lugar para trocar experiências, convivências. Tais expectativas das crianças se voltam para esse ambiente como uma extensão do seu quintal de casa, que foi tirado.

O espaço escolar/educativo também não se distancia das regras, normatização imposta, dizendo que estas são para garantir uma harmonia, mas na verdade inibe as relações como também as brincadeiras que envolvem o corpo.

Diante do exposto, faz-se necessário ressaltar a Constituição Federal Brasileira de 1988, em seu artigo 208, que reconhece o atendimento em creche e pré-escola como um direito da criança, opção da família e dever do Estado. A LDB nº 9.394/1996 afirma que a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os 6 anos de idade (art. 4; IV), em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, enfatizando, ainda, que a avaliação será mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem objetivo de promoção.

Com base na legislação vigente, a pesquisa coaduna-se com a perspectiva da formação integral da criança, para contemplar as dimensões motora, afetiva e cognitiva.

Dessa maneira, a cultura de movimento permitirá que o sujeito criança interaja, por meio do corpo, com a história, os livros, a música, dança, o teatro, cinema, enfim, uma gama de diversidade cultural e da linguagem. É importante que os direitos das crianças com relação ao desenvolvimento corpóreo sejam identificados na proposta do projeto político-pedagógico, refletindo a prática educativa.

Com base nas reflexões sobre corpo, criança, infância e Educação Infantil, enfatiza-se a necessidade de se discorrer e propor ações educativas que visam ao processo de ensino-aprendizagem como ação social, política, ética e estética. É nesta perspectiva que se investiga o corpo da criança na rotina e prática educativa na Educação Infantil. A partir do recorte analisado, pretende-se dar visibilidade para o lugar do corpo na rotina da Educação Infantil, respeitando-se os direitos da

criança, zelando por sua imagem e sua particularidade, especificamente durante o banho e o sono no cotidiano escolar.

Esse movimento está articulado à concepção de criança e corpo. Nesta perspectiva dialética, percebe-se que a temática se constitui de maneira concreta e indissociável. Portanto, a maneira como as crianças representam seus corpos está relacionada com o momento histórico, ou seja, acompanha a época e suas transformações.

Essas marcas urge pensar e respeitar os corpos da criança como sujeito de direito, principalmente as desigualdades e diversidades socioculturais que se materializam no cotidiano das escolas (ARROYO, 2011; SILVA, 2011). Para pensar a corporeidade da criança, recorre-se à Arroyo (2012);

No que cerne a relação corpo, educação, política e cultura, optei pelo conceito de “cultura corporal” cujos elementos epistemológicos e ontológicos estão fundamentados no materialismo histórico-dialético e abarca o vasto campo de expressões corporais e de significativas formas de movimento humano. A cultura corporal abrange o amplo e riquíssimo campo da cultura que abrange a produção de práticas expressivo-comunicativas, essencialmente, subjetivas que, como tal, externalizam-se pela expressão corporal (ARROYO, 2012, p. 120).

Considera-se o lugar que o homem tem ocupado ao longo da história humana, no sentido de significados atribuídos à cultura, sendo exteriorizados por meio do movimento e da expressão do corpo, utilizando-se de uma diversidade cultural através: dos jogos, das brincadeiras, danças, músicas e do teatro. Todo esse processo de ações é constituinte da cultura corporal.

Tendo em vista que a cultura de movimento está também inscrita no espaço da Educação Infantil, salienta-se que ela constrói e dá sentido ao corpo da criança na dimensão espaço e tempo e história social.

O cenário da Educação Infantil possibilita conhecer o mundo em que as crianças vivem por meio do diálogo, da interação lúdica, respeitando e ampliando o universo das dimensões motora, afetiva e cognitiva. As propostas educativas precisam considerar o processo de socialização da criança na dimensão corporal, numa perspectiva de interação, na qual os adultos e as crianças estejam na categoria de sujeitos do processo educativo, sem, contudo, confundir as instâncias, certamente distintas, de cada um nesse processo. Todavia, apoiando-se em Pinheiros (2000), poder-se-ia dizer que o cenário, a partir dos dados observados na pesquisa, evidencia:

Um corpo, submisso, obediente, disciplino, moralmente correto, forte, saudável, higiênico, limpo, o perfeito sujeito burguês bem ajustado às regras sociais de convivência do capitalismo: eis no que o Jardim-de-Infância deveria transformar as “criancinhas” (PINHEIROS, 2000, p. 72).

É com base nessas reflexões que sinalizo a quinta preocupação deste trabalho. Ou seja, a evidência de uma pedagogia do disciplinamento dos corpos. Uma das questões que chamou bastante atenção nesta pesquisa diz respeito à forma como as crianças tiveram seus corpos disciplinados nas atividades do banho e do sono. Nestes cenários, foram explícitas as formas como as crianças se relacionavam com seus corpos, bem como seus modos de expressão e comunicação, em uma relação estabelecida sob a regulação dos adultos, como também da organização da rotina. É importante destacar que as crianças não têm participação no momento das atividades, somente através da fala e ao ser ouvida, mas também por meio de gestos, curiosidades, particularidades e singularidades. As crianças pertencem ao seu contexto social, em articulação com ações significativas diárias, considerando-se que a ação é sempre vinculada a uma relação social.

A temática corpo, como se discorre no trabalho, é uma construção social, biológica, cultural e histórica e, por meio de sua materialidade, as crianças participam de seus mundos sociais, produzindo e reproduzindo cultura com as diferentes categorias geracionais. Neste sentido, as crianças são sujeitos de corpo inteiro.

Explicar sobre a identidade corporal faz-se constituinte dos dados desta pesquisa, uma vez que as crianças observadas, a despeito da regulação dos adultos, expressavam a todo momento seus modos de ser e interagir com o mundo no e com seus corpos.

Segundo Pinheiro (2000),

Assim, o corpo a ser formado por essa instituição, constitui-se aquele corpo útil e devidamente regado para o mundo do trabalho, para uma sociedade utilitarista e funcionalista, que busca eficácia e eficiência nos processos de produção em geral. Preparado desta forma, ele certamente terá condições de estabelecer um bom convívio social (PINHEIRO, 2000, p. 132).

Durante as observações e os registros, vê-se como as crianças expressavam sua dimensão corporal e como se expressam nos momentos do banho e do sono. Nestes momentos, brincavam com a água, a espuma do sabão, a roupa, o colchão, observando os ventiladores com o lençol no rosto. Na maioria das vezes elas eram

reprimidas pelo poder do adulto, que as impedia de ficar acordadas, manusear os instrumentos durante o banho, enfim, que buscava manter o controle/disciplina do corpo. Mas, o que, de fato, esta pesquisa revelou a partir desses cenários? Aquilo que Foucault (2006) argumentou em suas pesquisas, que nas mais diferentes instituições e profissionais, professores, médicos e oficiais do exército usavam a palavra disciplina, objetivando o adestramento do corpo, fosse do aluno, do soldado, do doente ou daquele que trabalhava em uma fábrica. Por meio do ato disciplinador, denotavam-se meios para fabricar, formar, corrigir e reformar corpos, podendo ser treinado, manipulado, que obedece, responde e se torna hábil.

A disciplina procede, em primeiro lugar, da distribuição dos indivíduos no espaço. A partir das delimitações espaciais, aumentam-se o controle, o poder do(s) mais forte(s) sobre os mais fracos, dos adultos sobre as crianças. Outro conceito presente na pesquisa e citado por Foucault (2006, p. 177) é o tempo no espaço escolar, que passou a ser capitalizado, e a atividade controlada pelo horário, pela “elaboração temporal do ato”, pela relação entre o gesto e a atitude geral do corpo, pela articulação do corpo-objeto e pela sua utilização exaustiva.

Essa relação do autor referido e a pesquisa afina quando se nota que hoje também as crianças são disciplinadas nos seus corpos, nas suas falas, nas suas formas de pensamento.

Por fim, destacam-se aqui algumas reflexões que entrecruzaram os dados, as análises e a produção da escrita deste trabalho. Apesar desta investigação ter sido efetivada com as crianças de 5 anos, nas atividades do banho e do sono, para compreender a identidade corporal da criança, os dados revelam que as possibilidades de construção da identidade corporal nas crianças não foram evidenciadas como se esperava. Pelo contrário, o que ficou mais evidente foi o controle e o engessamento da rotina nas instituições pesquisadas. A análise sobre a temática corpo, a partir das crianças, ficou, portanto, invisibilizada. Considera-se, ainda, que seriam possíveis outros itinerários e escolhas para a realização da pesquisa, pois, ao finalizar-se a escrita, surgiu a indagação: como falar de identidade corporal das crianças durante o banho e sono sem criar mecanismos de controle das próprias crianças? Se fosse possível recomeçar esta pesquisa, partir-se-ia dessa constatação e, por consequência, da seguinte questão: qual o sentido e o significado de uma rotina controlada pelo tempo e qual o sentido de identidade corporal das crianças para as professoras? Talvez essa outra postura pudesse apontar outros

caminhos para que, de fato, se compreendesse a identidade corporal das crianças na rotina da Educação Infantil, especificamente no banho e no sono. Apesar disso, reitera-se aqui a defesa de que a identidade corporal das crianças, nos contextos educativos, deve alicerçar-se nos princípios que reconhecem as crianças como atores sociais e sujeitos de direitos e a instituição educativa como um espaço de contraposição à exclusão social e de produção de uma sociedade que se afirma com direitos. A criança é um agente social, ser humano concreto que vivencia uma infância como processo de construção social, política e científica, e esse processo precisa considerar sua pluralidade e sua heterogeneidade. Assim, o corpo é constituído e construído socialmente, historicamente e culturalmente.

Chego ao final deste trabalho com a certeza de que muitas questões foram levantadas e que o debate continua, assim como novas reflexões, novos questionamentos e um desejo: o de que as rotinas e as propostas pedagógicas nas instituições educacionais deixem de controlar, punir e silenciar as crianças. E, ainda: que os profissionais aprendam a dialogar, questionar, buscar, escutar, olhar nos olhos, nos gestos, nos movimentos que ecoam no desejo das crianças. No banho, brinquem, explorem e conheçam o próprio corpo e do colega. No sono, sonhem, descansem, brinquem, relaxem, cantem, no diálogo se ajuntem, se inventem e se reinventem. Como todo começo tem um meio e todo meio tem um fim, assim como todo fim tem um recomeço, então o desafio está lançado. Novos estudos podem contribuir para a continuidade da escrita do percurso histórico deste tema. Entre fios e tramas, vamos construindo juntos a história da infância, da criança, da Educação Infantil e da identidade corporal. Que este estudo seja, portanto, mais um instrumento na luta por uma educação da infância comprometida com o sujeito criança em uma perspectiva crítica e emancipatória.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Palavras e sinais: modelos críticos**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ADORNO, Theodor; HORKEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. Com a palavra as crianças: algumas reflexões sobre as relações raciais na escola. In: 34ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED – Educação e Justiça Social, 2011, Natal. **Anais**. ANPED, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT21/GT21-1058%20int.pdf>. Acesso em: junho de 2017.

ANGELO, Adilson. Que infância, para que criança? **Revista Zero-a-seis**, v. 1, n. 18, jan./jul. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2008n18p74/8079>. Acesso em: jun. de 2017.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARROYO, Miguel G. SILVA, Mauricio Roberto. **Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança: por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A Rotina nas Pedagogias da Educação Infantil: dos binarismos à complexidade, **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 56-69, jan./jun., 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/barbosa.pdf>. Acesso em: jun. de 2017.

\_\_\_\_\_. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAYDE, Carmem Maria; KAERCHER, Gladis Elise P. da Silva. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2009.

BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro. **A educação do corpo na sociedade do capital**. Curitiba: Appris, 2013.

BATISTA, Rosa. **A rotina no dia a dia da creche: entre o proposto e o vivido**. 1998. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

BEBER, I. C. R. **As experiências do corpo em movimento das crianças pequenas: reflexões para a pedagogia da infância**. 2014. 194f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

BERWANGER, F. Os saberes do movimento do corpo na educação infantil: o contexto da formação de professores nas licenciaturas em pedagogia em Curitiba-Paraná. Paraná 2011. (Dissertação de Mestrado) - Universidade Federal do Paraná

BILLOUET, Pierre. **Foucault**. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19, jan./abr. 2002.

BONDIOLI, Ana, (org.) **O tempo no cotidiano infantil**: perspectivas de pesquisa e estudo de casos; tradução de Fernanda L. Ortale e Ilse Pachcoal Moreira; revisão técnica de Ana Lúcia Goulart de Faria e Elisandra Girardelli Godoi. São Paulo: Cortez, 2004.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas em Educação Física. **Caderno Cedes**. Campinas, v. 19, n. 48. p. 69-88. ago.1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: 1988.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: **Diário Oficial da União**, 1996.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parecer nº 20**, de 11 de novembro de 2009. Brasília: MEC. CNE/CEB, 2009a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: CNE/CEB, 2009b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2004.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB Interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

CAMARGO, D. **Um olhar sobre o educador da infância**: o espaço do brincar corporal na prática pedagógica. 2011. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2011. Disponível em: [http://www.bicen-tede.uepg.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=653](http://www.bicen-tede.uepg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=653). Acesso em: jun. de 2017.

CAMPOS, Maria Malta. Infância como construção social: contribuições do campo da Pedagogia. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (Orgs.). **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

CAVASIN, R.F. **A organização das rotinas com crianças de 0 a 3 anos e sua relação com o Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil – RCNEI**. 2008. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2008.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CORSARO, William. **Sociologia da infância**. Trad. Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, Patrícia. Considerações sobre o planejamento na educação infantil. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2009.

COSTA, M. T. M. **O papel do corpo nas práticas de letramento: um estudo sobre as atividades criadoras na infância**. 2012. 142f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília. Brasília, 2012.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. O corpo dos bebês como lugar do verbo. In: ARROYO, Miguel G. SILVA, Mauricio Roberto (Orgs.). **Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis: Vozes, 2012.

DALE, Karen. **Anatomização da teoria de realização e organização**. Londres: Palgrave, 2001.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papyrus, 1995.

FARIA, Ana Lúcia G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G.; PALHARES, Mariana (Orgs.). **Educação infantil pós - LDB: rumos e desafios**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

FARIAS, Isabel. Identidade e fazer docente: aprendendo a ser e estar na profissão. In: FARIAS, Isabel et al (Orgs.). **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liber livros, 2009.

FERREIRA, R. K. A. O espaço e o tempo da infância no período de transição da educação infantil para os anos iniciais. Pelotas 2011. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Pelotas.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramalhares. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREIRE, J. B. Um mundo melhor, uma outra educação física. In: RODRIGUES, David (Org.). **Os valores e as atividades corporais**. São Paulo: Summus, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Infâncias e crianças em cena: por uma política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia**. Goiânia, 2014.

GONTIJO, K. Q. **O momento e o movimento educativo para o brincar de corpo inteiro: uma experiência com os educandos dos anos iniciais do ensino fundamental da escola colmeia**. 2012. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Social) - Fundação Visconde de Cairu, Salvador, 2012.

GONZAGA, Laerson Pires. **Educação corporal para as crianças pequenas: existe lugar para a educação física?** 2011. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

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

GUIZZO, B. S. **“Aquele negrão me chamou de leitão”**: representações e práticas de embelezamento na educação infantil: uma abordagem na perspectiva de gênero. 2011. 191f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

HOLM, Ana Marie. A energia criativa natural. In: Pro-Posições, **Revista da Faculdade de Educação Unicamp**, v. 15, n. 16 p. 43, jan./abr. 2004.

JULIASZ, P. C. S. **Tempo, espaço, corpo na representação espacial: contribuições para a educação infantil**. 2012. 180f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estado Paulista, Rio Claro, 2012.

KAMII, C. **A criança e o número**: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos. 11. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1990.

KRAMER, Sônia. **Por entre as pedras**: arma e sonho na escola. São Paulo: Ática, 1993.

\_\_\_\_\_. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; RANGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

\_\_\_\_\_; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. São Paulo: Papyrus, 2003.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação**: uma abordagem histórica. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

\_\_\_\_\_. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação. 1998.

KUNZ, E. **Educação física**: ensino e mudanças. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

LE BOULCH, Jean. **Educação psicomotora**: psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artmed, 1982.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Trad. Sônia M. S. Fuhrmann. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Antropologia do corpo e modernidade**. Petrópolis: Vozes, 2012.

LEITE, Cláudia Regina Vasconcelos Bertoso. **A presença da televisão na educação infantil**. 2014. 143 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) - Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas de Anápolis, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2014.

LOMBARDI, L. M. S. S. **Formação corporal de professoras de bebês**: contribuições da pedagogia do teatro. 2011. 253f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

LOPES, Amanda Cristina Teagno. **Educação infantil e registro de práticas**. São Paulo: Cortez, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, R. R. A. **Experiência pedagógica pela linguagem poética e corporal**. 2011. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2011.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

MELLO, Suely Amaral. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, Kester (Org.). **Introdução à psicologia da educação**: seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004.

MINAYO, Maria Cecília (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MONTEIRO, T. L. **A comunicação da criança sobre suas aprendizagens na pedagogia de projetos**: em foco o corpo em movimento. 2012. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

MORUZZI, A. B. **A pedagogização do sexo da criança**: do corpo ao dispositivo da infância. 2012. 188f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

OLIVEIRA, N. R. C. **Corpo e movimento na educação infantil**: concepções e saberes docentes que permeiam as práticas cotidianas. 2010. 131f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

OLIVEIRA, K. A. S. **A experiência estética na educação da infância**: uma crítica no contexto da indústria cultural. 2012. 140f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

OLIVEIRA, Z. M. R. de (Org.). Construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 547-571, 2006.

\_\_\_\_\_. O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: I SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO - perspectivas atuais, 2012, Belo Horizonte. **Anais**. Belo Horizonte, 2010.

\_\_\_\_\_. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PETRONI, A. P.; SOUZA, V. L. T. De Vigotski e Paulo Freire: contribuições para autonomia do professor. **Revista Diálogo Educação**. Curitiba, v. 9 n. 27, p. 351-361, maio e ago. 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PINTO, Manuel. As infâncias como construção social. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997.

PROENÇA, Maria Alice de Rezende. A rotina como âncora do cotidiano na Educação Infantil. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, n. 4, p. 13-15, 04 abr. 2004.

RIBEIRO, Álvaro Maurício Moura Paz. **Produção cultural infantil**: práticas corporais sob a ótica de crianças. 2012. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Nana, neném... zzzzzzz. In: **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEIA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). **Estudos da infância**: educações e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. (Coleção Ciências Sociais da Educação).

SARMENTO, M.; PINTO, M. **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança/Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004.

SAYÃO, D. T.; LERINA, G. L. **O corpo e movimento, adultos e crianças**: experiências e desafios. Caderno de formação – Divisão Infantil, Florianópolis, 2004.

SCALZITTI, C. M. K. Linguagem e infância: relações com o letramento. Mato Grosso 2012, (Dissertação de Mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso.

SILVA, Osvaldo Luiz da. **O corpo do educador da educação infantil lido como uma “literatura menor”**. 2012. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SIMÃO, Márcia Buss. **Relações Sociais em um contexto de educação infantil**: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas. 2012. 312f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

SIQUEIRA, Romilson Martins. **Estrutura e sujeito**: a questão das classes sociais em Bourdieu. [manuscrito]. 2008.

\_\_\_\_\_. **Do silêncio ao protagonismo**: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança. Goiânia, 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. 183

\_\_\_\_\_. Por uma sociologia da infância crítica no campo dos estudos da infância e da criança. **Educativa**. Goiânia, v. 16, n. 2, p. 177-200, jul./dez. 2013.

SOARES, Natália Fernandes; TOMÁS, Catarina. Da emergência da participação à necessidade de consolidação da cidadania da infância: os intrincados trilhos da ação,

da participação e do protagonismo social e político das crianças. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos**: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação. Porto: ASA, 2004.

TARDIF, Maurice. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRISTAO, A. D. **Infância e socialização**: um estudo sobre a educação do corpo nos momentos do parque em uma creche. 2012. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

VÁSQUEZ, Adolfo Sanches. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VAZ, Alexandre Fernandes. **Técnicas corporais e cuidados com o corpo em ambientes educacionais**: aspectos da formação de professores e professoras. Rio de Janeiro: Motus Corporis, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, n. 23, p. 05-15. maio/jun./ago. 2003.

VIGARELLO, Georges. **O corpo inscrito na história**: imagens de um “Arquivo Vivo”. São Paulo: Projeto História, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Ed. 70. 1968.

## APÊNDICE A: Roteiro para entrevista com a professora regente



**Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
Pró Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa  
Programa de Pós Graduação em Educação  
Mestrado em Educação  
Escola de Formação de Professores e Humanidades**

Acadêmica: mestranda Luana Ferreira Borges  
Professor orientador: Dr. Romilson Martins Siqueira

**PESQUISA: Rotinas da Educação Infantil nas Instituições Municipais de Goiânia: um estudo a partir das atividades do sono e do banho na construção da identidade corporal das crianças.**

### ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA PARTICIPANTE

#### 1. IDENTIFICAÇÃO

Nome completo.  
Idade.  
Local de nascimento.  
Escolaridade.  
Tempo de docência.

#### 2. QUESTÕES CENTRAIS

Tendo em vista a discussão do corpo nas rotinas da Educação Infantil, qual a sua concepção de:

- a) corpo
- b) regulação
- c) autonomia
- d) rotina
- e) criança
- f) infância
- g) ação educativa

#### 3. FORMAÇÃO ACADÊMICA

- a) Quais motivações que a levaram a escolher o curso de Pedagogia?
- b) Quando entrou? Em quanto tempo cursou a faculdade?
- c) Você acredita que obteve uma formação acadêmica sólida? E em relação ao trabalho com a Educação Infantil, você acredita que seu curso lhe propiciou estes estudos?
- d) Você acredita que a Universidade contribuiu com sua formação sobre o tema da corporeidade das crianças? Por quê?

e) Em que momento de sua formação, inicial ou continuada, a discussão de corpo se fez presente??

f) Em quais fontes teóricas ou práticas educativas você, como professora, procurou aprofundar o tema do corpo e corporeidade da criança?

#### **4. COMPREENSÃO DO ATO EDUCATIVO**

a) Em que medida o banho se constitui como ato educativo

b) Em que medida o sono se constitui como ato educativo?

c) Como o ato educativo nestas duas atividades são planejadas e executadas na rotina do seu trabalho?

d) Em sua opinião, quais são as principais características que tornam o banho ou o sono rotinas que promovem a autonomia da criança?

e) Qual o papel dos adultos na condução do sono e do banho?

f) Qual o sentido do ato de dormir e do ato de banhar-se na Educação Infantil?

g) Em relação ao sono: qual a duração? E as que não dormem o que realizam? Quem e como é orientado o sono?

## APÊNDICE B: Síntese da entrevista – categorias da pesquisa

### SÍNTESE DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA PARTICIPANTE

<b>PROFESSORA</b>	<b>CMEI</b>	Tendo em vista a discussão do corpo nas rotinas da Educação Infantil, qual a sua concepção de:
<b>P1</b>	<b>LUZ</b>	
<b>CORPO</b>	<b>REGULAÇÃO</b>	<b>AUTONOMIA</b>
O ser em si. Através dele se relaciona, se expressa e se desenvolve.	Não sou familiarizada com esse termo.	Construção da corporeidade, autoconhecimento, apropriação de si mesmo.
<b>ROTINA</b>	<b>INFÂNCIA</b>	<b>CRIANÇA</b>
É o que organiza, estrutura e sistematiza o trabalho, devendo ser flexível e democrática.	É um tempo social da vida, vivido de maneira diferente por cada criança. Período em que vivenciam experiências, constroem suas histórias.	É um sujeito de direitos, de histórico, de classe, um ser social, cultural.
<b>AÇÃO EDUCATIVA</b>		
São as ações que acontecem nos diferentes tempos e espaços da instituição de Educação Infantil de maneira planejada/intencional.		

<b>PROFESSORA</b>	<b>CMEI</b>	Tendo em vista a discussão do corpo nas rotinas da Educação Infantil, qual a sua concepção de:
<b>P2</b>	<b>Azul</b>	
<b>CORPO</b>	<b>REGULAÇÃO</b>	<b>AUTONOMIA</b>
Na Educação Infantil trabalhamos em todos os momentos com planejamentos direcionados o corpo da criança, com atividades lúdicas, visando que a criança conheça a si própria.	Trabalhamos na Educação Infantil, com alguns documentos norteadores ECA, Criança em Cena, Criança em Cena por uma Política para uma Ed. Infantil, Projeto Político Pedagógico construído com toda a comunidade escolar, referencial curricular nacional	O profissional deve propor atividades lúdicas de forma a desenvolver a autonomia como: comer sozinho e a importância de se alimentar de forma adequada, como escovar os dentes e a importância disto para a saúde bucal. Para desenvolver a autonomia primeiramente devemos olhar a criança como um sujeito de direito e individual proporcionando as mesmas novas e ricas experiências para conhecer, explorar, imitar
<b>ROTINA</b>	<b>INFÂNCIA</b>	<b>CRIANÇA</b>
a rotina é muito importante, possibilitando a criança segurança e domínio do espaço e do tempo, mas essa rotina não deve ser engessada o professor deve sempre redirecionar o planejamento para atender as necessidades das crianças pela qual trabalha.	infância para trabalhar com a criança o profissional deve entender que a criança é um ser único e singular, para a partir daí desenvolver seu trabalho pedagógico voltado para o desenvolvimento integral	como ser social e histórico, sujeito de direitos, na Educação Infantil temos desenvolver momentos que trabalhe a criança de forma integral

<b>AÇÃO EDUCATIVA</b>		
na Educação Infantil o objetivo é trabalhar o cuidar e educar, o profissional deve ter um olhar observador para planejar atividades lúdicas de forma a desenvolver a criança em seu todo (cognitivo, afetivo, social, motor, linguístico....)		

<b>PROFESSORA</b>	<b>CMEI</b>	Tendo em vista a discussão do corpo nas rotinas da Educação Infantil, qual a sua concepção de:
<b>P3</b>	<b>Amarelo</b>	
<b>CORPO</b>	<b>REGULAÇÃO</b>	<b>AUTONOMIA</b>
na rotina da Educação Infantil o corpo é explorado em todos os momentos, nas brincadeiras, na alimentação, na higiene corporal, nas músicas etc.	a educação e o cuidado na Educação Infantil, o atendimento a crianças de zero a seis anos, é um direito assegurado pela Constituição. Aprovado pela LDB. (depois ela disse que sabia)...	vestir-se, alimentar-se, escovar os dentes, escolher a brincadeira e o brinquedo etc. Autonomia é ter vontade própria de atuar no mundo em que vive.
<b>ROTINA</b>	<b>INFÂNCIA</b>	<b>CRIANÇA</b>
a rotina da criança envolve o corpo e o movimento, considerando o aspecto cognitivo, motor, social.	período de crescimento que vai de zero à adolescência. A infância é a parte da vivência e percepção do mundo	sujeito histórico, social e cultural, que possui sua singularidade e particularidade única.
<b>AÇÃO EDUCATIVA</b>		
a prática pedagógica com as crianças, se dá através de projetos, que são elaboradas a partir do interesse das crianças, os quais são constatados através das observações realizadas durante os diversos momentos da rotina no CMEI. Durante os projetos trabalhamos o corpo, o cuidado, higiene, o movimento, conhecimento científico.		

<b>PROFESSORA</b>	<b>CMEI</b>	Tendo em vista a discussão do corpo nas rotinas da Educação Infantil, qual a sua concepção de:
<b>P4</b>	<b>Branco</b>	
<b>CORPO</b>	<b>REGULAÇÃO</b>	<b>AUTONOMIA</b>
expressão, pois através dele a criança também se expressa	tempo, espaço e ordem	independente, uma criança que aprende a cuidar de si mesma.
<b>ROTINA</b>	<b>INFÂNCIA</b>	<b>CRIANÇA</b>
tempo, espaço e atividade	tempo de aprendizagem, um tempo social da vida.	sujeito de aprendizagem, que cria sua própria história.
<b>AÇÃO EDUCATIVA</b>		
metodologias, objetivos, registros de aprendizagem.		

<b>PROFESSORA</b>	<b>CMEI</b>	Tendo em vista a discussão do corpo nas rotinas da Educação Infantil, qual a sua concepção de:
<b>P5</b>	<b>Verde</b>	
<b>CORPO</b>	<b>REGULAÇÃO</b>	<b>AUTONOMIA</b>
Entendemos o corpo como meio de apropriação da cultura de mundo, de expressão de desejos e necessidades, bem como, a interação com seus diferentes pares e reconhecimento de suas singularidades	Seria a definição de parâmetros para a regulação do corpo; colocar o corpo para fazer algo, como os movimentos que acontecem na rotina.	Compreendemos por autonomia os movimentos físicos e psicológicos que as crianças fazem sozinhas. As crianças engajam-se nas próprias aprendizagens, dominam novas habilidades e expõe suas opiniões e saberes na construção do conhecimento coletivo e individual.
<b>ROTINA</b>	<b>INFÂNCIA</b>	<b>CRIANÇA</b>
É a organização das ações estabelecidas de acordo com as orientações da SME e concepções norteadoras, sendo estabelecidas e organizadas levando em consideração as necessidades e especificidades das crianças, sendo contudo, flexível de acordo com as singularidades de cada criança.	Fase de experimentar o mundo brincando, relacionando, fazendo descobertas, experimentando fantasias, sentindo, agindo, criando, expressando seus desejos, mostrando suas escolhas, enfrentando frustrações, aprendendo a lidar com conflitos, com a espera, com as regras criadas entre/com elas e limites convencionais do mundo que nos cerca.	Entendemos a criança como sujeito historicamente constituído em suas especificidades e com direitos garantidos, tendo suas necessidades físicas, cognitivas, psicológicas, emocionais e sociais reconhecidas pela sociedade que está inserida. Sujeito de direitos, com potencialidades o qual se encontra em processo de desenvolvimento do seu conhecimento histórico social.
<b>AÇÃO EDUCATIVA</b>		
A ação sugere que pensemos os nossos processos formativos em âmbito subjetivo e também coletivamente. Nesse sentido, afirmamos a presença constante da intencionalidade sem prescindir da intrínseca relação entre o educar e o cuidar, entendendo que toda ação educativa pressupõe aquilo que lhe é peculiar, a natureza pedagógica. Assim, entendemos a nossa prática no seu sentido pedagógico, intencional como pilares da nossa prática, fomentando a ação educativa pautada no planejamento, no registro da documentação e avaliação como forma de promoção da aprendizagem e desenvolvimento das nossas crianças.		

## APÊNDICE C: Protocolo de registro da pesquisa



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS – PUC/GO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

### ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

**CMEI –**

**DATA -**

**ATIVIDADE – BANHO**

<b>Problema da pesquisa:</b>	
<p>Considerando a rotina do banho e do sono como momentos da ação educativa na Educação Infantil, como se constitui os processos de autonomia ou regulação da identidade corporal das crianças em instituições de Goiânia?</p>	
<b>1. Categoria: Autonomia</b>	<b>Aspectos que foram observados</b>
<p><b>Durante o banho as crianças:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizam-se de forma autônoma</li> <li>• Dirigem-se ao banheiro sem precisar da condução do adulto</li> <li>• Conduzem o processo do banho de forma autônoma sem precisar que o adulto intervenha</li> <li>• Toma posse dos instrumentos necessários para o banho sem precisar solicitar ao adulto</li> <li>• Cuida da higiene corporal sem precisar que o adulto interponha orientações</li> <li>• Tem privacidade para conduzir seu próprio banho</li> </ul> <p><b>Durante o banho o adulto:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorece os procedimentos de autonomia da criança</li> <li>• Organiza todo o material a fim de garantir a autonomia das crianças</li> <li>• Orienta a condução do banho e não intervêm</li> <li>• Explicita às crianças a importância do banho como momento educativo</li> <li>• Favorece um clima de privacidade à criança no momento do banho</li> <li>• Respeita a construção da imagem corporal da criança, ao tecer comentários positivos e construtivos</li> <li>• Favorece atitudes de diálogo com a criança durante o banho.</li> </ul>	
<b>2. Categoria: Tempo</b>	
<p><b>Durante o banho a criança:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tem o tempo necessário para organizar-se</li> <li>• É respeitado o tempo necessário para que ela conduza o banho como momento educativo</li> <li>• Tem o seu tempo individual respeitado a fim de assegurar o ato individual e não coletivo.</li> </ul>	

<p><b>Durante o banho os adultos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizam as rotinas a fim de garantir tranquilidade no momento do banho</li> <li>• Favorecem uma rotina em que o banho deixa de ser considerado um momento de transtorno</li> <li>• Permite que as crianças conduzam o tempo do próprio banho</li> <li>• Organizam uma dinâmica de rotina em que há uma articulação entre o momento do banho e outras atividades sem que uma se interponha à outra</li> <li>• Organiza a rotina do banho em função do tempo pedagógico/educativo das crianças e não do tempo cronológico da instituição ou do próprio adulto.</li> </ul>	
<b>3 - Categoria: Espaço</b>	
<p><b>Em relação ao espaço e à rotina do banho:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Garante aconchego para o ato do banho</li> <li>• É ambientado de forma a tornar-se lúdico e educativo</li> <li>• Permite segurança e resguarda a integridade física da criança</li> <li>• Permite privacidade, a fim de resguardar a imagem corporal da criança</li> <li>• É preparado para o atendimento individual das crianças</li> <li>• Permite diferentes ambientes/espços para construção da autoimagem das crianças.</li> </ul>	
<b>4 - Categoria: Materiais</b>	
<p><b>Em relação aos materiais e à rotina do banho:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estão disponíveis ao acesso da criança permitindo autonomia</li> <li>• Favorecem o momento do banho como momento educativo</li> <li>• Oportunizam a construção da autoimagem e autocuidado corporal das crianças</li> <li>• São de caráter individual ou coletivo, a fim de garantir que todos tenham acesso aos elementos mínimos necessários ao cuidado do corpo</li> <li>• Garantem segurança à criança</li> <li>• Garantem um ambiente de acolhida e ludicidade</li> <li>• Permitem às crianças construir seus padrões de referência pessoal quando são respeitados seus processos pessoais.</li> </ul>	
<b>5 - Categoria: papel do adulto</b>	
<p><b>Em relação à presença do adulto na rotina do banho:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evidencia-se planejamento desta rotina na ação educativa</li> <li>• Evidencia-se diálogo entre professor e agente</li> <li>• Favorece um clima educativo/pedagógico ao banho</li> <li>• Respeita a autonomia da criança</li> <li>• Organiza a rotina de modo a favorecer um ambiente de aprendizagem</li> <li>• Conduz o banho de forma a valorizar nas crianças a construção de sua identidade/imagem corporal.</li> </ul>	

**ATIVIDADE: SONO**

**DATA:**

**COMO COMEÇA**

**COMO DESENVOLVE**

**COMO TERMINA**

## APÊNDICE D: Síntese de registro de pesquisa – CMEI Azul



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS – PUC/GO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

### ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

**CMEI – AZUL**

**DATA- 08/11/2016**

**ATIVIDADE – BANHO**

<b>Problema da pesquisa:</b>	
<p>Considerando a rotina do banho e do sono como momentos da ação educativa na Educação Infantil, como se constitui os processos de autonomia ou regulação da identidade corporal das crianças em instituições de Goiânia?</p>	
<b>1. Categoria: Autonomia</b>	<b>Aspectos que foram observados</b>
<p><b>Durante o banho as crianças:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizam-se de forma autônoma</li> <li>• Dirigem-se ao banheiro sem precisar da condução do adulto</li> <li>• Conduzem o processo do banho de forma autônoma sem precisar que o adulto intervenha</li> <li>• Toma posse dos instrumentos necessários para o banho sem precisar solicitar ao adulto</li> <li>• Cuida da higiene corporal sem precisar que o adulto interponha orientações</li> <li>• Tem privacidade para conduzir seu próprio banho.</li> </ul> <p><b>Durante o banho o adulto:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorece os procedimentos de autonomia da criança</li> <li>• Organiza todo o material a fim de garantir a autonomia das crianças</li> <li>• Orienta a condução do banho e não intervêm</li> <li>• Explicita às crianças a importância do banho como momento educativo</li> <li>• Favorece um clima de privacidade à criança no momento do banho</li> <li>• Respeita a construção da imagem corporal da criança, ao tecer comentários positivos e construtivos</li> <li>• Favorece atitudes de diálogo com a criança durante o banho.</li> </ul>	<p>A auxiliar orienta as crianças no banho. A mesma organiza as crianças em grupo. Durante o banho uma criança não pode tomar banho porque não estava com a toalha. A auxiliar pede para cada criança tirar seus pertences da mochila e organizar suas roupas para o banho. Uma das crianças queria brincar com a água do chuveiro, a auxiliar conversou de maneira “seria” com a criança, assim ela toma o banho. Quando a criança estava brincando, a professora diz: “para de fazer gracinha” A auxiliar espalha sabonete na palma da mão para as crianças espalharem pelo corpo. Quando eles terminam de espalhar e retiram todo o sabonete do corpo, a auxiliar orienta para vestir a roupa. Pedro é uma criança que apresentava dificuldade para vestir roupa sozinha, neste dia ele conseguiu vestir sozinho, a auxiliar parabeniza ele. Luri coloca a roupa do lado errado, a auxiliar pedi pra ele tirar, a mesma orientou-o a vestir corretamente. Em grupo a auxiliar direciona duas ou três crianças para cada chuveiro, sendo que tem dois chuveiros.</p>
<b>2. Categoria: Tempo</b>	
<p><b>Durante o banho a criança:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tem o tempo necessário para organizar-se</li> <li>• É respeitado o tempo necessário para que ela conduza o banho como momento educativo</li> <li>• Tem o seu tempo individual respeitado a fim de assegurar o ato individual e não coletivo.</li> </ul>	<p>Como essa turma é um grupo com muitas crianças, e precisar seguir uma rotina, o banho se torna rápido para atender todas as crianças, como também disponibilizar o espaço para outras turmas. O banho acontece coletivamente. A auxiliar orientar as crianças nos seus materiais para colaborar com o tempo. Assim como também no momento de vestir roupas.</p>

<p><b>Durante o banho os adultos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizam as rotinas a fim de garantir tranquilidade no momento do banho</li> <li>• Favorecem uma rotina em que o banho deixa de ser considerado um momento de transtorno</li> <li>• Permite que as crianças conduzam o tempo do próprio banho</li> <li>• Organizam uma dinâmica de rotina em que há uma articulação entre o momento do banho e outras atividades sem que uma se interponha à outra</li> <li>• Organiza a rotina do banho em função do tempo pedagógico/educativo das crianças e não do tempo cronológico da instituição ou do próprio adulto.</li> </ul>	<p>Durante o banho, enquanto a auxiliar orienta as crianças, a professora fica na sala com outras crianças. A professora disse que o momento do banho é planejado, porém é sempre a auxiliar que acompanha as crianças no banho. A auxiliar disse “gosto muito do momento do banho, gosto de conversar com eles, pra esse é o momento”.</p>
<p><b>3 - Categoria: Espaço</b></p>	
<p><b>Em relação ao espaço e à rotina do banho:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Garante aconchego para o ato do banho</li> <li>• É ambientado de forma a tornar-se lúdico e educativo</li> <li>• Permite segurança e resguarda a integridade física da criança</li> <li>• Permite privacidade, a fim de resguardar a imagem corporal da criança</li> <li>• É preparado para o atendimento individual das crianças</li> <li>• Permite diferentes ambientes/espços para construção da autoimagem das crianças.</li> </ul>	<p>O espaço tem dois chuveiros, dois vasos sanitário, um espelho, três torneiras. Apesar do espelho as crianças quase não utilizam. O ambiente é pequeno. Outras crianças de outro agrupamento utilizam o mesmo espaço enquanto as crianças tomam banho. A porta fica aberta.</p>
<p><b>4 - Categoria: Materiais</b></p>	
<p><b>Em relação aos materiais e à rotina do banho:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estão disponíveis ao acesso da criança permitindo autonomia</li> <li>• Favorecem o momento do banho como momento educativo</li> <li>• Oportunizam a construção da autoimagem e autocuidado corporal das crianças</li> <li>• São de caráter individual ou coletivo, a fim de garantir que todos tenham acesso aos elementos mínimos necessários ao cuidado do corpo</li> <li>• Garantem segurança à criança</li> <li>• Garantem um ambiente de acolhida e ludicidade</li> <li>• Permitem às crianças construir seus padrões de referência pessoal quando são respeitados seus processos pessoais.</li> </ul>	<p>A auxiliar utiliza o sabonete líquido, coloca na palma da mão das crianças e pedem pra elas espalharem pelo corpo. O uso do sabonete é coletivo. Ficando ao alcance da professora. O ambiente não é decorado, atrativo.</p>
<p><b>5 - Categoria: papel do adulto</b></p>	
<p><b>Em relação à presença do adulto na rotina do banho:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evidencia-se planejamento desta rotina na ação educativa</li> <li>• Evidencia-se diálogo entre professor e agente</li> <li>• Favorece um clima educativo/pedagógico ao banho</li> </ul>	<p>Durante o banho uma criança disse a auxiliar que não trouxe a cueca, a auxiliar disse que o pênis dele iria cair... A auxiliar conversa com as crianças, sobre o final de semana, sobre os familiares. Uma criança disse a auxiliar que vai andar “pelada na rua” a auxiliar disse que a polícia vai prender ele. Outra criança faz</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeita a autonomia da criança</li> <li>• Organiza a rotina de modo a favorecer um ambiente de aprendizagem</li> <li>• Conduz o banho de forma a valorizar nas crianças a construção de sua identidade/imagem corporal</li> </ul>	<p>comparações do corpo dela com o corpo da criança, tipo no bumbum do colega tem uma mancha roxa, a auxiliar disse para serem rápidos porque tem mais crianças para o banho. Algumas meninas falam que elas têm o corpo para ser modelo, já a outra colega disse que vai se bailarina. A auxiliar fala que precisa terminar logo o banho porque precisa organizar a sala para o descanso.</p>
---	--

**ATIVIDADE: SONO****DATA: 08/11/2016****COMO COMEÇA**

Enquanto a professora coloca uma música para cantar com as crianças, a auxiliar organizar os colchonetes para o momento do descanso. A auxiliar coloca a sacola com o nome de cada um embaixo do colchão como forma de identificação. Após o almoço e a escovação a auxiliar pede para cada criança procurar seu colchão e deitar, a mesma senta próxima da criança que tem mais dificuldade para dormir e conta uma história, passa a mão nas costas e na cabeça para acalmá-la.

**COMO DESENVOLVE**

Trinta minutos apenas duas crianças não tinham dormido. Algumas crianças acordam para beber água.

**COMO TERMINA**

Uma hora depois a professora do vespertino chega à sala abre as cortinas e chama as crianças. Pede para que guardar o lençol. As crianças levam o colchonete para a professora. A auxiliar fala para as crianças que ainda não acordaram pra deixar de preguiça e acordar. Algumas, mesmo sonolentas, levantam e vão pra o lanche.



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS – PUC/GO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

## ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

**CMEI – AZUL**

**DATA- 09/11/2016**

**ATIVIDADE – BANHO**

<b>Problema da pesquisa:</b>	
<p>Considerando a rotina do banho e do sono como momentos da ação educativa na Educação Infantil, como se constitui os processos de autonomia ou regulação da identidade corporal das crianças em instituições de Goiânia?</p>	
<b>1. Categoria: Autonomia</b>	<b>Aspectos que foram observados</b>
<p><b>Durante o banho as crianças:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizam-se de forma autônoma</li> <li>• Dirigem-se ao banheiro sem precisar da condução do adulto</li> <li>• Conduzem o processo do banho de forma autônoma sem precisar que o adulto intervenha</li> <li>• Toma posse dos instrumentos necessários para o banho sem precisar solicitar ao adulto</li> <li>• Cuida da higiene corporal sem precisar que o adulto interponha orientações</li> <li>• Tem privacidade para conduzir seu próprio banho</li> </ul> <p><b>Durante o banho o adulto:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorece os procedimentos de autonomia da criança</li> <li>• Organiza todo o material a fim de garantir a autonomia das crianças</li> <li>• Orienta a condução do banho e não intervêm</li> <li>• Explicita às crianças a importância do banho como momento educativo</li> <li>• Favorece um clima de privacidade à criança no momento do banho</li> <li>• Respeita a construção da imagem corporal da criança quando tece comentários positivos e construtivos</li> <li>• Favorece atitudes de diálogo com a criança durante o banho.</li> </ul>	<p>A auxiliar convida grupos de crianças para o banho. A mesma joga sabonete no corpo das crianças pede para elas espalharem. A orientadora usa o próprio corpo para explicar as partes do corpo: membro superior e membro superior. As crianças são direcionadas pela auxiliar. A auxiliar orienta o tempo todo para lavar o corpo, para secar e vestir a roupa.</p> <p>A auxiliar fala para as crianças que são importantes lavar direitinho o corpo. O sabonete fica ao alcance somente da auxiliar.</p> <p>Durante o banho a auxiliar conversa com as crianças sobre o teatro que eles visitaram no dia anterior. A auxiliar perguntou quem toma banho em casa, algumas crianças disseram que só tomam banho no CMEI. A professora perguntou por quê. Uma criança disse que sua mãe não tinha tempo (para banhá-la).</p>
<b>2. Categoria: Tempo</b>	
<p><b>Durante o banho a criança:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tem o tempo necessário para organizar-se</li> <li>• É respeitado o tempo necessário para que ela conduza o banho como momento educativo</li> <li>• Tem o seu tempo individual respeitado a fim de assegurar o ato individual e não coletivo.</li> </ul>	<p>Nesse dia o banho foi rápido. Por isso a auxiliar disse que iria ajudá-los mais, na organização dos pertences, porque tinham muitas crianças para o banho.</p>

<p><b>Durante o banho os adultos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizam as rotinas a fim de garantir tranquilidade no momento do banho</li> <li>• Favorecem uma rotina em que o banho deixa de ser considerado um momento de transtorno</li> <li>• Permite que as crianças conduzam o tempo do próprio banho</li> <li>• Organizam uma dinâmica de rotina em que há uma articulação entre o momento do banho e outras atividades sem que uma se interponha à outra</li> <li>• Organiza a rotina do banho em função do tempo pedagógico/educativo das crianças e não do tempo cronológico da instituição ou do próprio adulto.</li> </ul>	<p>No momento do banho a professora auxilia as crianças na realização de atividade, enquanto a auxiliar orienta outro grupo no banho.</p>
<p><b>3 - Categoria: Espaço</b></p>	
<p><b>Em relação ao espaço e à rotina do banho:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Garante aconchego para o ato do banho</li> <li>• É ambientado de forma a tornar-se lúdico e educativo</li> <li>• Permite segurança e resguarda a integridade física da criança</li> <li>• Permite privacidade, a fim de resguardar a imagem corporal da criança</li> <li>• É preparado para o atendimento individual das crianças</li> <li>• Permite diferentes ambientes/espacos para construção da autoimagem das crianças.</li> </ul>	<p>O espaço é limitado para a quantidade crianças que utilizam durante o banho. Como o banho aconteceu de forma rápida não permiti que as crianças explorem o ambiente. No banheiro tem borracha no chão para proteção, a auxiliar usa o rodo o tempo todo para tirar a água.</p>
<p><b>4 - Categoria: Materiais</b></p>	
<p><b>Em relação aos materiais e à rotina do banho:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estão disponíveis ao acesso da criança permitindo autonomia</li> <li>• Favorecem o momento do banho como momento educativo</li> <li>• Oportunizam a construção da autoimagem e autocuidado corporal das crianças</li> <li>• São de caráter individual ou coletivo, a fim de garantir que todos tenham acesso aos elementos mínimos necessários ao cuidado do corpo</li> <li>• Garantem segurança à criança</li> <li>• Garantem um ambiente de acolhida e ludicidade</li> <li>• Permitem às crianças construir seus padrões de referência pessoal quando são respeitados seus processos pessoais.</li> </ul>	<p>O sabonete fica com a auxiliar, os materiais pessoais deles é organizado pelas crianças com ajuda da auxiliar.</p> <p>O banho acontece coletivamente, o uso do sabonete também é coletivo. O ambiente não é organizado de maneira lúdica, porém a auxiliar coloca três cadeiras para as crianças organizarem seus pertences.</p>
<p><b>5 - Categoria: papel do adulto</b></p>	
<p><b>Em relação à presença do adulto na rotina do banho:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evidencia-se planejamento desta rotina na ação educativa</li> </ul>	<p>A auxiliar disse: “gosto muito do momento do banho, gosto de conversar com eles, eles me contam tudo sobre a família”. Uma criança pediu um beijo na boca da auxiliar, que lhe disse “não pode”. A criança lhe</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evidencia-se diálogo entre professor e agente</li> <li>• Favorece um clima educativo/pedagógico ao banho</li> <li>• Respeita a autonomia da criança</li> <li>• Organiza a rotina de modo a favorecer um ambiente de aprendizagem</li> <li>• Conduz o banho de forma a valorizar nas crianças a construção de sua identidade/imagem corporal.</li> </ul>	<p>retrucou em seguida: “minha mãe dá beijo na minha boca”. A auxiliar disse que eles precisam secar o corpo sozinho senão irão voltar a serem bebezinhos... As crianças vestem a roupa. A auxiliar ajuda uma criança e conversa com ela sobre a mãe que está grávida. Em seguida a auxiliar apressa as crianças porque precisa arrumar os colchões.</p>
--	--

### **ATIVIDADE: SONO**

**DATA: 09/11/2016**

#### **COMO COMEÇA**

A professora regente realiza atividades com as crianças no pátio, enquanto isso a auxiliar organiza os colchonetes. Ela disse: “preciso separar as crianças que gostam de conversar, senão atrapalha as demais crianças”. Colocando a sacolinha embaixo do colchão, na sacolinha tem o nome deles para ser identificados. As 10h50 as crianças começam a deitar.

#### **COMO DESENVOLVE**

A professora fala: “barriga para baixo”. A auxiliar senta próximo de algumas crianças que demoram mais pra dormir. Ela fica “acariciando” a cabeça, as costas das crianças. A auxiliar coloca uma música para acalmar as crianças. Com a troca de profissionais de turno. A criança Francisca tem muito medo da auxiliar do vespertino, então quando ela chega a aluna logo dorme.

## Síntese de registro de pesquisa – CMEI Luz



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS – PUC/GO  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
**ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO**

**CMEI – Luz**

**DATA- 01/11/2016**

**ATIVIDADE – BANHO**

<b>Problema da pesquisa:</b>	
<p>Considerando a rotina do banho e do sono como momentos da ação educativa na Educação Infantil, como se constitui os processos de autonomia ou regulação da identidade corporal das crianças em instituições de Goiânia?</p>	
<b>1.Categoria: Autonomia</b>	<b>Aspectos que foram observados</b>
<p><b>Durante o banho as crianças:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizam-se de forma autônoma</li> <li>• Dirigem-se ao banheiro sem precisar da condução do adulto</li> <li>• Conduzem o processo do banho de forma autônoma sem precisar que o adulto intervenha</li> <li>• Toma posse dos instrumentos necessários para o banho sem precisar solicitar ao adulto</li> <li>• Cuida da higiene corporal sem precisar que o adulto interponha orientações</li> <li>• Tem privacidade para conduzir seu próprio banho.</li> </ul> <p><b>Durante o banho o adulto:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorece os procedimentos de autonomia da criança</li> <li>• Organiza todo o material a fim de garantir a autonomia das crianças</li> <li>• Orienta a condução do banho e não intervêm</li> <li>• Explicita às crianças a importância do banho como momento educativo</li> <li>• Favorece um clima de privacidade à criança no momento do banho</li> <li>• Respeita a construção da imagem corporal da criança quando tece comentários positivos e construtivos</li> <li>• Favorece atitudes de diálogo com a criança durante o banho.</li> </ul>	<p>A professora convida as crianças para o momento do banho citando o nome de cada uma (primeiramente três crianças), que pegam suas mochilas no escaninho e dirigem-se ao banheiro onde a professora já os espera, a qual auxilia as crianças a despirem as roupas, sendo que a C1 necessitou da intervenção da professora para despir sua roupa, enquanto isso as C2 e C3 já tiraram suas roupas sozinhas, porém, a professora auxilia com voz de comando: “C2 <i>senta para tirar seu tênis para não cair.</i>”</p> <p>A professora coloca o sabonete líquido sobre a mão das crianças orientando-as que espalhe pelo corpo, orientando que lave as partes do corpo como: rosto, pé...minutos depois ela solicita que as crianças enxáguem o corpo. Em seguida as mesmas pegam sua toalha e roupa para vestir, nesse momento a professora orienta as crianças como se vestir: “Crianças o lado maior da calcinha e do bumbum, a etiqueta é para trás.” A professora conduz o banho com intervenções e orientações no uso dos instrumentos como: sabonete e organização e uso dos seus pertences. O banho acontece de forma coletiva, dividindo o mesmo chuveiro. A porta do banheiro fica aberto durante o banho. Quando as crianças pegam suas mochilas, as mesmas separam suas roupas limpas para usar após o banho. A professora não mencionou algo específico sobre a importância do banho. Durante a vivência do banho a professora estabelece um diálogo com as crianças dando sentido à ação educativa, porém não acontece uma exploração sobre a imagem corporal.</p>

<p><b>2. Categoria: Tempo</b></p> <p><b>Durante o banho a criança:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tem o tempo necessário para organizar-se</li> <li>• É respeitado o tempo necessário para que ela conduza o banho como momento educativo</li> <li>• Tem o seu tempo individual respeitado a fim de assegurar o ato individual e não coletivo.</li> </ul> <p><b>Durante o banho os adultos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizam as rotinas a fim de garantir tranquilidade no momento do banho</li> <li>• Favorecem uma rotina em que o banho deixa de ser considerado um momento de transtorno</li> <li>• Permite que as crianças conduzam o tempo do próprio banho</li> <li>• Organizam uma dinâmica de rotina em que há uma articulação entre o momento do banho e outras atividades sem que uma se interponha à outra</li> <li>• Organiza a rotina do banho em função do tempo pedagógico/educativo das crianças e não do tempo cronológico da instituição ou do próprio adulto.</li> </ul>	<p>Quanto ao tempo utilizado durante o banho, a professora conduz de maneira sistematizada esse processo desde convidar as crianças até o término do banho, com o propósito de atender todas as crianças. Sendo assim, o banho acontece de forma coletiva, respeitando a rotina da instituição. Algumas crianças falam: “tia já terminou o banho?” a professora responde: “sim, tem outras criança para tomar banho.”</p> <p>A organização do banho acontece de forma sistematizada quando o professora organiza tanto as crianças, o espaço e os instrumentos utilizados. Limitando o tempo do banho das crianças. Durante o banho enquanto a professora auxilia algumas criança no banheiro, a auxiliar organiza as crianças para assistir filme (desenhos).</p>
<p><b>3 - Categoria: Espaço</b></p> <p><b>Em relação ao espaço e à rotina do banho:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Garante aconchego para o ato do banho</li> <li>• É ambientado de forma a tornar-se lúdico e educativo</li> <li>• Permite segurança e resguarda a integridade física da criança</li> <li>• Permite privacidade, a fim de resguardar a imagem corporal da criança</li> <li>• É preparado para o atendimento individual das crianças</li> <li>• Permite diferentes ambientes/espacos para construção da autoimagem das crianças.</li> </ul>	<p>O ambiente no qual acontece o banho é aconchegante, porém é limitado dependendo da quantidade de crianças que o utiliza. O espaço não apresentou caráter lúdico, é organizado com cadeiras pequenas onde as crianças colocam suas mochilas e roupas, no piso do banheiro tem um tapete. O atendimento acontece de forma coletiva. A professora relata referindo a utilização de apenas um chuveiro “se ligar dois chuveiros acontece uma queda de energia.”</p>
<p><b>4 - Categoria: Materiais</b></p> <p><b>Em relação aos materiais e à rotina do banho:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estão disponíveis ao acesso da criança permitindo autonomia</li> <li>• Favorecem o momento do banho como momento educativo</li> <li>• Oportunizam a construção da autoimagem e autocuidado corporal das crianças</li> <li>• São de caráter individual ou coletivo, a fim de garantir que todos tenham acesso aos elementos mínimos necessários ao cuidado do corpo</li> <li>• Garantem segurança à criança</li> <li>• Garantem um ambiente de acolhida e ludicidade</li> <li>• Permitem às crianças construir seus padrões de referência pessoal quando são respeitados seus processos pessoais.</li> </ul>	<p>Durante o banho os materiais utilizados são disponibilizados pela professora, sendo que as crianças ligam o chuveiro e a professora coloca o sabonete sobre a mão. A professora conduz o banho direcionando para a higienização citando partes do corpo que deverão espalhar o sabonete ação que acontece de maneira individual. Neste dia não aconteceu uma acolhida e nem ludicidade.</p>

<b>5- Categoria: papel do adulto</b>	
<p><b>Em relação à presença do adulto na rotina do banho:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evidencia-se planejamento desta rotina na ação educativa</li> <li>• Evidencia-se diálogo entre professor e agente</li> <li>• Favorece um clima educativo/pedagógico ao banho</li> <li>• Respeita a autonomia da criança</li> <li>• Organiza a rotina de modo a favorecer um ambiente de aprendizagem</li> <li>• Conduz o banho de forma a valorizar nas crianças a construção de sua identidade/imagem corporal.</li> </ul>	<p>Percebe-se uma intencionalidade da professora referente ao banho quando a mesma menciona as partes do corpo que deverão ser espalhado o sabonete. A professora dialoga com a auxiliar o rodízio do banho, sendo cada dia uma. Durante o banho no processo de agilidade a professora veste a roupa e alguns crianças, rompendo com ação educativa e de imagem corporal.</p>

**ATIVIDADE: SONO****DATA: 01/11/2016****COMO COMEÇA**

Ao iniciar o momento do sono a auxiliar organiza os colchões e coloca uma música de relaxamento. A mesma solicita que cada criança procure seu colchão para deitar e descansar. Em baixo do colchão possui uma identificação com o nome (saquinho que guarda o lençol) caso alguma tenham dificuldade de identificar seu lençol. A auxiliar escolhe uma criança para organizar as chinelas. Todas crianças deitam nos seus respectivos colchões.

**COMO DESENVOLVE**

Durante o sono algumas crianças conseguem dormir de maneira tranquila e sozinha, outras crianças ficam conversando com o colega do lado, nesse caso a auxiliar faz intervenções como voz de comando como: "C1 fecha os olhos, barriga no colchão, hora de dormir" algumas crianças necessitam da presença da auxiliar para acariciar seus cabelos que acalma a crianças ajudando-a dormir. E outras crianças com dificuldades para dormir ficam quietas no colchão para não acordar o colega. Trinta minutos depois todas as crianças estão dormindo. O sono é acompanhado pela auxiliar. O espaço é organizado pela auxiliar de acordo com a quantidade de crianças presentes, por se tratar de um ambiente limitado. Quando chove molha a sala necessitando reorganizar os colchões para atender todas as crianças.

**COMO TERMINA**

Aproximadamente duas horas de sono algumas crianças começam acordar, tiram o lençol do colchão e colocam no saquinho que estava em baixo do mesmo, seguem para o momento do lanche, as crianças que não acordaram ficam durante 15 minutos, após este tempo caso não acorde a auxiliar as chamam.

## Síntese de registro de pesquisa – CMEI Luz



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS – PUC/GO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

### ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

**CMEI – Luz**

**DATA - 03/11/2016**

**ATIVIDADE – BANHO**

<b>Problema da pesquisa:</b>	
Considerando a rotina do banho e do sono como momentos da ação educativa na Educação Infantil, como se constitui os processos de autonomia ou regulação da identidade corporal das crianças em instituições de Goiânia?	
<b>1. Categoria: Autonomia</b>	<b>Aspectos que foram observados</b>
<p><b>Durante o banho as crianças:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizam-se de forma autônoma</li> <li>• Dirigem-se ao banheiro sem precisar da condução do adulto</li> <li>• Conduzem o processo do banho de forma autônoma sem precisar que o adulto intervenha</li> <li>• Toma posse dos instrumentos necessários para o banho sem precisar solicitar ao adulto</li> <li>• Cuida da higiene corporal sem precisar que o adulto interponha orientações</li> <li>• Tem privacidade para conduzir seu próprio banho.</li> </ul> <p><b>Durante o banho o adulto:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorece os procedimentos de autonomia da criança</li> <li>• Organiza todo o material a fim de garantir a autonomia das crianças</li> <li>• Orienta a condução do banho e não intervêm</li> <li>• Explicita às crianças a importância do banho como momento educativo</li> <li>• Favorece um clima de privacidade à criança no momento do banho</li> <li>• Respeita a construção da imagem corporal da criança quando tece comentários positivos e construtivos</li> <li>• Favorece atitudes de diálogo com a criança durante o banho.</li> </ul>	<p>A auxiliar convidou as crianças. Cada criança organizou suas roupas tirando-as da mochila. Depois de organizar as roupas as mesmas crianças expiram suas roupas do corpo e colocam dentro da sacola. A auxiliar amarra o cabelo das meninas e coloca sabonete líquido sobre a mão e começa a cantar uma música sobre as partes do corpo. O banho acontece em um banheiro com dois chuveiros, mas nesse dia só ligou um devido a carga elétrica. O banho foi rápido. As crianças vestem as roupas com orientação da auxiliar. Uma das meninas pergunta a professora qual o lado da etiqueta, a auxiliar orienta as crianças. Quando estão vestindo as roupas uma das crianças fala sobre as figuras, estampas das roupas, mas a auxiliar apressa as crianças. Quando outro grupo vai para o banho uma das crianças fala que consegue ficar com um pé só. Durante o banho a porta do banheiro fica aberta. A auxiliar conversa com as crianças, porém, não dá muita ênfase nos assuntos devido ao tempo.</p>
<b>2. Categoria: Tempo</b>	
<p><b>Durante o banho a criança:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tem o tempo necessário para organizar-se</li> <li>• É respeitado o tempo necessário para que ela conduza o banho como momento educativo</li> <li>• Tem o seu tempo individual respeitado a fim de assegurar o ato individual e não coletivo</li> </ul>	<p>A auxiliar convida grupos de crianças para o banho. Direcionam-nas para organizar seus pertences. Solicita que organizam as roupas, as mochilas. O tempo do banho é rápido, a auxiliar coloca o sabonete líquido na palma da mão e pede que espalha pelo corpo, seguida vão se enxugar com orientação da auxiliar. Segundo a auxiliar o tempo é limitado devido o tempo ser pouco</p>

<p><b>Durante o banho os adultos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizam as rotinas a fim de garantir tranquilidade no momento do banho</li> <li>• Favorecem uma rotina em que o banho deixa de ser considerado um momento de transtorno</li> <li>• Permite que as crianças conduzam o tempo do próprio banho</li> <li>• Organizam uma dinâmica de rotina em que há uma articulação entre o momento do banho e outras atividades sem que uma se interponha à outra</li> <li>• Organiza a rotina do banho em função do tempo pedagógico/educativo das crianças e não do tempo cronológico da instituição ou do próprio adulto.</li> </ul>	<p>para muitas crianças e também porque são apenas dois chuveiros. As crianças tomam banho juntas, em grupos de 3 ou quatro colegas.</p> <p>Durante o banho, enquanto a auxiliar orienta as crianças no banho a professora regente fica na sala com outras crianças possibilitando uma organização e controle das crianças. Devido a quantidade de alunos, o espaço e o tempo o banho acontece de forma rápida para atender todas as crianças.</p>
<p><b>3 - Categoria: Espaço</b></p>	
<p><b>Em relação ao espaço e à rotina do banho:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Garante aconchego para o ato do banho</li> <li>• É ambientado de forma a tornar-se lúdico e educativo</li> <li>• Permite segurança e resguarda a integridade física da criança</li> <li>• Permite privacidade, a fim de resguardar a imagem corporal da criança</li> <li>• É preparado para o atendimento individual das crianças</li> <li>• Permite diferentes ambientes/espacos para construção da autoimagem das crianças.</li> </ul>	<p>O banho acontece no banheiro pequeno com torneiras, vaso sanitário, chuveiros, a auxiliar coloca três cadeiras para as crianças organizarem suas roupas. O espaço é pequeno pela quantidade de crianças, as crianças empurram umas a outra para ficar embaixo do chuveiro. A auxiliar orienta as crianças de forma coletiva.</p>
<p><b>4 - Categoria: Materiais</b></p>	
<p><b>Em relação aos materiais e à rotina do banho:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estão disponíveis ao acesso da criança permitindo autonomia</li> <li>• Favorecem o momento do banho como momento educativo</li> <li>• Oportunizam a construção da autoimagem e autocuidado corporal das crianças</li> <li>• São de caráter individual ou coletivo, a fim de garantir que todos tenham acesso aos elementos mínimos necessários ao cuidado do corpo</li> <li>• Garantem segurança à criança</li> <li>• Garantem um ambiente de acolhida e ludicidade</li> <li>• Permitem às crianças construir seus padrões de referência pessoal quando são respeitados seus processos pessoais.</li> </ul>	<p>O material utilizado é sabonete líquido que fica fora do alcance das crianças, conduzido pela auxiliar. Espalha o sabonete pelo corpo.</p> <p>O uso do sabonete é coletivo.</p>
<p><b>5 - Categoria: papel do adulto</b></p>	
<p><b>Em relação à presença do adulto na rotina do banho:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evidencia-se planejamento desta rotina na ação educativa</li> <li>• Evidencia-se diálogo entre professor e agente</li> <li>• Favorece um clima educativo/pedagógico ao banho</li> </ul>	<p>O banho é uma ação planejada. A auxiliar foi secar o cabelo de uma das crianças ela disse: tia tá doendo... Durante o banho a auxiliar orienta as partes do corpo, citando os nomes das partes do corpo. A auxiliar propõe para as crianças organizarem suas roupas oferecendo autonomia, na</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeita a autonomia da criança</li> <li>• Organiza a rotina de modo a favorecer um ambiente de aprendizagem</li> <li>• Conduz o banho de forma a valorizar nas crianças a construção de sua identidade/imagem corporal.</li> </ul>	<p>organização dos materiais como também para tirar a roupa do corpo, enxugar e vestir roupa.</p>
--	---

## **ATIVIDADE: SONO**

**DATA: 03/11/2016**

### **COMO COMEÇA**

A professora organiza a sala para o momento do sono, a mesma coloca uma sacolinha com o nome das crianças para que seja identificadas por elas na hora do descanso. Após o almoço as crianças vão dormir. Identificam seu lugar através da sacolinha deita. A professora e a auxiliar sentam próximas de algumas crianças e começam a passar a mão nas costas na cabeça de sentido de acariciar para acalmá-las para descansar.

### **COMO DESENVOLVE**

Durante o momento que as professoras acariciam as crianças 30 a 40 minutos as crianças dormem. Algumas crianças chegam mais tarde aí a auxiliar organiza para elas dormirem. A auxiliar organiza as crianças sentando cada criança com a cabeça para um lado. Segundo a professora evita que as crianças conversem. Uma criança começa a conversar a auxiliar fala que conversa com colegas só depois do sono. Outra criança começa a bater o colchão no chão, auxiliar tira ele da sala pra conversar, em seguida voltam ele deita e fecha o olho consegue dormir. A auxiliar pede para as algumas crianças que estão com dificuldade de dormir que fiquem com a barriga pra baixo. Uma criança faz xixi no colchonete, a auxiliar disse que não iria acordar, somente na hora de acordar.

### **COMO TERMINA**

Duas horas e meia depois as crianças começam a acordar. A auxiliar chama uma criança de cada vez para guardar o colchonete. A criança pega o lençol e guarda na sacolinha, em seguida vão para o lanche.

## Síntese de registro de pesquisa – CMEI Amarelo



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS – PUC/GO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

### ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

**CMEI – Amarelo**

**DATA- 22/11/2016**

**ATIVIDADE – BANHO**

<b>Problema da pesquisa:</b>	
<p>Considerando a rotina do banho e do sono como momentos da ação educativa na Educação Infantil, como se constitui os processos de autonomia ou regulação da identidade corporal das crianças em instituições de Goiânia?</p>	
<b>1.Categoria: Autonomia</b>	<b>Aspectos que foram observados</b>
<p><b>Durante o banho as crianças:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizam-se de forma autônoma</li> <li>• Dirigem-se ao banheiro sem precisar da condução do adulto</li> <li>• Conduzem o processo do banho de forma autônoma sem precisar que o adulto intervenha</li> <li>• Toma posse dos instrumentos necessários para o banho sem precisar solicitar ao adulto</li> <li>• Cuida da higiene corporal sem precisar que o adulto interponha orientações</li> <li>• Tem privacidade para conduzir seu próprio banho.</li> </ul> <p><b>Durante o banho o adulto:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorece os procedimentos de autonomia da criança</li> <li>• Organiza todo o material a fim de garantir a autonomia das crianças</li> <li>• Orienta a condução do banho e não intervêm</li> <li>• Explicita às crianças a importância do banho como momento educativo</li> <li>• Favorece um clima de privacidade à criança no momento do banho</li> <li>• Respeita a construção da imagem corporal da criança quando tece comentários positivos e construtivos</li> <li>• Favorece atitudes de diálogo com a criança durante o banho.</li> </ul>	<p>A professora e auxiliar conduzem o banho. Dentro da sala de aula a professora liga a televisão. Cada criança de direciona ao seu armário onde estão seus pertences dentro da sala de aula. Pega sua mochila tiram a roupa suja coloca dentro de uma sacola e guardam dentro da mochila. Retirar a roupa limpa e a toalha enrola a toalha no corpo, e a roupa limpa coloca na mesa onde está sentada. A auxiliar convida um grupo de crianças e vai para o banheiro, a mesma coloca o sabonete líquido sobre a mão e pede para espalhar pelo corpo. A auxiliar orienta as partes do corpo como: pescoço, rosto, perna, axilas, bumbum. Em seguida a mesma orientadora pede para retirar todo o sabão do corpo para enxugar. As crianças pegam suas toalhas enrolam de volta para a sala. Na sala a professora orienta em secar o corpo e vestir a roupa. As crianças direcionam para sua cadeira onde já estão suas roupas. Uma criança com dificuldade de saber o lado correta da blusa perde ajuda a professora, e ela vestem a blusa na criança. A professora confere todas as crianças se estão com a roupa vestida corretamente. A auxiliar continua no banheiro orientando as outras crianças no banho. Augusto (criança), estava conversando com o colega e segundo a auxiliar “demorando” para tomar o banho, ela diz: “rápido Augusto, tira o sabão do corpo, tem outras crianças para banhar e você fica enrolando”. Em seguida a auxiliar volta pra sala onde a professora continua orientando as crianças a vestirem as roupa. Quando uma criança já está pronta, ela senta na cadeira e vai assistir ao programa de televisão (desenho animado). As crianças gostam de assistir TV. Em seguida a professora passa em toas as cadeiras</p>

	para pentear o cabelo das crianças. Enquanto isso dentro da sala de aula a auxiliar organiza os colchonetes para o sono.
<p><b>2. Categoria: Tempo</b></p> <p><b>Durante o banho a criança:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tem o tempo necessário para organizar-se</li> <li>• É respeitado o tempo necessário para que ela conduza o banho como momento educativo</li> <li>• Tem o seu tempo individual respeitado a fim de assegurar o ato individual e não coletivo.</li> </ul> <p><b>Durante o banho os adultos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizam as rotinas a fim de garantir tranquilidade no momento do banho</li> <li>• Favorecem uma rotina em que o banho deixa de ser considerado um momento de transtorno</li> <li>• Permite que as crianças conduzam o tempo do próprio banho</li> <li>• Organizam uma dinâmica de rotina em que há uma articulação entre o momento do banho e outras atividades sem que uma se interponha à outra</li> <li>• Organiza a rotina do banho em função do tempo pedagógico/educativo das crianças e não do tempo cronológico da instituição ou do próprio adulto.</li> </ul>	<p>A auxiliar disse: “ o banho é refrescante por isso a ideia não é de tomar banho em si”. O momento do banho é o tempo da criança molhar o corpo, espalhar o sabonete e retirar o sabão. O auxiliar justifica que logo o almoço será serviço.</p> <p>O banho é organizado na rotina, após as crianças voltarem do parquinho, elas tomam o banho, em seguida o almoço, depois escovação, posteriormente o sono. A professora disse “ que tanto o banho como o sono acalmam as crianças.</p>
<p><b>3 - Categoria: Espaço</b></p>	
<p><b>Em relação ao espaço e à rotina do banho:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Garante aconchego para o ato do banho</li> <li>• É ambientado de forma a tornar-se lúdico e educativo</li> <li>• Permite segurança e resguarda a integridade física da criança</li> <li>• Permite privacidade, a fim de resguardar a imagem corporal da criança</li> <li>• É preparado para o atendimento individual das crianças</li> <li>• Permite diferentes ambientes/espços para construção da autoimagem das crianças.</li> </ul>	<p>O banho acontece em um banheiro com espelho, lavabo, dois chuveiros sendo-os separados por uma divisória, dois vasos sanitários. O espaço é pequeno pela quantidade de crianças que utilizam ao mesmo tempo. O banho é coletivo. O banho acontece sempre dentro do banheiro.</p>
<p><b>4 - Categoria: Materiais</b></p>	
<p><b>Em relação aos materiais e à rotina do banho:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estão disponíveis ao acesso da criança permitindo autonomia</li> <li>• Favorecem o momento do banho como momento educativo</li> <li>• Oportunizam a construção da autoimagem e autocuidado corporal das crianças</li> <li>• São de caráter individual ou coletivo, a fim de garantir que todos tenham acesso aos elementos mínimos necessários ao cuidado</li> </ul>	<p>O material utilizado é o sabonete líquido que fica sob alcance da auxiliar. A mesma espalha no corpo das crianças em dias mais quentes a auxiliar permite que eles lavem o cabelo, mas ela coloca o shampoo e condicionar no cabelo deles. Pedi para cada criança enxaguar bem o corpo e o cabelo para retornarem para a sala.</p>

do corpo <ul style="list-style-type: none"> <li>• Garantem segurança à criança</li> <li>• Garantem um ambiente de acolhida e ludicidade</li> <li>• Permitem às crianças construir seus padrões de referência pessoal quando são respeitados seus processos pessoais.</li> </ul>	
<b>5 - Categoria: papel do adulto</b>	
<b>Em relação à presença do adulto na rotina do banho:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evidencia-se planejamento desta rotina na ação educativa</li> <li>• Evidencia-se diálogo entre professor e agente</li> <li>• Favorece um clima educativo/pedagógico ao banho</li> <li>• Respeita a autonomia da criança</li> <li>• Organiza a rotina de modo a favorecer um ambiente de aprendizagem</li> <li>• Conduz o banho de forma a valorizar nas crianças a construção de sua identidade/imagem corporal.</li> </ul>	Durante o banho a auxiliar, conversa com as crianças sobre as partes do corpo que precisam ser lavados, pedi para não brincar porque tem muitas crianças para o banho. Quando um grupo de crianças retornam para a sala a auxiliar pede para uma criança chamar outro grupo de crianças que não tomaram banho.

**ATIVIDADE: SONO****DATA: 22/11/2016**

<b>COMO COMEÇA</b>
<p>O almoço é servido dentro da sala de aula. Como os colchões estão organizados. As crianças terminam o almoço, fazer a escovação e identificam seu lençol e deitam. A professora fecha as cortinas. A auxiliar coloca uma música relaxante. A professora e a auxiliar sentam perto de algumas crianças, que são mais agitadas, passam a mão na cabeça e nas costas “acariciando” até as crianças dormirem, quinze minutos depois elas dormem.</p>
<b>COMO DESENVOLVE</b>
<p>Trinta minutos depois todas as crianças já estavam dormindo. A auxiliar limpa as mesas e o chão para a aula do vespertino. Duas horas depois a professora do vespertino chegava ainda em cada criança individualmente e chamava para levantar, algumas crianças já acordavam sozinhas. Elas tiram o lençol do colchonete e guardam na mochila.</p>
<b>COMO TERMINA</b>
<p>Elas tiram o lençol do colchonete e guardam na mochila. A professora pediu pra cada criança levar seu colchonete para ajudar a organizar a sala, algumas crianças ainda sonolentas não pegam os colchonetes para a colega pega e entrega para a professora.</p>

## Síntese de registro de pesquisa – CMEI Amarelo



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS – PUC/GO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

### ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

**CMEI – Amarelo**

**DATA - 23/11/2016**

**ATIVIDADE – BANHO**

<b>Problema da pesquisa:</b>	
<p>Considerando a rotina do banho e do sono como momentos da ação educativa na Educação Infantil, como se constitui os processos de autonomia ou regulação da identidade corporal das crianças em instituições de Goiânia?</p>	
<b>1. Categoria: Autonomia</b>	<b>Aspectos que foram observados</b>
<p><b>Durante o banho as crianças:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizam-se de forma autônoma</li> <li>• Dirigem-se ao banheiro sem precisar da condução do adulto</li> <li>• Conduzem o processo do banho de forma autônoma sem precisar que o adulto intervenha</li> <li>• Toma posse dos instrumentos necessários para o banho sem precisar ao adulto</li> <li>• Cuida da higiene corporal sem precisar que o adulto interponha orientações</li> <li>• Tem privacidade para conduzir seu próprio banho.</li> </ul> <p><b>Durante o banho o adulto:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorece os procedimentos de autonomia da criança</li> <li>• Organiza todo o material a fim de garantir a autonomia das crianças</li> <li>• Orienta a condução do banho e não intervêm</li> <li>• Explicita às crianças a importância do banho como momento educativo</li> <li>• Favorece um clima de privacidade à criança no momento do banho</li> <li>• Respeita a construção da imagem corporal da criança quando tece comentários positivos e construtivos</li> <li>• Favorece atitudes de diálogo com a criança durante o banho.</li> </ul>	<p>A rotina neste dia é a mesma. A professora coloca um filme. As crianças tiram suas roupas do corpo colocam na sacola e guarda na mochila, a professora auxilia para abrir a mochila e guardar as roupas. As crianças enrolam na toalha, colocam as roupas limpas na mesa próxima as cadeiras que estão sentadas. A auxiliar convida um grupo de crianças para o banho, enquanto isso as outras crianças ficam na sala assistindo TV. Nara (criança) é gordinha e a toalha é pequena, ela pediu ajuda a professora para enrolar a toalha no corpo, a professora ajuda para a criança transitar da sala ao banheiro. No banheiro a auxiliar orienta as crianças, colocando sabonete sobre a mão e falando as partes do corpo como: axilas, pernas, barriga, rosto, braço... Arthur (criança) pediu ajuda a auxiliar para enrolar a toalha no corpo após o banho. A auxiliar disse: “ Arthur você já é rapaz, consegue enrolar a toalha no corpo sozinho”. Um colega ajuda Arthur.</p> <p>Ao retornar para a sala a auxiliar ajuda a professora com as crianças, Nara (criança) fala para a auxiliar que não sabe o lado que vesti a calcinha. A auxiliar responde: “ Nara todos os dias eu te explico, mas você não presta atenção”. A professora penteia o cabelo das crianças que estão todas sentadas assistindo TV. O almoço chega.</p>
<b>2. Categoria: Tempo</b>	
<p><b>Durante o banho a criança:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tem o tempo necessário para organizar-se</li> <li>• É respeitado o tempo necessário para que ela</li> </ul>	<p>No momento no banho a auxiliar disse: “ o banho precisa ser rápido, são muitas crianças, ainda tem o almoço, senão bagunça a rotina.</p>

<p>conduza o banho como momento educativo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tem o seu tempo individual respeitado a fim de assegurar o ato individual e não coletivo.</li> </ul> <p><b>Durante o banho os adultos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizam as rotinas a fim de garantir tranquilidade no momento do banho</li> <li>• Favorecem uma rotina em que o banho deixa de ser considerado um momento de transtorno</li> <li>• Permite que as crianças conduzam o tempo do próprio banho</li> <li>• Organizam uma dinâmica de rotina em que há uma articulação entre o momento do banho e outras atividades sem que uma se interponha à outra</li> <li>• Organiza a rotina do banho em função do tempo pedagógico/educativo das crianças e não do tempo cronológico da instituição ou do próprio adulto.</li> </ul>	
<b>3 - Categoria: Espaço</b>	
<p><b>Em relação ao espaço e à rotina do banho:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Garante aconchego para o ato do banho</li> <li>• É ambientado de forma a tornar-se lúdico e educativo</li> <li>• Permite segurança e resguarda a integridade física da criança</li> <li>• Permite privacidade, a fim de resguardar a imagem corporal da criança</li> <li>• É preparado para o atendimento individual das crianças</li> <li>• Permite diferentes ambientes/espacos para construção da autoimagem das crianças</li> </ul>	<p>O banho acontece em um banheiro com espelho, lavabo, dois chuveiros sendo-os separados por uma divisória, dois vasos sanitários. O espaço é pequeno pela quantidade de crianças que utilizam ao mesmo tempo. O banho é coletivo. O banho acontece sempre dentro do banheiro.</p> <p>A auxiliar utiliza um rodo para limpar o banheiro porque a água fica toda localizada na cerâmica.</p>
<b>4 - Categoria: Materiais</b>	
<p><b>Em relação aos materiais e à rotina do banho:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estão disponíveis ao acesso da criança permitindo autonomia</li> <li>• Favorecem o momento do banho como momento educativo</li> <li>• Oportunizam a construção da autoimagem e autocuidado corporal das crianças</li> <li>• São de caráter individual ou coletivo, a fim de garantir que todos tenham acesso aos elementos mínimos necessários ao cuidado do corpo</li> <li>• Garantem segurança à criança</li> <li>• Garantem um ambiente de acolhida e ludicidade</li> <li>• Permitem às crianças construir seus padrões de referência pessoal quando são respeitados seus processos pessoais.</li> </ul>	<p>As crianças não levam qualquer tipo de objeto para o banho. A auxiliar conduz o uso do sabonete líquido, para controlar a quantidade a ser usada.</p>
<b>5 - Categoria: papel do adulto</b>	
<p><b>Em relação à presença do adulto na rotina do banho:</b></p>	<p>A auxiliar dialoga com as crianças sobre a importância de tomar banho. Ela diz: “o</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evidencia-se planejamento desta rotina na ação educativa</li> <li>• Evidencia-se diálogo entre professor e agente</li> <li>• Favorece um clima educativo/pedagógico ao banho</li> <li>• Respeita a autonomia da criança</li> <li>• Organiza a rotina de modo a favorecer um ambiente de aprendizagem</li> <li>• Conduz o banho de forma a valorizar nas crianças a construção de sua identidade/imagem corporal.</li> </ul>	<p>banho é pra ficar limpinho e dormi bem fresquinho”. A mesma fala conversa com as crianças que precisam tomar banho em casa também. Na sala de aula a professora com outras crianças orienta sobre o lado correto de vestir a roupa, de organizar os pertences, a professora gosta de organizar o cabelo das crianças. A professora verifica se as crianças organizaram bem as mochilas.</p>
--	--

### **ATIVIDADE: SONO**

**DATA: 23/11/2016**

#### **COMO COMEÇA**

Após o almoço com os colchonetes já organizados pela auxiliar, as crianças fazem a escovação dos dentes elas identificam seus lençóis para dormir. A professora desliga a luz, fecha as cortinas e senta próximo algumas crianças, a auxiliar coloca uma música relaxante e também senta perto de algumas crianças agitadas.

#### **COMO DESENVOLVE**

Quinze minutos depois apenas Nara (criança) que não estava dormindo, ela colocava o lençol no rosto, mexia no colchão o tempo todo, mas não conseguia dormir. A auxiliar mudou ela de lugar afastando-a dos colegas para não acordá-los, colocou-a próxima a parede também fixou mexendo o corpo durante dez minutos ai conseguiu dormir. Todas as crianças dormiram. Enquanto as crianças dormiam a auxiliar limpava a sala.

#### **COMO TERMINA**

Duas horas depois a professora regente chega na sala percebe que devido o tempo chuvoso as crianças estavam tendo um sono profundo, resolve deixar elas dormirem mais dez minutos, em seguida a professora começa acorda as crianças, elas mesmo sonolentas levantam para guardar o lençol e ajudar a professora a guarda os colchonetes. Dez minutos depois todas as crianças tinham acordado, porém algumas ainda estavam com sono.

## Síntese de registro de pesquisa – CMEI Branco



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS – PUC/GO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

### ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

**CMEI – Branco**

**DATA- 17/11/2016**

**ATIVIDADE – BANHO**

<b>Problema da pesquisa:</b>	
<p>Considerando a rotina do banho e do sono como momentos da ação educativa na Educação Infantil, como se constitui os processos de autonomia ou regulação da identidade corporal das crianças em instituições de Goiânia?</p>	
<b>1. Categoria: Autonomia</b>	<b>Aspectos que foram observados</b>
<p><b>Durante o banho as crianças:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizam-se de forma autônoma</li> <li>• Dirigem-se ao banheiro sem precisar da condução do adulto</li> <li>• Conduzem o processo do banho de forma autônoma sem precisar que o adulto intervenha</li> <li>• Toma posse dos instrumentos necessários para o banho sem precisar solicitar ao adulto</li> <li>• Cuida da higiene corporal sem precisar que o adulto interponha orientações</li> <li>• Tem privacidade para conduzir seu próprio banho.</li> </ul> <p><b>Durante o banho o adulto:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorece os procedimentos de autonomia da criança</li> <li>• Organiza todo o material a fim de garantir a autonomia das crianças</li> <li>• Orienta a condução do banho e não intervêm</li> <li>• Explicita às crianças a importância do banho como momento educativo</li> <li>• Favorece um clima de privacidade à criança no momento do banho</li> <li>• Respeita a construção da imagem corporal da criança quando tece comentários positivos e construtivos</li> <li>• Favorece atitudes de diálogo com a criança durante o banho.</li> </ul>	<p>A professora convidou um grupo de crianças para o banho. A professora colocou a touca na cabeça das meninas. Cada criança leva sua bucha, a professora coloca sabonete líquido e pele que as crianças espalhem no corpo. O banho acontece coletivamente. A professora auxiliar as crianças tanto no chuveiro, como vestindo roupa. As crianças seguem a orientação da professora, para vestir a roupa, organizar as roupas sujas na mochila e voltam pra sala. Na sala a auxiliar fica com as outras crianças, brincando de peças de lego. A professora coloca cinco crianças no mesmo espaço para banho sendo um chuveiro, uma criança (Natan) brinca com a espuma no cabelo do colega, deita o chão do banheiro, coloca espuma na boca, a professora diz: “ esse menino é especial, ele tem apoio no vespertino”. Essa mesma criança por ser muito agitada precisa de toda ajuda da professora, para lavar corpo, secar, vestir a roupa e também organizar os seus pertences na mochila. Outra criança (Miguel) pedi para mim escrever no meu caderno que a cueca dele é nova.</p>
<b>2. Categoria: Tempo</b>	
<p><b>Durante o banho a criança:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tem o tempo necessário para organizar-se</li> <li>• É respeitado o tempo necessário para que ela conduza o banho como momento educativo</li> <li>• Tem o seu tempo individual respeitado a fim</li> </ul>	<p>Neste dia a professora disse: “ as crianças estão muito agitadas o banho ajuda acalmá-las, porém precisa que o banho seja rápido porque tem outras turmas para o banho.</p>

<p>de assegurar o ato individual e não coletivo.</p> <p><b>Durante o banho os adultos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizam as rotinas a fim de garantir tranquilidade no momento do banho</li> <li>• Favorecem uma rotina em que o banho deixa de ser considerado um momento de transtorno</li> <li>• Permite que as crianças conduzam o tempo do próprio banho</li> <li>• Organizam uma dinâmica de rotina em que há uma articulação entre o momento do banho e outras atividades sem que uma se interponha à outra</li> <li>• Organiza a rotina do banho em função do tempo pedagógico/educativo das crianças e não do tempo cronológico da instituição ou do próprio adulto.</li> </ul>	
<p><b>3 - Categoria: Espaço</b></p>	
<p><b>Em relação ao espaço e à rotina do banho:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Garante aconchego para o ato do banho</li> <li>• É ambientado de forma a tornar-se lúdico e educativo</li> <li>• Permite segurança e resguarda a integridade física da criança</li> <li>• Permite privacidade, a fim de resguardar a imagem corporal da criança</li> <li>• É preparado para o atendimento individual das crianças</li> <li>• Permite diferentes ambientes/espços para construção da autoimagem das crianças</li> </ul>	<p>O espaço é pequeno pela quantidade de criança, a porta fica aberta, enquanto as crianças de um agrupamento tomam banho outro agrupamento utiliza o mesmo espaço para usar o vaso sanitário.</p>
<p><b>4 - Categoria: Materiais</b></p>	
<p><b>Em relação aos materiais e à rotina do banho:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estão disponíveis ao acesso da criança permitindo autonomia</li> <li>• Favorecem o momento do banho como momento educativo</li> <li>• Oportunizam a construção da autoimagem e autocuidado corporal das crianças</li> <li>• São de caráter individual ou coletivo, a fim de garantir que todos tenham acesso aos elementos mínimos necessários ao cuidado do corpo</li> <li>• Garantem segurança à criança</li> <li>• Garantem um ambiente de acolhida e ludicidade</li> <li>• Permitem às crianças construir seus padrões de referência pessoal quando são respeitados seus processos pessoais.</li> </ul>	<p>O sabonete líquido fica no alcance da professora, cada criança tem sua bucha que fica em uma vasilha de plástico dentro do banheiro. Durante a organização dos materiais a professora orienta as crianças, para colocar na mochila, e voltar para a sala.</p>
<p><b>5 - Categoria: papel do adulto</b></p>	
<p><b>Em relação à presença do adulto na rotina do banho:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evidencia-se planejamento desta rotina na</li> </ul>	<p>Durante a ação não acontece muito diálogo por ser um momento rápido, a professora dialoga no sentido de falar as partes do corpo para espalhar o sabonete,</p>

<p>ação educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evidencia-se diálogo entre professor e agente</li> <li>• Favorece um clima educativo/pedagógico ao banho</li> <li>• Respeita a autonomia da criança</li> <li>• Organiza a rotina de modo a favorecer um ambiente de aprendizagem</li> <li>• Conduz o banho de forma a valorizar nas crianças a construção de sua identidade/imagem corporal.</li> </ul>	<p>pedi para pegar a mochila, vestir a roupa. Voz de comando.</p>
--	---

**ATIVIDADE: SONO****DATA: 17/11/2016**

<b>COMO COMEÇA</b>
<p>A auxiliar organiza os colchonetes, com o lençol, separando as crianças que gostam de conversar.</p> <p style="text-align: center;"><b>COMO DESENVOLVE</b></p> <p>As crianças deitam, a auxiliar senta próximo algumas crianças que tem demoram mais pra dormi e acaricia os cabelos, até que consigam dormi. A auxiliar do vespertino chega e fala para algumas crianças que já acordaram uma hora depois que elas não iram para o parquinho porque não estavam dormindo.</p>
<b>COMO TERMINA</b>
<p>A professora pedi para as crianças levantarem e guardarem os colchões.</p>

## Síntese de registro de pesquisa – CMEI Branco



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS – PUC/GO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

### ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

**CMEI – Branco**

**DATA - 18/11/2016**

**ATIVIDADE – BANHO**

<b>Problema da pesquisa:</b>	
<p>Considerando a rotina do banho e do sono como momentos da ação educativa na Educação Infantil, como se constitui os processos de autonomia ou regulação da identidade corporal das crianças em instituições de Goiânia?</p>	
<b>1. Categoria: Autonomia</b>	<b>Aspectos que foram observados</b>
<p><b>Durante o banho as crianças:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizam-se de forma autônoma</li> <li>• Dirigem-se ao banheiro sem precisar da condução do adulto</li> <li>• Conduzem o processo do banho de forma autônoma sem precisar que o adulto intervenha</li> <li>• Toma posse dos instrumentos necessários para o banho sem precisar solicitar ao adulto</li> <li>• Cuida da higiene corporal sem precisar que o adulto interponha orientações</li> <li>• Tem privacidade para conduzir seu próprio banho.</li> </ul> <p><b>Durante o banho o adulto:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorece os procedimentos de autonomia da criança</li> <li>• Organiza todo o material a fim de garantir a autonomia das crianças</li> <li>• Orienta a condução do banho e não intervêm</li> <li>• Explicita às crianças a importância do banho como momento educativo</li> <li>• Favorece um clima de privacidade à criança no momento do banho</li> <li>• Respeita a construção da imagem corporal da criança quando tece comentários positivos e construtivos</li> <li>• Favorece atitudes de diálogo com a criança durante o banho.</li> </ul>	<p>A regente conduz um grupo de crianças para o banho. No mesmo momento tem outras crianças e outro agrupamento tomando banho. A professora pede para cada criança tirar suas roupas colocar dentro de uma sacolinha e guarda na mochila, em seguida utiliza um chuveiro para quatro meninos. A regente pede a cada criança para pegar suas buchas que estão em uma vasilha e plástico, em seguida ela coloca sabonete líquido. A professora coloca uma cadeira e senta e da voz de comando para as crianças. Ela diz: “rápido tem outras crianças para o banho”. Quando a regente chama outro grupo a criança (Laura) diz: “tia já tomei banho em casa”. A professora responde: “vai banhar novamente”. Nesse dia a professora está sem auxiliar, então ela fica na porta do banheiro para orientar e controlar as crianças que estão no banho e as crianças que estão do lado de fora brincando com peças de lego.</p> <p>Uma criança dia a outra: “uma de cada vez no chuveiro e para de empurrar”. A professora pede para serem rápidas porque o almoço já estava chegando para servir.</p>
<b>2. Categoria: Tempo</b>	
<p><b>Durante o banho a criança:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tem o tempo necessário para organizar-se</li> <li>• É respeitado o tempo necessário para que ela conduza o banho como momento educativo</li> <li>• Tem o seu tempo individual respeitado a fim de assegurar o ato individual e não coletivo.</li> </ul>	<p>A professora fala o tempo todo que o banho precisa ser rápido porque ela está sozinha para cuidar das crianças, tanto que estão no banheiro, como as crianças que estão brincando.</p>

<p><b>Durante o banho os adultos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizam as rotinas a fim de garantir tranquilidade no momento do banho</li> <li>• Favorecem uma rotina em que o banho deixa de ser considerado um momento de transtorno</li> <li>• Permite que as crianças conduzam o tempo do próprio banho</li> <li>• Organizam uma dinâmica de rotina em que há uma articulação entre o momento do banho e outras atividades sem que uma se interponha à outra</li> <li>• Organiza a rotina do banho em função do tempo pedagógico/educativo das crianças e não do tempo cronológico da instituição ou do próprio adulto.</li> </ul>	
<p><b>3 - Categoria: Espaço</b></p>	
<p><b>Em relação ao espaço e à rotina do banho:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Garante aconchego para o ato do banho</li> <li>• É ambientado de forma a tornar-se lúdico e educativo</li> <li>• Permite segurança e resguarda a integridade física da criança</li> <li>• Permite privacidade, a fim de resguardar a imagem corporal da criança</li> <li>• É preparado para o atendimento individual das crianças</li> <li>• Permite diferentes ambientes/espços para construção da autoimagem das crianças.</li> </ul>	<p>O espaço não é ventilado, pequeno pela quantidade de crianças que tomam banho coletivamente. No chão é emborrachado para evitar que as crianças se machucam. Mas a professora precisa usar o rodo o tempo para retirar a água que se espalho por todo o banheiro.</p>
<p><b>4 - Categoria: Materiais</b></p>	
<p><b>Em relação aos materiais e à rotina do banho:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estão disponíveis ao acesso da criança permitindo autonomia</li> <li>• Favorecem o momento do banho como momento educativo</li> <li>• Oportunizam a construção da autoimagem e autocuidado corporal das crianças</li> <li>• São de caráter individual ou coletivo, a fim de garantir que todos tenham acesso aos elementos mínimos necessários ao cuidado do corpo</li> <li>• Garantem segurança à criança</li> <li>• Garantem um ambiente de acolhida e ludicidade</li> <li>• Permitem às crianças construir seus padrões de referência pessoal quando são respeitados seus processos pessoais.</li> </ul>	<p>O sabonete fica com a professora. As crianças pegam, usam e guarda suas buchas de uso individual.</p>
<p><b>5 - Categoria: papel do adulto</b></p>	
<p><b>Em relação à presença do adulto na rotina do banho:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evidencia-se planejamento desta rotina na ação educativa</li> </ul>	<p>A ação não evidencia planejamento. A relação da professora com as crianças é no sentido na organização dos pertences e dos materiais.</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evidencia-se diálogo entre professor e agente</li> <li>• Favorece um clima educativo/pedagógico ao banho</li> <li>• Respeita a autonomia da criança</li> <li>• Organiza a rotina de modo a favorecer um ambiente de aprendizagem</li> <li>• Conduz o banho de forma a valorizar nas crianças a construção de sua identidade/imagem corporal.</li> </ul>	
--	--

**ATIVIDADE: SONO****DATA: 18/11/2016****COMO COMEÇA**

A auxiliar organiza os colchonetes, colocam enfileirados, separando as crianças que gostam de conversar. Enquanto isso a regente fica com as crianças do lodo de fora da sala para elas almoçarem.

**COMO DESENVOLVE**

Após o almoço as crianças retornam para a sala, identificar seu lençol e deitam. A professora e a auxiliar sentam próximas de algumas crianças, consideradas agitadas e passam a mão na cabeça e nas costas até ela conseguir dormir. Trinta minutos depois todas as crianças estão dormindo.

**COMO TERMINA**

Uma hora e meia depois as crianças começam a acordar, a auxiliar pede para elas brincarem com peças do lego sem fazer barulho. Duas horas depois todas as crianças estão acordadas, a professora do vespertino chega e pedi para guardar os lençóis na mochila e levar os colchonetes para ela guardar. Em seguida as crianças vão para o lanche.

## Síntese de registro de pesquisa – CMEI Verde



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS – PUC/GO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

### ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

**CMEI – Verde**

**DATA - 29/11/2016**

**ATIVIDADE – BANHO**

<b>Problema da pesquisa:</b>	
<p>Considerando a rotina do banho e do sono como momentos da ação educativa na Educação Infantil, como se constitui os processos de autonomia ou regulação da identidade corporal das crianças em instituições de Goiânia?</p>	
<b>1. Categoria: Autonomia</b>	<b>Aspectos que foram observados</b>
<p><b>Durante o banho as crianças:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizam-se de forma autônoma</li> <li>• Dirigem-se ao banheiro sem precisar da condução do adulto</li> <li>• Conduzem o processo do banho de forma autônoma sem precisar que o adulto intervenha</li> <li>• Toma posse dos instrumentos necessários para o banho sem precisar solicitar ao adulto</li> <li>• Cuida da higiene corporal sem precisar que o adulto interponha orientações</li> <li>• Tem privacidade para conduzir seu próprio banho.</li> </ul> <p><b>Durante o banho o adulto:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorece os procedimentos de autonomia da criança</li> <li>• Organiza todo o material a fim de garantir a autonomia das crianças</li> <li>• Orienta a condução do banho e não intervêm</li> <li>• Explicita às crianças a importância do banho como momento educativo</li> <li>• Favorece um clima de privacidade à criança no momento do banho</li> <li>• Respeita a construção da imagem corporal da criança quando tece comentários positivos e construtivos</li> <li>• Favorece atitudes de diálogo com a criança durante o banho.</li> </ul>	<p>A professora acompanha as crianças no banho. Durante o banho o agrupamento da pesquisa de 5anos divide o mesmo espaço com mais dois agrupamentos. A professora convida um grupo de crianças para o banho, as crianças pegam suas mochilas, dentro do banheiro com pouco espaço as crianças organizam suas roupas, e seus materiais para o banho como: bucha e sabonete. Três crianças usam o mesmo chuveiro. A professora auxilia as crianças a lavar as partes do corpo. As crianças usam seus materiais. Cada criança leva um sabonete e uma bucha. A professora ajuda a organizar as mochilas com a roupa. Arthur (criança) estava no banho, ele sai e não desliga o chuveiro a professora pediu para ele voltar e desligar. Uma criança com dificuldade de vestir a roupa, a professora disse que vai vestir para ser mais rápido. A professora fala que é um banho pedagógico por se tratar de conhecer as partes do corpo, como também o equilíbrio do corpo. A professora fala para as crianças andarem rápido o almoço está quase pronto. As crianças com dificuldade de identificar qual o lado da roupa na hora de vestir, a professora explica e ajuda a vestir.</p>
<b>2. Categoria: Tempo</b>	
<p><b>Durante o banho a criança:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tem o tempo necessário para organizar-se</li> <li>• É respeitado o tempo necessário para que ela conduza o banho como momento educativo</li> </ul>	<p>Durante o banho, a ação é rápida devido à organização da rotina. O banho é coletivo. As orientações da professora para as crianças são coletivas.</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tem o seu tempo individual respeitado a fim de assegurar o ato individual e não coletivo</li> </ul> <p><b>Durante o banho os adultos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizam as rotinas a fim de garantir tranquilidade no momento do banho</li> <li>• Favorecem uma rotina em que o banho deixa de ser considerado um momento de transtorno</li> <li>• Permite que as crianças conduzam o tempo do próprio banho</li> <li>• Organizam uma dinâmica de rotina em que há uma articulação entre o momento do banho e outras atividades sem que uma se interponha à outra</li> <li>• Organiza a rotina do banho em função do tempo pedagógico/educativo das crianças e não do tempo cronológico da instituição ou do próprio adulto.</li> </ul>	<p>A professora conversa com as crianças, orientando no momento de organizar as mochilas, para molhar o corpo e passar a bucha, auxilia para vestir a roupa.</p>
<p><b>3 - Categoria: Espaço</b></p>	
<p><b>Em relação ao espaço e à rotina do banho:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Garante aconchego para o ato do banho</li> <li>• É ambientado de forma a tornar-se lúdico e educativo</li> <li>• Permite segurança e resguarda a integridade física da criança</li> <li>• Permite privacidade, a fim de resguardar a imagem corporal da criança</li> <li>• É preparado para o atendimento individual das crianças</li> <li>• Permite diferentes ambientes/espacos para construção da autoimagem das crianças</li> </ul>	<p>O espaço é composto por três chuveiros, cada agrupamento usa um chuveiro, provocando um transtorno com mais de 9 crianças em um espaço pequeno. No banheiro também tem três vasos sanitário de uso coletivo.</p>
<p><b>4 - Categoria: Materiais</b></p>	
<p><b>Em relação aos materiais e à rotina do banho:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estão disponíveis ao acesso da criança permitindo autonomia</li> <li>• Favorecem o momento do banho como momento educativo</li> <li>• Oportunizam a construção da autoimagem e autocuidado corporal das crianças</li> <li>• São de caráter individual ou coletivo, a fim de garantir que todos tenham acesso aos elementos mínimos necessários ao cuidado do corpo</li> <li>• Garantem segurança à criança</li> <li>• Garantem um ambiente de acolhida e ludicidade</li> <li>• Permitem às crianças construir seus padrões de referência pessoal quando são respeitados seus processos pessoais.</li> </ul>	<p>O material utilizado fica ao alcance das crianças. Sendo que cada criança tem o seu sabonete e bucha. Esses materiais ficam guardados dentro da mochila. As crianças apresentam certa autonomia.</p>
<p><b>5 - Categoria: papel do adulto</b></p>	
<p><b>Em relação à presença do adulto na rotina do banho:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evidencia-se planejamento desta rotina na ação educativa</li> </ul>	<p>A professora auxilia as crianças, na organização dos materiais da mochila, orienta para lavar o corpo. O banho acontece de forma rápida devido a</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evidencia-se diálogo entre professor e agente</li> <li>• Favorece um clima educativo/pedagógico ao banho</li> <li>• Respeita a autonomia da criança</li> <li>• Organiza a rotina de modo a favorecer um ambiente de aprendizagem</li> <li>• Conduz o banho de forma a valorizar nas crianças a construção de sua identidade/imagem corporal.</li> </ul>	<p>quantidade de alunos e o pouco espaço. O diálogo é direcionado para o tempo, espaço e quantidade de crianças serem limitado.</p>
--	---

### **ATIVIDADE: SONO**

**DATA: 29/11/2016**

#### **COMO COMEÇA**

Após o almoço as crianças realizam a escovação e vão para o sono. Elas identificam seu lençol e deitam.

#### **COMO DESENVOLVE**

A professora regente e a auxiliar sentam próximo das crianças que demoram mais tempo pra dormi, passam a mão na cabeça e nas costas “acariciando” na tentativa de fazê-las dormir. As crianças movimentavam muito. Uma hora depois uma criança acordou e disse: “ não gosto de dormi”. Outra criança acordou e disse: “ tia vou ficar quietinha pra não acorda os colegas”. Outra criança acordou e ficou passando a mão na cabeça dos colegas.

#### **COMO TERMINA**

Uma hora e quarenta minutos depois a professora do vespertino solicita que cada criança guarde seu lençol e leve o colchão para auxiliar guarda. Em seguida eles vão para o lanche.

## Síntese de registro de pesquisa – CMEI Verde



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS – PUC/GO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
**ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO**

**CMEI – Verde**

**DATA- 30/11/2016**

**ATIVIDADE – BANHO**

<b>Problema da pesquisa:</b>	
<i>Considerando a rotina do banho e do sono como momentos da ação educativa na Educação Infantil, como se constitui os processos de autonomia ou regulação da identidade corporal das crianças em instituições de Goiânia?</i>	
<b>1. Categoria: Autonomia</b>	<b>Aspectos que foram observados</b>
<p><b>Durante o banho as crianças:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizam-se de forma autônoma</li> <li>• Dirigem-se ao banheiro sem precisar da condução do adulto</li> <li>• Conduzem o processo do banho de forma autônoma sem precisar que o adulto intervenha</li> <li>• Toma posse dos instrumentos necessários para o banho sem precisar solicitar ao adulto</li> <li>• Cuida da higiene corporal sem precisar que o adulto interponha orientações</li> <li>• Tem privacidade para conduzir seu próprio banho</li> </ul> <p><b>Durante o banho o adulto:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorece os procedimentos de autonomia da criança</li> <li>• Organiza todo o material a fim de garantir a autonomia das crianças</li> <li>• Orienta a condução do banho e não intervêm</li> <li>• Explicita às crianças a importância do banho como momento educativo</li> <li>• Favorece um clima de privacidade à criança no momento do banho</li> <li>• Respeita a construção da imagem corporal da criança quando tece comentários positivos e construtivos</li> <li>• Favorece atitudes de diálogo com a criança durante o banho</li> </ul>	<p>A professora convida um grupo de crianças para o banho, cada criança pega sua mochila, entram no banheiro, tiram da mochila as roupas limpas, toalha, sabonete e bucha (esponja), em seguida despiram a roupa do corpo, entram para o banho, sendo um chuveiro para três crianças. Cada criança espera sua vez para molhar o corpo e espalhar o sabonete com a esponja.</p>
<b>2. Categoria: Tempo</b>	
<p><b>Durante o banho a criança:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tem o tempo necessário para organizar-se</li> <li>• É respeitado o tempo necessário para que ela conduza o banho como momento educativo</li> <li>• Tem o seu tempo individual respeitado a fim de assegurar o ato individual e não coletivo</li> </ul>	<p>O tempo obedece a uma rotina, onde todas as crianças precisam tomar banho, considerando outras atividades.</p> <p>O banho é coletivo, onde todas as crianças recebem orientação da professora para o banho e para guardar seus pertences.</p>

<p><b>Durante o banho os adultos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizam as rotinas a fim de garantir tranquilidade no momento do banho</li> <li>• Favorecem uma rotina em que o banho deixa de ser considerado um momento de transtorno</li> <li>• Permite que as crianças conduzam o tempo do próprio banho</li> <li>• Organizam uma dinâmica de rotina em que há uma articulação entre o momento do banho e outras atividades sem que uma se interponha à outra</li> <li>• Organiza a rotina do banho em função do tempo pedagógico/educativo das crianças e não do tempo cronológico da instituição ou do próprio adulto.</li> </ul>	<p>A professora considera o banho como um transtorno, devido o tempo e o espaço.</p> <p>Onde as crianças não podem conduzir o banho com as necessidades do seu corpo.</p>
<p><b>3 - Categoria: Espaço</b></p>	
<p><b>Em relação ao espaço e à rotina do banho:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Garante aconchego para o ato do banho</li> <li>• É ambientado de forma a tornar-se lúdico e educativo</li> <li>• Permite segurança e resguarda a integridade física da criança</li> <li>• Permite privacidade, a fim de resguardar a imagem corporal da criança</li> <li>• É preparado para o atendimento individual das crianças</li> <li>• Permite diferentes ambientes/espços para construção da autoimagem das crianças</li> </ul>	<p>O espaço é pequeno, sem ventilação e com infraestrutura danificada. O mesmo é utilizado por três agrupamentos no mesmo tempo. O atendimento é coletivo. A porta do banheiro fica aberta.</p>
<p><b>4 - Categoria: Materiais</b></p>	
<p><b>Em relação aos materiais e à rotina do banho:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estão disponíveis ao acesso da criança permitindo autonomia</li> <li>• Favorecem o momento do banho como momento educativo</li> <li>• Oportunizam a construção da autoimagem e autocuidado corporal das crianças</li> <li>• São de caráter individual ou coletivo, a fim de garantir que todos tenham acesso aos elementos mínimos necessários ao cuidado do corpo</li> <li>• Garantem segurança à criança</li> <li>• Garantem um ambiente de acolhida e ludicidade</li> <li>• Permitem às crianças construir seus padrões de referência pessoal quando são respeitados seus processos pessoais</li> </ul>	<p>Os materiais são utilizados e organizados pela orientação do adulto.</p> <p>O espaço não é adaptado para garantir a segurança das crianças pequenas.</p>
<p><b>5 - Categoria: papel do adulto</b></p>	
<p><b>Em relação à presença do adulto na rotina do banho:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evidencia-se planejamento desta rotina na ação educativa</li> <li>• Evidencia-se diálogo entre professor e agente</li> <li>• Favorece um clima educativo/pedagógico ao</li> </ul>	<p>A professora realiza planejamento do banho. Porém o tempo e quantidade de crianças não são possíveis realizar o plano.</p> <p>A professora dialoga com as crianças no</p>

<p>banho</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeita a autonomia da criança</li> <li>• Organiza a rotina de modo a favorecer um ambiente de aprendizagem</li> <li>• Conduz o banho de forma a valorizar nas crianças a construção de sua identidade/imagem corporal.</li> </ul>	<p>sentido organiza os pertences e espalhar o sabonete pelo corpo.</p>
---	--

**ATIVIDADE: SONO**

**DATA: 30/11/2016**

<p style="text-align: center;"><b>COMO COMEÇA</b></p> <p>A auxiliar organiza os colchões, liga o ventilador, coloca música. Após o almoço e a escovação as crianças identificam seus colchões e deitam.</p>
<p style="text-align: center;"><b>COMO DESENVOLVE</b></p> <p>A professora e auxiliar sentam próximos de algumas crianças que apresentam dificuldade para dormir passam a mão na cabeça e nas costas “acariciando” vinte minutos depois todas as crianças estavam dormindo. Uma criança fala: “ tia hoje está fresquinho pra dormi né”.</p>
<p style="text-align: center;"><b>COMO TERMINA</b></p> <p>Duas horas depois as crianças começam acordar, guardam seus lençóis levam o colchonete para auxiliar organizar. Em seguida sentam na cadeira do lado de fora para brincar com peças de lego, algumas crianças acordam o colega.</p>

## APÊNDICE E: Termo de consentimento livre e esclarecido - Crianças

PONTIFÍCIA DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PRÓ - REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,  
MESTRADO E DOUTORADO

### TERMO DE ASSENTIMENTO

Eu, Luana Ferreira Borges, quero te chamar para participar de uma atividade. Vou ficar aqui com você alguns dias para **observar como você dorme e também para saber como acontece o momento em que você vai para o banho**. Mas fique tranquila! **Só quero conhecer como o Centro Municipal de Educação Infantil cuida do banho e do sono**, momentos tão importantes para o seu desenvolvimento. Mas veja: **tudo isso só vai acontecer se você permitir!**

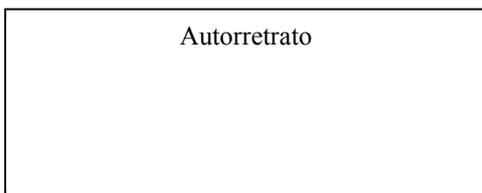
Tudo o que eu observar será registrado no meu caderninho. Confia em mim, **tudo será mantido em segredo. Você não será exposto. Apenas anotarei como acontecem esses momentos do banho e sono**. Quero contribuir para que o CMEI possa melhorar esses momentos em sua instituição e garantir que você seja respeitado como criança.

Se você quiser participar da atividade, ficará com uma folha igual a essa e vai deixar a marca do seu dedão com tinta nessa folha. Mas se você **não quiser participar, não terá nenhum problema, tudo vai ficar do mesmo jeito. Basta pedir para sair da pesquisa a qualquer momento**.

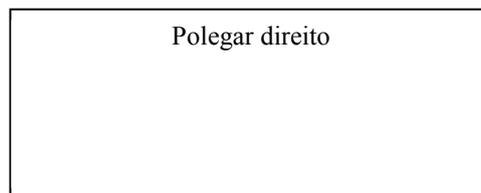
Para você poder participar, **a pessoa que cuida de você terá que deixar também uma autorização por escrito**. A pessoa que cuida de você não vai pagar nada para você participar. **Tudo o que você quiser perguntar, a gente vai responder. A pessoa que cuida de você também pode pedir para você não participar mais, a hora que ela quiser**.

Goiânia, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

Autorretrato



Polegar direito



Eu, dono (a) desse desenho e desse dedo, **entendi o que a Luana vai fazer nessa atividade de pesquisa**. Tudo o que eu não entender posso perguntar e sei que eu e a pessoa que cuida de mim poderemos mudar de ideia e não mais participar. Peguei uma folha igual a essa, sendo que a Luana e meus responsáveis leram pra mim.

**APÊNDICE F: Termo de consentimento livre e esclarecido – Pais**

PONTIFÍCIA DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PRÓ - REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,  
MESTRADO E DOUTORADO

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.) - PAIS**

Você está sendo convidado(a) **a autorizar seu(ua) filho(a) a participar, como voluntário(a), do projeto de pesquisa** “Rotinas da Educação Infantil nas Instituições Municipais de Goiânia: um estudo a partir das atividades do sono e do banho na construção da identidade corporal das crianças”

Meu nome é Luana Ferreira Borges, sou a pesquisadora responsável, mestranda em educação. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar que seu filho(a) faça parte do estudo, este documento deverá a ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade da Pesquisadora responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins. **Em caso de recusa, o Senhor(a) e nem seu(ua) filho(a) não serão penalizados(as) de forma alguma.** Em caso de dúvida sobre a pesquisa, o senhor(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Luana Ferreira Borges ou com o orientador da pesquisa Professor Dr. Romilson Martins Siqueira, nos telefones: (62) 99853-6314, ou através do e-mail [luanaferreiraborges@hotmail.com](mailto:luanaferreiraborges@hotmail.com). Em caso de dúvida sobre a ética aplicada à pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, telefone: (62) 3946-1512, localizado na Avenida Universitária, nº 1069, Setor Universitário, Goiânia – Goiás.

A pesquisa **acontecerá no momento das rotinas do sono e banho na instituição Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI** do qual seu(ua) filho(a) participa. Ocorrerá pela **observação destes dois momentos junto ao trabalho da professora regente da turma**. Portanto, **eu apenas registrarei em meu caderno como a professora conduz o banho e o processo do sono junto às crianças**. Isto deve durar aproximadamente quarenta minutos.

O que pretendo com esta pesquisa? Pretendo **contribuir para que o CMEI em que seu(ua) filho(a) se encontra possa melhorar os processos do sono e do banho, garantindo-lhes direitos de serem atendidos com qualidade.** Meu objetivo é saber se no momento do sono ou do banho, a instituição está contribuindo para que o desenvolvimento integral do seu(ua) filho(a), particularmente sobre as formas como ajudam as crianças a construírem sua identidade corporal por meio do respeito, da autonomia e do cuidado.

Meu estudo não traz nenhum risco ao seu (sua) filho(a), pois não **visa em nenhum momento o constrangimento da criança**, muito menos expor sua privacidade e sua individualidade. **Quero apenas observar o trabalho das professoras e ver como elas conduzem estas atividades.** Se por algum motivo o(a) senhor(a) sentir que esta pesquisa não cumpra com os objetivos que aqui apresentados, seu (sua) filho(a) terá assegurado o direito de assistência integral e gratuita. Mas isso não vai ocorrerá, uma vez que eu não conduzirei a atividade do banho e sono. **Apenas observarei e registrarei a ação das professoras.** Caso o(a) senhor(a) se sinta lesado(a) de alguma forma com a participação de seu (sua) filho (a) na pesquisa, **terá assegurado o direito a ressarcimento ou indenização por quaisquer danos ou prejuízos eventualmente causados pela pesquisa.** A princípio, não cabe ressarcimento na presente pesquisa, uma vez que os participantes não terão qualquer tipo de gasto ou prejuízo. Caso os participantes sintam-se prejudicados de alguma forma ao participar deste estudo, poderá requerer indenização em termos legais, e eu, enquanto pesquisadora, ficarei passível de decisão judicial.

**As informações obtidas serão utilizadas unicamente para atender aos objetivos fins da pesquisa. A identidade do seu (sua) filho (a) será mantida em sigilo.** Também haverá o devido cuidado no manuseio dos instrumentos utilizados na coleta de dados, os quais ficarão seguramente arquivados e, após cinco anos, serão queimados e destruídos.

Serão apresentados resultados parciais da pesquisa no curso da mesma, e **em qualquer etapa ou momento, o(a) senhor(a) poderá retirar o consentimento de seu(a) filho(a) e não ele mais participará.** Os resultados da pesquisa serão comunicados à comunidade acadêmica e a coordenação do Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI para que possam vir a contribuir para a melhoria na qualidade do atendimento prestado às crianças que frequentam os CMEI.

Eu \_\_\_\_\_, abaixo assinado, discuti com a Mestranda Luana Ferreira Borges sobre a minha decisão em relação ao meu filho/responsável participar nessa pesquisa. Ficaram claros para mim quais são os propósitos da pesquisa, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia de assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios quando necessário. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu atendimento neste serviço.

Goiânia, \_\_\_\_, de \_\_\_\_\_, de 2017.

\_\_\_\_\_

Assinatura dos pais/responsável

\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Data

\_\_\_\_\_

Assinatura do responsável pelo estudo

\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Data

**APÊNDICE G: Termo de consentimento livre e esclarecido - Profissional**

PONTIFÍCIA DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PRÓ - REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,  
MESTRADO E DOUTORADO

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)****PROFESSOR (A)**

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), do Projeto de Pesquisa sob o título “Rotinas da Educação Infantil nas Instituições Municipais de Goiânia: um estudo a partir das atividades do sono e do banho na construção da identidade corporal das crianças”. Meu nome é Luana Ferreira Borges, sou a pesquisadora responsável, mestranda em Educação. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá a ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade da Pesquisadora responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins. Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Luana Ferreira Borges, ou com o orientador da pesquisa Professor Dr. Romilson Martins Siqueira nos telefones: (62) 99853-6314, ou através do e-mail [luanaferreiraborges@hotmail.com](mailto:luanaferreiraborges@hotmail.com). Em caso de dúvida **sobre a ética aplicada a pesquisa**, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, telefone: (62) 3946-1512, localizado na Avenida Universitária, nº 1069, Setor Universitário, Goiânia – Goiás.

A pesquisa acontecerá no momento da realização das atividades das rotinas do sono e do banho, atividades sob sua condução. Portanto, estes momentos serão observados e registrados no diário de campo. O processo de observação terá a duração de aproximadamente quarenta minutos.

A deste estudo compõe o escopo das reflexões teóricas do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Educação na Infância (GEPCEI), que tem como pesquisa central o tema “o que as crianças pensam sobre o mundo?”

O projeto “Rotinas da Educação Infantil nas Instituições Municipais de Goiânia: um estudo a partir das atividades do sono e do banho na construção da identidade

corporal das crianças”, tem como objetivo geral “compreender a rotina da Educação Infantil”, particularmente a rotina do sono e banho, como atividades que podem permitir a construção da identidade corporal das crianças marcados pela autonomia ou regulação desta identidade.

O estudo será feito da seguinte maneira: **observação e registros diários das atividades realizadas exclusivamente no momento das atividades do sono e do banho, sem nenhuma alteração na rotina. Será realizada uma entrevista com o(a) senhor(a)**, agendada previamente, no próprio local da instituição Centro Municipal Educação Infantil - CMEI, com duração de aproximadamente uma hora. A entrevista foi pensada na perspectiva da pesquisa etnográfica e justificada pelo fato de ser um instrumento interação social e de diálogo entre pesquisadores e pesquisados, necessário quando se quer recolher informações sobre dado tema.

**A presente pesquisa não traz nenhum de risco, pois não visa em nenhum momento o constrangimento ou violação do direito ou privacidade das crianças e do professor participantes.** Caso o(a) senhor(a) se sinta lesado(a) de alguma forma em participar da pesquisa, terá assegurado o direito a ressarcimento ou indenização por quaisquer danos ou prejuízos eventualmente causados pela pesquisa.

A princípio, esta pesquisa não cabe ressarcimento, uma vez que o participante não terá qualquer tipo de gasto ou prejuízo. Caso o participante sinta-se prejudicado de alguma forma ao participar deste estudo, poderá requerer indenização em termos legais e eu, enquanto pesquisadora, ficarei passível de decisão judicial.

**As informações obtidas serão utilizadas para atender aos objetivos fins da pesquisa.** Sua **identidade como participante desta pesquisa será mantida em sigilo.** Também haverá o devido cuidado no manuseio dos instrumentos utilizados na coleta de dados, os quais ficarão seguramente arquivados e, após cinco anos, serão incinerados.

Serão apresentados resultados parciais da pesquisa no curso da mesma, e em qualquer etapa ou momento, a senhora (o) poderá retirar seu consentimento e não mais participar.

Os resultados da pesquisa serão comunicados à comunidade acadêmica e coordenação da instituição para que possam vir a contribuir para a melhoria na qualidade do atendimento prestado às crianças que frequentam as instituições.

Preservar-se-á a imagem do participante da pesquisa, assegurando que o mesmo não seja estigmatizado e que receba a assistência devida em todo o processo de pesquisa, caso seja necessário.

O pesquisador responsável por este estudo e sua equipe de pesquisa declara: que cumprirão com todas as informações acima; que você terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos oriundos, imediatos ou tardios devido a sua participação neste estudo; que toda informação será absolutamente confidencial e sigilosa, que sua desistência em participar deste estudo não lhe trará quaisquer penalizações; que será devidamente ressarcido em caso de custos para participar desta pesquisa; e que acatarão decisões judiciais que possam suceder.

Eu \_\_\_\_\_, abaixo assinado, discuti com a Mestranda Luana Ferreira Borges sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia de assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios quando necessário. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu atendimento neste serviço.

Goiânia, \_\_\_\_, de \_\_\_\_\_, de 2017.

\_\_\_\_\_

Assinatura do participante

\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Data

\_\_\_\_\_

Assinatura do responsável pelo estudo

\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Data

