

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO**  
**LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**BÁRBARA GINNA**

**A DESVALORIZAÇÃO DO CORPO NA INFÂNCIA: ANÁLISE DE UMA  
EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO  
INFANTIL**

Sorocaba  
2015

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO**  
**LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**BÁRBARA GINNA**

**A DESVALORIZAÇÃO DO CORPO NA INFÂNCIA: ANÁLISE DE UMA  
EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO  
INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Centro de Ciências Humanas e Biológicas da Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba, para obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Orientação: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi

Sorocaba  
2015

Ginna, Bárbara

A desvalorização do corpo na infância: análise de uma experiência no estágio supervisionado em educação infantil -- Sorocaba, 2015

47 f. : il. ; 28 cm

Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia - UFSCar, *Campus* Sorocaba, 2015.

Orientador: Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi

Banca examinadora: Dulcinéia de Fátima Ferreira Pereira, Suzana Marcolino

Bibliografia

1. Corpo. 2. Desvalorização. 3. Infância. 4. Educação Infantil. 5. Enfileiramento. I. A desvalorização do corpo na infância: análise de uma experiência no estágio supervisionado em educação infantil. II. Sorocaba-Universidade Federal de São Carlos.

CDD 370

FOLHA DE APROVAÇÃO

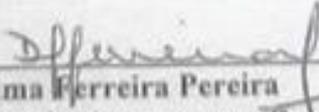
BÁRBARA GINNA

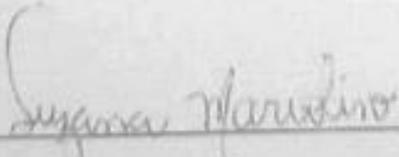
A DESVALORIZAÇÃO DO CORPO NA INFÂNCIA: ANÁLISE DE UMA  
EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO  
INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência parcial para  
obtenção do grau de licenciado no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, da  
Universidade Federal de São Carlos Campus de Sorocaba.

Sorocaba, 2 de Julho de 2015.

Orientador(a):   
Profª Drª Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi  
Universidade Federal de São Carlos – campus Sorocaba

Examinador(a):   
Profª Drª Dulcinéia de Fátima Ferreira Pereira  
Universidade Federal de São Carlos – campus Sorocaba

Examinador(a):   
Profª Drª Suzana Marcolino  
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – campus Marília

## **DEDICATÓRIA**

*Para meus pais Andréa e Rubens.  
Para Matheus e Raphael, os irmãos bagunceiros mais amados que alguém pode ter.*

## AGRADECIMENTO

Agradeço a Deus por nunca me abandonar e sempre me sustentar em meio às lutas.

Entretanto, este tesouro precioso está encerrado num vaso de barro, isto é, no nosso corpo fraco. Todo mundo pode ver que o poder glorioso que está dentro provém de Deus, e não de nós. De todos os lados somos oprimidos pelas dificuldades, porém não somos esmagados. Ficamos perplexos porque não sabemos a razão de certas coisas nos acontecerem, mas não desesperados. Somos perseguidos, mas não abandonados. Somos abatidos, mas não somos destruídos. Este nosso corpo está constantemente enfrentando a morte, tal como aconteceu com Jesus; assim, fica bem claro a todos que a vida de Jesus é revelada em nosso corpo. (II Coríntios 4:7-10)

Aos meus pais Andréa e Rubens e meus irmãos Matheus e Raphael pelo amor e carinho como família, ou mesmo, por estarem presentes fazendo barulho e bagunça em casa e quase me deixando maluca ao longo deste trabalho.

À minha orientadora, professora Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi, pela sensibilidade, carinho, dedicação, paciência e profissionalismo.

Aos meus professores destes cinco anos de graduação pelos conhecimentos proporcionados, até aqueles que me instigaram a discordar de suas próprias concepções e discursos por eles defendidos, que de alguma forma me fizeram crescer como sujeito, pessoalmente e profissionalmente.

Ao meu grupo de amigos da graduação, que me apoiou e me ajudou em tantos momentos críticos que vivemos ao longo do curso. Principalmente ao Sérgio que foi e é um anjo em minha vida, mais que um amigo, se tornou um irmão, me dando força em tempos difíceis e desfrutando de momentos alegres, aquele amigo que se tornou um irmão e que eu levarei para a vida toda e sei que poderei contar sempre com ele.

A todos os meus amigos de perto ou de longe que tanto ouviram falar da minha angústia ao longo da minha gestação até dar a luz a este trabalho, amo cada um de vocês que com singelas e sinceras palavras, olhares, vários puxões de orelha, orações e apoio estiveram comigo, obrigada.

*O corpo ocupa!  
O corpo não é culpa  
O corpo, a culpa, o espaço  
Que corpo é esse? Que corpo é esse?  
Que protege, reage  
Que é origem e passagem  
Que corpo é esse que já não se aguenta?  
Que se esgota  
E não se resgata  
Aqui, por enquanto  
É tudo ainda!*

*O Corpo, a Culpa, o Espaço – O Teatro Mágico*

## RESUMO

GINNA, Bárbara. *A desvalorização do corpo na infância: análise de uma experiência no estágio supervisionado em educação infantil*. 2015. 47 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba, Sorocaba, 2015.

O objeto do presente estudo é a desvalorização do corpo da criança na escola. O trabalho objetivou investigar as razões históricas para a repressão do movimento na educação escolar, as razões pelas quais práticas de domesticação sejam aceitas por profissionais da educação como sendo eficazes e as consequências da opressão do corpo na formação da criança enquanto sujeito. O texto se divide em três capítulos. O capítulo I consiste em um levantamento histórico, a partir da perspectiva de Michel Foucault, sobre a questão da repressão dos corpos, objetivando compreender como ela se deu historicamente e qual é a sua ligação e possível articulação com a educação dos sujeitos na escola. O segundo capítulo apresenta os caminhos metodológicos percorridos no trabalho, que foram o levantamento bibliográfico, a observação no contexto de um estágio supervisionado em Educação Infantil, a coleta de dados e os registros em diário de campo, além de descrever a situação do estágio realizado, o contexto pesquisado e seus sujeitos. Do Capítulo III consta a análise de dados, que consiste nos esforços de entrelaçar os dados de campo com a fundamentação teórica e com as experiências vividas pela autora na prática.

Palavras-chave: Corpo. Desvalorização. Infância. Educação Infantil. Enfileiramento.

## ABSTRACT

Ginna, Bárbara. *The devaluation of the body in childhood: analysis of an experience in supervised internship in early childhood education*. 2015. 47 f. Undergraduate thesis (Licenciatura in Pedagogy) - Federal University of São Carlos *campus* Sorocaba, Sorocaba, 2015.

The object of this study is the devaluation of the child's body at school. The study aimed to investigate the historical reasons for the repression of movement in school education, the reasons why domestication practices are accepted by education professionals as being effective and the consequences of the oppression of the body in the formation of the child as a subject. The text is divided into three chapters. Chapter I consists of a historical survey, from the perspective of Michel Foucault, on the issue of repression of bodies, aiming to understand how it happened historically and what is its connection and possible articulation with the education of subjects at school. The second chapter presents the methodological paths followed in the work, which were the bibliographical survey, observation in the context of a supervised internship in Early Childhood Education, data collection and field diary records, in addition to describing the situation of the internship performed, the researched context and its subjects. Chapter III contains data analysis, which consists of efforts to intertwine field data with the theoretical foundation and with the experiences lived by the author in practice.

Keywords: Body. Devaluation. Childhood. Early childhood education. Queuing.

## **LISTA DE FIGURAS**

### **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Combinados da Turma – pág. 23

Figura 2 – Sempre Enfileirados – pág. 26

Figura 3 – Aplicação da Brincadeira – pág. 28

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>2. CAPÍTULO I. QUADRO TEÓRICO.....</b>	<b>2</b>
2.1 DISCIPLINAMENTO DOS CORPOS.....	2
<b>2.1.1 Corpos Dóceis.....</b>	<b>3</b>
2.2 O CORPO, A CULPA, O ESPAÇO.....	9
<b>3. CAPÍTULO II. METODOLOGIA.....</b>	<b>13</b>
3.1 ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL: A DISCIPLINA DE ESTÁGIO.....	13
3.2 DIMENSÃO FÍSICA DA ESCOLA E SEUS SUJEITOS.....	16
<b>4. CAPÍTULO III. ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>19</b>
4.1 DIMENSÃO DAS RELAÇÕES.....	19
4.2 O DIA A DIA NO ESTÁGIO.....	20
4.3 OS ENFILEIRAMENTOS.....	23
4.4 INTERVENÇÃO.....	25
4.5 NOVA GERAÇÃO X VELHOS HÁBITOS.....	27
4.6 A FORMAÇÃO DA CRIANÇA ENQUANTO SUJEITO.....	30
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>33</b>
<b>6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>34</b>
<b>7. APÊNDICES A e B.....</b>	<b>36</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Nasci em 1992 e entrei para a escola aos dois anos de idade. Eu arrancava os cabelos de minha mãe no momento da entrada da escola, na luta por não ser deixada naquele lugar. Minha angústia era ser obrigada a ficar parada. Recebia broncas frequentes por não conseguir permanecer sentada e quieta. Durante toda a infância e adolescência, isto é, por toda a minha vida escolar eu sofri em relação a algo que não me era possível definir, mas que sabia que estava ligado à repressão do movimento.

No ano de 2012, ao participar do estágio obrigatório em Educação Infantil do curso de Licenciatura plena em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba, percebi com clareza qual era o teor do problema. Isto porque pude observar, já como adulta e profissional, que a repressão do corpo infantil está fortemente presente no cotidiano escolar, alastrada por entre as práticas pedagógicas, as atitudes docentes e ações dos funcionários da escola, sendo aceita como coisa natural, a partir de extensas construções históricas.

A partir de então, senti necessidade de entender porque o corpo é desvalorizado na escola. Brotaram questões, tais como: é possível descobrir as razões históricas para a repressão do movimento na educação escolar? Por que existem práticas tradicionalistas que são aceitas pelos profissionais da área da educação como sendo eficazes, normais, sem haver reflexão, mas sim, com atitude de acomodação? Quais são as possíveis consequências da opressão do corpo na formação da criança enquanto sujeito?

O presente trabalho, que procurou responder a estas questões, se divide em três capítulos. O capítulo 1 consiste num levantamento histórico, a partir da perspectiva de Michel Foucault, sobre a questão da repressão dos corpos, objetivando compreender como ela se deu historicamente e qual é a sua ligação e possível articulação com a educação dos sujeitos na escola.

O capítulo 2 esclarece os caminhos metodológicos seguidos no trabalho, que foram: pesquisa bibliográfica, a observação no contexto de um estágio supervisionado em Educação Infantil, a coleta de dados e os registros em um diário de campo, além de descrever a situação do estágio realizado, o contexto pesquisado e seus sujeitos.

E por fim, do Capítulo 3 consta a análise de dados, que consiste em inter cruzar os dados com o que foi apresentado no primeiro capítulo como base teórica, além das experiências vividas em campo, formando uma conversa em tríade.

## 2. CAPÍTULO I. QUADRO TEÓRICO.

### 2.1 DISCIPLINAMENTO DOS CORPOS.

Busco compreender os motivos que levam a algumas ações realizadas contra o corpo nas relações sociais e interpessoais, e principalmente nas relações hierárquicas na escola, sem que ao menos haja contato físico com o corpo. Para isso, abordo aqui os principais fatores históricos da repressão do corpo. Um levantamento histórico sobre esta questão, desde a perspectiva de Michel Foucault (1987), objetiva compreender como ela se deu historicamente e qual é a sua ligação e possível articulação com a educação dos sujeitos na escola.

De acordo com este autor, a repressão dos corpos iniciou-se com as torturas físicas, denominadas suplícios, passando por diversos estágios e fases históricas até chegar aos dias de hoje. Embora nos deparemos com ela todos os dias não a percebemos, ou não temos o pleno entendimento de como e qual ela seja.

A repressão dos corpos foi construída historicamente, desde o século XVIII, acontecendo desde 1757 por meio de fortes torturas ao corpo realizadas em praça pública como forma de punição a crimes. De acordo com Foucault (1987) essas torturas eram verdadeiros escândalos públicos que geravam grande desconforto à população. De acordo com Foucault (1987, p. 31), o “suplício: pena corporal, dolorosa, mais ou menos atroz; e a acrescentava: é um fenômeno inexplicável extensão da imaginação dos homens para a barbárie e a crueldade”.

Foucault, (1987) descreve o início da punição ao corpo, essa se deu por meio do suplício em praça pública, de forma escancarada, uma tortura horrenda que escandalizava a todos, a seguir as três principais vias traçadas pelo suplício:

1. É uma técnica e não deve ser usada mediante a extrema raiva, sem uma lei. É a própria privação do direito de viver;
2. Uma liturgia punitiva com duas exigências: Em relação à vítima ela deve ser marcante, seja, “pela cicatriz que deixa no corpo, ou pela ostentação”;
3. “Suplício Penal não corresponde a qualquer punição corporal” O processo criminal acontecia sem a participação do acusado nem do público, muito menos de um advogado. Era o rei que possuía a figura de soberano e diante dele todos deviam se calar.

O sofrimento era tamanho que alguns no ato de desespero confessavam seus crimes, declaravam-se culpados mesmo não tendo cometido os supostos crimes. Em outros casos mesmo com várias provas para a condenação do acusado, a maior e mais valorosa prova era a

confissão, pois o acusado assina a veracidade da informação. Tais práticas eram consideradas a remontagem da inquisição.

Foucault, (1987) conceitua o processo acusatório como tortura. A tortura é um jogo judiciário estrito então o acusado tem como opção render-se ou ser resistente, “aguentando” todas as torturas, mediante as supostas provas. Neste processo o acusado leva no corpo à marca, a prova, a sentença, a lembrança do crime que cometeu, faz sua confissão, forçada, baseada em supostas revelações, usadas como forma de ganhar tempo. Nesta altura os suplícios “simbólicos” são a reprodução teatral do próprio crime na execução. Com tamanho sofrimento o suplício é comparado com “o teatro do inferno”.

O corpo várias vezes supliciado sintetiza a realidade dos fatos e a verdade da informação, dos atos de processo e do discurso do criminoso, do crime e da punição. [...] O suplício não restabelecia a justiça; reativava o poder. (FOUCAULT, 1987, p. 41).

Em meados de 1787, três décadas depois dos suplícios, tendo em vista a não resolução de crimes através do mesmo, surgiu uma nova sistemática, a do cárcere. Em uma prisão (casa de detentos) havia uma rotina muito regrada. O rufar de tambores era o sinal para tais tarefas despertar, trabalhar, fazer refeições, estudar e dormir, tudo sistematicamente cronometrado e programado. Deste modo houve a extinção do suplício, essa nova fase passa a ser enxergada como “humanização”, no qual as punições não precisavam ser necessariamente físicas. Foucault explica que:

Na arte de fazer sofrer, um arranjo de sofrimentos mais sutis, mais velados e despojados de ostentação, merecerá tudo isso acaso um tratamento à parte, sendo apenas o efeito sem dúvida de novos arranjos com maior profundidade? [...] Desapareceu o corpo como alvo principal da repressão penal. [...] A punição vai-se tornando, pois, a parte mais velada do processo penal, provocando várias consequências: deixa o campo da percepção quase diária e entra no da consciência abstrata; sua eficácia é atribuída à sua fatalidade não à sua intensidade visível; a certeza de ser punido é que deve desviar o homem do crime e não mais o abominável teatro; a mecânica exemplar da punição muda as engrenagens. (FOUCAULT, 1987, p. 12)

Com a erradicação dos suplícios o domínio do corpo se extingue? E como o corpo se encontra sem tais práticas? Sobre estas questões, Foucault esclarece que:

O corpo encontra-se aí em posição de instrumento ou de intermediário; qualquer intervenção sobre ele pelo enclausuramento, pelo trabalho obrigatório visa privar o indivíduo de sua liberdade considerada ao mesmo

tempo como um direito e como um bem. [...] o corpo é colocado num sistema de privação, de obrigações e de interdições. [...] Não tocar o corpo, ou o mínimo possível, e para atingir nele algo que não é o corpo propriamente. Mas com a erradicação de um sistema outro imediatamente se levanta, no lugar de carrascos surgem: os guardas, os médicos, os capelães, os psiquiatras, os psicólogos, os educadores, estes garantem que o corpo seja adestrado sem que necessariamente seja punido, sem que sinta dor física. Suprimindo a liberdade, os direitos, tirando-lhe os bens. (FOUCAULT, 1987, p. 14)

Foucault, (1987, p. 18) relata que “castigos como trabalhos forçados ou prisão – privação pura e simples da liberdade – nunca funcionaram sem certos complementos punitivos referentes a corpo: redução alimentar, privação sexual, expiação física, masmorra”.

E com o passar dos séculos houve o “afrouxamento da severidade penal” decorrente da “humanização”, do respeito ao indivíduo, contudo há uma transferência do “objeto da ação punitiva”, ou seja, o castigo do corpo é transferido para a alma.

Foucault, (1987, p. 18) explica: “Pois não é mais o corpo, é a alma. À expiação que tripudia sobre o corpo deve suceder um castigo que atue, profundamente, sobre o coração, o intelecto, à vontade, as disposições. Dando início a uma nova realidade, a realidade incorpórea”.

Em meados do século XIX surge o ponto de vista judicial, tentando reprimir ou tratar os criminosos, de forma mais “humanizada” e “justa”. Foucault (1987, p. 23) expõe: “um novo poder de julgar; uma genealogia do atual complexo científico-judiciário onde o poder de punir se apoia, recebe suas justificações e suas regras, estende seus efeitos e mascara sua exorbitante singularidade”. A punição era tida como uma função social complexa.

### 2.1.1. CORPOS DOCÉIS

“O medo amplia distâncias  
Seu sintoma é o amordaçar!  
Inspira, instiga, insegurança  
Onde alcança e onde não há”.  
Certa Solução – O Teatro Mágico

Acompanhando fatos históricos descritos por Foucault (1987), observa-se que é retratada a trajetória de adestramento dos corpos, partindo do século XVII, no qual se descreve o modelo ideal de formatação do corpo disciplinado, e que na segunda metade do século XVIII este modelo passa a ser fabricado. O corpo dócil e frágil, facilmente adestrável e manipulável

é dominado pelo poder do disciplinamento dos corpos, que formata, dociliza, domestica, o adestra com altas habilidades, e principalmente, diminui a resistência ao poder.

É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado. [...] O corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes; em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõe limitações, proibições ou obrigações. (FOUCAULT, 1987, p. 118)

O corpo se torna dócil e útil através das marcas rituais da obediência, é esquadrihado, desarticulado e recomposto. O corpo é submetido a um treinamento para o aumento de suas habilidades sem aprofundar sua sujeição, este se torna um forte mecanismo para que este seja altamente obediente é eficazmente útil.

Foucault (1987) explica que para que a disciplina se difunda e estabeleça, usa duas formas: a arte das distribuições e a do controle da atividade. A arte das distribuições, conforme o próprio nome diz, são distribuições disciplinadamente calculadas dos indivíduos no espaço, colocando-os em submissão. Algumas vezes exigindo um local fechado e protegido, como ele menciona:

Colégios: o modelo do convento impõe-se pouco a pouco; o intervalo aparece como o regime de educação senão o mais frequente, pelo menos o mais perfeito. Quartéis: é preciso fixar o exercito, essa massa vagabunda; impedir pilhagem e as violências, acalmar os habitantes que suportem mal as tropas de passagem; evitar os conflitos com as autoridades civis; fazer cessar as deserções; controlar as despesas. (FOUCAULT, 1987, p. 122)

Organismos arquitetonicamente calculados para que houvesse o controle de todos que adentrassem no mesmo, fechado como uma muralha, para que houvesse ordem e disciplina, no qual o responsável estivesse em plenas condições de responder pelo mesmo.

A disciplina organiza o espaço analítico, atribui ideais de uma solidão necessária do corpo e da alma. Nesses espaços os locais são cuidadosamente adaptados para satisfazer a necessidade de vigiar e para cessar as comunicações perigosas, conforme explica Foucault:.

Na disciplina, os elementos são intercambiáveis, pois cada um se define pelo lugar que ocupa na série, e pela distância que o separa dos outros. A unidade não é, portanto nem o território (unidade de dominação), nem o local (unidade de residência), mas a posição na fila: o lugar que alguém ocupa numa classificação, o ponto em que se cruzam uma linha e uma coluna, o intervalo numa série de intervalos que se pode percorrer sucessivamente. A disciplina, arte de dispor em fila, e de técnica para a transformação dos arranjos. Ela

individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações. (FOUCAULT, 1987, p. 125)

Foucault, (1987) explica como a disciplina é ao mesmo tempo massificadora e individualizadora. Na arte do enfileiramento a disciplina individualiza os corpos, como é feito nos colégios, a marca registrada das salas de aula, a ordenação por fileiras. Essas filas são criadas categoricamente distinguindo alunos por desempenho, idade, bom ou mau comportamento, separando hierarquicamente cada uma das filas.

O controle da atividade consiste em saber utilizar corretamente o tempo, estabelecendo horários rígidos de trabalho, sempre repetitivos e constantes. Um forte instrumento para o controle é o horário que estabelece as censuras, obriga às determinadas ocupações e regulamenta os ciclos de repetição.

A rotina é estritamente pontual, às 8h45 a entrada do monitor, 8h52 a chamada, 8h56 a entrada das crianças e oração, 9h00 a entrada nos bancos, 9h04 primeira lousa, 9h08 o ditado, 9h12 a segunda lousa. Tudo funciona como se fosse uma máquina programada, no qual todos os minutos tem seu rigoroso e fundamental valor como forma de construir um tempo integralmente útil, sem desperdícios.

Foucault, (1987, p. 129-130) conceitua a elaboração temporal do ato: cada ato, cada gesto, friamente calculados, ambos em seu devido tempo. Nele define-se a posição do corpo, dos membros, das articulações, determinando a direção exata de cada movimento, sua amplitude e sua duração, prescrevendo sua ordem de sucessão. Controles meticulosos de poder penetram o corpo definindo cada movimento ajustado ao tempo exato.

O corpo e gesto postos em correlação implicam no condicionamento disciplinado do corpo da melhor relação entre um gesto e sua atitude global. Como, por exemplo, a caligrafia. Uma boa caligrafia atribui uma ginástica, um treinamento rotineiro que abrange o corpo por inteiro, da ponta do pé à extremidade do indicador. Todos arquitetonicamente treinados em sua devida posição e exato movimento.

Foucault, (1987) explica a articulação corpo-objeto como sendo as relações disciplinadas que o corpo deve manter com o objeto que manipula, no qual ambos são como uma meticolosa engrenagem entre um e outro, em que há a despersonalização do sujeito, esse se transforma e se integra numa máquina produtora. O foco da disciplina passa a ser o de construir forças para obter um aparelho eficiente, não mais somente a arte de dividir os corpos, sintetizá-los e controlar seu tempo. O corpo passa a ser visto como “objeto”, e é utilizado exaustivamente, e dele é exigido máxima eficiência, o corpo em constante movimento, trabalha

e produz até exaurir-se, chegando ao seu limite, a sua estafa. A arte do adestramento tem como função maior adestrar, para retirar e se apropriar totalmente do corpo. A marca registrada dessa sociedade disciplinar é o *Panóptico* de Bentham:

O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. Pelo efeito da contraluz pode-se perceber da torre, recortando-se sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia. [...] O dispositivo *panóptico* organiza unidades espaciais que permitem ver sem para e reconhecer imediatamente. Em suma, o princípio da masmorra é invertido; ou antes, de suas três funções – trancar, privar de luz e esconder – só se conserva a primeira e suprimem-se as outras duas. A plena luz e olhar de um vigia captam melhor que a sombra, que finalmente protegia. A visibilidade é uma armadilha. (FOUCAULT, 1987, p. 165)

A função do *panóptico* é induzir o prisioneiro à condição mental de estar permanentemente visível, o todo tempo vigiado, deste modo automatizando-se o poder. O prisioneiro tem a ilusão de estar sendo vigiado a todo instante, isto, devido ao jogo de luzes no *panóptico*, este vê em todo tempo uma silhueta na torre central, de onde é vigiado, ou seja, ele nunca saberá se está sendo vigiado ou não, mas deve ter a certeza que sempre o está. O *panóptico* tem sua construção minuciosamente projetada, deste modo, eficazmente dá o poder a quem está na torre de vigia, no qual tudo vê, mas de onde nunca se é visto.

Jeremy Betham, o criador do *panóptico* projetou a instituição “disciplinar perfeita”, criando um local preciso e relativamente fechado, projetando uma sociedade toda transpassada por mecanismos disciplinares, tendo por projeto padronizar prisões, colégios, fábricas e toda e outra qualquer instituição em *panóptico*.

Duas imagens, portanto da disciplina. Num extremo, a disciplina-bloco, a instituição fechada, estabelecida à margem, e toda voltada para funções negativas: fazer parar o mal, romper as comunicações, suspender o tempo. No outro extremo, com o *panoptismo*, temos a disciplina-mecanismos: um dispositivo funcional que deve melhorar o exercício do poder tornando-o mais rápido, mais leve, mais eficaz, um desenho das coerções sutis para uma sociedade que está por vir. O movimento que vai de um projeto ao outro, de um esquema da disciplina de exceção ao de uma vigilância generalizada,

repousa sobre uma transformação histórica: a extensão progressiva dos dispositivos de disciplina ao longo dos séculos XVII e XVIII, sua multiplicação através de todo o corpo social, a formação do que se poderia chamar grosso modo a sociedade disciplinar. (FOUCAULT, 1987, p. 173)

Estabelecendo-se a física bethaniana do poder, ou seja, a multiplicação das instituições de disciplina, tornando-se modelo, fórmula para diversas instituições, como, exércitos, colégios modelos, escolas e hospitais. E através desse processo que surgiram alterações nas disciplinas, tais como (1987):

- *A inversão funcional das disciplinas*: antes seu objetivo era neutralizar perigos, conter a agitação da população, evitando confusões em grandes reuniões, agora, a função consiste em aumentar a utilidade dos indivíduos.
- *A ramificação dos mecanismos disciplinares*: embora haja a multiplicação das disciplinas desenvolve-se a flexibilidade da mesma, uma tendência a desinstitucionalizar, passando a circular livremente, transferível e adaptável.
- *A estatização dos mecanismos de disciplina*: a disciplina não pode ser identificada como instituição ou aparelho, pois a mesma é um tipo de poder, um conjunto de instrumentos, técnicas, procedimentos, níveis de aplicação, uma tecnologia, portanto pode ficar a cargo de instituições especializadas.

Foucault afirma que em suma dá-se a formação da sociedade disciplinar, desde as disciplinas mais fechadas, até aos mecanismos flexíveis generalizáveis do *panoptismo*, pois essa se infiltrou em todas as demais disciplinas.

Servindo-lhes de intermediária, ligando-as entre si, prolongando-as, e principalmente permitindo conduzir os efeitos de poder até os elementos mais tênues e mais longínquos. Ela assegura uma distribuição infinitesimal das relações de poder. (FOUCAULT, 1987, p. 178)

Depois de Bentham, Julius vê como processo histórico o que Bentham descrevera como um programa técnico. “Nossa sociedade não é de espetáculos, mas de vigilância”, pois o indivíduo é cuidadosamente fabricado, têm o corpo adestrado, através de treinamentos minuciosos e a centralização do saber, para ser parte da máquina *panoptica*, assim como uma engrenagem. Foucault, (1987) define a sociedade disciplinar a amplos processos históricos:

- As disciplinas são técnicas para garantir a ordem das multiplicidades humanas, tentando-as definir, de forma pouco custosa; estender e intensificar o alcance desse poder, sem fracasso nem lacuna, de forma que faça crescer a docilidade e a utilidade de todos, usando o controle e a manipulação e suas demais técnicas elementares de poder.

- A modalidade *panóptica* no poder constituía o processo técnico, universalmente difundido, da coerção, e as luzes e sombras que outrora traziam a tona liberdades, expressões, agora manipulavam no *panóptico* e corroboraram e consolidaram as disciplinas ínfimas.
- A formação do saber e a majoração do poder se reforçam através das disciplinas, para colocar “ordem” em todos os ambientes, como instrumento de sujeição, por meio da racionalização do trabalho, constituindo um duplo processo: relações de poder e a multiplicação dos efeitos de poder. Mecanismos da disciplina:

A psicologia é encarregada de corrigir os rigores da escola, como a entrevista médica ou psiquiátrica é encarregada de retificar os efeitos da disciplina de trabalho. Mas não devemos nos enganar: essas técnicas apenas mandam os indivíduos de uma instância disciplinar à outra, e reproduzem de uma forma concentrada, ou formalizada, o esquema de poder saber próprio a toda disciplina. (FOUCAULT, 1987, p. 1987)

Foucault, (1987, p. 187) pergunta: “Devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões?”. Após os levantamentos históricos, o autor lança essa pergunta um tanto pertinente, que me leva a reflexão sobre algumas atitudes tomadas em nossa sociedade e principalmente no ambiente escolar. Por falta de informação e determinado conhecimento teórico muitas vezes tornamo-nos reféns do sistema e no piloto automático realizamos ações, sem refletir sobre tais práticas. É lamentável pensar que há tanta manipulação entre as relações de poder e que tais disciplinas estão tão enraizadas em nosso dia a dia, em nossa sociedade, de forma tão sutil e subjetiva, a ponto de acharmos isso comum, vemos como “normalidade”.

## 2.2. O CORPO, A CULPA, O ESPAÇO

O corpo ocupa!  
 O corpo não é culpa  
 O corpo, a culpa, o espaço  
 Que corpo é esse? Que corpo é esse?  
 Que protege, reage  
 Que é origem e passagem  
 Que corpo é esse que já não se aguenta?  
 Que se esgota  
 E não se resgata  
 Aqui, por enquanto  
 É tudo ainda!  
 O Corpo, a Culpa, o Espaço – O Teatro Mágico

Suely Rolnik, (1993) em seu artigo *Pensamento, Corpo e Devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico*, reflete acerca do emaranhado de marcas que sofremos ao longo da vida, seja de qualquer ação que exercemos ou recebemos.

Em seu livro *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire, (1987) trata da concepção bancária da educação como instrumento da opressão, relatando sobre e se contrapondo a essa prática, de depósito de conhecimento. Intercruzando as ideias desta autora e deste autor, abordo a questão das marcas inevitáveis aos sujeitos a partir de como o corpo é tratado no ambiente de aprendizagem, escolar ou não.

Rolnik (1993) relata o emaranhado de marcas que sofremos ao longo da vida, seja de qualquer ação que exercemos ou recebemos. Estas resultam em novas marcas, próprias e únicas. Um de seus exemplos é o professor, que ela denomina como aprendiz/criador, que é aquele que descobre em parceria com o aluno, igualmente denominado, aprendiz/criador, não apenas um “saber”, mas um “criar”, e nestas possibilidades são causadas, recebidas e proliferadas diversas marcas.

Ora, o que estou chamando de marca são exatamente estes estados inéditos que se produzem em nosso corpo, a partir das composições que vamos vivendo. Cada um destes estados constitui uma diferença que instaura uma abertura para a criação de um novo corpo, o que significa que as marcas são sempre gênese de um devir. (ROLNIK, 1993, p. 2)

Rolnik (1993) menciona as marcas que ao corpo são feitas pelo simples fato de continuarmos vivos, vivendo cria-se um circuito e a marca que nele já está continua viva, que pode eventualmente ser reativada. Cada marca tem a potencialidade de voltar a reiterar-se quando atraí e é atraída por ambientes onde encontra eco. A marca então se reatualiza no contexto, reproduzindo-se agora com uma nova diferença. Deste modo, somos tomados por uma espécie de "desassossego", e novamente nos vemos convocados a criar um corpo para a existencialização desta diferença. A marca propaga-se mantendo vivo seu potencial. No qual vai se criando, elaborados por pontos de vista que não pertencem a nós enquanto sujeitos, mas das marcas, que se produz nas incessantes conexões que vamos fazendo. Em outras palavras, o sujeito constrói-se no devir: não é ele quem conduz, mas sim as marcas. O que o sujeito pode, é deixar-se estranhar pelas marcas que se fazem em seu corpo, e tentar criar sentido que permita sua existencialização.

Rolnik ressalta a importância da relação de mão dupla no âmbito do ensino-aprendizagem entre professor-aluno e, em contrapartida, Freire relata outra realidade, sem essas trocas, deveras vezes acontecendo em diversos ambientes, escolares e não escolares.

Freire (1987) relata e contrapõe-se à “educação bancária”, esta em que os alunos são comparados aos caixas de um banco, no qual apenas são depositados conhecimentos, fazendo-os memorizar e repetir, para guardar e arquivar os depósitos, como se os alunos fossem tábulas rasas e não possuíssem nenhum tipo de conhecimento, ou, saber. “Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber.”

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (FREIRE, 1987, p. 33)

Ainda hoje existem professores que acreditam que somente eles são detentores de conhecimento e que as demais pessoas envolvidas no processo de construção de aprendizagens, os alunos, nada sabem. E é nesta ideologia da opressão, em que se preza a plenitude da ignorância e constrói-se o caminho para alienação. Desse modo, cuidadosamente busco outros saberes docentes e fundamentações teóricas para não reproduzir tais práticas no caminho que começo a trilhar enquanto professora.

Intercruzando Rolnik e Freire, é possível ter uma visão de que a educação pode acontecer de modo dialogal e não deve ser de forma opressiva e alienadora, afinal, propositalmente ou não receberemos marcas e essas nos estigmatizarão para o resto da vida, então, por que intensifica-las com uma forma de ensino tão cruel e que infelizmente ainda utilizada? Considerar a realidade do indivíduo e perceber que ele em sua vivência já está cheio de marcas, que se reiteram e adaptam a cada situação e ambiente, nos ajudam a entender que querendo ou não, iremos nos deparar com ambientes heterogêneos, composto pelas mais diversas formas culturais e intelectuais, demandas diferentes que requerem ações diferentes; podemos reprimir o corpo e aprisionar as mentes, mas jamais iremos “educar” dessa forma, iremos apenas reproduzir de uma forma esdruxula das relações de poder que nós mesmos sofremos.

Foucault (1987) explica que as disciplinas devem fazer crescer os efeitos da utilidade no indivíduo, estas “são o conjunto das minúsculas invenções técnicas que permitam fazer crescer a extensão útil das multiplicidades”, este deve regê-las, diminuindo os inconvenientes do poder, tornando-as úteis. Em todo tempo somos oprimidos, seja no macro ou no micro, nós

mesmos sofremos essas coerções e manipulações que nos constituem úteis e submissos ao sistema.

Resistir a isso não é nada fácil, muito menos agir de modo que este ciclo vicioso seja quebrado, mas podemos, com pequenas atitudes, fazer a diferença, seja em grupos de trabalho ou em gestos individuais, no qual temos autonomia para trocar experiências de ensinar-aprender como uma via de mão dupla, que possibilita a criação de autonomia.

### 3. CAPÍTULO II. METODOLOGIA.

O presente trabalho se constitui como uma pesquisa de abordagem qualitativa e caráter bibliográfico, associada a uma observação de campo. Uma pesquisa pode ser classificada como “Pesquisa Bibliográfica”, de acordo com Malheiros (2011), quando ela busca suas fontes de informação em artigos, livros, dissertações, teses, analisando este material, comparando seus conteúdos, confrontando resultados e chegando a compreensões mais ampliadas do tema estudado.

A etapa de levantamento bibliográfico foi realizada em diferentes bases de dados, após a definição das palavras-chave para buscas, tendo sido feita a seleção de obras, sua leitura e fichamentos. Em relação ao estudo de campo, o diário de campo foi eleito como forma de registro e de coleta de dados durante a observação no estágio supervisionado em Educação Infantil, seguindo o que afirmam Groppo e Martins (2006, p. 32):

É aconselhável ao pesquisador ter um “diário de campo”, um local em que se registram todos os dados, impressões e falas observadas. Os relatos das observações devem conter: forma de participação do pesquisador; circunstância da participação; e instrumentos usados para registrar as observações.

Considerou-se que a observação científica seja diferente da observação espontânea, pois o pesquisador tem um foco de interesse por uma dada questão da realidade e, sistematicamente, coleta dados sobre esta questão ou aspecto. Neste caso a observação sistemática ou estruturada, em campo se deu através da observação da realidade, sendo que a pesquisadora agiu somente como uma observadora, incluindo-se no grupo pesquisado somente quando era solicitada. A coleta de dados sobre parcela de realidade investigada deu-se através de roteiros e conceitos previamente discutidos com a orientadora do trabalho. As imagens aqui utilizadas receberam autorização, por meio de assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, cujo modelo está em APÊNDICE A.

#### 3.1 ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL: A DISCIPLINA DE ESTÁGIO

“Hoje desaprendo o que tinha aprendido até ontem  
É que amanhã recomencerei a aprender.”  
Cecília Meireles

No ano de 2012, o estágio obrigatório supervisionado em Educação Infantil foi realizado com supervisão de duas docentes do curso de Licenciatura em Pedagogia, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Adriana Aparecida Alves da Silva Pereira e Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi.

Como este é o primeiro estágio do curso, foi importante termos um tempo/espaço na matriz curricular – neste caso, foi de 30 horas divididas em 15 encontros – para instruções para o preenchimento correto de toda a documentação envolvida, escolha de escolas disponíveis para o estágio, recebimento das cartas de apresentação e da apólice de seguro, orientações sobre a ética em relação aos registros de imagens e falas das crianças nas escolas, diálogos sobre as observações realizadas, sobre as aproximações teóricas até então estudadas no curso com as diferentes realidades observadas, sobre a ideia de construção de um olhar sensível e comprometido com as crianças, a relevância de registrar para gerar reflexões e análises, dentre outros aspectos.

Considero que tenha sido importante também o processo de construção coletiva de um “Roteiro norteador de observações”, feito durante o horário de aula com as professoras supervisoras do estágio, ao longo de três encontros, antes que toda a turma iniciasse e imersão em campo.

Pensando em como é possível instigar que futuros professores ampliem e aprofundem seus olhares para a complexidade do cotidiano da Educação Infantil quando estão em situação de estágio, as professoras Adriana e Lucia nos convidaram a pensar que não seria possível observar tudo o que acontece em termos da combinação de cuidado e educação na creche, nos convidando a destacar alguns temas para que observássemos de modo mais atento no contexto específico em que nos inseriríamos.

Por isso, conversamos sobre os múltiplos elementos que compõem a prática pedagógica com as crianças pequenas, tais como a estrutura física, as relações criança-criança, criança-adulto, as ações corporais e artísticas, o brincar, etc, a fim de escolhermos pontos de partida para as observações, elementos que poderiam ser iluminados por nossos interesses, sem deixarmos de entender que a realidade observada é que iria nos envolver, acolher e mostrar suas necessidades. O “Roteiro norteador de observações” que construímos durante as aulas de estágio encontra-se em APÊNDICE B.

Refletimos sobre o caderno de campo, a postura do estagiário e a relação que o mesmo tem com a escola onde realiza o estágio. Neste mesmo espaço, podíamos realizar a troca de experiências que desfrutávamos enquanto realizando o estágio. Ali também tivemos as orientações para a criação de uma intervenção ou micro regência, se assim, o professor da turma e a escola no qual estagiamos permitissem que realizássemos.

Essa proposta de realizar uma micro regência foi um tanto desafiadora, porém muito interessante. Nós criávamos a proposta para as professoras do estágio analisarem, escolhendo o que faríamos. Elas dialogavam com cada uma de nós sobre a proposta antes que a levássemos para a escola, para ser analisada pela professora das crianças. Pediríamos para ter um tempo da aula com as crianças para realizar essa intervenção. Eu gostei muito, confesso que fiquei muito ansiosa e de certa forma insegura, afinal eu estava lá como uma estudante, uma estagiária e de repente eu assumi o lugar da professora para realizar uma atividade. Para a minha surpresa as professoras aceitaram e eu pude realizar as brincadeiras planejadas sem nenhuma restrição. Os resultados foram interessantíssimos, tanto da reação das crianças como a das professoras, aprendi muito com todo esse processo, que foi trabalhoso, mas muito recompensador.

As duas docentes supervisoras de estágio visitaram as escolas públicas disponíveis para receber estudantes-estagiários da UFSCar previamente, para conhecer os espaços e a equipe pedagógica, bem como para permanecer à disposição das creches e pré-escolas constituídas em campos de estágio, ao longo do processo.

As 60 horas em campo foram feitas na escola que cada estagiário escolheu, podendo ser feito com umas ou várias turmas e/ou parte realizado com análise burocrática da Educação Infantil. Cabe ao estagiário descobrir formas de realização do estágio, que ao fim é avaliado por um relatório, norteado pelo roteiro feito em sala na Universidade em conjunto com as professoras orientadoras. De acordo com o Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba:

No estágio, o aluno deverá exercitar a habilidade de relacionar teoria e prática; observar e compreender a realidade da organização escolar e/ou outros contextos educacionais no seu todo, desenvolvendo assim sua capacidade investigativa; definir questões/problemas relevantes que serão objeto específico, enquanto foco do estágio a ser realizado; elaborar proposta de ação exequível frente à realidade educacional vivenciada no estágio com vistas à sua atuação profissional. Assim, o estágio deverá contemplar as seguintes áreas de atuação do Pedagogo: Administração Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional. Será desenvolvido a partir das seguintes atividades: a) escolha do campo de estágio; b) observação e análise do contexto mais amplo da instituição ou contexto do estágio; c) escolha de uma questão específica e análise mediante observação, obtenção de informações necessárias para a compreensão da questão/problema; d) elaboração de propostas de ação; e) implementação e avaliação das propostas. Todo o processo de estágio será desenvolvido em articulação com os profissionais das diferentes instituições/contextos onde este deverá ocorrer. O

estágio deverá atender às necessidades de formação do Pedagogo, bem como às necessidades dessas instituições/contextos. Nesse sentido, levar-se-á em conta tanto a dimensão técnica quanto ética que envolve esta relação. O estágio se realizará no período diurno, pois as escolas de ensino fundamental e educação infantil funcionam somente nesse período. (Projeto Pedagógico, 2010. p. 31)

As aulas de estágios foram muito importantes para a nossa reflexão sobre o campo e de como poderíamos agir diante aos problemas. Percebi que não há uma fórmula mágica, muito menos uma receita, mas as conversas com as supervisoras nos preparavam para as supostas empreitadas que teríamos pela frente. No decorrer das aulas discutíamos os casos que ocorriam no estágio e podíamos perceber que na maioria das vezes a teoria não se aproximava da prática. De acordo com Cerisara, Oliveira, Rivero e Batista (2002, p.3):

A proposta do Estágio na formação dos professores da educação infantil constitui-se atualmente como um caminho para a construção de um outro olhar, entendendo a Creche e a pré-escola como um espaço de produção de pesquisa e conhecimento dos universos infantis.[...] não um olhar como aquele que nos fez construir práticas prescritivas e normativas para a infância, práticas que dificultam a visibilidade de uma parte significativa do universo infantil, aquela parte que, do ponto de vista dos adultos não merecia ser olhada, investigada, e por isso não se tornava ponto de partida para pensar a organização do cotidiano.

Ao participar do estágio, já como adulta e profissional, que a repressão do corpo infantil está fortemente presente no cotidiano escolar, alastrada por entre as práticas pedagógicas, as atitudes docentes, as ações dos funcionários da escola, sendo aceita como coisa natural, a partir de extensas construções históricas.

Por esta razão escolhi o estágio obrigatório supervisionado em Educação Infantil – constituído por 90 horas, sendo 30 horas na Universidade e 60 horas em campo – para ser a fonte de dados de meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), tendo base nas formas de registro que fiz: observações escritas num diário de campo e fotos.

### **3.1 DIMENSÃO FÍSICA DA ESCOLA E SEUS SUJEITOS.**

A pesquisa foi realizada no ano de 2012, em três salas de Educação Infantil, denominadas “Infantil III”, em uma escola municipal na cidade de Salto - SP.

Cada sala era composta por 1 professora e 25 crianças com idade entre 4 e 5 anos. Tive contato com a gestora da escola, que foi uma importante ponte entre mim e os demais funcionários da escola. Além da gestora e das professoras, tive contato com alguns agentes de organização escolar, a professora de Arte e o facilitador de informática do Infantil III.

Contextualizo o ambiente no qual realizei a coleta de dados de meu estágio, a sua dimensão física. As salas de aula eram compostas por carteiras, sempre enfileiradas, na parede lateral alguns trabalhos expostos em varais, de frente com o enfileiramento das carteiras o quadro negro, na parede lateral perto dos trabalhos expostos estavam às regras afixadas, no canto da sala os armários, onde eram guardados alguns materiais, por fim ao fundo da sala o “Cantinho da Leitura”, composto por almofadas, forrado por E.V.A e na parede afixado o seu respectivo nome.

Dois lugares eram os preferidos pelas crianças, a brinquedoteca e o parque, estes eram permitidos somente com a presença do professor ou um funcionário, em horários determinados. As crianças amavam sair da sala, ainda mais quando era para um destes lugares, era a hora da alegria. O parque é a área mais verde da escola, com grandes árvores que fazem sombra e deixam o ambiente muito agradável, até as professoras gostavam de ir e passar um tempo lá. Apesar de gostarem da brinquedoteca, a maioria preferia o parque, por poder ficar “solto” e “livre” pelo ambiente.

Apesar de ainda não saberem ler eles gostavam muito de ir à biblioteca, onde eles podiam tirar os sapatos, deitar sobre o E.V.A e foliar os livros, e ali ler suas figuras e compartilhar uns com os outros este momento, alguns vinham me mostrar o quão interessante eram os livros e com alegria me diziam: “-Este eu vou poder levar pra casa hoje!”. “-Semana passada eu levei este!”. A biblioteca não era muito grande, mas nela havia muitos livros, era nítido perceber que não se precisava de muito mais que isso, pois era nessa uma vez por semana que eles se divertiam.

Era uma festa todas as idas ao ateliê, os alunos tinham duas aulas por semana com a professora de Artes, no ateliê tinham grandes bancadas, mesas como as de refeitórios e algumas carteiras, a disposição da sala dependia muito da concepção e da proposta do professor. Mas só pelo fato dos alunos não ficarem enfileirados e poderem olhar um nos olhos dos outros já transformava a aula, eles ficavam mais soltos e não tão tensos. Outro ambiente no qual eles se divertiam era na sala de informática, onde eles iam uma vez por semana, o facilitador abria os recursos do Linux Educacional e com ajuda da professora ou do facilitador eles exploravam o lado lúdico de realizar tarefas parecidas com as que eles tinham em sala.

Quanto à parte externa, o pátio era bem espaçoso a quadra também era grande, até porque a escola é grande e vai até o 5º ano. O refeitório não era muito grande, havia mesas e a merenda era terceirizada, chegava pronta e era servida. No mesmo local havia bebedouros, que na verdade eram torneiras, eles diziam ser de água filtrada, porém os professores constantemente tinham problemas com diarreia e vômito, muitos não confiam na água. Os banheiros possuíam vasos sanitários e pias adaptadas para as crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

A escola é grande, porém bem cuidada, constantemente os funcionários estavam limpando a escola e suas dependências. Os agentes de organização escolar ficavam nas dependências da escola atentos com os alunos que saíam da sala.

O Bairro é de classe média baixa, alguns têm condições melhores de vida. O bairro possui alguns locais considerados periféricos, locais estes chamados pelos próprios moradores de “comunidade”. Algumas crianças são de abrigos, em alguns casos porque a mãe é usuária de drogas e o pai está preso e não existe mais ninguém para ficar com as crianças, em alguns desses casos as crianças ficam com algum parente próximo que fica sendo o responsável. A maioria das crianças é do próprio bairro alguns vem de ônibus de lugares mais distantes, geralmente do sítio. A escola possui algumas crianças carentes.

#### 4. CAPÍTULO III. ANÁLISE DE DADOS.

“Um possa se encontrar no outro,  
 E o outro no um...  
 Até por que, tem horas que a gente se pergunta:  
 Por que é que não se junta  
 Tudo numa coisa só?”  
 Sintaxe à Vontade – O Teatro Mágico

A análise de dados consiste em intercruzar o que foi apresentado no primeiro capítulo como base teórica, o contexto no qual a análise seu deu no segundo capítulo e por fim as experiências vividas no mesmo, formando um diálogo em tríade; as experiências, minhas análises e os fundamentos teóricos.

##### 4.1 DIMENSÃO DAS RELAÇÕES.

Breve relato do que pude observar do convívio de todos os sujeitos atuantes no cotidiano escolar, o respeito às diferenças, o enfrentamento do preconceito, as relações de poder e a situação sociocultural do professor, da escola e do aluno.

A complexidade da educação como prática social não permite tratá-la como fenômeno universal e abstrato, mas sim imerso num sistema educacional, em uma dada sociedade e em um tempo histórico determinado. Uma organização curricular propiciadora dessa compreensão parte da análise do real com o recurso das teorias e da cultura pedagógica, para propor e gestar novas práticas, num exercício coletivo de criatividade. (LIMA; PIMENTA, 2006, p. 20).

Minha relação enquanto estagiária com as professoras foi muito boa, afinal todas foram muito receptivas e fizeram com que eu me sentisse muito a vontade, o que foi de grande importância para a minha observação. E contribuiu fortemente para a minha relação com os alunos, sempre que possível eu conversava com eles, até mesmo quando eles vinham falar alguma coisa que queriam contar, eles se sentem muito importantes quando paramos e os ouvimos. Eles não entendiam muito que eu fazia ali, mas tinham um respeito muito grande comigo, o que eu acho que nem era pra tanto.

As professoras faziam o melhor com o que tinham, mesmo nas diversas vezes que chegavam cansadas e já desgastadas por causa da semana puxada e também dos vários anos de profissão. A equipe gestora está sempre pronta a atender, e pronta a repreender também.

Os alunos se relacionavam como toda criança existia momentos de alegria e momentos de tristeza, saíram algumas brigas e a famosa exposição de um aluno por alguma característica marcante, os terríveis eram os mais expostos por causa das broncas que levavam da professora, não vi nenhuma briga de socos e tapas. Na maioria do tempo eles se respeitavam, as classes eram tranquilas.

Falar das relações de poder na escola é quase uma retórica, pois este é um ambiente construído em cima deste tipo de relação, no qual se têm aquele que pode mandar, e em contra partida aquele que tem que obedecer. Os alunos são facilmente manipuláveis, por serem crianças e acreditarem que na escola as pessoas tem mais autoridade.

#### **4.2 O DIA A DIA NO ESTÁGIO**

Para o estagiário pela primeira vez em campo é tudo novo e amedrontador, pois ele não sabe o que encontrará, antes de irmos ao estágio geralmente ouvimos e lemos relatos de estagiários como forma de amenizar nossa ansiedade, mas o estágio é único e é impossível saber como ele é de fato antes de realiza-lo.

A produção dos anos 90 do século anterior é indicativa dessa possibilidade, quando o estágio foi definido como atividade teórica que permite conhecer e se aproximar da realidade. Mais recentemente, ao se colocar no horizonte as contribuições da epistemologia da prática e se diferenciar o conceito de ação, que diz dos sujeitos, do conceito de prática, que diz das instituições, o estágio como pesquisa começa a ganhar solidez. (LIMA; PIMENTA, 2006, p.13)

Ginna (2012, p. 4) expõe um dos principais equívocos dos estagiários, afirmando que é de costume julgar as práticas dos docentes apenas teorizando e lendo sobre elas, sempre discutíamos em sala que era nossa vontade implantar práticas que a nosso ver eram melhores que as utilizadas. Fazíamos um discurso incrível e viajávamos em torno das práticas que queríamos ter, mas quando se vai a campo tudo é diferente, quando estava em campo e me vi naquele emaranhado de relações vi que não era bem assim. De fato é fácil falar, difícil é fazer melhor com o que se tem. Não que isso seja impossível, mas requer grande esforço e

consciência de que se pagará um preço, não perdi as esperanças, mas aprendi a olhar com mais cautela e não estabelecer um discurso tão ofensivo.

Ver não é somente olhar. O ver necessita estar e não apenas passar pelos espaços. Ver é tecer um lugar no não-lugar. Ver é observar a realidade que se apresenta de forma complexa e inteira diante do seu olhar. Ver não é se colocar como espectador de um mundo ilusório criado por outros olhares. É a possibilidade de sentir antolhos e girar o rosto para inviabilizar sua ação, de não se imobilizar diante do que se vê. Ver é tornar-se capaz de perceber as alternativas e complexidades presentes no cotidiano, mesmo quando não queremos vê-las. Sendo assim, o que se rejeita desse olhar imposto pela modernidade é sua gigantesca tarefa de impor formas únicas de se ver. (MONTEIRO, 2001 p.27, 28)

A rotina das crianças começava no horário de entrada as 13h00 e terminava na saída as 16h30, eles eram recebidos pelas professoras, e rapidamente como de costume eles formavam as filas (como já estávamos no meio do ano todos já estavam condicionados a isso), uma de meninos e outra de meninas, quando havia alguém na fila “errada” eram alertados pelas professoras e voltavam para a fila “correta”, para que fosse mantida a devida ordem, meninos em uma fila meninas em outra. Em seguida iam para a sala onde deixavam suas mochilas em seguida iam tomar o denominado “leitinho”, este acontecia no refeitório, ele era composto por leite e bolachas, em seguida voltavam para a sala, à rotina variava conforme o dia, durante a semana eles tinham aula de Educação Física, de Informática e um tempo com a própria professora na Biblioteca, todos os dias às 14h20 eles tinham o horário do lanche, no qual a escola servia a merenda, que vinha terceirizada, pronta, seu cardápio era montado por nutricionistas, baseado nos valores nutricionais, após o lanche o horário de escovação.

Um momento importantíssimo era o último horário, os 40 minutos finais deles na escola, estes eles passavam no parque, era nítida a alegria da liberdade de poder brincar no parque e seus arredores com os brinquedos, muitas vezes feitos de folhas, galhos ou qualquer coisa encontrada no chão. Algumas professoras confeccionavam com material reciclável “brinquedos de parque”, estes eram distribuídos para os alunos que se divertiam. Ao fim eles mesmos recolhiam os brinquedos a fim de utilizá-los no outro dia.

Assim como qualquer outra instituição, a escola é cheia de regras e combinados, desde sua parte administrativa e institucional até os combinados e as regras da turma, entre professor e aluno. As regras eram feitas oralmente com os alunos, e para o reforço as mesmas eram afixadas na parede, com imagens ilustrativas, vez e outra as professoras recorriam ao mural de combinados para lembrar alguns alunos “indisciplinados” qual era o comportamento correto a

se ter, ou até mesmo, para lembrar todos os alunos os combinados da turma do que é correto a se fazer na escola.



Figura 1 – Combinados da Turma.

Foucault, (1987, p. 128) define que o controle da atividade consiste em saber utilizar corretamente o tempo, estabelecendo horários rígidos de trabalho, sempre repetitivos e constantes. Um forte instrumento para o controle é o horário que estabelece as censuras, obriga às determinadas ocupações e regulamenta os ciclos de repetição.

Este primeiro estágio é realizado no terceiro ano de cinco anos de graduação. Nessa altura já lemos diversos autores e refletimos sobre diversas teorias, deparar-se com esse estágio e relacioná-lo com toda teoria estudada é uma verdadeira insanidade. Muitas teorias que presumimos estarem deixadas de lado por estarem ultrapassadas, em alguns casos, ainda são utilizadas e outras que são “inovadoras” usadas erroneamente. Por exemplo, a questão sobre o corpo ser reprimido sempre me inquietou, antes sem conhecimento acadêmico e apenas como aluna, em constante processo de docilização de meu corpo na instituição escola, não entendia ao certo o porquê de toda aquela repressão, hoje já como adulta e profissional, pude estudar e procurar entender que a repressão do corpo infantil está fortemente presente no cotidiano escolar, alastrada por entre as práticas pedagógicas, em atitudes dos docentes, em ações dos

funcionários da escola, e sendo aceita como coisa natural, a partir de extensas construções históricas.

Ginna, (2012, p. 10-12) relata que na maioria das vezes as atividades realizadas em sala eram individuais, no qual, geralmente os alunos ficavam enfileirados, em alguns dos casos, uma das professoras os colocava em pequenas rodas de cinco ou seis alunos. Antes de começar as atividades individuais a professora permitia que os alunos fossem até os armários e retirassem seus estojos. As atividades eram explicadas oralmente, após uma breve introdução sobre o assunto, à professora distribuía as atividades aos alunos, quando havia dúvidas ou terminavam chamavam a professora, ao término e aprovação das atividades os alunos as penduravam em varais junto às paredes.

Lamentavelmente ainda nos escolas de Educação Infantil nos deparamos com enfileiramento, seja para realizar uma atividade em sala de aula, ou simplesmente para manter a “ordem” tanto em sala, como nos arredores da escola.

É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado. [...] O corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes; em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõe limitações, proibições ou obrigações. (FOUCAULT, 1987, p. 118)

Foucault, (1987, p. 126) explica como a disciplina é ao mesmo tempo massificadora e individualizadora. Na arte do enfileiramento a disciplina individualiza os corpos, como é feito nos colégios, a marca registrada das salas de aula, a ordenação por fileiras. Essas filas são criadas categoricamente distinguindo alunos por desempenho, idade, bom ou mau comportamento, separando hierarquicamente cada uma das filas.

### **4.3 OS ENFILEIRAMENTOS**

No estágio tive vários momentos significativos, mas o que mais me marcou foi o dia em que íamos para uma excursão e algo que muito me irritava aconteceu... As benditas filas. Em meu diário de campo fiz as seguintes anotações sobre essa tarde no estágio:

Quando íamos sair para o passeio à professora os chamou para fora e falou para fazerem fila, mas ela teve que retornar para a sala, para resolver algo entre os alunos que estavam lá dentro. Quando percebi haviam se formado duas filas na minha frente, uma de meninos e outra

de meninas, como de costume. Eu pensei comigo mesma, eu devo estar doida, estou vendo coisas, então disfarçadamente fui alguns centímetros para o lado e vi que as filas se moviam comigo, não contente fiz isso mais umas duas ou três vezes, e de fato existiam duas filas na minha frente ambas esperando pelo meu comando, minutos depois a professora sai da sala e deparando-se com aquela cena me diz: “Fica com a fila das meninas, que eu fico com a dos meninos” (havia cinco meninas e treze meninos). Chegando ao ônibus fui incumbida de organizá-los nos lugares do fundo e ficar com eles. (GINNA, 2012).

Quando converso com outros profissionais acerca deste ocorrido, alguns acham algo normal, outros acham “bonitinho” os alunos serem adestrados desde pequenos e a minoria partilha do mesmo sentimento que eu, a decepção. Por que crianças tão pequenas já estão tão reprimidas e adestradas? Algumas pessoas me afrontam dizendo: “Então o que vamos fazer se não houver filas? Ficar tudo uma bagunça! Um verdadeiro caos! Quero ver ter outra forma!”. A questão aqui não é trazer uma receita, como se fossemos fazer um bolo, mas questionar uma prática, nem que seja a nossa própria prática. Por que fazemos o que fazemos e da forma que fazemos? Refletimos sobre a prática? Ou não temos tempo nem para se quer parar e se perguntar: O que eu fiz hoje? Foi efetivo e eficaz? Como atingiu e como fui atingido? Deste modo podemos estudar o que é feito e o porquê desta prática e pensar em possíveis práticas. Foucault (1987, p. 125) esclarece que:

Na disciplina, os elementos são intercambiáveis, pois cada um se define pelo lugar que ocupa na série, e pela distância que o separa dos outros. A unidade não é, portanto nem o território (unidade de dominação), nem o local (unidade de residência), mas a posição na fila: o lugar que alguém ocupa numa classificação, o ponto em que se cruzam uma linha e uma coluna, o intervalo numa série de intervalos que se pode percorrer sucessivamente. A disciplina, arte de dispor em fila, e de técnica para a transformação dos arranjos. Ela individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações.



Figura 2 - Sempre enfileirados. Fotografia do acervo da autora.

Por incrível que pareça na figura acima as crianças estavam em uma brincadeira e em fração de segundos, sem ninguém pedir, formaram filas para esperar chegar a sua vez, para mim essa, como muitas outras vezes, foram fortes provas de que eles desde pequenos estão condicionados as filas. Conforme afirma Kishimoto (1999), a fila parece integrar a rotina e o comportamento das crianças ao longo do período escolar, pois desde a entrada postam-se em filas, cada qual na sua turma e dirigem-se, sempre em fila para a classe. Na hora das refeições ou trocas de sala novamente são colocados em fila ou em duplas para irem ao banheiro. As crianças que já terminaram de fazer algo, geralmente também ficam no final da fila esperando os outros.

#### 4.4 INTERVENÇÃO

A intervenção utilizou-se da brincadeira estátua animal, essa brincadeira funciona da seguinte forma:

*A professora marca um ritmo com o tambor para o grupo caminhar livremente pelo espaço. Um sinal sonoro avisa que é hora de parar (estátua). Para voltar ao movimento, a professora pede que o grupo imite um determinado animal. A professora produz no tambor sons e ritmos diferentes para cada animal que solicitar. Após imitar um animal, um sinal sonoro (ou de voz) propõe que voltem a caminhar pelo espaço,*

*ou dançar livremente ao som do ritmo que a professora faz no tambor. Após alguns instantes dançando e pulando, a professora dá novamente o sinal sonoro para virarem estátua. Para voltar ao movimento, a professora pede que o grupo imite outro animal. E assim, a professora vai variando os ritmos e os animais para que o grupo brinque de imitar os bichos com o corpo. Uma variação legal é: quando a professora pede "estátua", ao invés dela mesma dizer o nome do animal, coloca o "microfone" (a baqueta de cabo de vassoura) diante da boca de uma criança para que ela escolha qual animal a turma vai fazer.*

Realizei a intervenção após explicar como ela funcionava, logo, os alunos falavam os animais e todos faziam seguindo o ritmo do tambor. Foi um momento ímpar com a turma, vê-los soltos e livres pelo espaço imitando como eles achavam que era cada animal. Apenas um momento chateou-me, quando a professora repreendeu um aluno por ele estar fazendo um movimento com o corpo para representar determinado animal que para ela não era a forma certa, na hora eu não quis intervir e deixei que ela o repreende-se, logo, o aluno colocou-se a fazer como os outros estavam fazendo e se “enquadrou” no padrão.

Neste dia tive o misto de sensações, entre alegria e tristeza, pois o momento que tive com eles foi inigualável, a minha vontade era a de fazer aquilo todos os dias, lembrando das concepções de Lima (1989) quando diz que todo espaço produzido pelo homem interfere no processo educativo de quem o produz e de quem o consome. Seria desejável que os produtores e consumidores pudessem descobrir seu significado e participar de sua construção e/ou transformação, situar-se nesse espaço e usá-lo como instrumento de sua ação se possível, com elementos lúdicos e educativos.



Figura 3 - Realização da Brincadeira. Fotografia feita pela professora da sala.

Nós usamos um período de 30 minutos que eu senti como sendo um “investimento”, pois as crianças ficaram vidradas, mergulhadas no momento presente, queriam fazer outras brincadeiras e queriam colocar o corpo em movimento ainda mais. Senti identificação com a fase em que elas estão, pois até hoje eu gosto muito de brincadeiras que nos “tiram do lugar” e nos fazem desacomodar, ampliando nossa visão, fazendo com que nos sintamos vivos. A infância é a melhor fase de nossas vidas, fase de tantas descobertas e muitas vezes não aproveitada em sua total completude.

#### 4.5 NOVA GERAÇÃO X VELHOS HÁBITOS

“Se nada adianta e nada acontece!  
 O que fortalece é não dispersar!  
 Quem resiste e insiste no front  
 Quer ver novo horizonte se levantar!”  
 Outrora e Agora – O Teatro Mágico

Como foi exposto no primeiro capítulo, a repressão do corpo e a sua educação são extensas construções históricas, que não são formadas do dia para a noite. Algumas práticas e pensamentos pedagógicos parecem ter sido estagnados no tempo e, por esta razão, neste tópico perpassamos por questões tais como esta: por que existem práticas tradicionalistas que são

aceitas pelos profissionais da área da educação como sendo eficazes, normais, sem haver reflexão, mas sim, com atitude de acomodação?

A Educação brasileira constitui-se, desde a sua concepção, de forma tradicional. Ao longo dos anos este modelo apresentado como eficiente e eficaz estabeleceu-se como principal modelo, assim como explica Ferreira (2003, p. 6):

Pedagogia Tradicional: esta forma pedagógica está enraizada na história da educação brasileira desde os jesuítas, cristalizando-se quando, no final do século XIX, chegam as ideias de Herbart. Sua essência diz respeito ao magistrocentrismo: o professor sabe e o aluno não sabe, mas com o auxílio, a orientação e os métodos propostos pelo professor pode vir a saber. Preocupa-se também com a moralização dos sujeitos.

Após anos de lutas e pequenas mudanças algumas vertentes mais ousadas surgiram e aventuraram-se em transformar completamente esse sistema, mas não se muda da noite para o dia um sistema de séculos, e é aí que começa a peleja pela mudança na Educação. Mudança desejada não apenas “no papel”, onde por vezes aparecem teorias e vertentes que são de fato libertárias, mas na *metanoia* da sociedade e principalmente nos profissionais que trabalham indiretamente ou diretamente nesta área, para que enfim, o discurso saia do papel e vá para a prática.

Acomodar-se com o sistema escolar não parece ter sido opção e sim o único caminho a ser seguido e é deste modo que antigas concepções impregnam-se cada vez mais criando sem que percebam um círculo vicioso no qual quem nele está não vê uma saída. Nadar contra a corrente e seguir novas concepções de Educação parece loucura, de fato quem opta por essas outras vertentes sofre com resistência dos demais e em alguns casos acaba envolvendo-se com espaços escolares alternativos. Por tamanhas dificuldades e o preço a se pagar por ser e proceder de forma diferente da maioria estes profissionais inquietos envolvidos com a carga excessiva de trabalho quando menos esperam já estão “institucionalizados” e funcionando conforme o sistema.

Uma práxis inovadora desses profissionais às vezes depara-se com a resistência de alguns pais e responsáveis, devido ao sistema atual vigente estar impregnado em suas mentes, a antiga concepção tradicional, sem que eles percebam intrinsecamente eles esperam que a escola seja como era a 30, 60 ou até 100 anos atrás. E essa ideologia vem hereditariamente, sendo passada de pai pra filho, permitindo com que o mesmo se perpetue e, se, por um acaso, o novo queira brotar rapidamente é sufocado pelos argumentos ideológicos de toda uma

construção histórica, deste modo, se os novos educadores não estão munidos com fortes bases teóricas para o que fazem, logo são engolidos pelo sistema.

E sem que percebam o sistema força a escola, a escola força os alunos, os pais forçam a escola quando essa não se enquadra no sistema, e isso acontece como um círculo vicioso.

É possível descobrir as razões históricas para a repressão do movimento na educação escolar? Historicamente o corpo é reprimido, na sociedade ou nas demais instituições, a sociedade e a escola são indissociáveis, ou seja, uma reflete na outra, sendo assim impossível que uma se altere e a outra se mantenha intacta. Partindo desse pressuposto temos consciência de que vivemos em constante repressão, seja no micro ou no macro.

O corpo é colocado num sistema de privação, de obrigações e de interdições. [...] Não tocar o corpo, ou o mínimo possível, e para atingir nele algo que não é o corpo propriamente. Mas com a erradicação de um sistema outro imediatamente se levanta, no lugar de carrascos surgem: os guardas, os médicos, os capelães, os psiquiatras, os psicólogos, os educadores, estes garantem que o corpo seja adestrado sem que necessariamente seja punido, sem que sinta dor física. Suprimindo a liberdade, os direitos, tirando-lhe os bens. (FOUCAULT, 1987, p. 14)

O corpo é um forte instrumento em favor da prática do docente e o desenvolvimento do próprio sujeito, seja cognitivo ou motor, ambos contribuem para o aprendizado. Será que esse corpo sofre com repreensões inconscientes resultantes da construção histórica social de que o corpo deve ser domesticado ou aquietado, numa tentativa de se enquadrar no “padrão normal” tido como fundamental para a sociedade? De acordo com Foucault (1987, p. 126):

Haverá em todas as salas de aula lugares determinados para todos os escolares de todas as classes, de maneira que todos os da mesma classe sejam colocados num mesmo lugar e sempre fixo. Os escolares das lições mais adiantadas serão colocados nos bancos mais próximos da parede e em seguida os outros segundo a ordem das lições avançadas para o meio da sala... Cada um dos alunos terá o seu lugar marcado e nenhum o deixará nem trocará sem a ordem e o consentimento do inspetor das escolas. [Será preciso fazer com que] aqueles cujos pais são negligentes e têm piolhos fiquem separados dos que são limpos e não os têm, que um escolar leviano e distraído seja colocado entre dois bem comportados e ajuizados, que o libertino ou fique sozinho ou entre dois piedosos.

A repressão do movimento está fortemente ligada à disciplina que a sala de aula deve manter de acordo com padrões centenários adotados pela educação brasileira, seria possível fazer algo diferente, que levasse o aluno a refletir sobre o seu corpo e não reprimi-lo? De acordo com Strazzacappa (2001, p. 1). “Toda educação é, também, educação do corpo mesmo que seja a de negação deste, pelo não movimento”.

#### 4.6 A FORMAÇÃO DA CRIANÇA ENQUANTO SUJEITO

“Quem anda no trilho é trem de ferro. Sou água que corre entre pedras:  
liberdade caça jeito”  
Manoel de Barros, 2011.

Jorge Larrosa, em seu livro “A Pedagogia Profana”, contrapõe-se ao discurso pedagógico tradicionalista. Sua posição é sempre a de autonomia e liberdade do sujeito. Afirma o autor que a educação se apresenta como um processo de alteridade: o aluno é o Outro que olha a nós, os “educadores”, de forma a questionar, propondo uma relação de diferenças e não de submissão, o que lhe é imposto na maioria, se não em todas as vezes. Para Larrosa a infância não é uma categoria construída por nós, mas é uma noção em constante fazer-se, inclassificável, insubordinável.

Permeando essa visão de Larrosa, cresce ainda mais a sensação de insegurança entre os educadores, pois, em lugar da “segurança do saber”, surge o questionamento sobre o poder das práticas, se ele de fato existe. Por essa fenda estabelece-se um vazio, e onde havia acolhimento agora se encontra a insegurança. E agora? E o Outro e a Infância?

nunca é o que sabemos (é o outro os nossos saberes), mas, por outro lado, é portadora de uma verdade à qual devemos nos colocar à disposição de escutar; nunca é aquilo apreendido pelo nosso poder (é o outro que não pode ser submetido), mas ao mesmo tempo requer a nossa iniciativa; nunca está no lugar que a ela reservamos (é o outro que não pode ser abarcado), mas devemos abrir um lugar para recebê-la. Isso é a experiência da criança como um outro: o encontro de uma verdade que não aceita a medida do nosso saber, como uma demanda de iniciativa que não aceita a medida do nosso poder [...] A experiência da criança como um outro é a atenção à presença enigmática da infância, esses seres estranhos dos quais nada se sabe e esses seres selvagens que não entendem a nossa língua. (LARROSA, 2001, p. 186).

É de suma importância na formação da criança, enquanto sujeito, que ela expresse o que tem dentro de si, cada sujeito é único e para que ele conheça-se em sua totalidade é preciso espaço para esse autoconhecimento, essa autorreflexão, no qual o próprio sujeito se encontra. Infelizmente o sistema engessa, não somente os mediadores que deveriam proporcionar caminhos para que as crianças se autoconhecessem, mas engessa as próprias crianças, que se limita a pequenos espaços e pouco contato com o novo. É preciso que eles se deparem com o novo, com o conflito, para que deste modo deixem de se conformar com o que está na superfície, se arrisquem, e conheçam a si mesmo, se permitindo conhecer ao outro, para que as divergências tornem-se novas pontes.

De acordo com Otto Maduro, (1994, p. 59) o novo gera inquietação, conduzindo à reflexão, deste modo é necessário que haja divergências, para provocar a saída da zona de conforto. Nem que seja um mero estranhamento com o novo, sendo este o ponta pé inicial necessário para a mudança.

Ser criança é ter identidade e autonomia, é poder expressar suas emoções, suas necessidades, é formar sua personalidade, é socializar-se em contato com a multiplicidade do mundo pelas linguagens gestuais, artísticas além da oral e escrita. Ser criança é ter direito à educação, ao brincar, aos amigos, ao conhecimento, mas é principalmente, à liberdade de escolha. (KISHIMOTO, 1999, p. 2)

Estar no ambiente escolar com a Educação Infantil, fez com que eu olhasse com outro prisma, foi como uma expansão de horizontes, uma experiência incrível, riquíssima e imensurável para a minha formação não só como docente, mas como sujeito.

Foi um tempo de muito aprendizado, um choque de realidade, tirando aquele olhar superficial e preconceituoso sobre a Educação Infantil e as crianças na escola, eu não tinha ideia do quanto às crianças lutam pela sua autonomia, e elas nem percebem isso, o quanto que as relações sociais as fazem crescer e o quão importante que é essa troca nesse período, o quanto eles aprendem nessa fase e principalmente o quanto nos ensinam. Como é rico olhar através delas, como se fossem lentes e de certa forma pudéssemos nos enxergar. Como tudo poderia ser mais simples se houvesse mais diálogo, e houvesse a percepção da importância do ouvir o outro, pois de modo geral as pessoas estão sempre prontas a falar, mas são tardias para ouvir.

Antes de participar de uma prática como essa é tão de praxe julgar as práticas dos outros docentes apenas embasando-se em teorias, mas é quando se está lá, no olho do furacão que é possível ver e perceber o quão desafiador é atuar nessa área, e quão fácil é julgar, difícil mesmo

é fazer a diferença com o pouco que se tem. É tão simples olhar de fora e querer implantar práticas discutidas e teorizadas ao longo do curso de pedagogia, teorias essas que a nosso ver são tão melhores que as utilizadas, mas quando se vai a campo tudo é diferente, nos vemos num emaranhado de relações e que uma simples decisão não é tão simples assim. Pois, é fácil falar, mas quão difícil é, fazer melhor com o que se tem. Isso não é impossível, mas requer grande esforço, requer práxis, requer experiência, *metanoia*, transformação e consciência de que estar na contra mão do sistema tem um preço. Entender que enquanto docente nós nunca estaremos prontos e acabados, mas que cada novo dia será um novo começo, que sempre aprenderemos, e nunca devemos nos esquecer de que a Educação é uma via de mão dupla.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar ao fim de um trabalho como esse é um turbilhão de emoções. Para mim foi como dar a luz, no sentido de gerar algo ao longo de cinco anos, focar em um aspecto, conhece-lo, destrincha-lo e de certa forma trazê-lo a vida. Não considero aqui o fim, porém apenas o começo, tanto enquanto pesquisadora, quanto sujeito. Cresci ao longo dessa escrita, refleti, revivi sentimentos, percebi que estou mais madura em algumas áreas, e em outras nem tanto, sinto-me como um bebê que começa andar, que ainda apoia-se nos móveis, nas paredes, nos “adultos” e que ainda precisa de orientação.

Antes de iniciar o trabalho tinha a impressão de que ele iria me responder várias dúvidas, me esclarecer muitas coisas, e possivelmente me dar uma “fórmula” mágica de como ser uma boa profissional, antes disso, de como ser uma pessoa melhor. Não que ele não tenha me feito amadurecer e andar, mais por força do que por boa vontade, mas porque ele gerou em mim mais questionamentos do que respostas, mostrou-me o quão pequena eu sou e o quanto eu preciso crescer como profissional, como sujeito, como gente...Gente que sabe, que na verdade não sabe de nada, e quanto mais estuda, mais busca, mais “aprende”, menos sabe. Gente humilde, que não tem reconhecimento, nem diploma, mas que muito sabe sobre a vida porque viveu e vive a mesma intensamente, gente que sabe que mesmo com o diploma na mão ainda vai continuar sendo assim, errante, que ainda tem muito pra aprender, principalmente com aqueles que são tachados de muitas coisas, mas que vivem puramente a vida, e permitem-se aprender a cada dia...Aqueles “gentes” que são chamadas de crianças, que para mim são os seres mais fantásticos que podem existir, a estes meus muito obrigada, obrigada por me fazer uma pessoa melhor, obrigada por me mostrar o quanto eu tenho que aprender, obrigada por me fazer sentir mais como gente.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, Rosa; CERISARA, Ana Beatriz; OLIVEIRA, Alessandra M. R. de; RIVERO, Andréa S. *Partilhando olhares sobre as crianças pequenas: reflexões sobre o estágio na educação infantil*. Florianópolis-SC, 2002 (mimeo).

FERREIRA, Aurora: *A Criança e a Arte: o dia a dia na sala de aula*. 4. Ed. – Rio de Janeiro: Wak Ed., 2012.

FERREIRA, Líliliana S. *Educação, paradigmas e tendências: por uma prática educativa alicerçada na reflexão*. OEI- Revista Ibero Americana de Educación, Faculdade Três de Maio, Brasil, 2003.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo: *Pedagogia do oprimido*. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GINNA, Bárbara. Relatório de estágio obrigatório supervisionado em Educação Infantil do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos – *campus Sorocaba*. Sorocaba, 2013.

KISHIMOTO, Morchida Tizuko. *Salas de aula de escolas infantis: domínio da fila, tempo de espera e falta de autonomia da criança*. Nuances: estudos sobre Educação; Vol 5, No 5 Julho de 1999. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/90> Acesso em: 21.02.2015

LIMA, Mayumi. *A cidade e a criança*. São Paulo: Nobel, 1989.

MADURO, Otto. *Mapas para a festa. Reflexões latino-americanas sobre a crise e o conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 57-84.

MALHEIROS, Bruno Taranto. *Metodologia da Pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MONTEIRO, Solange Castellano Fernandes. Aprendendo a ver: as escolas da/na escola. In: ALVES, N. & SGARBI, P. (orgs). *Espaços e imagens na escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ROLNIK, Suely. *Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico*. Cadernos de Subjetividade, Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade, Programa de Estudos Pós-Graduados de Psicologia Clínica, PUC/SP. São Paulo v.1 n.2, 1993, p. 241-251.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças piruetas e outros mascarados*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. *Estágio e docência: diferentes concepções*. Revista Poiesis -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006

UFSCAR. *Projeto pedagógico do curso de licenciatura em pedagogia*. Centro de Educação e Ciências Humanas. São Carlos, 2009.

### **POESIAS E MÚSICAS**

BARROS, Manoel. *Poesia Completa*. São Paulo: Leya, 2011.

MÁGICO, O Teatro. *Grão do Corpo*. São Paulo, 2014.

**APÊNDICE A****Termo de autorização para uso da imagem.**

Eu \_\_\_\_\_, responsável pelo aluno(a) \_\_\_\_\_, da turma \_\_\_\_\_, autorizo que fotos e filmagens que incluam meu/minha filho (a) sejam feitas e utilizadas.

A) Pela equipe da escola para fins pedagógicos;

B) Para fins de divulgação do trabalho da escola (informativos, encartes, folders, jornais internos e/ou semelhantes).

C) Para fins de publicação site/blog/monografias

D) Para fins de divulgação nas redes sociais

Estou ciente de que as imagens serão usadas apenas para fins pedagógicos e não comerciais, resguardadas as limitações legais e jurídicas.

Número de telefone fixo/celular: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável

Cidade, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

## APÊNDICE B

### ROTEIRO NORTEADOR DAS ATIVIDADES PRÁTICAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Adriana Aparecida Alves da Silva Pereira e Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi

Dados/ Questões Gerais	Fontes / Como vamos observar?
Nome da escola	
Dados da localização (endereço; tel.; horário de funcionamento; descrição do bairro; comércio local, etc)	
História da escola	
Descrição da estrutura física da escola/equipamentos/estado de conservação	
Quantidade de crianças que atende. Descrição deste público.	
Descrição da equipe de funcionários(as)	
Quantidade de professores(as) sua formação/ carga horária	
Relação da comunidade com a escola	
Projetos desenvolvidos na escola	

### TEMA ESCOLHIDO PARA OBSERVAÇÃO

<b>Tema:</b>	
O que queremos saber sobre esse tema?	
Fontes (quem/ o que pode nos informar?)	
O que vamos observar para compreender o tema?	
Como vamos observar?	