

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Nelson Figueiredo de Andrade Filho

Experiências de Movimento Corporal  
de Crianças no Cotidiano da Educação Infantil

Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Eliana Ayoub

Campinas

2011

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecária: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

An24e	Andrade Filho, Nelson Figueiredo de Experiências de movimento corporal de crianças no cotidiano da Educação Infantil / Nelson Figueiredo de Andrade Filho. - Campinas, SP: [s.n.], 2011.  Orientadora: Eliana Ayoub. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.  1. Centro Municipal de Educação Infantil - Vitória (ES). 2. Crianças. 3. Movimento corporal. 4. Observação. 5. Educação física para crianças. 6. Educação infantil. I. Ayoub, Eliana. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	11-048/BFE

**Título em inglês:** Experiences of children's body movement in the daily infant education

**Keywords:** Municipal Center of Infant Education - Vitoria (ES); Children; Body movement; Observation; Physical education for children; Child education

**Área de concentração:** Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

**Titulação:** Doutor em Educação

**Banca examinadora:** Profª. Drª. Eliana Ayoub (Orientadora)

Prof. Dr. José Alfredo Oliveira Debortoli

Profª. Drª. Neusa Maria Mendes de Gusmão

Prof. Dr. Marcos Garcia Neira

Profª. Drª. Ordália Alves Almeida

**Data da defesa:** 27/01/2011

**Programa de Pós-Graduação :** Educação

**e-mail:** [nelsonfaf@hotmail.com](mailto:nelsonfaf@hotmail.com)

**Nota técnica:** Todas as imagens expostas na tese foram fotografadas por Nelson Figueiredo de Andrade Filho durante a realização do trabalho de campo. As referidas imagens foram tratadas digitalmente por Omar Schneider no sentido de proteger a identidade pessoal dos atores envolvidos. A esse tratamento denominamos "Fina camada de gelo sobre o real". Esse tratamento foi executado mesclando o uso dos programas Photo-Paint x4, Word e CorelDraw, conforme a seguinte fórmula: efeitos + pinceladas artísticas + aquarela + tamanho de pincel 1 + granulação 50% + quantidade de água 50%.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**TESE DE DOUTORADO**

**Experiências de movimento corporal de crianças no cotidiano  
da educação infantil**

Autor: Nelson Figueiredo de Andrade Filho  
Orientadora: **Profa. Dra. Eliana Ayoub**

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Nelson Figueiredo de Andrade Filho e aprovada pela Comissão Julgadora.

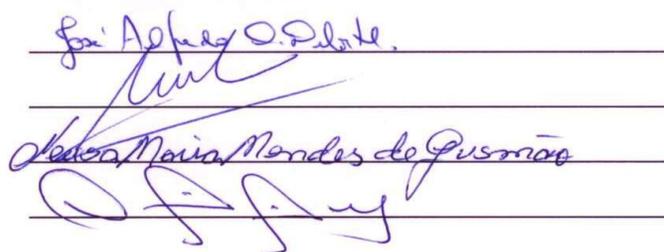
Data: 27/01/2011

Assinatura:.....



Orientadora

**COMISSÃO JULGADORA:**



\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**2001**

Para as crianças  
do CMEI ZVA.

Para  
Dan, B e Zel.

## **Agradecimentos**

À professora Carmen Lúcia Soares, pelo incentivo primeiro.

A Arthur Achilles, pelo apoio fraterno de sempre.

À Livia Brasileiro, Luciana Marcassa, Paula Costa e Silva, Eliane Felipe, também ao Zeca Barreto e ao Lino Castellani Filho e família, pela acolhida elegante e sincera em Campinas.

Aos colegas do Centro de Educação Física e Desportos e à Universidade Federal do Espírito Santo, pela liberação.

Aos professores do Programa de Doutorado da Faculdade de Educação da UNICAMP, pelo conhecimento ofertado.

À coordenação e funcionárias do Programa de Doutorado da FE/UNICAMP, pelos préstimos acadêmicos competentes e zelosos.

Ao professor Manuel Sarmento pela acolhida em Portugal, particularmente no antigo Instituto de Estudos da Criança, atual Departamento de Ciências Sociais da Educação, da UMINHO.

A professora Natália Fernandes pela acolhida em Braga.

Aos muitos amigos brasileiros e portugueses estudantes e professores em Braga, pela inesquecível experiência compartilhada.

À família do Espírito Santo e da Paraíba, pela torcida e presença constante.

À direção, às professoras do Centro Municipal de Educação Infantil ZVA e à Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Vitória, pela aceitação da minha presença no CMEI.

Aos professores e às professoras de Educação Física, Artes Visuais e Pedagogia que atuam na Educação Infantil da SEME/PMV, pelo compromisso educacional com a escola e com as crianças.

Aos membros da banca, titulares, professoras Neusa Gusmão e Ordália Almeida, professores José Alfredo Debortoli e Marcos Neira, e, suplentes, professoras Helena Altmann e Ana Angélica Albano, professor Omar Schneider, pela leitura qualificada.

À professora Eliana Ayoub, pelo incentivo, pela confiança e orientação irrestrita.

À CAPES, pelo apoio financeiro no Brasil e no exterior.

*As crianças, todas as crianças, transportam o peso da sociedade que os adultos lhe legam, mas fazem-no com a leveza da renovação e o sentido de que tudo é de novo possível.*

*Manuel Sarmiento*

## Resumo

A investigação teve como objeto de conhecimento o estudo compreensivo-critico das experiências de movimento corporal das crianças no contexto da educação infantil. A questão de partida perguntou como essas experiências ocorrem no dia a dia de um CMEI, do sistema de ensino público de Vitória (ES). A investigação foi inspirada nos postulados propostos por Sarmiento (2000, 2003a, 2003b) e Sarmiento, Thomás, Fernandes (2004). Nosso objetivo foi contribuir para que a Educação Física constitua elementos teóricos e metodológicos específicos plausíveis, capazes de orientar a atuação e a formação do professor envolvido no processo de educação das crianças na educação infantil. A observação em contexto nos permitiu compreender que as experiências de movimento corporal das crianças tendem a ser sistematicamente interdidas pela cultura institucional; que as crianças na educação infantil não têm direito a movimentar a si e ao seu mundo como precisam e gostariam de fazê-lo; que o sentido interpretativo desenvolvimentista corrente na educação infantil indica que quando a criança move a si e ao seu mundo provoca um forte conflito entre sua perspectiva cultural ética estética e a ordem cultural estética ética institucional. Ao compreender a tentativa sistemática de interdição das experiências de movimento corporal das crianças, passamos a considerar que essas experiências são uma chave de socialização das crianças; pois, movimentos corporais executados por elas são fundamentais para a configuração de ações inerentes aos jogos e às brincadeiras no momento em que ocorrem; são uma necessidade e um interesse típico e parte significativa do ofício de criança. Se essas necessidades e interesses não forem considerados no dia a dia da educação infantil, expropria-se a chave e compromete-se sensivelmente o desenvolvimento, a educação, socialização da criança como sujeito de direitos. Experiências de movimentos corporais vividas pelas crianças são necessárias como fontes e possibilidades efetivas de aquisição de um tipo de conhecimento objetivo, estruturante, regulador e revelador das experiências, das ações, das linguagens, da subjetividade, das representações das dimensões reais e virtuais da vida e das condições efetivas de socialização da criança. Radicalizando na compreensão crítica, sugerimos que no processo de escolarização, as experiências de movimento corporal configuram ações ontologicamente violentas. Concorrentes indóceis às nossas boas intenções para com as necessidades e interesses pessoais e sociais das crianças. Assim, chamamos o debate para o campo do direito a ter direitos e, nos valendo das proposições de Rosenfield (2001), consideramos as experiências de movimento corporal como um acontecimento existencial, pedagógico, social, cultural produzido pelas crianças e um momento fundador de novos direitos. A escola infantil não pode continuar a ignorar as experiências de movimento corporal das crianças no seu fazer pedagógico, tampouco manter o seu fazer pedagógico intacto, exigindo que as crianças continuem se adaptando à sua ordem cultural.

**Palavras-chaves:** Centro municipal de educação infantil – Vitória (ES). Crianças. Movimento corporal. Observação. Educação física para crianças. Educação infantil.

## Abstract

The investigation used as knowledge object the comprehensive-critical study of the experiences of corporal movement of children in the context of children's education. The point of departure asked how such experiences daily happen with a CMEI, from the public education system in the city of Vitória/ES. The research was inspired in the postulates proposed by Sarmiento (2000, 2003a, 2003b) and Sarmiento, Thomas, Fernandes (2004). The aim was to contribute so that Physical Education constitutes specific plausible theoretical and methodological elements, capable of guiding the acting and the teachers' formation involved in the process of education of children. The observation in context allowed to understand that the experiences of corporal movement of children tend to be systematically interdicted by institutional culture; that the children in the children's education do not have the right to move themselves and around their world as they need and would like to do; that the current developed interpretative sense regarding children's education indicates that when the children move themselves and around it provokes a strong conflict between their ethical esthetical cultural perspective and the ethical esthetical institutional cultural order. In order to understand the systematic attempt of interdiction of the experiences of the children's corporal movement, it is taken into consideration that those experiences are the key to the children's socialization; because, the corporal movement made by them are fundamental for the configuration of actions inherent in games at the moment they take place; are a necessity and a typical interest and significant part of the child's job. Whether such necessities and interests are not considered in the children's education everyday life, the key is expropriated and the development, education, socialization of the child as a subject of rights is appreciably compromised. Corporal movement experiences lived by the subjects are necessary as sources and effective possibility to acquire a type of objective knowledge, structuring, regulator and revealing of experiences, actions, language, subjectivity, of real and virtual dimensions representation of life and the effective conditions of children's socialization. Radicalizing in the critical comprehension, it is suggested that in the process of schooling, the experiences of corporal movement configure ontologically violent actions, restless competitors to our good intentions toward the personal and social necessities and interests of the children. This way, the debate is taken to the field of law to have rights and in availing of the Rosenfield (2001) propositions, it is taken into consideration the corporal movement experiences as an existential, pedagogical, social, cultural happening produced by the children and a movement founder of new rights. The children's school cannot continue to ignore the corporal movement experiences of children during the pedagogical activities, either keeping intact the pedagogical doing, demanding from the children to continue adapting to their cultural order.

**Keywords:** Children's education municipal center – Vitória (ES), Children. Corporal movement. Observation. Physical Education for children. Children's education.

## Lista de Imagens

<b>Imagem 1</b>	<b>– Mapa 1: Zoneamento Escolar de Vitória .....</b>	<b>147</b>
<b>Imagem 2</b>	<b>– Mapa 2: Localização Escolar de Vitória. Fonte .....</b>	<b>149</b>
<b>Imagem 3</b>	<b>– Calendário Escolar 2007 (SEME/PMV) .....</b>	<b>155</b>
<b>Imagem 4</b>	<b>– Grupos 1 A .....</b>	<b>161</b>
<b>Imagem 5</b>	<b>– Grupos 1 B .....</b>	<b>161</b>
<b>Imagem 6</b>	<b>– Grupos 1 C .....</b>	<b>161</b>
<b>Imagem 7</b>	<b>– Grupos 2 A .....</b>	<b>161</b>
<b>Imagem 8</b>	<b>– Grupos 2 B .....</b>	<b>161</b>
<b>Imagem 9</b>	<b>– Grupos 2 C .....</b>	<b>161</b>
<b>Imagem 10</b>	<b>– Grupos 2 D .....</b>	<b>161</b>
<b>Imagem 11</b>	<b>– Grupos 3 A .....</b>	<b>163</b>
<b>Imagem 12</b>	<b>– Grupos 3 B .....</b>	<b>163</b>

<b>Imagem 13</b>	<b>– Grupos 3 C</b> .....	<b>163</b>
<b>Imagem 14</b>	<b>– Grupos 3 D</b> .....	<b>163</b>
<b>Imagem 15</b>	<b>– Grupos 4 A</b> .....	<b>163</b>
<b>Imagem 16</b>	<b>– Grupos 4 B</b> .....	<b>163</b>
<b>Imagem 17</b>	<b>– Grupos 4 C</b> .....	<b>163</b>
<b>Imagem 18</b>	<b>– Grupos 4 D</b> .....	<b>163</b>
<b>Imagem 19</b>	<b>– Grupos 5 A</b> .....	<b>165</b>
<b>Imagem 20</b>	<b>– Grupos 5 B</b> .....	<b>165</b>
<b>Imagem 21</b>	<b>– Grupos 5 C</b> .....	<b>165</b>
<b>Imagem 22</b>	<b>– Grupos 5 D</b> .....	<b>165</b>
<b>Imagem 23</b>	<b>– Grupos 6 A</b> .....	<b>165</b>
<b>Imagem 24</b>	<b>– Grupos 6 B</b> .....	<b>165</b>

<b>Imagem 25</b>	<b>– Grupos 6 C .....</b>	<b>165</b>
<b>Imagem 26</b>	<b>– Grupos Integral .....</b>	<b>165</b>
<b>Imagem 27</b>	<b>– Sra. Zélia Viana de Aguiar &amp; Fachada do CMEI ZVA</b>	<b>169</b>
<b>Imagem 28</b>	<b>– A democracia escolar em cartaz .....</b>	<b>175</b>
<b>Imagem 29</b>	<b>– Capa das Diretrizes Curriculares de Vitória – ES .....</b>	<b>193</b>
<b>Imagem 30</b>	<b>– A menina e a máquina .....</b>	<b>210</b>
<b>Imagem 31</b>	<b>– A menina e a caneta .....</b>	<b>210</b>
<b>Imagem 32</b>	<b>– Com as crianças .....</b>	<b>210</b>
<b>Imagem 33</b>	<b>– Imagem 33 – Escrita infantil .....</b>	<b>211</b>
<b>Imagem 34</b>	<b>– Cai cai balão... .....</b>	<b>216</b>
<b>Imagem 35</b>	<b>– Comendo só .....</b>	<b>216</b>
<b>Imagem 36</b>	<b>– Imagem 36 – Parada de mãos refletida .....</b>	<b>216</b>

<b>Imagem 37</b>	<b>– No urso-baú .....</b>	<b>217</b>
<b>Imagem 38</b>	<b>– Espelho meu... .....</b>	<b>217</b>
<b>Imagem 39</b>	<b>– Sobre mesas .....</b>	<b>217</b>
<b>Imagem 40</b>	<b>– 1, 2, 3 e... .....</b>	<b>217</b>
<b>Imagem 41</b>	<b>– Queremos sair .....</b>	<b>218</b>
<b>Imagem 42</b>	<b>– Brincando de balançar .....</b>	<b>218</b>
<b>Imagem 43</b>	<b>– Furingo ou pelada? .....</b>	<b>218</b>
<b>Imagem 44</b>	<b>– Tin, dom, dom... .....</b>	<b>219</b>
<b>Imagem 45</b>	<b>– Leveza .....</b>	<b>220</b>
<b>Imagem 46</b>	<b>– 1, 2, 3, salve eu! .....</b>	<b>220</b>
<b>Imagem 47</b>	<b>– O menino e a lagarta .....</b>	<b>221</b>
<b>Imagem 48</b>	<b>– É meu! É nosso! .....</b>	<b>223</b>

<b>Imagem 49</b>	<b>– Vamos lá!</b> .....	<b>224</b>
<b>Imagem 50</b>	<b>– Andando na linha</b> .....	<b>226</b>
<b>Imagem 51</b>	<b>– Assim!</b> .....	<b>227</b>
<b>Imagem 52</b>	<b>– Ufa!</b> .....	<b>228</b>

## Lista de Quadros

<b>Quadro 1</b>	<b>– Significado do trabalho com crianças na Educação Infantil para dois servidores atuantes no CMEI ZVA em 2007 .....</b>	<b>181</b>
<b>Quadro 2</b>	<b>– Significado do trabalho com crianças na Educação Infantil para quatro servidoras em funções pedagógicas atuantes no CMEI ZVA em 2007 .....</b>	<b>185</b>
<b>Quadro 3</b>	<b>– Significado do trabalho com crianças na Educação Infantil para quatro servidoras em funções de apoio administrativo atuantes no CMEI ZVA em 2007 .....</b>	<b>187</b>

## Sumário

<b>RESUMO</b> .....	<b>xi</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>xiii</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>01</b>
<b>1 O “CHÃO PESSOAL, PROFISSIONAL E ACADÊMICO” DESSA INVESTIGAÇÃO</b> .....	<b>05</b>
1.1 Tentativas sistemáticas de interdição do movimento corporal das crianças na dinâmica pedagógica .....	<b>11</b>
1.2 Entendimentos circulantes no CMEI a respeito do trabalho pedagógico da educação física e do seu professor na educação infantil .....	<b>15</b>
1.3 O que dizem os documentos prescritivos da educação infantil sobre o trato com o movimento corporal das crianças .....	<b>23</b>
1.4 Remate .....	<b>34</b>
<b>2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS DE MOVIMENTO CORPORAL DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE VITÓRIA (ES)</b> .....	<b>39</b>
2.1 Experiências de movimento corporal das crianças no cotidiano da educação infantil: um objeto de estudo em construção .....	<b>39</b>
2.2 Cultura corporal de movimento como objeto de conhecimento da educação física .....	<b>41</b>
2.2.1 Remate .....	<b>56</b>
2.3 Repercussões do discurso da cultura corporal de movimento na educação infantil: os estudos de Deborah Sayão e as diretrizes curriculares de Florianópolis .....	<b>59</b>
2.3.1 Remate .....	<b>97</b>

## INTRODUÇÃO

O tema dessa investigação: “Experiências de Movimento Corporal das Crianças no Cotidiano da Educação Infantil”, teve como objeto de conhecimento o estudo compreensivo-crítico das experiências de movimento corporal das crianças observadas no contexto da instituição de Educação Infantil em que estavam inseridas.

A questão problema que orientou a construção da abordagem temática da investigação enunciou-se: como ocorrem as experiências de movimento corporal das crianças no dia a dia de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do sistema de ensino público de Vitória (ES). A abordagem teórico-metodológica dessa questão constitui-se de uma observação compreensivo-crítica, inspirada nos postulados propostos por Sarmiento (2000; 2003a; 2003b) e Sarmiento; Thomás; Fernandes (2004).

Com esta investigação, propusemo-nos a estudar as experiências de movimento corporal das crianças, objetivando contribuir para que a Educação Física constitua elementos teóricos e metodológicos específicos plausíveis, capazes de orientar a atuação e a formação consistente do professor que estiver envolvido no processo de educação com cuidado das crianças pequenas, em contextos escolares infantis.

Nosso interesse em contribuir com o trabalho pedagógico da Educação Física, do seu professor na Educação Infantil, decorre do fato de que, desde 1983, atuamos em escolas e pré-escolas cuidando e educando crianças e que, a partir de 1994, passamos a atuar como professor responsável pela formação inicial e continuada de outros professores de Educação Física, que também trabalham com crianças pequenas em instituições de educação infantil, ou investigam os seus modos de vida em diferentes ambientes socioculturais.

O compromisso com a própria formação continuada e com a formação de jovens professores de Educação Física, bem como o interesse em contribuir com o desenvolvimento epistêmico da Educação Física brasileira, vem historicamente sustentando nosso modo de olhar e agir, particularmente no debate das questões que relacionam a Educação Física com a Educação Infantil. A dupla ação formativa e essa necessária vontade produtiva têm sinalizado a “nascente” de onde, atualmente, emergem nossas principais preocupações de ensino e de investigação.

O interesse na temática das experiências de movimento corporal das crianças surgiu do processo de aproximação do trabalho de formação de professores, com o dia a dia escolar infantil. Emergiu quando, de dentro dos CMEIs da Secretaria Municipal de Educação (SEME) / Prefeitura Municipal de Vitória (PMV), pudemos realizar as primeiras observações exploratórias da questão das experiências de movimento corporal das crianças, e a partir daí, reconhecer algumas marcas sociais que ali se aplicam à Educação Física e ao trabalho pedagógico do seu professor, bem como pudemos revisar os postulados contidos na documentação oficial sobre o tema. Esse diálogo entre empiria e teoria permitiu o desenvolvimento de algumas reflexões organizadas nos cinco capítulos que seguem sinteticamente enunciados nessa introdução.

No primeiro capítulo, buscamos demonstrar, em breve retrospectiva, o “chão” pessoal, profissional e acadêmico da investigação, bem como a relevância em focar tal estudo no campo da ação pedagógica da Educação Física na Educação Infantil.

No segundo capítulo, abordamos os fundamentos teóricos e metodológicos da investigação das experiências de movimento corporal das crianças. Discutindo-as como um objeto que está se construindo, desde as indicações teóricas e metodológicas consignadas nas observações exploratórias até a revisão da teoria da legitimação, proposta por Valter Bracht, nos últimos 20 anos de debate acadêmico da área da Educação Física brasileira, e ainda, verificando a repercussão desse discurso na produção de conhecimentos acadêmicos e na produção de diretrizes curriculares para o campo da Educação Física relacionada com a Educação Infantil no Brasil.

No terceiro capítulo, focamos as experiências de movimento corporal das crianças pelo prisma da Sociologia da Infância e apresentamos a abordagem metodológica desta investigação.

No quarto capítulo, o foco foi à exposição do resultado do trabalho de campo realizado em um determinado CMEI do sistema de ensino público municipal de Vitória (ES). Expomos a entrada em campo, a história do CMEI investigado, mostramos sua localização na cidade, estrutura e dinâmica organizacional, projeto pedagógico e rotina.

No quinto capítulo, procuramos mostrar como fizemos as observações participantes na instituição infantil, como compreendemos criticamente os postulados dos documentos pedagógicos do CMEI, a compreensão docente sobre as experiências de movimento

corporal das crianças, o significado que, a nosso ver, as crianças atribuem às suas experiências de movimento corporal, bem como o nosso próprio olhar para todos esses elementos em conjunto.

Na conclusão, efetuamos um balanço do trabalho investigativo, refletimos suas limitações e possibilidades, e perspectivamos outros empreendimentos no sentido de melhor desenvolver o estudo das experiências de movimento corporal das crianças em perspectiva compreensivo-critica.

# 1 O “CHÃO PESSOAL, PROFISSIONAL E ACADÊMICO” DESSA INVESTIGAÇÃO

Desde 20 de dezembro de 1996, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Nº 9.394, elevou a Educação Infantil à condição de primeiro momento da Educação Básica brasileira, foram colocados novos desafios para a formação de professores que querem atuar nesse campo de ensino. Formar professores no contexto da Educação Infantil passou a exigir dos responsáveis pelo processo formativo que se atentasse para o perfil necessário ao atendimento das demandas da primeira etapa da Educação Básica, pois, diferentemente do processo formativo para os outros segmentos de ensino, formar professores para atuar na Educação Infantil exige formar um professor compreensivo crítico das possibilidades de realizarem-se intervenções e investigações teórico-metodológicas em condições humanas e sociais complexas, dado a relação direta com “alunos” em início de vida. Exige, portanto, formarem-se intelectuais práticos e profissionais dialéticos, professores pesquisadores, capazes de atuar em um domínio institucional originalmente ambíguo.

Ou seja, enquanto a LDB afirma o caráter escolar da creche, os documentos produzidos em órgãos de planejamento e execução da política educacional enfatizam que é no binômio *educar e cuidar* que devem estar centradas as funções complementares e indissociáveis dessa instituição (NASCIMENTO, 1999, p. 102).

Trata-se, portanto, de formar professores capazes de atuar em uma instituição escolar, que se pretende não escolar. Uma instituição que normativamente deve zelar pelo processo formal/estruturado/ordenado de escolarização, mas que pedagogicamente pode e deve valorizar a ação e a socialização dos sujeitos crianças, apesar dos constrangimentos a eles normalmente impostos pela cultura escolar. Pessoas que, verbalizando ou não, são sujeitos históricos, de direitos, de experiências, de conhecimentos, de culturas. Cuidar e educar crianças na escola infantil agora já não é mais ação pedagógica simples.

Não bastasse a tensão original em torno da especificidade do nível de ensino, aqui colocada como a questão do modo de “educar com cuidado”, há que se considerar, também, que se trata de formar presencialmente professores, capazes de superar impressões (im)

peçoais e concepções pedagógicas anteriores persistentes, e que certamente influem muito no modo de educar com cuidado. Falamos de impressões da própria experiência de formação familiar e escolar do professor em formação. Falamos, também, de concepções subjacentes à sua própria experiência escolar, e, depois, de formação inicial, ou em serviço, outrora orientada a muitas professoras que ainda se encontram na ativa, nas mais diversas unidades dos sistemas de ensino municipais.

Como exemplo dessas impressões e concepções, citamos a abordagem da privação cultural, aquela mesma que tradicionalmente privilegiou uma abordagem do conhecimento composta por “uma cesta de produtos nem sempre bem diagnosticados” (Cf., KRAMER, 1987). Fatores médico-nutricionais, assistenciais, psicológicos, culturais e educacionais incrustados em programas compensatórios, perspectiva em que a escola infantil funcionava, ora como “depósito de crianças”, ora objetivando preparar a criança para acessar o nível de ensino seguinte.

Vale a pena não esquecer, também, a questão da recepção e apropriação das diversas abordagens do desenvolvimento humano, que fundamentam o processo de formação do professor, bem como a sua intervenção pedagógica. Abaixo das abordagens da privação cultural e desenvolvimentistas persistentes, muitas vezes, educar com cuidado torna-se “complicado”, quando rotineiramente se observa o que o professor vê, fala e faz para o bem da criança.

Considerando essas e outras preocupações mais gerais, deparamo-nos ainda com as dificuldades próprias da área da Educação Física, no que se refere à formação de professores para trabalhar no início da Educação Básica. Talvez a maior dessas dificuldades refira-se ao modo subalterno como a Educação Física tradicionalmente vem construindo sua autonomia e legitimação na instituição escolar (Cf., BRACHT, 1992), particularmente no campo da Educação Infantil. Esse processo, em nenhuma hipótese, parece escapar ao devir instrumental prescrito por aquelas mesmas abordagens da privação cultural e desenvolvimentista, antes referidas.

Consoante esse modo de pensar e agir, muito daquilo que transparece do trabalho pedagógico do professor de Educação Física na escola volta para ele, a partir da representação de quase aprovação ou de desaprovação que outros profissionais do campo pedagógico demonstram ter do seu trabalho. Ou seja, seu trabalho é compensatório,

diversionista, dá alento, mas não dá estofa. Parece não colaborar decisivamente para enfrentar o problema escolar da alfabetização objetivada e, por isso, é medianamente aprovado ou simplesmente reprovado. Ocorre, também, que a desvalorização da sua contribuição pedagógica e políticossocial se perpetuam, a partir da representação do valor instrumental que a sociedade e vários intelectuais da própria área e de outras áreas acadêmicas têm das suas funções pedagógica e social.

Não é difícil encontrar dentro das escolas básicas prescrições institucionais em que se estipula o trato de objetivos e problemas pedagógicos e sociais inadequados ao contexto e à dinâmica escolar, por exemplo: aula de Educação Física, como modo de transmitir conteúdos matemáticos ou linguísticos específicos; ou como modo de combater o problema social das drogas, etc.. E por essa lógica, determinar-se que a função pedagógica de um ou outro professor, de um ou outro componente curricular, por exemplo, o professor de Educação Física, seja a de agir em certo espaço e tempo, na função de “quebra galho”, substituição, complementação e compensação do trabalho pedagógico de outras áreas de conhecimentos e dos seus profissionais. Em um “golpe de vista ideológico”, há quem nomeie essa relação subalterna como “interdisciplinaridade”.

No caso do professor de Educação Física, as relações de poder que implicam esse modo de trabalhar funcionam como se a sua participação na construção do trabalho coletivo passasse pela troca de favores, ou pela busca por privilégio, ou recebimento de dádivas; benesses concedidas por outrem, um colega “muito humano”, “superbacana”, “divino” e “maravilhoso”. Por outro lado, a luta sistemática pelo controle dos sentidos do campo pedagógico, dentro dos sistemas de ensino e nas unidades escolares, tem gerado fortes disputas, hierarquizações e fragmentações do conhecimento, expondo a fragilidade da concepção de trabalho pedagógico coletivo e de criança, reificadas pelos gestores e professores no dia a dia escolar. Esse enfrentamento coordenado desrespeita a criança, desfavorece a todo o processo educacional e, evidentemente, não potencializa as contribuições e as interfaces dos diferentes campos de saberes dentro da escola.

Tomando a reflexão sobre essa problemática, como norte, para agir e, considerando ainda as reflexões que havíamos feito em dissertação<sup>1</sup> sobre o processo de formação de

---

<sup>1</sup> Andrade Filho, N. F de. (2001).

professores de Educação Física, vivenciado no Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), ao assumir, em 2001, a responsabilidade de ministrar a disciplina Educação Física Escolar I, aquela que, no âmbito do Curso de Licenciatura do CEFD/UFES, funcionava<sup>2</sup> como espaço e tempo teórico-metodológico para a formação de professores de Educação Física que, naquele momento, destinavam-se a atuar na Educação Infantil no contexto estadual, buscamos organizar e desenvolver o trabalho na disciplina, de modo a favorecer a aproximação do trabalho de formação de professores que se realizava na Universidade com o trabalho pedagógico que era ministrado no interior dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) da cidade de Vitória (ES), no sentido de atualizar o debate da participação e da contribuição da Educação Física, e do seu professor, no contexto da Educação Infantil.

Para viabilizar a aproximação do processo de formação vivenciado no CEFD, com o dia a dia dos CMEIs, na ocasião, reorganizamos todo o procedimento metodológico e teórico da disciplina Educação Física Escolar I. Ao invés de duas sessões de duas horas de aulas semanais, a disciplina de 60 horas semestrais passou a funcionar, com um encontro semanal de quatro horas ininterruptas, perfazendo 15 encontros durante o semestre. Tal reestruturação permitiu que se pudesse planejar 20 ou 30 horas de aulas para ir à escola, conforme os turnos de trabalhos pedagógicos vividos diariamente nos CMEIs da SEME/PMV, entre os anos de 2001 e 2006.

Com essas condições, ao tempo em que se estava em meio ao processo de formação inicial, também se construía uma perspectiva viva de formação continuada e, sem romper com a busca pela consistência teórica e metodológica para orientar a atuação do professor de Educação Física na Educação Infantil, podia-se compreender que, concretamente, as experiências e os problemas que se passavam na escola não deveriam, nem poderiam ser

---

<sup>2</sup> Com a reforma curricular que vinculou a proposta formativa do Curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFES com o Parecer N<sup>o</sup> 58/04 e a Resolução N<sup>o</sup> 07/04, do Conselho Nacional de Educação, ampliou-se o espaço de trabalho da Educação Física na Educação Infantil. Se, antes, tínhamos uma disciplina voltada para esse fim, Educação Física Escolar I (6<sup>o</sup> período, 60h), com a reforma, passamos a ter duas disciplinas trabalhando nessa direção, Ensino da Educação Física na Educação Infantil (4<sup>o</sup> período, 60h) e Estágio Supervisionado da Educação Física na Educação Infantil (4<sup>o</sup> período, 105 h). A estruturação temporal da disciplina Ensino continua a mesma da disciplina anterior, entretanto, em razão de, agora haver Estágio no mesmo período que a disciplina Ensino, ajustamos os conteúdos para evitar que a presença excessiva dos professores em formação nos CMEIs venha a causar confusão nas unidades ou desorientação no processo de formação inicial.

desconhecidos, como possibilidade, “motes”, da intervenção e da investigação da formação daqueles que lá iriam atuar.

Esse processo se revelou como a passagem em um túnel do tempo; uma via de superação, em busca de uma perspectiva de formação inicial, articulada com a formação continuada, enraizada na intervenção pedagógica qualificada do professor em formação, em parceria com o professor formado, que já atuava dentro da escola. Ambos reconhecidos e estimulados a agir como professores investigadores da realidade em que estavam inseridos. Uma travessia em que os envolvidos se perceberam, deixando para trás as especulações genéricas e concepções pedagógicas anteriores persistentes, sobre uma dimensão da realidade distante, realidade dos outros, na qual parecia não estarem inseridos, e passaram a se localizar, desde dentro da reconhecida dimensão da realidade escolar circunstanciada, para conhecê-la, compreendê-la, aprender a interferir, no sentido de transformá-la, estando presentes nos CMEIs e/ou no CEFD.

Considerando os efeitos resultantes da aproximação do trabalho de formação disparado no CEFD, em direção ao processo pedagógico que transcorria nos CMEIs, as idas e vindas às escolas reais se revelaram como uma diretriz acertada para definir o sentido orgânico da caminhada pela formação de professores e pela construção de uma possibilidade razoável de contribuição específica da Educação Física e do seu professor para a Educação Infantil.

Por um ângulo, serviu para ultrapassar uma ação de difusão, experimentação ou aplicação, no Curso do CEFD, das abordagens metodológicas circulantes na Educação Física brasileira, na década de 90 do século passado,<sup>3</sup> pela construção de uma perspectiva metodológica praxica, do tipo *prácticateoriaprática*, nos termos propostos pela professora Regina Leite Garcia e seu grupo de pesquisa.

A prática, para nós, é critério de verdade: é ela que convalida e teoria. Assim, partimos da prática, vamos à teoria a fim de a compreendermos e à prática retornamos com a teoria ressignificada, atualizada, recriada, dela nos valendo para melhor interferirmos na prática. Círculo dialético – prática-teoria-prática, como sabe quem tem familiaridade com o marxismo (GARCIA, 2003, p. 12).

---

<sup>3</sup> Borsari et al. (1980); Hildebrandt; Laging (1986); Tani et al. (1988); Freire (1989); GTP/UFPe-UFSM (1991); Kunz (1991); Soares et al. (1992).

Uma perspectiva em que tomamos o trabalho pedagógico realizado nos CMEIs, como referência para o embasamento e a continuidade do processo formativo, realizado no CEFD/UFES, ao mesmo tempo em que consideramos os significados e sentidos extraídos da experiência pedagógica planejada, realizada e registrada na escola, como motor e eixo orientador da nossa proposta de reorganização do trabalho pedagógico dos professores de Educação Física nos CMEIs.

Por outro ângulo, **a escolha desse caminho formativo serviu para inventariar temas de investigação que geraram discussões, questões, problemáticas, problemas e a busca por perspectivas teóricas e metodológicas adequadas, para estudar os problemas vividos no contexto escolar.** Serviu, assim, para mobilizar nosso próprio olhar, queremos dizer, mobilizar em nós um tipo de percepção sensível e ativa “[...] *pela qual se distingue o órgão receptor externo, a que chamamos ‘olho’, e o movimento interno do ser que se põe em busca de informações e de significações, e que é o próprio ‘olhar’*” (BOSI, 1995, p. 66), para investigar a questão da contribuição específica da Educação Física para a Educação Infantil

Olhar no interior dos CMEIs da SEME/PMV, explorando em busca de um objeto de conhecimento que qualificasse a contribuição específica da Educação Física para a Educação Infantil, **incitou-nos a prestar atenção nas experiências de movimento corporal das crianças** e, por isso mesmo, a perceber, também, representações simbólicas, marcas sociais, projetadas por sobre a componente curricular; visíveis quando os profissionais dos CMEIs, inclusive os próprios professores da área, tratavam da contribuição da Educação Física para a Educação Infantil. As marcas sociais às quais nos referimos dizem respeito às sistemáticas tentativas de interdição do movimento corporal das crianças na dinâmica escolar; ao entendimento circulante na escola a respeito do trabalho pedagógico da Educação Física e do seu professor; e à prescrição oficial da orientação para o trabalho pedagógico, com o movimento corporal das crianças.

Para que tenhamos presentes os traços distintivos das evidências dessas marcas sociais, passamos em seguida a apresentá-las.

## **1.1 Tentativas sistemáticas de interdição do movimento corporal das crianças na dinâmica pedagógica**

Quando, a partir de 2001, iniciamos as visitas aos CMEIs da SEME/PMV, começamos a observar o movimento corporal das crianças dentro do ambiente escolar em que se encontravam. Na medida em que fomos entrando na escola e, lá de dentro, fomos percebendo que estávamos diante da evidência problemática de que as experiências de movimento corporal das crianças tendem a ser, “quase sempre”, interdidas pelo modo como a cultura escolar oficial determina a organização do trabalho pedagógico, no interior da escola e, em “cascata”, também pelo modo como essa prescrição repercute no dia a dia do trabalho da equipe técnico-pedagógica da unidade escolar, particularmente, como é planejada e chega à ponta do trabalho de educação das crianças pequenas, e pela forma como é executada pelas professoras e auxiliares.

Evidências dessa tentativa sistemática de interdição do movimento corporal das crianças são exemplificadas pela imposição de comportamentos corporais estereotipados:<sup>4</sup> filas, rodinhas, correções posturais, exigência de gestos castiços, “castigos” individuais e grupais, bem como pela forma ambígua, “espontânea”, negligente, com a qual, por vezes, algumas professoras ou auxiliares “deixam” que as crianças ajam, exponham-se no pátio, quando não estão em sala de aula tratando com conteúdos cognitivos. Nessas situações, as professoras e auxiliares parecem confundir um possível momento de socialização, valorizando as experiências de movimento corporal das crianças, com os momentos “livres” de sempre, momentos de recreação, de abandono ao lúdico pelo lúdico, de fazer pelo fazer.

Pelo que pudemos observar, algumas consequências dessas atitudes “desinteressadas” revelam-se quando se verifica que crianças não andam, não correm, não saltam, não manipulam, não movem a si com segurança e desenvoltura. Pois não possuem habilidade corporal suficiente estruturada para brincar de forma satisfatória no grupo, quando realizam atividades prescritas ou brincam entre si, bem como quando, na impossibilidade de manterem-se estáticas, “não param”, apesar das proibições ditadas, e acabam por serem classificadas, pelas professoras, como hiperativas ou portadoras de uma

---

<sup>4</sup> O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de 1998, quando em seu volume três discute o movimento também chama atenção para evidências dessa natureza.

espécie de doença, uma “comichão nos couros”, indicada pela aparente falta de autocontrole do movimento corporal. Por outro lado, há também a apatia, o deslocamento pessoal, flagrante infelicidade presencial ao estar entre os pares ou com as professoras dentro da escola.

Nessas situações constrangedoras para as crianças, na maioria das vezes, as professoras, ao que parece, percebem que é “complicado” tolerar, aceitar, transigir, realizar a orientação de experiências de movimento corporal com as crianças. Pois proceder a essas experiências requer compreensão do problema do ponto de vista do que a ausência dessa possibilidade significa para as crianças. Requer, também, uma prontidão pedagógica de movimento corporal por parte da professora ou da auxiliar, com a qual parece não mais estarem acostumadas ou desacostumaram, desimportaram, abdicaram desde que, há muito, não mais se percebem crianças. Tais constrangimentos nos levaram a pensar que os adultos costumam comentar que ser criança foi importante para a constituição do sujeito adulto que ele é na atualidade, mas, por que quando o sujeito adulece, apaga os traços culturais da infância?

É certo que experiências de movimento corporal podem, efetivamente, constituir riscos de diferentes magnitudes à integridade do sujeito criança. Entretanto observamos que as experiências de movimento corporal das crianças incomodam às professoras e à cultura escolar oficial mais em razão da perspectiva pedagógico-política que portam, ou seja, em razão da manutenção da ordem política e simbólica prescrita e da sua falta de disponibilidade dentro dessa ordem para contestá-la, do que, propriamente, em razão dos cuidados exclusivos com a integridade das crianças.

Ademais os cuidados são necessários e válidos no processo de educação, entretanto, do ponto de vista de uma Pedagogia da Educação Infantil em que as experiências de movimento corporal sejam aceitas como princípio de conhecimento, as situações de riscos relacionadas com a experiência ocorrente podem ser tratadas como motivos ou problemas em prol da educação com cuidado das crianças e não, tão somente, vistas como oportunidades de interdições, constrangimentos contra “fatalidades”.

Esse modo de as professoras se relacionarem com as crianças parece indiciar uma forma etnocêntrica de pensar e agir dos sujeitos adultos. Considero que é um modo culturalmente constituído, entretanto, este relacionamento que as professoras estabelecem

com as crianças, por força da ordem institucional escolar e da sua cultura própria, torna a situação vivida dramática e gera consequências perversas, talvez até irrevogáveis para as crianças. Por exemplo: frequentemente as professoras parecem não aperceber-se de que, com tal tipo de “cuidado”, dificultam, atrapalham, desestimulam a possibilidade de as experiências de movimento corporal ocorrer e, por consequência, de se valorizar a construção da autonomia e da constituição da identidade do sujeito criança, assim como parecem não perceber que comprometem seu desenvolvimento corporal, sua educação, sua experiência de objetivar suas ações. Com isso, impede-as de expor intencionalmente sua subjetividade, seu ponto de vista no processo de socialização em que está inserido; sua possibilidade de se autoconhecerem, se autorregularem e se autodeterminarem.

As limitações e possibilidades a respeito dessa questão são particularmente visíveis quando se observa as crianças brincando em grupo. Por um lado pode-se ver que, para realizar seus jogos e brincadeiras, especialmente os que requerem habilidades com movimentos corporais, algumas crianças são solenemente excluídas ou ignoradas por seus pares (ímpares?). Isso porque não atendem aos requisitos sociais exigidos naquele relacionamento; não demonstram ter movimentos corporais suficientemente estruturados por si. Entretanto, pode-se ver que aquelas crianças que dominam e dispõem de experiências de movimento corporal mais bem estruturadas por si, passam de inseguras a seguras, de desintegradas a integradas entre os pares, e até viram referência para o seu próprio grupo.<sup>5</sup>

Em nosso entendimento, movimentos corporais estruturados pela criança são fundamentais para a execução de ações inerentes aos jogos e às brincadeiras no momento em que ocorrem. Por isso mesmo, pelo que pudemos observar, experiências de movimento corporal são uma necessidade e um interesse típico da criança. Em outras palavras são parte significativa do seu ofício de criança. Conforme afirmamos em outro momento: “*O movimento corporal da criança é uma sua chave de desenvolvimento, educação, socialização em seus mundos de vida e de cultura*” (ANDRADE FILHO, 2007, p. 26). Se essas necessidades e interesses da criança não forem considerados do seu ponto de vista no

---

<sup>5</sup> No sentido dessa argumentação, informo que um interessante depoimento acerca de observações realizadas desde a experiência pedagógica diária me foi fornecido por uma colega, a “Professora Batalhadora”, que atua em um CMEI de Vitória. Sobre esse assunto, ver: Andrade Filho, N. F. de (2008, p. 209-10).

dia a dia do trabalho pedagógico realizado na Educação Infantil, expropria-se a chave e compromete-se sensivelmente o desenvolvimento, a educação, socialização da criança como sujeito.

Quando um grupo de crianças se une para jogar futebol, queimada, pega-pega, e se organiza em diferentes “times”, algumas delas não são consideradas, convidadas, ou aceitas. Outras crianças, às vezes, são acolhidas para funções consideradas desinteressantes no grupo, como a posição de goleiro em jogos de bola, guardiões em guarda-bandeiras e em outras brincadeiras. Funcionam como contrapeso para equilibrar a correlação de forças entre os grupos. Isso porque, na avaliação objetiva do grupo ou dos seus líderes, aqueles indivíduos não sabem jogar de forma estruturante, tática, estratégica, decisiva para a consecução do acontecimento lúdico. Ou seja, parece-lhes não ter competência de movimentos corporais de manipulação, deslocamento e orientação<sup>6</sup> suficientemente apurados para realizar as ações necessárias ao pleno acontecimento do jogo ou da brincadeira, conforme há outros sujeitos considerados habilidosos pelo grupo ou pelo seu líder.

Essa situação, diferentemente do que as professoras que se importam com essa questão parecem entender, não é apenas uma questão de baixo desempenho motor; é, também e principalmente, um problema de limitação social, prenhe de valores negativos, porque excludentes, que o sujeito impedido experimenta em relação ao grupo social no qual deseja se inserir. Nesses termos, os adultos, principalmente os professores do nível da Educação Infantil, são questionados a rever seus conceitos sobre a necessidade das experiências de movimento corporal para o pleno desenvolvimento e educação das crianças em situação escolar. Do contrário, a maioria das crianças permanecerá frustrada ao ir para a escola ou ao estar na escola.

Experiências de movimentos corporais vividas constituem possibilidades concretas de estruturação do sujeito *per si*. Nesse sentido, são necessárias, em princípio, como fonte e possibilidade efetiva de aquisição de um tipo de conhecimento estruturante, regulador, revelador, refinador das próprias experiências de movimentos corporais e qualificador das

---

<sup>6</sup> Sobre essas categorias de movimentos ver: Manoel (2001); Tani (2005).

ações, da linguagem, da subjetividade, das representações das dimensões reais e virtuais da vida, das condições efetivas de socialização do sujeito criança.

A falta de espaço e de tempo na instituição de educação infantil para as experiências de movimento corporal das crianças é outra evidência problemática da sistemática de interdição corrente. Talvez o aspecto mais grave dessa questão seja o fato de que a falta de tempo e de espaço para a realização de experiências de movimento corporal das crianças compromete decisivamente a elaboração da noção de tempo e de espaço, de estar e de ser, para si, e também a construção da autonomia e da identidade pessoal e social dos sujeitos crianças entre os pares e ante os outros, com quem se relaciona. Compromete, portanto, a autoconstrução da criança como sujeito encarnado em seu tempo e espaço próprio, e a autodeterminação da pessoa criança e do cidadão infantil no espaço e tempo social coletivo.

## **1.2 - Entendimentos circulantes no CMEI a respeito do trabalho pedagógico da educação física e do seu professor na educação infantil**

Acompanhando os professores em formação para os CMEIs da SEME/PMV, pudemos perceber alguns entendimentos correntes no interior das escolas, quando se fala do tema do movimento corporal das crianças. Percebemos esses sentidos tanto quando conversávamos com as professoras regentes de sala, quanto quando conversávamos com os professores de Educação Física que já estavam no sistema de ensino, alguns, inclusive, egressos do CEFD/UFES.

Nesses momentos, emergiram três fortes “representações” que, a nosso ver, funcionam como enunciados reificados, indicadores de opiniões formadas no campo da cultura escolar pela vertente pedagógica discursiva hegemônica. Essas representações contêm ingredientes vindos do discurso que prescreve a política educacional oficial, que fundamenta a formação inicial, mas, em raciocínio ético normativo, constituem o sentido dominante da argumentação teórico-metodológica, a respeito do tema do movimento corporal, entre os professores que compõem uma determinada comunidade pedagógica profissional. Incomodados com a estabilidade dessas “representações”, desde então buscamos refleti-las no sentido mesmo de elaborar reflexões e levantar questões que contribuíssem para a construção do objeto dessa investigação.

Seguem as três representações:

a) O primeiro entendimento se referia à declaração de algumas professoras regentes a respeito de que o trabalho com o movimento corporal não é exclusivo da Educação Física. No entendimento delas, o trabalho podia ser realizado em parceria entre a professora regente e o professor de Educação Física, ou mesmo por iniciativa da professora regente, quando fosse necessário. As mesmas professoras regentes que reivindicavam tal entendimento, contudo, também afirmavam que não se sentiam seguras ou se consideravam competentes para tratar o tema do movimento corporal das crianças, conforme estava prescrito pelo RCNEI.<sup>7</sup>

Buscando discutir esse entendimento, recentemente escrevemos um capítulo de livro em que demonstramos preocupação com questões que constroem a legitimidade da ação pedagógica da Educação Física para a Educação Infantil, nos seguintes termos.

Temos ouvido essas assertivas com preocupação. A nosso ver, esse tipo de reivindicação genérica é muito ruim para o projeto político pedagógico da escola, porém, mais que isso, é muito ruim para as crianças. Parece inerente à perspectiva de cultura escolar instituída pasteurizar todo e qualquer debate que pretenda estabelecer objetos claros, diferenças epistemológicas, exigências teórico-metodológicas, responsabilidades e desafios com/contra as lógicas de ação tradicionalmente inscritas nas práticas educativas determinadas, quase sempre oficialmente, dos adultos para os adultos e desses para as crianças (ANDRADE FILHO, 2008, p. 177).

Assim, tratar com o movimento corporal das crianças, como possibilidade pedagógica, não é uma questão de exclusividade, desse ou daquele campo de saber, mas construir uma abordagem dessa questão consistente e adequada a uma concepção de criança ativa também não é “favor” ou “privilégio” de nenhum campo de conhecimento. Requer

---

<sup>7</sup> Evidência de sentimento de desqualificação semelhante foi anotada pelos professores Carlos Sérgio Lobão Araújo e Marcelo Silva Santos, quando, referindo-se ao contexto de Aracajú/SE, discutiram “Educação Física na Educação Infantil: seu lugar na legislação educacional” (2007, p. 47) e também pelo professor José Alfredo de Oliveira Debortoli, quando falando sobre “Educação Física/Educação do Corpo/Educação dos Sentidos: novos-velhos e outros discursos na Educação Infantil” (2008), no contexto de Belo Horizonte/MG, entrevistou professoras regentes que atuam em escolas infantis da capital mineira.

uma compreensão diferenciada do problema. Uma compreensão tal que, por mil razões adultas, não temos visto os cultivadores da manutenção da cultura escolar demonstrar disposição e, talvez, até condições teórico-metodológicas para construí-la.

A fragilidade teórico-metodológica inscrita por trás da insegurança das professoras regentes é compreensível, dado o nível da responsabilidade que sobre elas recai, ante as orientações oficiais prescritas e a perspectiva de formação pedagógica recebida. Orientações que lhes exigem ensinar todos os saberes prescritos à alfabetização e à formação cidadã das crianças pequenas, de forma competente. Essas fragilidades sobressaem especialmente em um ambiente de trabalho em que se estimule compartilhar a tarefa de construir uma abordagem pedagógica que tome a criança como sujeito de direito e, ainda mais, tome as experiências de movimento corporal das crianças como referência principal do modo de elas conhecerem a realidade.

Trabalhar por uma abordagem nessa perspectiva é um projeto possível, lógico e complexo. Exige que os diferentes objetos de conhecimentos dos diferentes campos de saber estejam visíveis para serem interrogados de forma dinâmica, em acordo com as necessidades e interesses das crianças, considerando o seu ponto de vista. Essa perspectiva não é fácil de ser aceita e compreendida. Contraria a cultura escolar, a tradição teórico-metodológica instituída, desloca o professor do centro do processo educativo, reivindica que a escolar se organize e funcione em atendimento às demandas das crianças, e não em razão das determinações da economia, no sentido mesmo do estabelecimento de uma ordem pedagógica, também sua (SARMENTO, 2000), que não as exclua das decisões sobre os processos de educação com cuidado que incontornavelmente as afeta.

Além disso, para o campo da Educação Física escolar, é preciso que a construção dessa abordagem compatível com uma concepção de criança sujeito de ação, também não conceba o objeto de ensino e estudo, as experiências de movimento corporal das crianças, como instrumento, meio ou fim para alcançar objetivos simbólicos em geral. Conceba-o, como princípio de conhecimento, chave de socialização pela ação, considerando o ponto de vista da criança.

Não só a educação em geral, mas também a Educação Física têm se pautado por abordagens teórico-metodológicas do conhecimento que professam perspectivas simbólicas redutoras, descoladas de uma perspectiva pedagógica prática, articuladas, por

exemplo, a partir da discussão da questão da experiência de movimento corporal das crianças. É como se, necessariamente, a dimensão simbólica contivesse a dimensão prática da ação ou a estética, necessariamente, contivesse ética. A relação da perspectiva estética com a perspectiva ética no fazer educativo apresenta-se, sem dúvidas, como um dos grandes problemas de fundo, quando se pretende discutir a questão da qualidade na área da Educação.

Na realidade, não é muito profícuo as leis, e as normas em geral, afirmarem que as crianças são sujeitos sociais de direitos, enquanto, ao mesmo tempo, suas experiências de movimento corporais, suas ações e seus pontos de vistas como crianças não são levados adequadamente em consideração, no momento do estabelecimento de leis, normas, orientações e práticas pedagógicas escolares. Talvez por isso, outrora, Kramer tenha nos chamado atenção para a condição da criança como aluno:

Lembro que *infans* etimologicamente significa sem voz e *alumni* quer dizer sem luz. Ora, não nos interessa que a criança passe de uma situação em que está “sem voz” para outra onde permanece “sem luz”, como se em ambas fosse depositária passiva da fala do outro, da razão, do esclarecimento, tendo a creche, a pré-escola ou a escola a função de dar a luz! Não podemos continuar a olhar para as crianças como aqueles que não são sujeitos de direitos. Precisamos aprender com as crianças, olhar seus gestos, ouvir suas falas, compreender suas interações, ver suas produções (KRAMER, 2001, p. 80).

Na prática pedagógica escolar também os professores falam muito atualmente na criança como sujeito de direito, mas o que se vê é que as crianças, na condição de alunos, não têm suas necessidades e interesses devidamente considerados para orientar a organização e o funcionamento do trabalho pedagógico escolar, tampouco têm possibilidade de vivenciar experiências de movimento corporal como gostariam de vivenciar e, de um ponto de vista pedagógico ativo, seria necessário e interessante que vivenciassem.

b) O segundo entendimento referia-se a um discurso próprio do campo da Educação Física escolar brasileira. Indicava que o professor da área era induzido pelo discurso acadêmico e pedagógico dominante a aceitar e até a reivindicar o livro Metodologia

do Ensino de Educação Física, também conhecido como *abordagem crítico-superadora* e “Coletivo de Autores” (SOARES et al., 1992), como referência principal para orientar sua ação pedagógica na Educação Infantil;

No que se refere à *proposta crítico-superadora* supracitada, como referência para o professor de Educação Física atuar na Educação Infantil, observamos que, em sentido político educacional, sua formulação hegemonizou no discurso profissional e acadêmico da área, e que a sua força discursiva tem induzido o professor de Educação Física que está na Educação Infantil a reivindicar a aplicação prática dos seus postulados teóricos; a se esforçar para justificar, em contexto educativo escolar, a sua ação pedagógica, utilizando os postulados e as argumentações ali contidas.

Evidências da hegemonização dos postulados e argumentos do “Coletivo de Autores” estão no uso alargado que se faz deles em cursos de formação de Educação Física em todo o País, em estudos acadêmicos, em concursos públicos, em documentos pedagógicos oficiais, na fala diária e corriqueira dos profissionais da área. Aliás, falando acerca da aceitação maioritária dessa referência no processo de formação inicial do CEFD, lembramos bem, quando no início dos anos de 1990, trabalhávamos com essa e outras propostas metodológicas nas disciplinas que ministrávamos, do modo como os professores em formação rechaçavam a proposta porque ela era teoricamente interessante, mas praticamente inviável, pois a realidade da escola pública que tinham ante os olhos não comportava propostas “utópicas”. Entretanto, poucos anos depois, no final da mesma década, observamos que, com a troca das gerações, as resistências contra a proposta sumiram do processo de formação inicial e uma adesão “automática”, uma linha de continuidade, instalou-se em seu lugar (“Água mole em pedra dura, tanto bate até que fura!”).

Desde o seu nome comercial “Coletivo de Autores”, até o seu jargão acadêmico “Proposta crítico-superadora”, o livro foi um sucesso de *marketing* político ideológico, um sucesso de público e crítica. Foi articulado como uma proposta coletiva, representativa do pensamento da esquerda crítica e revolucionária da Educação Física brasileira. Por intelectuais queridos, respeitados, reverenciados, competentes, de luta, bem sucedidos. O livro foi escrito a doze mãos! Para responder demandas da escola, da universidade e do

mercado editorial, emprestando legitimidade a uma geração de professores de Educação Física que, em intensa militância político ideológica, pedagógica e acadêmica, trazia “sangue novo”, “alma nova” às discussões e ações de um campo acadêmico profissional ansioso por se instituir e estabelecer autonomamente.

O “Coletivo” foi apresentado de forma inteligente, denunciando criticamente, deslegitimando pedagogicamente os limites dos postulados concorrentes, anunciando um novo objeto de estudo para a área e uma sistematização didática pedagógica inovadora, instituindo o manejo de um objeto de ensino e estudo capaz de envolver e conter os outros objetos concorrentes existentes, notadamente os postulados da aptidão física, bases do treinamento esportivo e do esporte de rendimento. Sua argumentação principal sugere a “lazerização” do esporte de rendimento. Uma forma dialética em que o esporte do sistema esportivo – competitivo, seletivo, excludente - desmancha em lazer no sistema educacional, por meio de uma operação intelectual didático-pedagógica subversiva. Uma mudança radical de sentido do fenômeno esporte, tornando-o conteúdo da cultura corporal de movimento, novo potente objeto de estudo da Educação Física brasileira, instrumento de distribuição de oportunidade para que os alunos menos aquinhoados pudessem acessar o patrimônio da cultura corporal de movimento como sua. Artefato também a serviço da recuperação da legitimidade da área e da autoestima cabisbaixa daquele professor de Educação Física que, até então, sentia-se carente de uma proposta metodológica transformadora como aquela.

A proposta *critico-superadora* foi, sem dúvidas, uma proposta sedutora. Entrou “em cheio” no debate da crise epistêmica da Educação Física brasileira. Assim, quando definiu a Educação Física como uma disciplina pedagógica que se ocupa da cultura corporal e das formas tradicionais de atividades corporais que a compõem – o jogo, a ginástica, a dança, o esporte –, transformando-as em conteúdos da Educação Física da escola, no sentido de apreender tais conteúdos como expressões de uma humana linguagem corporal (Cf. SOARES et al., 1992, p. 62), abriu margens para discutir-se consistentemente a oposição entre o paradigma científico e o paradigma pedagógico social na área e, por esse meio, favoreceu o aparecimento de bases teóricas e metodológicas incontornáveis para a constituição do campo da Educação Física escolar brasileira.

Considerando o trabalho formativo que já realizamos aplicando essa proposta e, por consequência da experiência, as dificuldades de aplicação da sua perspectiva teórica e metodológica, sistematicamente sinalizadas por diversos professores formados, e ainda, considerando as formulações teóricas e metodológicas do campo da Sociologia da Infância com as quais também temos orientado o olhar para fundamentar a ação formativa dos professores de Educação Física que atualmente vão atuar na Educação Infantil, não podemos mais simplesmente aceitar que o “Coletivo de Autores” seja, naturalmente, a referência de atuação pedagógica para esse professor trabalhar nesse nível da Educação Básica. Pensando assim, ao revisitar o Coletivo de Autores constatamos que ali não se fez um exercício para ver as crianças com outros olhos, tampouco se pensou em organizar a proposta metodológica a partir do olhar a criança pequena, muito menos considerando o seu ponto de vista.

Acresce, ainda, que em razão de a sua produção ter sido realizada em um tempo em que a Educação Infantil não fazia parte da Educação Básica, vemos que seus autores referiram-se à pré-escola apenas como o início do primeiro ciclo de escolarização, apêndice do antigo primeiro grau, não como um ciclo com particularidade própria. Percebemos, também, que a proposição foi realizada de forma distante do ambiente da educação infantil, ou seja, não foi realizada com base em investigações empíricas que tivessem estudado a questão do movimento corporal das crianças na creche ou pré-escola. Por fim, entendemos e destacamos que a definição do conhecimento da Educação Física Escolar, como linguagem corporal expressiva, gerou um impasse teórico-metodológico para a Educação Física Escolar, particularmente para a Educação Física na Educação Infantil. Se, por um lado, podemos considerar que essa proposta constitui um dos melhores e mais bem acabados exemplos que existem no campo da Educação Física escolar brasileira da escolha pela perspectiva da educação estética; por outro lado, podemos também pensar que se trata de uma perspectiva histórico-crítica de cultura corporal de movimento, feita para as crianças, calcada nas representações de conteúdos tradicionais e não nos jogos e brincadeiras resultantes das experiências de movimento corporal das crianças.

Justamente em razão dessas questões e, mais particularmente, em razão das especificidades envolvidas, entendemos que o foco do trabalho de estudo e pesquisa da Educação Física no primeiro nível da Educação Básica não seria a linguagem corporal de

movimento, não seria “[...] apreender a expressão corporal como linguagem”, ou, dizendo de outro modo, não seria inventar uma gramática e um vocabulário, um léxico do gesto. Algo semelhante àquilo que fez Camara Cascudo.<sup>8</sup>

Diferente disso, em nossa opinião, do ponto de vista da construção da legitimidade da Educação Física para a Educação Infantil, inovador seria não reduzir o movimento corporal da criança à condição de linguagem gestual. Seria evitar que o movimento corporal da criança se mantivesse como meio e/ou fim da tarefa educativa geral e alheia, cativo dos fundamentos codificados e prescritos à Pedagogia pela tradicional Psicologia do Desenvolvimento, em razão da legitimação do seu próprio objeto de conhecimento. Nesse sentido, inovador seria pensar o movimento corporal das crianças como possibilidade em si, como modo ético que a criança, também na condição de “aluno”, dispõe de mover a si e ao seu mundo e, por essa via, como um modo pedagógico de o sujeito infantil relacionar a si com a sua realidade e produzir os sentidos da sua cultura dentro da cultura geral. Afinal, conforme postula a Sociologia da Infância “*Em larga medida, a infância continua a não ser entendida como uma modelação emergente da acção*” (JENKS, 2002, p. 186).

É precisamente o paradigma da infância, a perspectiva da criança eticamente entendida como sujeito de ação social, conforme propõe a Sociologia da Infância, que coloca em causa todos os postulados acadêmicos e profissionais que, até agora, foram formulados a seu respeito ou em seu nome. Nesse contexto, a criança, a infância e a Educação Infantil, observadas como acontecimento pedagógico, também questionam a Educação Física, seus fundamentos da sua principal perspectiva teórico-metodológica, o seu modo de pensar a questão do movimento da criança, no contexto da Educação Infantil.

c) O terceiro entendimento indicava a ausência de pesquisas empíricas a respeito das experiências de movimento corporal das crianças no cotidiano da Educação Infantil, como possibilidade de elaborar uma perspectiva plausível para orientar o trabalho pedagógico do professor de Educação Física, que atua ou vai atuar e pesquisar na Educação Infantil.

---

<sup>8</sup> Referimo-nos ao livro “História dos Nossos Gestos: uma pesquisa na mímica do Brasil”, Cascudo (2003).

A ausência de pesquisas empíricas relacionadas às experiências de movimento corporal das crianças na Educação Infantil constitui-se em inquietação que, para além das observações exploratórias mencionadas, despertou ainda mais em nós novas interrogações, quando lemos a dissertação de Sayão (1996). Com as observações e reflexões que fizemos sobre a falta de estudos de campo da Educação Física, no contexto da Educação Infantil, veio a preocupação com o modo como iríamos abordar a questão das experiências de movimento corporal das crianças no dia a dia da educação infantil, nesta investigação. Adicionalmente às leituras do campo da Sociologia da Infância, particularmente os textos de Sarmiento (2000, 2003a, 2003b) e de Sarmiento, Thomás, Fernandes (2004), contribuíram para indicar que seria interessante realizar uma abordagem exploratória compreensivo-crítica para dar conta dessa inquietação. Desde então, a compreensão dessa possibilidade suscitou a seguinte indagação metodológica: como fazer uma abordagem exploratória compreensivo-crítica das experiências de movimento corporal das crianças no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil?

### **1.3 O que dizem os documentos prescritivos da educação infantil sobre o trato com o movimento corporal das crianças**

Depois de observar o cotidiano de instituições de educação infantil durante cerca de dois semestres, ficamos curiosos para entender melhor como o movimento corporal estava posto na documentação oficial que orienta a organização do trabalho pedagógico naquele contexto. Partimos, então, para analisar detalhadamente o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI 1998) e a proposta curricular do município de Vitória “Educação Infantil: um outro olhar” (2006). A seguir, apresentamos uma síntese da discussão dessa temática em cada documento, nosso posicionamento e as indagações que a reflexão suscitou, a partir das leituras realizadas.

### *O movimento corporal das crianças segundo o RCNEI (1998)*

O RCNEI é um documento do Ministério da Educação que, em três volumes (1. Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo; 2. Identidade e Autonomia; 3. Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática), estabelece os referenciais curriculares nacionais para as instituições de Educação Infantil do Brasil e, assim, orienta o modo como os professores que atuam no primeiro nível da Educação Básica devem pensar e realizar o seu trabalho pedagógico cotidiano. Conforme a carta de apresentação assinada pelo Ministro Paulo Renato de Souza aos professores à época:

**O Referencial** foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira (RCNEI, 1998, Carta do Ministro).

Analisando o volume três do RCNEI, pode-se entender como o documento apresenta, define e prescreve o trabalho com o movimento corporal na Educação Infantil (Páginas 13 a 44). No texto, o movimento é apresentado como uma dimensão do desenvolvimento do indivíduo e da cultura humana. Um modo que a criança tem de adquirir controle sobre seu próprio corpo, e de se apropriar das possibilidades de interagir com o mundo. Faz isso manuseando objetos e experimentando maneiras de utilizar seu corpo.

Ao movimentar-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais. O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo (RCNEI, 1998, v. 3, p. 15).

Para os autores do RCNEI, os movimentos constituem uma linguagem que tem significados construídos em função de necessidades, interesses e possibilidades corporais humanas em diferentes culturas e épocas da história. Constituem, portanto, uma “cultura

corporal" socialmente produzida e historicamente acumulada e incorporada no comportamento dos homens. No documento, a expressão "cultura corporal" é utilizada para nominar um amplo campo cultural que contem práticas expressivas e comunicativas externalizadas pelo movimento. *"Ao brincar, jogar, imitar e criar ritmos e movimentos, as crianças também se apropriam do repertório da cultura corporal na qual estão inseridas"* (Idem, Ibidem). Nessa perspectiva, o objetivo das instituições de Educação Infantil seria organizar e fazer funcionar um ambiente físico e social acolhedor e seguro, pois, quanto mais rico for o ambiente, mais as crianças ampliarão seus conhecimentos sobre si, os outros e o meio que as envolve. A intenção de organizar um ambiente favorável também se justifica, porque o movimento é uma linguagem instrumental disponível às diferentes concepções e práticas, sentidos e funções que lhe forem atribuídos no ambiente educativo escolar pelos outros saberes e conhecimentos circulantes.

Está explícito no RCNEI que, tradicionalmente, algumas concepções suprimem o movimento por considerá-lo nocivo à "atmosfera de ordem e harmonia" exigida para a boa realização do trabalho educativo com crianças. Nesse sentido, há concepções que valorizam a aquisição da disciplina ou da obediência às regras predeterminadas, e outras que valorizam a aquisição da aprendizagem de técnicas, conteúdos, posturas, habilidades. Em contraposição, argumentam os autores do RCNEI,

Todavia, a julgar pelo papel que os gestos e as posturas desempenham junto à percepção e à representação, conclui-se que, ao contrário, é a impossibilidade de mover-se ou de gesticular que pode dificultar o pensamento e a manutenção da atenção (RCNEI, 1998, v. 3, p. 17).

Ou seja, se os "gestos e as posturas" não forem considerados adequadamente, gerarão passividade e hostilidade por parte das crianças e, conseqüentemente, perdas na aquisição de atenções/percepções e pensamentos/representações, e esses serão motivos suficientes para os professores conterem e controlarem as "manifestações motoras infantis" no contexto educativo escolar. Essas restrições podem também levar as crianças à hiperatividade.

Outras concepções e práticas, por sua vez, preferem zelar pela ordem e disciplina escolar, orientando seqüências de exercícios ou de deslocamentos para a aquisição da

atenção, em que a criança mexe seu corpo em estrita conformidade com determinadas orientações, ou ainda, visando à aquisição do equilíbrio comportamental, reservando curtos intervalos em que a criança é solicitada a se mexer para gastar a energia física contida. Em contraposição, os autores do RCNEI argumentam que,

Essas práticas, ao permitirem certa mobilidade às crianças, podem até ser eficazes do ponto de vista da manutenção da “ordem”, mas limitam as possibilidades de expressão da criança e tolhem suas iniciativas próprias, ao enquadrar os gestos e deslocamentos a modelos predeterminados ou a momentos específicos (RCNEI, 1998, v. 3, p. 17).

Após expor suas descrições das duas concepções e práticas correntes comuns no campo pedagógico da Educação Infantil, os autores do RCNEI estabelecem contrapontos, criticando-as no sentido de abrir caminho a uma terceira via claramente calcada na perspectiva teórica do Psicólogo francês Henri Wallon (1879-1962).

O movimento para a criança pequena significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. A criança se expressa e se comunica por meio dos gestos e das mímicas faciais e interage utilizando fortemente o apoio do corpo. A dimensão corporal integra-se ao conjunto da atividade da criança. O ato motor faz-se presente em suas funções expressiva, instrumental ou de sustentação às posturas e aos gestos (RCNEI, 1998, v. 3, p. 18).

Nessa perspectiva, movimento é o ato motor em suas diferentes funções e sentidos – instrumentais, expressivos – reduzido às formas de gestos, mímicas, posturas e capacidades instrumentais para poder ser utilizado com fins comunicacionais. Conforme o RCNEI, as funções e os sentidos dos movimentos das crianças, particularmente das crianças menores de três anos, dependem muito da capacidade que os adultos, pais e professores, têm de lhes interpretar e atribuir significados. Então, quando a criança é maior de três anos e tem a capacidade de falar, desenhar, escrever, naturalmente goza de maior independência e autonomia em relação aos adultos.

Pode-se dizer que, no início do desenvolvimento, predomina a dimensão subjetiva da motricidade, que encontra sua eficácia e sentido principalmente na interação com o meio social, junto às pessoas com

quem a criança interage diretamente. É somente aos poucos que se desenvolve a dimensão objetiva do movimento, que corresponde às competências instrumentais para agir sobre o espaço e meio físico (RCNEI, 1998, v. 3, p. 18).

“Eficiência e sentido na interação” para o desenvolvimento subjetivo, “competências instrumentais para agir” para o sentido do desenvolvimento objetivo, são, pela concepção de Wallon, conforme constam no RCNEI,<sup>9</sup> duas dimensões necessárias à Educação Infantil. Por isso, cabe ao professor saber interpretar seus sinais; e à escola, promovê-las de forma organizada, disciplinada, segura para as crianças. “*Assim, a primeira função do ato motor está ligada à expressão, permitindo que desejos, estados íntimos e necessidades se manifestem*”. (Idem, Ibidem). O desenvolvimento da criança progride ordenadamente de uma dimensão subjetiva para outra dimensão objetiva. A partir de uma expressividade que antecede e se transfigura em postura e de uma postura que antecede e se transfigura em ação instrumental.

Para essa perspectiva, revelar o ser, seus sentimentos, emoções, estados íntimos, é a função precípua dos gestos, posturas e competências instrumentais que possibilitam o indivíduo a agir em relação aos outros, sobre os objetos e sobre o mundo social de forma compreensível para seu interlocutor.

É muito grande a influência que a cultura tem sobre o desenvolvimento da motricidade infantil, não só pelos diferentes significados que cada grupo atribui a gestos e expressões faciais, como também pelos diferentes movimentos aprendidos no manuseio de objetos específicos presentes na atividade cotidiana, como pás, lápis, bolas de gude, corda, estilingue etc (RCNEI, 1998, v. 3, p. 19).

Jogos, brincadeiras, danças, práticas esportivas são conteúdos da cultura corporal dos grupos sociais privilegiados, para aprender movimentos para se expressar. O trabalho pedagógico, para ensinar a aprender movimentos a fim de se expressar por meio dos jogos e das brincadeiras, deve ser envolvente para “cada elemento do grupo”, por isso, deve ser

---

<sup>9</sup> Na bibliografia do RCNEI, vol. 3, são listadas três obras de Wallon – A origem do caráter na criança (1995); As origens do pensamento na criança (1989); A importância do movimento no desenvolvimento psicológico da criança (1975) – como suporte ao uso da sua teoria nas formulações contidas no referencial.

intencionalmente planejado a fim de ser realizado em espaços e com materiais adequados, rotineiramente, disciplinadamente.

Nesse sentido, é importante que o trabalho incorpore a expressividade e a mobilidade próprias às crianças. Assim, um grupo disciplinado não é aquele em que todos se mantêm quietos e calados, mas sim um grupo em que os vários elementos se encontram envolvidos e mobilizados pelas atividades propostas. Os deslocamentos, as conversas e as brincadeiras resultantes desse envolvimento não podem ser entendidos como dispersão ou desordem, e sim como uma manifestação natural das crianças. Compreender o caráter lúdico e expressivo das manifestações da motricidade infantil poderá ajudar o professor a organizar melhor a sua prática, levando em conta as necessidades das crianças (RCNEI, 1998, v. 3, p. 19).

Objetivando envolver cada “elemento” e disciplinar o grupo, os autores do RCNEI propõem que o professor considere três fases de desenvolvimento e aprendizagem da criança: a) do primeiro ano, b) de um a três anos e c) dos quatro a seis anos de vida:

**a) Fase do primeiro ano de vida:** no primeiro ano de vida, o professor precisa considerar as emoções da criança como canal privilegiado de interação e de aprendizagem com o adulto. Nesse sentido, precisa conduzir a criança para que transite da dimensão subjetiva para a dimensão objetiva do movimento. Para agir nessa direção, será preciso reconhecer a corporeidade das crianças, notadamente suas capacidades expressivas. No primeiro ano de vida, por meio das emoções, do diálogo afetivo, das imitações, explorações dos limites e possibilidades do próprio corpo, especialmente dos gestos de preensão e locomoção, a criança adquire coordenação sensório-motora e consciência corporal para agir sobre o mundo.

**b) Fase de um a três anos de vida:** nessa fase da vida a criança desenvolve a capacidade de locomoção. Ela favorece o amadurecimento do sistema nervoso, fator que, por sua vez, tornam mais seguros e estáveis os movimentos de andar, correr e pular. “*A grande independência que andar propicia na exploração do espaço é acompanhada também por uma maior disponibilidade das mãos: a criança dessa idade é aquela que não para, mexe em tudo, explora, pesquisa*” (RCNEI, 1998, v. 3, p. 22). Progride no plano da gestualidade

instrumental e simbólica. Nessas situações, desenvolve sua consciência corporal e aprende a reconhecer as próprias características físicas, fator determinante para a constituição da sua identidade.

Nesta fase, os objetivos propostos pelo RCNEI para a realização do trabalho pedagógico do professor com a criança são: familiarizar-se com a imagem do próprio corpo; explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais para expressarem-se nas brincadeiras e nas demais situações de interação; deslocar-se com destreza progressiva no espaço ao andar, correr, pular etc., desenvolvendo atitude de confiança nas próprias capacidades motoras; explorar e utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento etc., para o uso de objetos diversos;

**c) Fase dos quatro a seis anos de vida:** esta é a fase de ampliação do repertório de gestos instrumentais com precisão. Gestos de recortar, colar, encaixar, convivem com a tendência lúdica de fazer, de um determinado objeto, um uso diferente daquele para o qual foi concebido. Nesse momento, o movimento é submetido ao controle da vontade, o que indica que a criança pensou antes de agir ou que controla seu movimento quando quer.

Vale destacar o enorme esforço que tal aprendizado exige da criança, já que, quando o corpo está parado, ocorre intensa atividade muscular para mantê-lo na mesma postura. Do ponto de vista da atividade muscular, os recursos de expressividade correspondem a variações do tônus (grau de tensão do músculo), que respondem também pelo equilíbrio e sustentação das posturas corporais (RCNEI, 1998, v. 3, p. 24).

Os objetivos indicados para o trabalho do professor com a criança nessa fase são: ampliar as possibilidades expressivas do próprio movimento, utilizando gestos diversos e o ritmo corporal nas suas brincadeiras, danças, jogos e demais situações de interação; explorar diferentes qualidades e dinâmicas do movimento, como força, velocidade, resistência e flexibilidade, conhecendo gradativamente os limites e as potencialidades de seu corpo; controlar gradualmente o próprio movimento, aperfeiçoando seus recursos de deslocamento e ajustando suas habilidades motoras para utilização em jogos, brincadeiras, danças e demais situações; utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento etc., para ampliar suas possibilidades de manuseio dos diferentes materiais e objetos; apropriar-

se progressivamente da imagem global de seu corpo, conhecendo e identificando seus segmentos e elementos e desenvolvendo cada vez mais uma atitude de interesse e cuidado com o próprio corpo.

A seleção e organização dos conteúdos deverão respeitar as capacidades das crianças, conforme suas faixas etárias e a cultura corporal local. Deverá também priorizar o desenvolvimento e a aprendizagem das capacidades expressivas e instrumentais, e sua apropriação intencional pelas crianças. Conforme o RCNEI, os conteúdos estão organizados em dois blocos: um se refere à capacidade expressiva do movimento; e o outro, à sua capacidade instrumental.

Do ponto de vista da capacidade expressiva do movimento, para o trabalho com as crianças da faixa etária de um a três anos, são propostos o reconhecimento progressivo de segmentos e elementos do próprio corpo por meio da exploração, das brincadeiras, do uso do espelho e da interação com os outros, e a expressão de sensações e ritmos corporais, por meio de gestos, posturas e da linguagem oral. Para o trabalho com as crianças da faixa etária de quatro a seis anos, são propostos a utilização expressiva intencional do movimento nas situações cotidianas e em suas brincadeiras; a percepção de estruturas rítmicas para expressarem-se corporalmente por meio da dança, brincadeiras e de outros movimentos; a valorização e ampliação das possibilidades estéticas do movimento pelo conhecimento e utilização de diferentes modalidades de dança; a percepção das sensações, limites, potencialidades, sinais vitais e integridade do próprio corpo. Seguem orientações didáticas adequadas a cada fase.

Do ponto de vista da capacidade instrumental do movimento, “*As ações que compõem as brincadeiras envolvem aspectos ligados à coordenação do movimento e ao equilíbrio*” (RCNEI, 1998, p. 34), para o trabalho com as crianças da faixa etária de um a três anos, propõe-se a exploração de diferentes posturas corporais, como sentar-se em diferentes inclinações, deitar-se em diferentes posições, ficar ereto apoiado na planta dos pés com e sem ajuda etc.; a ampliação progressiva da destreza para deslocar-se no espaço por meio da possibilidade constante de arrastar-se, engatinhar, rolar, andar, correr, saltar etc.; o aperfeiçoamento dos gestos relacionados com a preensão, o encaixe, o traçado no desenho, o lançamento etc., por meio da experimentação e utilização de suas habilidades manuais em diversas situações cotidianas. Já, para o trabalho com as crianças da faixa

etária de quatro a seis anos, propõe-se a participação em brincadeiras e jogos que envolvam correr, subir, descer, escorregar, pendurar-se, movimentar-se, dançar etc, para ampliar gradualmente o conhecimento e controle sobre o corpo e o movimento; a utilização dos recursos de deslocamento e das habilidades de força, velocidade, resistência e flexibilidade nos jogos e brincadeiras dos quais participa; a valorização de suas conquistas corporais; a manipulação de materiais, objetos e brinquedos diversos para aperfeiçoamento de suas habilidades manuais. Seguem as respectivas orientações didáticas adequadas a cada fase.

Em termos de orientações gerais para o professor trabalhar com o movimento como linguagem na Educação Infantil, os autores do RCNEI propõem que o professor perceba os diversos significados que pode ter a atividade motora para as crianças; reflita sobre as solicitações corporais das crianças e sua atitude diante das manifestações da motricidade infantil, compreendendo seu caráter lúdico e expressivo; planeje situações de trabalho voltadas para aspectos mais específicos do desenvolvimento corporal e motor; avalie constantemente o tempo de contenção motora ou de manutenção de uma mesma postura, de maneira a adequar as atividades às possibilidades das crianças de diferentes idades, acolha as preferências de lateralidade da criança, sem impor qualquer orientação; trabalhe os conteúdos rotineiramente, pesquise, informe-se, desenvolva, confeccione e planeje o modo como vai tratar os conteúdos que selecionar e organizar para trabalhar com as crianças.

No que se refere à observação, registro e avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem de movimento da criança, o professor deve realizar uma avaliação contínua. Para esse efeito, deve averiguar se o ambiente da instituição e o trabalho ali desenvolvido é desafiador para as crianças, se as crianças ficam sentadas sem oportunidades de exercitar outras posturas, se as atividades oferecidas propiciam situações de interação. Observação, registro e avaliação contínua devem na Educação Infantil representar uma forma de o professor documentar seu trabalho pedagógico com as crianças, em razão de reorganizar objetivos, conteúdos, procedimentos, atividades e como forma de acompanhar e conhecer cada criança e o grupo, para intencionalmente informar-lhes sobre suas competências, evitando comparações.

### *O movimento corporal das crianças na proposta curricular de Vitória*

O caderno Educação Infantil: um outro olhar (2006), constitui a proposta curricular da Secretaria de Educação de Vitória, para organizar o trabalho pedagógico das instituições, os CMEIs, que compõem o sistema de ensino municipal e orientar a ação educativa dos professores e auxiliares que, dentro dessas instituições, atuam cuidando e educando crianças de zero a seis anos. Considerando a história da produção de documentos como este em contexto local, a proposta é sempre elogiada por causa do modo participativo como foi elaborada “[...] num exercício intenso do diálogo, da escuta coletiva, da participação com todos e a partir de todos” (p. 13).

Para a consecução dessa dinâmica diretriz, a equipe sistematizadora da SEME, assessorada pela professora Dra. Vânia Carvalho de Araújo (CE/UFES), realizou assembleias setoriais que permitiram debater as mais diferentes temáticas relacionadas ao fazer pedagógico, no nível da Educação Infantil municipal, e encaminhar conteúdos e sugestões de ações para serem discutidas em fóruns regionais de representantes das equipes pedagógicas, das merendeiras e auxiliares de serviços gerais e dos agentes de segurança, das mães e dos pais e responsáveis por crianças e, especialmente, das crianças de cada CMEI. Esse processo, assim participativo, foi consolidado em um grande fórum de educação que legitimou o debate construído no interior do sistema de ensino público municipal.

Como consequência da discussão consolidada, a comissão sistematizadora da proposta estruturou-a de modo a contemplar o debate permanente, a) do compromisso ético político com a Educação Infantil (tendo como subtemas: políticas públicas articuladas, a criança como sujeito de direitos, os trabalhadores da Educação Infantil como sujeito de direitos, a especificidade da Educação Infantil), b) da articulação dos saberes e fazeres pedagógicos envolvidos (tendo como subtemas: princípios pedagógicos: trabalho coletivo, formação continuada, (re) significando o tempo e o espaço, educação infantil inclusiva, cuidar e educar, articulação CMEI/comunidade), c) da revisitação das experiências de ensino com os temas da alfabetização, violência, sexualidade, religião, avaliação, brincadeiras, Artes Visuais, Educação Física e da elaboração do projeto político pedagógico escolar, no contexto da Educação Infantil municipal.

Ao revisitar a experiência de ensino com o tema da Educação Física, a proposta curricular admite que os adultos desconheçam significados da linguagem corporal das crianças e, por isso, impõem formas de agir para elas que as impedem de expressarem-se corporalmente.

Nesse sentido é comum encontrar uma prática pedagógica marcada pela rigidez dos gestos, pela organização dos corpos em fila, pela linguagem da “imobilidade e do silêncio”, pelo controle das emoções, pelo aniquilamento do movimento como fonte de expressão e manifestação do sentimento e da cultura (Educação Infantil: um outro olhar, 2006, p. 88).

Por consequência dessa crítica, considera que a presença da Educação Física não deve ser entendida como uma prática educativa desnecessária aos CMEIs. Pois, além de articular diferentes saberes e fazeres, a Educação Física pode contribuir decisivamente para enraizar a linguagem corporal, como conhecimento e componente curricular na práxis pedagógica na Educação Infantil.

Faz-se necessário instituir um outro olhar em relação ao significado da linguagem corporal como uma das linguagens indispensáveis ao trabalho com as crianças. Somente assim será possível construir um projeto político-pedagógico que contemple as diferentes linguagens em suas múltiplas formas de expressão (Educação Infantil: um outro olhar, 2006, p. 89).

No sentido de superar os constrangimentos contra as crianças e de materializar os postulados restantes da reflexão crítica realizada, a proposta curricular da Educação Infantil municipal indicou as seguintes perspectivas para a atuação dos professores que atuam nos CMEIs: reconhecer a linguagem corporal e ampliar as possibilidades expressivas do corpo em todos os tempos e espaços dos CMEIs; favorecer a vivência de diferentes formas de representação do mundo – jogos, brincadeiras, dramatizações –, como possibilidades de as crianças manifestarem sua corporeidade, independente das condições físicas e cognitivas que possuem; valorizar a identidade da Educação Física no CMEI como modo de fortalecer sua contribuição para no processo de construção de uma Educação Infantil democrática e cidadã.

## 1.4 Remate

Refletindo a respeito da razão de termos trazido para a discussão da construção do objeto desta investigação, as marcas sociais e as bases teóricas e metodológicas que circulam nas falas e nas práticas educativas dos professores nos CMEIs observados, consideramos que a revisão dessas questões é importante para que possamos ter presente o ideário que “faz a cabeça” do professor, incidindo diretamente no planejamento, na organização e na execução do seu trabalho na educação infantil, mas, sobretudo, para que possamos expor e refletir a perspectiva pedagógica escolar quando, para além do discurso de que a criança é sujeito de direito, de fato, estabelece uma ordem pedagógica política e simbólica em que a propalada mediação resulta, na maioria das vezes, na desconsideração da participação e do protagonismo da criança.

Por menos que se deseje, documentos oficiais como o RCNEI e a proposta pedagógica de Vitória induzem, suportam, conformam, instituem a cultura pedagógica escolar e as formas de tratar o movimento corporal das crianças. Prescrevem para as diretoras, pedagogas, professoras e suas auxiliares quais são os postulados básicos a que devem ater-se para realizar o trabalho educativo na educação infantil. Nestes termos, não adianta o ministro e a secretária dizerem, em seus discursos de apresentação dos respectivos documentos, que os referenciais e as diretrizes curriculares por eles expedidos são “guias de reflexão” e não peças doutrinárias, mesmo que tenham sido elaborados de forma participativa, democrática, queiram ou não os mandatários, “guias” como esses, constituem determinações superiores aos subordinados. Como um documento dessa natureza não quer ser prescritivo, mas estrutura fases de desenvolvimento, objetivos, conteúdos e estratégias de ensino para o professor realizar seu trabalho, conforme a faixa etária em que a criança se encontra?

No dia a dia educativo escolar, essas orientações chegam com a força e a legitimidade da norma política, com dimensões econômicas, administrativas, sociais e pedagógicas definidas. Chegam como determinações institucionais que não podem ser ignoradas ou deixadas de lado, sem serem praticadas, sob o risco de se incorrer em crime de responsabilidade administrativa.

A lógica prescritiva, como se sabe, não é absoluta, pode até ser e de fato é, contrariada em razão das dificuldades correntes para se colocar a “teoria na prática”, em razão das demandas que constantemente emergem no âmbito cotidiano escolar, ambiente humano, onde, por força da imprevisibilidade dos diversos problemas corriqueiros pelos quais passam professoras, crianças e familiares, no processo de objetivação curricular, as coisas não acontecem exatamente como se pensou. Entretanto, quando se trata de planejar e prestar contas do trabalho realizado, inescapavelmente é a ética oficial que comanda, emoldura e expressa a normatividade em questão. Projetos Políticos Pedagógicos normalmente constituem demonstração cabal desta asserção.

No que se refere particularmente às prescrições oficiais do trabalho pedagógico com o movimento corporal das crianças, é perceptível que a denúncia dos constrangimentos contra a mobilidade das crianças está na base dos discursos desses documentos, assim como está também na base do nosso discurso de observador para construir o objeto desta investigação. Essa reiteração discursiva gerada por diferentes olhares parece indicar que os constrangimentos ao direito de as crianças moverem a si na Educação Infantil não podem mais ser omitidos, ignorados, nem viabilizados, na prática pedagógica escolar.

Os referenciais curriculares, entretanto, partem da ideia eclética de que o movimento corporal está disponível, como um bom conhecimento inferior, para ser instrumentalizado, em prol das diferentes concepções e práticas, sentidos e funções que lhes forem atribuídos no ambiente escolar, pelos outros saberes e conhecimentos superiores circulantes. Essa operação discursiva apresenta-se estrategicamente urdida para, em contrapartida, permitir que, além da denúncia contra tendências pedagógicas utilitaristas, concorrentemente, se anuncie como um modo de se considerar o movimento como uma dimensão comunicativa do desenvolvimento e da cultura humana. A nosso ver, com tal operação discursiva eclética, o RCNEI coloca a orientação do trabalho com o movimento em bases teóricas e metodológicas construtivistas, aquelas para quem o conhecimento se constitui por meio da interação da pessoa com o meio físico e social, e interacionistas, aquela para quem é necessário que a pessoa se insira em diferentes meios culturais para poder aprender e se desenvolver, articulando elementos teóricos do campo da moderna Psicologia do Desenvolvimento que necessariamente não se complementam, representados por postulados científicos contidos nas teorias de Piaget, Wallon e Vigotski.

A proposta pedagógica de Vitória/ES, de forma distinta, considera alguns desses elementos teóricos, mas opera estratégia semelhante. Uma diferença que nos parece marcante entre as duas propostas está no fato de que o RCNEI reivindica fundamentar-se na teoria de Wallon, enquanto a proposta de Vitória, embora chegue a citar Silva (1989) e, com essa citação, chegue a induzir o sentido de que a teoria de Piaget não está descartada da sua argumentação,<sup>10</sup> discursa no sentido da posição teórica de Vigotski e, com isso, aproxima-se mais da proposta do Coletivo de Autores que o RCNEI.

O RCNEI, por sua vez, apresenta-se, interessadíssimo em esgrimir a ideia de que o movimento é uma linguagem corporal expressiva do sujeito, conforme propôs o Coletivo de Autores, mas envolve essa ideia em outra formulação teórico metodológica, diferente daquela formulada pelo Coletivo. Em comum está o fato de que o Coletivo, o RCNEI e a Proposta de Vitória, tentando escapar das definições calcadas pelas tendências biofisiologistas tradicionais da área da Educação Física brasileira, pugnam por certa utilização da ideia de cultura corporal de movimento e, em suas distintas operações, não se sustentam sem a fundamentação, mais ou menos histórica, dos autores da área da Psicologia do Desenvolvimento, para definir suas concepções de movimento corporal humano.

Outras evidências resultantes da releitura desses documentos e seus postulados teóricos e metodológicos sugerem que as perspectivas pedagógicas, tradicionalmente presentes nas instituições de educação infantil, zelam pela ordem e pela disciplina escolar, coagindo as crianças a agirem mecanicamente. Ou seja, têm como problema de fundo manter a ordem escolar limitando ou viabilizando as expressões das crianças. Mesmo a sedutora ideia de utilizar movimentos para externalizar às expressões das crianças pode parecer teoricamente viável, mas o que ocorre, de fato, no dia a dia escolar, é que enquanto o discurso pedagógico corrente conota crianças como sujeitos de direitos, ao mesmo tempo, condiciona à legitimação dos direitos das crianças à interpretação e aos sentidos que os adultos racionalmente lhes atribui. *“Na relação de socialização, há hierarquia e*

---

<sup>10</sup> O professor João Batista Freire de Silva é, sem dúvidas, um dos intelectuais que mais estudou, escreveu e trabalhou com os postulados de Jean Piaget na área de Educação Física brasileira nos últimos 30 anos. Daí que a interessante referência ao seu modo de criticar os adultos por não atribuírem sentido ao movimento corporal da criança presente na proposta de Vitória, constitui fator de ecletismo teórico em um texto que se pretende Vigotskiano, mas, mais que isso, constitui também um forte sinal de que o pensamento de Piaget não está ausente das argumentações dos seus autores.

*desigualdade. O socializador detém o poder e possui o maior controle sobre o sistema de interação”* (ALMEIDA, 2009, p. 30). Assim, estabelece-se uma relação de poder entre crianças e adultos em que o foco avaliativo e decisório do valor da ação do outro se centra no ponto de vista do adulto e não no ponto de vista da criança.

Olhando como investigadores e considerando as crianças como atores sociais com direitos de participação ativa ante a negação ou o controle pedagógico das suas experiências de movimento corporal, não nos restam dúvidas de que as crianças nas instituições de educação infantil não têm direito a movimentar a si e ao seu mundo como precisam e gostariam de fazê-lo para o bem do seu próprio desenvolvimento e da sua própria educação, socialização. Por isso, o sentido interpretativo corrente na escola para crianças pequenas indica que, quando a criança move a si e ao seu mundo, provoca um forte conflito entre sua perspectiva cultural ética estética e a ordem cultural estética ética escolar. Um conflito cultural em que as crianças levam grande desvantagem, visto que são sistematicamente subordinadas aos códigos imperativos da estrutura institucional e social.

Em síntese, a articulação entre as dimensões pessoais, profissionais e acadêmicas da nossa experiência de professor pesquisador, e a reflexão dos postulados teóricos e metodológicos apreendidos na observação exploratória do trabalho docente, realizado do dia a dia em escolas públicas infantis de Vitória (ES), foi fundamental na definição do nosso interesse pelo objeto desta investigação e, conseqüentemente, para a constituição da vontade de desenvolver esta pesquisa.

## **2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS DE MOVIMENTO CORPORAL DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE VITÓRIA (ES)**

Dedicamos este capítulo à exposição e discussão das bases epistêmicas que impulsionaram o estudo do objeto em análise. Nesse sentido, a seguir, partindo da constatação de que os postulados da cultura corporal de movimento (SOARES et al, 1992) têm sido reivindicados pelos professores que atuam na Educação Infantil de Vitória como fundamentos para orientar a sua ação pedagógica cotidiana, averiguamos as repercussões desses postulados no âmbito do trabalho da Educação Física no nível da Educação Infantil, discutimos a insuficiência dessa perspectiva como proposição suficiente a legitimação da participação da Educação Física e do seu professor na Educação Infantil, para, posteriormente, pensar as possibilidades de constituição da noção de experiências de movimento corporal de crianças, em diálogo com alguns postulados da Sociologia da Infância, bem como indicar o modo como abordamos as referidas experiências nesta investigação.

### **2.1 Experiências de movimento corporal das crianças no cotidiano da educação infantil: um objeto de estudo em construção**

A evidência empírica, refletida na introdução, de que os professores de Educação Física que atuam nos CMEIs da SEME/PMV – principalmente aqueles formados no CEFD/UFES –, durante a fase de observações exploratórias, vocalizaram e, em alguns casos também verbalizaram,<sup>11</sup> que o livro Metodologia de Ensino de Educação Física, o famoso “Coletivo de Autores”, é a referência teórico-metodológica que adotam para planejar a sua atuação nos CMEIs. A nosso entender, tornou-se necessário o exercício de revisão da discussão da teoria da cultura corporal de movimento humano na área da Educação Física brasileira, visto que, quando se fala no conceito de cultura corporal de movimento, típico da Educação Física nacional, os enunciados contidos no Coletivo de

---

<sup>11</sup> Ver. Marchiori; Amaral; Silva Do Brincar em Portinari ao Diálogo Possível entre Educação Física e Artes na Infância, 2008.

Autores são, apenas e tão somente, a “ponta de um *iceberg*”, que também atende pelo nome de “discurso legitimador” da Educação Física brasileira.

Ante tal evidência, pensando sobre como lidar com o assunto, as seguintes questões derivadas apareceram em pensamento:

- o que a perspectiva teórico-metodológica da cultura corporal de movimento propõe para sustentar a ação pedagógica do professor de Educação Física que atua no trabalho com as crianças no CMEI?
- Qual a repercussão das orientações teórico-metodológicas da perspectiva pedagógica da cultura corporal de movimento na produção de conhecimento acadêmico do campo da Educação Física relacionado com a Educação Infantil no Brasil?
- Qual a repercussão das orientações teórico-metodológicas da perspectiva pedagógica da cultura corporal de movimento, nas diretrizes curriculares que orientam a intervenção educativa dos professores de Educação Física, que atuam na Educação Infantil no Brasil?

Interessados em elucidar essa discussão, a seguir propomos a revisão da “teoria da legitimação” da Educação Física brasileira, conforme a produziu Valter Bracht, na expectativa de que, talvez, ao compreender criticamente as respostas a essas indagações operacionais que colocamos, possamos entender melhor o fascínio que a perspectiva teórica da cultura corporal de movimento vem exercendo nas novas gerações de professores de Educação Física, assim como vem se dando o processo de absorção dos seus postulados no nível da Educação Infantil no País.

Para revisitar esse debate, em suas várias nuances, sem dúvidas, a produção teórica de Valter Bracht, nos últimos 20 anos, constitui e vem constituindo a principal referência. Bracht, formado em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná (1980), fez mestrado em Educação Física na Universidade Federal de Santa Maria (RS, 1982) e doutorado na Universidade de Oldenburg (1990). É um intelectual, entre os intelectuais que fizeram pós-graduação fora do País, que despontou, nos anos 80 do século passado, como alguém que compreendeu de modo diferenciado o que historicamente acontecia com a Educação Física no Brasil e que tem, sistematicamente, elaborado e externado seu ponto de vista epistêmico e político pedagógico do assunto.

Referimo-nos, precisamente, aos textos encontrados em livros, revistas e anais que discutem as questões da autonomia e da legitimação pedagógica da Educação Física (1992),

o que é Educação Física (1995), a construção do campo acadêmico da Educação Física (1996), Educação Física, conhecimento e especificidade (1997), epistemologia da Educação Física (1997), a constituição das teorias pedagógicas da Educação Física (1999), a constituição do campo acadêmico da Educação Física (1999), o saber e o fazer pedagógicos da Educação Física como componente curricular (2001), identidade e crise (2003), cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento (2005), corporeidade, cultura corporal, cultural de movimento, cultura corporal de movimento (2006).

Ao trabalhar com esses textos de Bracht, não fizemos uma apreensão completa ou linear, mas fizemos aquela apreensão que mostrasse as mais evidentes indicações do seu modo de pensar epistêmico e político pedagógico, na expectativa de trazer à tona os elementos teórico-metodológicos suficientes para, depois, refletir como esse pensamento se espalhou também pelo discurso de vários importantes autores da Educação Física brasileira que se dedicaram a discutir e investigar no campo da Educação Infantil. Observamos, portanto, que a revisão da discussão dessa questão do modo como Bracht a propôs, foi de suma importância para o desenvolvimento do objeto de estudo desta investigação, porque o ideário decorrente deste debate hegemonizou e, atualmente, parece “contaminar” todo o discurso acadêmico da área e pedagógico do campo da Educação Física escolar básica brasileira e, automaticamente, também o nível da Educação Infantil. Passamos agora a expor o entendimento que desenvolvemos da leitura que fizemos dos principais postulados deste debate.

## **2.2 Cultura corporal de movimento como objeto de conhecimento da Educação Física**

O foco dessa discussão tem fundamento na produção do professor Valter Bracht, intelectual de cariz histórico-crítico, que em sua produção, tem procurado disputar a indicação dos sentidos teóricos e metodológicos da área no Brasil. Opera reconhecendo aqueles que, a seu modo de ver, entendem a Educação Física como ciência e, também, os que a entendem como prática pedagógica; criticando quem defende a primeira perspectiva e assumindo-se como um dos líderes, defensor da segunda. Elaborando questões, enfrentando paradoxos, deduzindo hipóteses e orientando a ação acadêmica e pedagógica na área e,

particularmente, no campo escolar, propõe-se a produzir uma teoria que legitime e autonomize a Educação Física brasileira ante seu passado social, acadêmico e pedagógico subalterno.

A questão da legitimação da Educação Física na universidade e no sistema de ensino básico constitui um dos principais filões da sua produção intelectual e orienta seu posicionamento político desde o início do debate. Essa questão foi aquela que, por um lado, levou-o a constituir um grupo, uma “força-tarefa”, também conhecida como Coletivo de Autores, para propor à comunidade da área trabalhar no processo de formação de professores e nas escolas básicas, em uma *perspectiva crítico-superadora* (SOARES et al. 1992), ao mesmo tempo em que os levou a criticar segmentos tradicionalistas do movimento renovador, acusando-os de negligência contra os destinos da Educação Física, no contexto escolar brasileiro.

Entendia eu ainda, à época, que o movimento crítico da Educação Física da década de 80, no afã de criticar o papel que ela cumpria naquelas circunstâncias, acabava por negligenciar a reflexão sobre a própria necessidade ou pertinência da Educação Física no contexto de uma Pedagogia crítica. Com o debate em torno da LDB (1988-1996), confirmou-se a suspeita: a Educação Física ficou ameaçada de simples supressão. Em função de certa reação (ou por outras razões que não tenho elementos para avaliar aqui), a Educação Física acabou sendo definida na LDB como componente curricular (obrigatório). Ficam dúvidas, no entanto, se o texto legal reflete um consenso mínimo, um reconhecimento público da sua importância educacional ou, então, se ela efetivamente possui um lugar, seja num projeto conservador, seja num projeto progressista de educação para o Brasil. Se o texto legal reflete o reconhecimento público de sua importância, não é possível decidir aqui. O que fica evidente, no entanto, é a dificuldade que mostram os segmentos mais envolvidos com a questão da Educação Física curricular para justificar sua presença na escola. Como mostram nossas pesquisas, os argumentos listados são de caráter genérico, às vezes contraditórios e inconsistentes (BRACHT, 2001, p. 68).

Na compreensão de Bracht, a fragilidade argumentativa do Movimento Renovador da Educação Física brasileira decorria do fato de que a primeira crítica, proveniente da produção acadêmica de segmentos do Movimento ao “estado da arte” da Educação Física, mantinha, naqueles anos, um viés cientificista, ou seja, era uma crítica que queria mais do mesmo, caía na mesmice, não rompia com o paradigma da aptidão física e esportiva,

perspectiva tradicional na área. Só depois, pela sua ação e de alguns outros intelectuais, é que veio a crítica radical à situação.

Um *primeiro momento* dessa crítica tinha um viés cientificista. Por esse viés, entendia-se que faltava à EF ciência. Era preciso orientar a prática pedagógica com base no conhecimento científico, este, por sua vez, entendido como aquele produzido pelas ciências naturais ou com base em seu modelo de cientificidade. O desconhecimento da história da EF fez com que não se percebesse que esse movimento apenas atualizava o percurso e a origem histórica da EF e, portanto, que ele não rompia com o próprio paradigma da aptidão física. Nesse período vamos assistir à entrada em cena também de outra perspectiva que é aquela que se baseia nos estudos do desenvolvimento humano (desenvolvimento motor e aprendizagem motora). O *segundo momento* vai permitir, então, uma crítica radical à EF, como veremos a seguir (BRACHT, 1999, p. 77).

Essa crítica radical ao desconhecimento da história da Educação Física foi possível pela aproximação teórico-metodológica que alguns intelectuais, inclusive ele, fizeram naquele momento da perspectiva de conhecimento proposta pelas Ciências Sociais e Humanas, orientada especialmente no âmbito dos programas nacionais de pós-graduação em educação nacionais. No contexto do Movimento Renovador, em sua tendência crítica, Bracht foi um dos intelectuais que mais rapidamente entendeu que a histórica crise de identidade da área, identificada em diferentes prismas, por Marinho (1983), Medina (1983) e Cunha (1988), para além de uma questão de perfil profissional, consubstanciava-se, de fato, em uma crise epistemológica, diretamente relacionada com a questão da legitimação da Educação Física no contexto escolar.

São aludidas diferentes causas para explicar a referida crise, além de diferentes interpretações do seu caráter. Uma delas, por exemplo, parte do argumento de que não existe uma profissão regulamentada de professor de Educação Física, o que causaria uma falta de respeito profissional, bem como uma indefinição do mercado de trabalho. Outros entendem que a crise é de cunho epistemológico. Considero que, neste contexto de crise, a legitimação da Educação Física no sistema de ensino, assume um caráter fundamental (a questão epistemológica não está aí excluída) (BRACHT, 1992, p. 36).

Nesse andamento, ao analisar a história da Educação Física, Bracht percebeu que as suas funções sociais mudavam, conforme mudavam determinados momentos e acontecimentos transcorridos dentro da modernidade. Desde então, o objetivo maior da sua pesquisa de cunho sócio histórico foi gerar uma teoria pedagógica crítica da Educação Física brasileira.

É importante, desde logo, ressaltar que nossa atenção recai sobre a produção acadêmica da “área”, vale dizer, da teorização que envolve e acompanha está prática social que convencionamos chamar de “Educação Física”, ou seja, é um estudo sobre o pensamento da EF brasileira e sobre como ela vem se pensando (BRACHT, 1996, p. 140. Texto sublinhando pelo autor).

Ao iniciar o estudo retrospectivo da Educação Física, retomou o problema da identidade da área e, ao seu modo, discutiu a pergunta “o que é Educação Física?” Em seguida, discutiu o entendimento corrente do próprio termo Educação Física, os conhecimentos que lhe dão sustentação acadêmica, pedagógica e social e a constituição de um objeto e de um campo acadêmico e pedagógico, sob-referencial crítico no Brasil.

Para Bracht, para se responder a questão “o que é Educação Física?”, seria preciso pensar o que se está perguntando quando se faz essa pergunta. Quer dizer, para que essa seja uma pergunta fundamental “[...] precisamos ter claro o que a seu âmbito pertence” (BRACHT, 1995, p. I). Em seu entendimento, o debate desta questão dentro do movimento renovador da Educação Física brasileira foi prejudicado desde sua origem em razão de faltar coincidência suficiente quanto ao alcance da pergunta, ou seja, tratava-se de perguntar não pela essência da Educação Física, mas pela sua trajetória sócia histórica dentro da sociedade moderna.

Por isso, como dito anteriormente, interpreto a pergunta em referência como uma pergunta a respeito de qual Educação Física que estamos construindo, ou seja, o que a Educação Física vem sendo. Isto se coloca na perspectiva que entende que é preciso recuperar a história social do conceito Educação Física. É preciso, na verdade, identificar os diferentes significados atribuídos ao termo Educação Física e o significado social concreto que vem assumindo (BRACHT, 1995, p. II).

Perdurava, nas formulações existentes, uma confusão entre o que a Educação Física concretamente vinha sendo até ali, e o que os envolvidos no debate queriam que ela passasse a ser a partir daquele momento. Havia uma “[...] *confusão dos planos do fático e do contrafático*” (Idem, Ibidem). Essa confusão de planos em algumas orações se expressava em forma de proposta ideológica para um determinado projeto de Educação Física. Outras vezes, a insatisfação enunciada indicava dificuldades terminológicas. As abordagens das tendências tradicionais propunham que Educação Física era educação do movimento, ou pelo movimento, ou para o movimento. Em seu entender, para que o diálogo teórico continuasse de modo frutífero, era preciso estabelecer um acordo terminológico mínimo na área. Ou seja, era preciso, na partida, estabelecer termos básicos que delimitassem a área, um campo e um objeto de estudo comum dentro dela. Sabendo que essa seria uma definição descritiva e, portanto, insuficiente para resolver plenamente o problema conceitual da área, ainda assim de forma provisória, considerava o esforço necessário e virtuoso para instalar o debate conceitual da questão.

No sentido de contribuir com esse esforço fundador, definiu Educação Física em sentidos amplo e restrito. Em sentido amplo, indicou que o termo Educação Física vinha sendo entendido como aquela área de conhecimento que, na sociedade moderna, tem servido para, geralmente, classificar “[...] *todas as manifestações culturais ligadas à ludomotricidade humana, [...]*” (BRACHT, 1992, p. 15). Do ponto de vista terminológico restrito, enfatizou que a expressão Educação Física pode ser entendida como aquela prática social que trata pedagogicamente do tema do movimento corporal humano no interior do sistema educacional.

Ao sugerir tal distinção terminológica, o autor considerou imprópria a definição tradicional em sentido amplo, preferindo designá-la por “*cultura corporal ou cultura de movimento*”. Em seu entender, embora o profissional formado em Educação Física pudesse reivindicar para si o direito a trabalhar com todas as atividades corporais de movimento – esporte, dança, ginástica, jogo, brincadeira, etc. –, tomando-as como elementos costumeiros de intervenção pedagógica, definições genéricas como “*todas as manifestações culturais ligadas à ludomotricidade,*”, induziam os profissionais e a sociedade a erroneamente pensarem que o termo Educação Física era mais abrangente que, por exemplo, os termos ginástica e esporte.

Entendemos que, para o autor admitir uma definição genérica como essa, para identificar a área significava perder a capacidade de delimitá-la desde dentro, e ainda, aceitar uma ilusão “(idi) ótica”, uma operação intelectual e uma decisão política inválida, que, “de quebra”, impediria a reorganização da área em campos internos e, por conseguinte, a concorrência pela sua estruturação e pelo seu controle, nos termos de Bourdieu.

Ademais, trabalhei com o entendimento de campo delineado por Bourdieu (1983, p. 122ss), isto é, um sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), que é lugar, espaço de jogo de uma luta concorrencial. “O que está em jogo especificamente nessa luta (no campo científico V. B.) é o monopólio da autoridade científica definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou, se quisermos, o monopólio da competência científica, compreendida como capacidade de falar e de agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada ou com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado”. Dizer que campo é um lugar de lutas é “recordar que o próprio funcionamento do campo científico produz e supõe uma forma específica de interesse (as práticas científicas não aparecendo como ‘desinteressadas’, senão quando referidas a interesses diferentes produzidos e exigidos por outros campos)” (p. 122-3) (BRACHT, 1996, p. 141).

Nessa perspectiva sociológica, intelectivamente frutífera e politicamente correta seria “mudar o rumo da prosa”, trocar os sentidos genéricos, contidos tradicionalmente na identificação da área, por um sentido restrito que não inviabilizasse o trabalho de constituição de campos internos específicos, particularmente, a construção dos campos acadêmico e pedagógico da Educação Física escolar. Ou seja, de “*todas as manifestações culturais ligadas à ludomotricidade*” a definição passava para “*cultura corporal ou cultura de movimento*” e o desafio coletivo posto aos intelectuais e profissionais da área passou a ser fazer o Estado, suas agências de fomento e regulação de pesquisas, e a sociedade, especialmente a universidade e a escola, e, dentro delas, as novas gerações de professores, entenderem e viverem na prática a mudança de sentidos indicada. “*É importante termos claro que a definição do objeto da Educação Física está relacionada com a função ou com o papel social a ela atribuído e que define, em largos traços, o tipo de conhecimento buscado para sua fundamentação*” (BRACHT, 1997, p. 14).

Estabelecidos os sentidos gerais da mudança de rumo proposto pelo discurso legitimador, objetivando orientar as ações políticas acadêmicas e pedagógicas na área, concomitantemente, sem perda de tempo, era preciso continuar a produção da teoria crítica da Educação Física brasileira, estimular a realização da reflexão dos seus postulados nos circuitos intelectuais, e orientar o seu encaminhamento no âmbito da prática pedagógica escolar.

Objetivando a continuidade da discussão da constituição do objeto de conhecimento da Educação Física, Bracht chamou atenção das novas gerações de profissionais e intelectuais da área de Educação Física, e dos cidadãos em geral, para o fato de que, para entender o sentido que confere à ideia de cultura corporal de movimento, como objeto da Educação Física, é preciso considerá-la em perspectiva histórico-cultural.

Para realizar tal tarefa é fundamental entender o objeto da EF, o movimentar-se humano, não mais como algo biológico, mecânico ou mesmo apenas na sua dimensão psicológica, e sim como fenômeno histórico-cultural. Portanto, essa leitura ou esse entendimento da educação física só criará corpo quando as ciências sociais e humanas forem tomadas mais intensamente como referência. No entanto, é preciso ter claro que a própria utilização de um novo referencial para entender o movimento humano está na dependência da mudança do imaginário social sobre o corpo e as atividades corporais (BRACHT, 1999, 81).

Seria, então, preciso considerar que, ao se falar em Educação Física na perspectiva da cultura corporal de movimento, não se estava falando em uma ciência ou em uma filosofia. Portanto, embora houvesse fundamentos científicos e filosóficos na discussão da cultura corporal de movimento na sociedade e na escola, não se podia reduzir este objeto a uma forma científica ou filosófica tradicional. Outra redução a evitar seria confundir a identidade da Educação Física com a identidade do profissional que socialmente a pratica.

O sentido interno das ações, no âmbito de uma prática social específica, não é determinado pelo tipo de formação do profissional que nela atua e sim pelas funções sociais que cumpre. Ou seja, não há correspondência imediata/direta entre a identidade da EF e a da profissão de professor de EF (BRACHT, 1995, p. III).

Para Bracht, a análise das características da teorização da Educação Física indicava que, ao se tratar da Educação Física como prática social ou em perspectiva pedagógica escolar, estava-se tratando de uma dimensão da razão que normalmente não podia ser reduzida a outras dimensões do conhecimento, como aquelas que caracterizam as perspectivas heurísticas de determinadas visões científicas e filosóficas. Por isso, é sempre possível ver um “abismo”, um distanciamento de sentidos, entre os pontos de vistas pedagógico, científico e filosófico. Entretanto, sua opção por construir uma teoria da Educação Física, entendendo-a como uma prática pedagógica que, na escola, tematiza a cultura corporal de movimento humano pode não fechar o “abismo” epistêmico existente entre os diferentes pontos de vistas aludidos, mas, em perspectiva ético-normativa ou pedagógica, contribui decisivamente para a orientação e o posicionamento profissional em debate na área acadêmica e no campo pedagógico.

Nesse sentido, e para não voltar a incorrer no equívoco de desconsiderar a perspectiva sócio histórica como referência teórica e metodológica do modo de entender, não o que a Educação Física é, mas como ela vem sendo vivida e pensada dentro do projeto de sociedade moderna em que nos inserimos. Partiu para analisar a história da Educação Física em países europeus, reconhecer seus códigos e a repercussão cultural que, no Brasil, ocorreu dos códigos lá estabelecidos. Em suas revisões da história geral da Educação Física na modernidade, o autor percebeu que a Educação Física, desde o fim do século XVIII, 1750 em diante, até os anos de 1980 do século XX, caracterizou-se inicialmente como uma prática pedagógica social e, depois, também como uma área de conhecimento acadêmico, sem autonomia e legitimidade pedagógica e acadêmica, sem objeto de conhecimento próprio.

Na esteira dessa dedução de caráter mais geral, percebeu que a impossibilidade do estabelecimento de sentidos próprios ocorria em face do processo de institucionalização da Educação Física na escola moderna e, dentro desse processo, em face do modo como os métodos ginásticos e esportivos instituíram-se como práticas corporais socialmente legítimas, nutrindo-se de relações de poder assimétricas (corruptas?) com a Educação Física escolar. Viu, ainda, a estruturação de instituições, sistemas e práticas sociais ancoradas na relação subalterna da Educação Física com os métodos ginásticos e esportivos, bem como a utilização extensiva da argumentação científica típica das Ciências Naturais, para sustentar

o discurso pedagógico socialmente praticado no interior desses sistemas, e em suas relações sociais ampliadas, particularmente nas relações sociais desses sistemas com a Pedagogia e com a Educação Física.

Para Bracht, as razões que justificavam a inserção da Educação Física no currículo da escola na Europa, dos séculos XVIII e XIX, tinham que ver com as transformações sociais que viabilizaram a ascensão da perspectiva científica naturalista, que permitiu à Medicina modular seu discurso social.

A Medicina dos séculos XVIII e XIX, mais precisamente dos anos 1750 em diante, identifica uma importância cada vez maior no movimento; do movimento como forma de promover e manter a saúde, contrariando o anterior entendimento dominante de que ele provocaria desgaste corporal. Se enfocarmos o discursos dos médicos do século XVIII, na Europa identificaremos uma mudança do entendimento do corpo. Quer dizer, o advento da ciência moderna faz com que a Medicina construa outra visão do corpo. Crescendo, como consequência, o entendimento da importância do movimento como forma de manter e promover saúde. Portanto, aquilo que vai servir de referência para fundamentar a importância da Educação Física está ancorado no discurso médico do século XVIII (BRACHT, 2001, 69-70).

Em seu entendimento, a relação de subordinação estrutural original da Educação Física com a instituição médica, e sua visão de ciência natural (biológica), nunca permitiu que Educação Física desenvolvesse sua autonomia “[...] *vale dizer, reger-se por princípios e códigos próprios.*” (BRACHT, 1992, p. 33), no contexto da modernidade. Por decorrência desse entendimento, construindo a teorização a que se propôs, lançou a hipótese de que a contribuição da Educação Física para a modernidade se esgotou. “*De forma muito pontual: a hipótese que levanto é a de que a contribuição da Educação Física como foi concebida para o projeto moderno liberal-burguês (de educação) se esgotou*” (BRACHT, 2001, 73).

Em continuidade à sua diligente investigação, analisando as repercussões dos códigos históricos da Educação Física moderna no contexto brasileiro, Bracht (1996) estabeleceu uma periodização das funções sociais, nem sempre pedagógicas, atribuídas à Educação Física entre nós. Em sua percepção:

- a) Até os anos 60, do Século XX, a Educação Física se notabilizou no plano social nacional, inicialmente, como ramo pedagógico difusor dos postulados da matriz científica funcionalista das Ciências Naturais (Biologia, Medicina, Fisiologia, Neuro-Motricidade, Biomecânica, etc.), dos códigos típicos dos sistemas educacional, militar, esportivo, bem como dos meios de comunicação e da indústria cultural, emergentes após os anos 50, objetivando a promoção da aptidão física social, focando o fortalecimento do caráter pessoal e da saúde corpórea da população urbana nacional;
- b) Depois, entre os anos de 1960 e 1970, percebeu-se que a Educação Física se descaracterizou como pedagogia, mudou de função social, e passou a se notabilizar como ramo das Ciências do Esporte ou das suas subdisciplinas (Fisiologia do Esforço, Psicologia do Esporte, Sociologia do Esporte, etc.) objetivando ainda a promoção da aptidão física e a melhoria da saúde da população em geral, mas, também e particularmente, a promoção da preparação atlética de jovens talentos precoces para representar e fortalecer o mundo esportivo nacional e a imagem do Estado nação brasileiro, em nível internacional. “*Um pouco da crise de identidade da EF vem daí, do desejo de tornar-se ciência, mas da constatação da dependência de outras disciplinas científicas (fomos colonizados epistemologicamente por outras disciplinas)*” (BRACHT, 1997, p. 8);
- c) Para, outra vez, a partir dos anos de 1980, voltar a ser pedagogizada, no debate da crise de identidade proposto pelo Movimento Renovador, do qual é integrante destacado, em razão da conceituação que lhe tem procurado atribuir, tanto em sentido amplo quanto em sentido restrito.

Para Bracht, afirmar que o movimento corporal humano é o objeto da Educação Física não quer dizer que é tema exclusivo da Educação Física, tampouco que a Educação Física quer se apropriar das atividades corporais de movimento de qualquer modo. Em seu entendimento, o movimento corporal humano que confere especificidade à Educação Física no interior da escola, é aquele que assume determinados códigos, através do conteúdo e da forma como é apresentado, bem como dos papéis desempenhados pelos professores e alunos, e expressa determinado símbolos/linguagem/sentido que lhe é conferido pelo

contexto histórico-cultural. *“Estas atividades, como disse, possuem um determinado código que denuncia seu condicionamento histórico, expressam/comunicam um sentido, incorporam-se a um contexto que lhe confere sentido”* (BRACHT, 1992, p. 16-7).

Para realizar sua especificidade, tanto o professor quanto o aluno, ao tratar da cultura de movimento corporal humano no interior da instituição escolar, precisam refletir criticamente o papel da escola na sociedade em que está inserida, para poder bem definir seus métodos de ensino, bem estabelecer a relação dos conteúdos com os objetivos a alcançar, de modo que, ao questionar-se a escola e os seus métodos de ensino, não deixe de questionar as próprias relações sociais que interferem naquele modo de agir naquele contexto. Sem a devida problematização, o sentido do trabalho pedagógico da Educação Física escolar continuará sendo definido de fora para dentro da escola.

Na verdade, a legitimação de uma matéria se dá em função do papel que uma determinada época lhe atribui. Que funções, que papéis foram atribuídos à Educação Física nos diferentes momentos. E que função social/humana a (pouca) teoria da Educação Física tem advogado para esta prática pedagógica? (BRACHT, 1992, p. 38).

Bracht entende que o conhecimento historicamente produzido, de fora para dentro da Educação Física escolar, é inútil para lhe conferir autonomia e legitimidade pedagógica e social de um ponto de vista crítico e emancipatório. Ou seja, na perspectiva crítica esboçada por Bracht não há mais lugar para o profissional da Educação Física preocupar-se apenas com os aspectos técnicos e instrumentais do seu fazer. É preciso, também, e, principalmente, dar atenção à concepção de filosofia, de ciência, de educação e de pedagogia com as quais dialoga, tomando-as como parte das suas competências. Conforme o autor, uma teoria da Educação Física, como teoria crítica de uma prática pedagógica escolar, precisa enfrentar a questão dos valores e penetrar no âmbito da ética, para refletir e fazer opções conscientes em busca de um projeto de mundo, de homem e de sociedade, **“A pedagogia da Educação Física, como ciência prática tem seu sentido não na “compreensão”, mas no aperfeiçoamento da práxis”** (BRACHT, 1992, p. 42. Destaque do autor).

Para estabelecer as condições favoráveis à legitimação autônoma da Educação Física na escola, Bracht propõe que os profissionais da área devem buscar fundamentação teórica interacionista, aquela que articula o fenômeno do movimento humano com as relações históricossociais, objetivando postular que a cultura corporal de movimento contém um acervo produzido pelo homem que precisa ser tratado e difundido pela escola. “[...] *acrescentando-se, no entanto, que é preciso fazer a crítica cultural e superá-la [...]*”, (BRACHT, 1992, p. 49), no sentido de viabilizar a educação para o movimento, ou para o lazer, e não mais a educação do movimento, ou para o trabalho, como tradicionalmente vem ocorrendo, na lógica da legitimação de fora para dentro (heterônoma) da área.

Ancorado na ideia de que os conteúdos da Educação Física são os movimentos da atividade de lazer (lúdica), e não da prática laboral, Bracht entende que a elaboração da especificidade social da Educação Física deveria ter como referência o mundo do não trabalho, e não o mundo do trabalho como tem ocorrido, “*Não é porque o trabalho é importante que a Educação Física é importante, mas porque o lazer é importante, a Educação Física é importante. A “utilidade” da Educação Física advém do seu caráter “inútil”*”(BRACHT, 1992, p. 51).

Embora veja dificuldades em discutir uma perspectiva teórica que sugere o lazer como referente social do trabalho do professor de Educação Física, com o movimento corporal humano na escola, visto que a escola burguesa tradicionalmente forma mão de obra para o mundo do trabalho, e a moderna sociedade capitalista ainda não resolveu satisfatoriamente o problema da oferta de ocupação produtiva para todos, Bracht entende que, mesmo assim, a Educação Física precisa buscar o sentido da sua transformação na necessidade da transformação da própria sociedade brasileira. Isto porque “*A linguagem corporal dominante é “ventríloqua” dos interesses dominantes*” (BRACHT, 1999, p. 81).

Uma das principais dificuldades da aplicação pedagógica do ideário até aqui exposto, Bracht atribuiu aos pendores conservadores dos profissionais da área, particularmente a resistência dos professores que atuam na escola básica, sob a égide do paradigma da aptidão física e esportiva (Cf. BRACHT, 1999, p. 78). De fato, para melhor entender ou aprofundar o entendimento desta perspectiva teórica e metodológica, além de desvelar os postulados estruturais e estruturantes dos códigos sociais, acadêmicos e pedagógicos que tradicionalmente deslegitimam e desidentificam a Educação Física

brasileira, seria necessário perseverar no debate de ideias e teorias que permitem sustentar a perspectiva pedagógica até aqui anunciada.

Em sua visão, o caminho para enfrentar satisfatoriamente o problema da colonização epistemológica da Educação Física na sociedade moderna passa por “remexer”, ainda mais, o universo simbólico dominante na área. “revirando a lata do lixo da história”, como classicamente disse Benjamin, procura fazê-lo, atualizando a hipótese do esgotamento de funções antes colocada, nos seguintes termos:

Neste sentido, uma hipótese a ser levantada é a de que está ocorrendo um descompasso (transição) entre o subuniverso simbólico, ainda moderno da educação física e o universo simbólico que está construindo a modernidade alta (ou pós-modernidade). Em que medida já podemos perceber na educação física tentativas de adaptação a este novo universo simbólico? Que novas funções sociais esta nova fase da sociedade capitalista está solicitando da educação física? (BRACHT, 2003, p. 16).

Contra a resistente hegemonia do paradigma científico da aptidão física presente, de forma determinante na prática educativa dos professores de Educação Física, Bracht lembrou que a característica dominante da Educação Física passa pela intenção pedagógica com a qual trata os conteúdos da cultura corporal de movimento “*Ou seja, nós da EF interrogamos o movimentar-se humano sob a ótica do pedagógico*” (BRACHT, 1997, p. 10). Abaixo desta ótica, propôs que um modo estratégico de superar a racionalidade científica dominante na prática pedagógica, dos professores de Educação Física, seria fazer uma aliança dentro do Movimento Renovador, no sentido de tentar integrar teoricamente as diferentes abordagens produzidas pelos seus membros, em razão das necessidades específicas da prática educativa dos professores, *locus* que, para ele, está traspassado pela necessidade de articulação das dimensões éticas e estéticas presentes no fazer pedagógico escolar cotidiano. “*Sem me alongar no assunto, diria que o teorizar da EF precisa ultrapassar as limitações da racionalidade científica, para integrar no seu teorizar/fazer a dimensão do ético e do estético*” (BRACHT, 1997, p. 16).

A abertura para esse novo sentido pedagógico, um sentido em que o debate do elemento estético parece ter sido convocado para superar a perspectiva ética existente, em seu entendimento, permite não só abalar as certezas do paradigma da aptidão física e esportiva, no âmbito da Educação Física escolar, mas também colocar, em bases específicas

complexas, subjetivas críticas, à discussão da produção da teoria da legitimação da Educação Física brasileira. Nessa perspectiva, o movimento humano passou a ser entendido por Bracht como uma forma de comunicação constituinte e construtora de cultura. Uma linguagem específica que habita o mundo simbólico social, *“Portanto, o movimentar-se e mesmo o corpo humano precisam ser entendidos e estudados como uma complexa estrutura social de sentido e significado, em contextos e processos sócio-históricos específicos”* (BRACHT, 1997, p. 17).

Entender e estudar o movimento e o corpo humano, como uma complexa estrutura social de sentidos e significados, implica para Bracht discutir o duplo caráter do saber do qual trata a Educação Física. Ou seja, implica considerar que a Educação Física, em seu saber específico, constitui um saber fazer/realizar corporal e um saber sobre este saber fazer/realizar corporal. *“Parece-me que está aqui presente a ambiguidade insuperável que radica nosso estatuto corpóreo. Simultaneamente somos e temos um corpo”* (BRACHT, 1997, p. 19).

Essa ambiguidade corpórea realça a relação natureza-cultura que, para o trabalho pedagógico da Educação Física, representa um “eterno” conflito entre a necessidade social de culturalizar o corpo e, assim, homogeneizá-lo; e a necessidade de singularizá-lo e, por consequência, afirmar sua diferença sociocultural. Este conflito vem historicamente sendo representado por duas tendências presentes na área, uma racionalista, aquela que pensa o corpo do ponto de vista natural o induz ao controle mecânico-fisiológico; e outra anti-racionalista, aquela que pensa o corpo sensível e zela pela valorização da experiência em que intuimos ser a unidade do corpo com o mundo.

Tentando superar o conflito natureza-cultura e as suas ambiguidades, Bracht reivindica que o segmento histórico-crítico do Movimento Renovador, com o qual se identifica, constitui uma terceira vertente desse debate, aquela que assume uma perspectiva também racionalista do movimento humano, mas, para além do controle biológico. Entende-o como fenômeno cultural e procura despertar-lhe a consciência crítica (amorosa, sensível aos dramas do mundo, conforme formulação de Carlos Rodrigues Brandão, presente ao VII CONBRACE, em Recife 1987, citada por Bracht) sobre os determinantes sociais, políticos, econômicos que o constroem, ou melhor, procura despertar-lhe a poética estética de uma nova ética.

A questão se complexifica porque sabemos que a educação da sensibilidade ou o afeto é tão importante quanto à cognição na definição do comportamento social (político) dos indivíduos. Por isso, retomo aqui uma pergunta que já formulei em um simpósio da nossa área: é possível falar em “movimento crítico”? A criticidade ou a educação crítica em Educação Física somente pode acontecer através de um discurso crítico sobre o movimento? (BRACHT, 1997, p. 21).

Argumentações e questões que assumem o lugar de corolário de uma epistemologia do movimento ou, em razão do desgaste acadêmico da palavra epistemologia, de uma fenomenologia/hermenêutica do movimento, que Bracht propõe como um modo de ser crítico, para além do sentido cognitivo tradicionalmente apostado ao termo, um modo de ampliar o conceito de verdade ou de expressar objetivamente a formulação intersubjetiva “*movimento pensamento*”.

Assim, uma educação crítica no âmbito da Educação Física teria igual preocupação com a educação estética, com a educação da sensibilidade, o que significa dizer “incorporação” não via discurso, e sim via “práticas corporais” de normas e valores que orientam gostos, preferências que, junto com o entendimento racional, determinam a relação dos indivíduos com o mundo (BRACHT, 1997, p. 22).

Estas formulações de Bracht, a nosso ver, evidenciam uma perspectiva de intervenção, por meio do movimento sobre o corpo. Uma perspectiva de intervenção que, no passado, impôs uma estética corporal presa da racionalidade dual que submetia o físico ao intelecto e, por essa lógica, impunha uma ética do trabalho e, agora, pugna-se por uma perspectiva de intervenção em que o corpo é concebido como sujeito de cultura, ou seja, não mais como objeto, mas como sujeito de conhecimento complexo “*O corpo é um personagem histórico com dupla **personalidade***” (BRACHT, 2005 e 2006, p. 105), e em seu nome, propugna-se outra estética que desenraíze a ética antiga, ainda predominante, e institua outra ética, desvinculada dos sentidos conhecidos na experiência de vida típica da sociedade do trabalho capitalista.

De todo modo, nessa perspectiva, ensinar e discutir a história do corpo na sociedade moderna e introduzir os alunos no universo da cultura corporal de movimento de forma

crítica seria tarefa da escola e caracterizaria a parcela de saber ou de cultura que caberia à Educação Física especificamente transmitir ou, na condição de uma das suas componentes curriculares, pedagogicamente tratar. Um grande desafio seria ver os professores de Educação Física fazê-lo por modos outros, que não apenas aqueles das formas didáticas (disciplinares) conhecidas.

### **2.2.1 Remate**

Interessados em compreender criticamente o processo da produção da ideia de cultura corporal de movimento como objeto de conhecimento da Educação Física brasileira e, em seguida, sua repercussão no meio acadêmico e pedagógico da Educação Física brasileira, particularmente quando se relaciona com a Educação Infantil, acima, realizamos uma revisão daquela produção teórica de Bracht que vem apresentando e discutindo a sua teoria da legitimação da Educação Física na sociedade e na escola. Considerando que essa elaboração teórica é aquela que, de fato, sustenta as proposições sistematizadas no livro Metodologia de Ensino de Educação Física (1992), referido como orientação preferencial dos professores de Educação Física que atuam nos CMEIs da SEME/PMV. Para guiar essa reflexão, pós-escrito, convocamos a primeira indagação operacional que anteriormente elaboramos: o que a perspectiva teórico-metodológica da cultura corporal de movimento propõe para sustentar a ação pedagógica do professor de Educação Física que atua no trabalho com as crianças no CMEI?

Podemos estar enganados em nossa leitura, mas ao revisitar os “escritos legitimadores” de Bracht, quando o vimos referir-se à criança, não percebemos que se referisse às crianças pequenas. Aquelas que se encontram no nível da Educação Infantil. Suas preocupações parecem não girar em torno de gerar uma teoria da legitimação da Educação Física brasileira com orientações específicas para se atuar neste ou naquele nível de ensino. Entretanto, por outro ângulo, preocupa-se em constituir e orientar postulados teórico-metodológicos mais gerais, suficientes para que o professor, que inclusive não tem que ser necessariamente de Educação Física, possa atuar na escola básica, difundindo a cultura corporal de movimento, entendida como linguagem expressiva de um determinado patrimônio cultural.

Na indicação desse patrimônio, no Coletivo de Autores, encontramos referências ao trabalho com o jogo, as brincadeiras e as mímicas e, por isso, consideramos que esses são os conteúdos tradicionais da cultura corporal de movimento passíveis de serem orientados, sem maiores resistências, às crianças de zero a cinco anos que se encontram em instituições infantis, como os CMEIs da SEME/PMV. Não desconsideramos, entretanto, que os demais conteúdos da cultura corporal (ginástica, dança, esportes, etc.) possam ser também reivindicados no trabalho pedagógico com crianças pequenas, visto que alguém pode, sempre, argumentar que tudo depende do modo como o professor vai pedagogizá-los. De fato, conhecemos casos de professores que trabalham com o esporte ou com o “ballet infantil”, como foco do seu trabalho.

Contudo, consideramos, também, que tal reivindicação pode não representar a escolha mais adequada para o trabalho com as referidas crianças, aos olhos dos outros profissionais envolvidos no contexto da Educação Infantil. Pois, ao se discutir na escola a concepção pedagógica corrente na Educação Infantil e a contribuição da cultura corporal de movimento para ela, pode-se caracterizar que a perspectiva pedagógica da Educação Física para a Educação Infantil não coaduna com a perspectiva pedagógica proposta para a Educação Infantil no País, na medida em que a perspectiva pedagógica da Educação Infantil brasileira tem o brincar como móvel principal.

Com essa argumentação, queremos alertar que, em nosso entendimento, se a Educação Física não souber construir suas contribuições para a Educação Infantil, pode continuar sinalizando, para o campo da pedagogia da Educação Infantil, que a Educação Física não tem uma contribuição a dar para a construção da pedagogia da Educação infantil, mas sim, uma proposta concorrente a essa pedagogia.

Outro aspecto que gostaríamos de destacar na discussão é que se configura como “complicada” a ideia de que a cultura corporal de movimento para se legitimar, dispensa o professor de Educação Física para pedagogizá-la. Ao afirmar tal pressuposto, Bracht pode estar sinalizando para a escola básica que, em certo sentido, a proposta é muito boa, mas não é da responsabilidade do professor de Educação Física desenvolvê-la. Consideramos essa uma formulação estratégica equivocada, pois, se por um lado, quer sinalizar que o trabalho pedagógico com a transmissão do patrimônio da cultura corporal de movimento na escola não é exclusividade da intervenção do professor de Educação Física; por outro lado,

finda por sinalizar, também, que parece que a Educação Física não tem objeto de conhecimento e intervenção próprio, e seu professor não tem uma contribuição específica a dar ao processo de construção da pedagogia da Educação Infantil por essa via, podendo, assim, ser excluído do trabalho escolar, em razão da falta de justificativa para a manutenção da sua presença naquele contexto.

Mas, então, se é assim, porque o professor de Educação Física se deixa fascinar pela proposta pedagógica da cultura corporal de movimento, como referência para planejar seu trabalho na escola básica, particularmente no nível da Educação Infantil? A resposta razoável que encontramos para esta questão vai à direção de reconhecer que a perspectiva histórico-crítica, ou “crítico-superadora”, que determina o objetivo teórico-metodológico da proposta do Coletivo de Autores é o motivo deste fascínio.

A ideia de definir o conceito, resgatando sua história social, permitiu abrir um debate conceitual na área que identificou o paradigma da aptidão física como a perspectiva a ser ultrapassada, bem como colocou o patrimônio da cultura corporal como o objeto de conhecimento que, por direito, não se pode negar às novas gerações de crianças e jovens que se encontram nas escolas. Acresce à clareza dessa proposição, o modo perspicaz como Bracht propõe a constituição do campo acadêmico da área, ora criticando, ora convidando a juntar forças, com as tendências acadêmicas concorrentes pela produção de postulados para a Educação Física escolar. Do mesmo modo, é notável a perspicácia contida nas mensagens que Bracht envia para os professores que estão na ação pedagógica na escola. Ora os qualifica de conservadores, por manterem vivo o paradigma da aptidão física; ora os desresponsabiliza de promover a perspectiva crítico superadora; mas também, ora os reconhece como possíveis agentes da transformação didático-metodológica da Educação Física brasileira desde que se interessem pelos conhecimentos críticos produzidos no âmbito das Ciências Sociais e Humanas, particularmente na perspectiva histórico-crítica, que intelectuais, como ele próprio, Castellani Filho (1988), Soares (1994), Taffarel (1985), Taffarel; Escobar (1987), Grupo de Trabalho Pedagógico UFPe-UFSM (1991), dentre outros, tão bem representam na área da Educação Física brasileira.

Portanto, a resposta que encontramos para a primeira pergunta operacional que nos colocamos como guia desta reflexão, pós-leitura dos “escritos legitimadores” de Bracht, é que o que intimamente “faz a cabeça” do professor que reivindica a perspectiva da cultura

corporal de movimento, também na Educação Infantil, como referência para planejar seu trabalho pedagógico para as crianças pequenas, é o método histórico crítico como essa perspectiva propõe que o patrimônio da cultura corporal de movimento seja pedagogizada na escola básica.

Ante essa constatação, e em razão do tema, do objetivo, do objeto, do problema e da necessidade de contruir uma abordagem plausível para a elaboração desta investigação, pusemo-nos curiosos em entender melhor como ocorreu, nos últimos anos, a repercussão dos postulados da perspectiva da cultura corporal de movimento na produção acadêmica, e na produção de outras diretrizes curriculares que, no Brasil, se preocuparam em orientar o trabalho do professor de Educação Física no nível da Educação Infantil. Daí nosso interesse em, a seguir, analisar dois importantes textos produzidos na experiência pedagógica de Florianópolis.

### **2.3 Repercussões do discurso da cultura corporal de movimento na educação infantil: os estudos de Deborah Sayão e as diretrizes curriculares de Florianópolis**

#### *Estudos de Deborah Sayão*

Identificamos que as repercussões da cultura corporal de movimento da Educação Infantil ocorreram, sobretudo, em dois espaços de produção no campo da Educação Física: na produção da professora Deborah Sayão e, em consequência de seu envolvimento, nas Diretrizes Curriculares de Florianópolis.

Em texto publicado no ano de 2004<sup>12</sup>, expusemos os resultados de um levantamento que procedemos nos Anais dos Congressos Brasileiros de Ciências do Esporte, realizados nos anos de 1997, 1999, 2001 e 2003. Na ocasião, queríamos saber quem estava fazendo o debate da relação da Educação Física com a Educação Infantil, e quais traços marcantes deste debate apareciam no interior dos CONBRACES do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). Com o estudo, percebemos que o nome da professora Deborah Thomé Sayão era o que mais se destacava com cinco trabalhos, quatro comunicações orais (2 em

---

<sup>12</sup> Andrade Filho, N.; Gonçalves, E.; Machado, D. K.; Souza, A. O debate da Educação Física na Educação Infantil no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Vitória: UFES–CEFD, 2004.

1997, 1 em 1999, 1 em 2001) e 1 pôster (2001) – apresentados naquele âmbito. A par das informações do levantamento, procuramos elencar, senão toda, parte considerável da produção da professora Sayão, dedicada ao tema, visando à elaboração da monografia de conclusão de curso da professora Daniela Machado (2004),<sup>13</sup> uma das colaboradoras diretas na produção do referido levantamento à época.

Entre as produções da autora, encontradas naquele momento, destacamos agora, para a abordagem desta temática em pauta, sua dissertação, “*Educação Física na Pré-Escola: da especialização disciplinar a possibilidade de trabalho pedagógico integrado*” (1996), e, na sequência, as “*Diretrizes Curriculares para a Educação Física no Ensino Fundamental e na Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis/SC*” (1996), em razão do fato de que foi a professora Sayão, uma das primeiras intelectuais da área, senão a primeira, a utilizar as ideias de Bracht e do Coletivo de Autores, estendendo-as à Educação Infantil.

Utilizou a referência “crítico-superadora”, como integrante do Movimento Renovador da Educação Física Brasileira, inicialmente, em seu estudo de mestrado e, concomitantemente, no processo de elaboração da proposta curricular da rede pública municipal de ensino de Florianópolis. Aquela que, no País, primeiro instituiu a participação da Educação Física e do seu professor, no contexto de educação de crianças pequenas em situação escolar.

A seguir, passamos a expor o conteúdo dos dois textos, na expectativa de mostrar ao leitor como se deu a recepção e a extensão (automática?) de alguns postulados centrais do discurso da Cultura Corporal de Movimento, elaborado por Bracht e pelo Coletivo de Autores naquela época, no âmbito da Educação Infantil brasileira.

Em sua dissertação, Sayão (1996) buscou compreender a natureza da inserção da Educação Física na Educação Infantil. Com esse interesse, indicou que seu principal objetivo era captar a especificidade da Educação Física como componente curricular de creches e pré-escolas municipais de Florianópolis, entre os anos de 1982 e 1995. Para fazê-lo, tomou como fonte de informações as representações das professoras de sala e das professoras de Educação Física, presentes nas instituições investigadas, acerca do trabalho

---

<sup>13</sup> MACHADO, Daniela K. C. B. L.. Contribuição de Deborah Thomé Sayão para o estudo da infância, educação infantil e educação física infantil. Vitória: UFES, 2004, 86 p.

pedagógico realizado na educação de crianças, entre os quatro e os seis anos, bem como os documentos normativos dessa ação educativa produzidos naquele período.

Com base nessas fontes e ancorada na teoria da História das Disciplinas Escolares, em seguida, analisou os pontos de intersecção e de distanciamento da Educação Física com a Educação Infantil (Parte I); a Educação Física como componente curricular na Rede Municipal de Florianópolis (Parte II); e, em conclusão (Parte III), discutiu a necessidade de superação de algumas dicotomias encontradas na investigação.

No que se refere aos pontos de intersecção e de distanciamento da Educação Física com a Educação Infantil (Parte I), principiou por considerar a prática docente como uma construção sócio histórica que se realiza no dia a dia do trabalho pedagógico escolar. Nestes termos destacou que:

Este estudo tem origem em minha experiência profissional como professora de Educação Física “especializada” em Pré-Escola e séries iniciais do ensino básico das redes municipal e estadual durante, aproximadamente, doze anos. Algumas reflexões advindas dos questionamentos que estabelecia naquela época e a percepção de que as minhas inquietações, que persistem até hoje, eram também questionamentos e inquietações de muitas outras colegas professoras, levaram-me ao objeto de estudo desta dissertação de mestrado. (SAYÃO, 1996, p. 11).

Ambientada na rede municipal de Florianópolis, a sua investigação considerou singular o fato de haver, naquela rede de ensino, a presença de professoras de Educação Física trabalhando junto com a professora de sala. Normalmente, estas profissionais desenvolviam atividades três vezes por semana, em encontros de aproximadamente 45 minutos, caracterizados como a “hora da Educação Física”, embora não houvesse formação ou orientação pedagógica específica para o cumprimento da referida “missão” educativa. Por isso, considerou que as orientações indefinidas no plano da formação eram prontamente substituídas pelo modelo de ações curriculares, prescrito pela escola de Educação Infantil, em que as docentes encontravam-se trabalhando. Considerando que tais percepções preliminares permitiam e justificavam o empreendimento investigativo, determinou-se.

Comprometeu-se a compreender e analisar a gênese, o desenvolvimento e o funcionamento da atividade/disciplina Educação Física no contexto da Pré-Escola. Para a

empreitada, partiu do pressuposto de que era preciso examinar atentamente o que fundamentava a Educação Física como disciplina curricular, e o porquê da sua existência na escola, no sentido de captar o que a definia como disciplina e a qual necessidade pedagógica atendia, conforme indicavam os estudos de Carmen Lúcia Soares (1990).

As análises e compreensões do objeto de estudo foram sendo assim delimitadas, influenciadas pelo uso do referencial teórico-metodológico da Sociologia do Currículo, particularmente do campo da História das Disciplinas Escolares, porque, conforme suas leituras do assunto, essa abordagem de pesquisa tem como objetivo explicar as transformações que ocorrem em uma disciplina ao longo do tempo, tornando possível analisar e identificar os fatores mais diretamente ligados às mudanças de conteúdo e métodos de ensino (Cf. SAYÃO, 1996, p. 13).

Sayão verificou, nos estudos de diferentes autores nacionais, que os papéis de guarda, assistência pessoal, compensação de carências culturais e preparação para o nível escolar seguinte eram os que a Educação Infantil vinha assumindo historicamente no contexto brasileiro. Quadro que, desde então, veio a ser ultrapassado pelas determinações emanadas da Carta Constitucional de 1988, reconhecidas e desenvolvidas nas primeiras formulações da política pública oficial brasileira que, desde então, passaram a normatizar as ações de administração e de educação na Educação Infantil no País. Nessa política, a concepção de trabalho pedagógico que emergia para a educação infantil exigia articular cuidado e educação dos pequenos. Uma exigência retirada das discussões realizadas no processo de mobilização social das lutas sociais, travadas pelas mulheres trabalhadoras, em defesa dos interesses das suas famílias, dos seus filhos.

A par dessas constatações, as diferentes vozes que proclamam o discurso da educação de zero a seis anos, têm se concentrado no “sentido educativo” que as ações de cuidar e educar precisam contemplar, além de outras questões. Assim sendo, quando se atribui um sentido educativo ao papel da educação das crianças pequenas, problematiza as “funções pedagógicas” decorrentes deste sentido, o que inclui toda a discussão em torno da configuração curricular por onde as diferentes unidades de educação de zero a seis anos deveriam alicerçar suas ações (SAYÃO, 1996, p. 15).

Um sentido, portanto, definido desde a perspectiva de instituição de uma cultura escolar calcada no cuidar e educar, dependente da compreensão dos adultos educadores

envolvidos no processo; conforme se podia constatar, observando alguns projetos e experiências educativas de crianças pequenas organizadas com base nos marcos conceituais emergentes.

O fato observado levou Sayão a considerar a necessidade e importância de partir com a sua investigação da análise das experiências produzidas em contextos escolares, geridos pelas diferentes profissionais envolvidas na educação das crianças, para compreender como se construíam as propostas curriculares e os projetos pedagógicos e educacionais em meio à diversidade cultural brasileira. Em seu entendimento, tal análise permitiria compreender a concepção de criança subjacente ao projeto curricular e a visão dos adultos que o operavam.

Se a discussão e implementação de uma proposta curricular de Educação Infantil deve estar permeada por uma concepção de criança, ela deve reconhecê-la como sujeito histórico, produto e produtor de cultura. A criança, inserida numa dada sociedade, deve ter o direito de apropriar-se do conhecimento socialmente produzido, estabelecendo relações com outras crianças e com os adultos para avançar em seu infinito processo de humanização (SAYÃO, 1996, p. 16).

Nessa operação adulta, o currículo assumia papel destacado, pois estabelecia papéis e ações formais e informais que determinavam a dinâmica do trabalho pedagógico para as crianças no cotidiano nas instituições escolares. No caso da Pré-Escola brasileira, dois modelos de currículos persistiam, um espontaneísta, que permitia brincadeiras livres e representava uma organização em que a criança era o centro e o professor funcionava como observador do processo pedagógico; e outro, preparatório para a primeira série do nível de ensino seguinte, calcado na lógica da organização por disciplinas curriculares. Nos modelos disciplinares, normalmente enquadra-se a presença de matérias como Educação Física, Arte-Educação, Música, etc.

Este segundo modelo, muitas vezes, exige a presença de “especialistas” no currículo Pré-Escolar. Este fato é alvo de disputas por espaços políticos pedagógicos. Além disso, algumas vezes, a presença do “especialista” em determinada disciplina na organização curricular é sinônimo de uma concepção fragmentária do conhecimento (SAYÃO, 1996, p. 17-18).

Sayão elaborou sua posição crítica com a presença do chamado “especialista” na Educação Infantil, corroborando a posição de Kramer (1989) sobre o assunto. Para Kramer, em princípio, não deve haver a presença dos ditos “especialistas”, mas caso venha a ocorrer, tais professores devem esforçar-se para integrar-se com os demais membros da equipe pedagógica, de forma a não comprometer o trabalho por ela determinado.

Entendo, portanto, que as funções educativas da Educação Infantil podem ser aprofundadas pela análise das representações docentes da organização do trabalho pedagógico, compreendendo a estrutura curricular como aquela que engendra as ações formais ou não formais do cotidiano das creches e Pré-Escolas. Isto porque cabe às professoras a antecipação das ações educacionais, encaminhadas através dos planejamentos, observações e avaliações que são suas atribuições (SAYÃO, 1996, p. 19).

Após fazer essas considerações, Sayão ponderou que, entretanto, não é fácil capturar e analisar tais representações em razão da diversidade de formações, carreiras e salários existentes na Educação Infantil. Aspecto estrutural considerado relevante pelos estudiosos do assunto, quando se discute a definição da identidade da própria Educação Infantil. Um nível educacional que exige qualificação, em que se precisa ter um olhar complexo, em razão da complexidade que envolve o estudo das especificidades culturais e econômicas de uma população marcada pela diferença cultural, e pela desigualdade social, como é o caso da população escolar infantil brasileira. Pensando nessa questão, elogiou a luta em prol da qualificação das profissionais do magistério infantil, ao tempo em que entendeu como acertada a opção pela política de qualificação feita pela municipalidade de Florianópolis. Cidade onde as profissionais que atuavam na Educação Infantil precisavam, já naquela época, comprovar, no mínimo, magistério de segundo grau, com complementação pedagógica em curso Materno-Infantil ou formação superior em Pedagogia, para poder se inscrever nos concursos públicos locais.

Ainda marcando posição neste debate, Sayão argumentou que a indefinição da identidade da profissional de Educação Infantil favorecia o aparecimento dos chamados “especialistas” nesse segmento da educação básica, visto que as pressões mercadológicas sobre a Educação Pública induziam mudanças na organização curricular do ensino público. Fato que resultava em comparações dos currículos privados com os currículos públicos e

beneficiavam a imagem do professor “especialista” lá existente, em detrimento do docente “polivalentes” atuante no serviço público, “*Ao profissional especializado, vem sendo atribuído um status superior na carreira docente, sem que se perceba, muitas vezes, as consequências dessa hierarquização*” (SAYÃO, 1996, p. 21).

Nesses termos, considerando relevantes as questões da indefinição da identidade da Educação Infantil e do seu profissional, das funções educativas e pedagógicas, da fragmentação do conhecimento no processo educacional e das concepções de infância e de Educação Infantil, como instâncias capazes de revelar um modelo curricular disciplinar escolarizado, aliou com Freitas (1995) para defender a presença das profissionais “polivalentes”, não só no Ensino Fundamental, mas também na Educação Infantil.

Tais questões serviram de base lógica para Sayão buscar analisar e compreender a gênese, o desenvolvimento e o funcionamento da Educação Física na Educação Infantil, analisando os papéis sociais que a Educação Física tem cumprido historicamente. Entre os papéis propostos para estruturar a análise de Sayão está o uso dos exercícios físicos como trabalho alienado para prevenir a saúde, na preparação para a guerra, preparação de atletas, disciplinação do corpo ou para sua comercialização. E mais,

Mesmo que se possam acrescentar inúmeros outros itens a esses que fazem parte da história desta prática inserida em nossa cultura, é impossível ignorar que os papéis sociais determinados à Educação Física transitam-nos diferentes espaços por onde a mesma vai sendo construída. A Pré-Escola, sendo um destes espaços, não pode ter ficado isenta das influências que vêm marcando a efetiva construção da Educação Física. Porém, face aos objetivos do estudo, delimitam-se os papéis assumidos por este campo do saber ao âmbito da escola e, mais restritamente ainda, a Pré-Escola, ciente de que estes papéis estão submetidos à ideologia que move o mercado nas sociedades capitalistas (SAYÃO, 1996, p. 22-23).

Ao assumir essa posição ideológica, Sayão quis denunciar que era a perspectiva filosófica do setor privado da educação que estava determinando a organização escolar pública, e ainda que, com isso, estavam irremediavelmente comprometidos a Educação Infantil e a participação da Educação Física nela, como demonstrava o surgimento das escolinhas infantis de esporte, “[...] *como estratégia de marketing para atrair os pais que podiam pagar por isso*” (p. 23), no âmbito da educação da infância, nos anos de 1970 e

1980, do século XX. Paradoxalmente, percebeu que, naquela conjuntura, o surgimento das escolinhas representou a emergência de um novo mercado de trabalho para os profissionais de Educação Física. Uma oportunidade que, em face da falta de orientação teórico-metodológica, levou-os a aprender a trabalhar com as suas próprias práticas pedagógicas.

Ante a ausência de estudos críticos sobre a relação da Educação Física com a Educação Infantil, Sayão partiu para pensar seu estudo a partir dos estudos de Soares et al. (1992). Nesse sentido, pensou a Educação Física como uma prática pedagógica que emerge das necessidades sociais concretas, identificadas em diferentes momentos históricos, que trazem à tona o entendimento que dela podemos fazer.

Os papéis históricos destinados e assumidos pela Educação Física na escola, como já foi ressaltado anteriormente, atribuíram à mesma, conformações diferenciadas que expressam concepções determinadas de educação, homem, sociedade. Porém, comungo com uma concepção crítica desta disciplina/atividade e é por intermédio da produção acumulada por ela que será discutida a temática em questão (SAYÃO, 1996, p. 24).

Com a entabulação da posição teórico-metodológica “crítico-superadora”, para orientar seu estudo dos papéis assumidos pela Educação Física, na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, Sayão considerou que era chegado o momento de discutir a indefinição do objeto de estudo e trabalho da Educação Física na escola. Ao partir para refletir a questão do objeto da Educação Física na escola, organizou sua reflexão com base naquilo que vinha sendo discutido na área nas duas décadas anteriores, particularmente, pela via da teoria da legitimação, proposta por Bracht: “*Esta parece justificar uma certa falta de legitimidade do papel deste campo de estudo na escola, conforme alerta Bracht, (1992)*” (Cf. p, 25), e da tendência crítica formulada pelo Coletivo de Autores (1992).

Uma das tendências críticas que vem empenhando esforços no sentido de aprofundar a discussão a respeito do objeto de estudo e trabalho da Educação Física na escola, é aquela que concebe o movimento humano como elemento da cultura e que tematiza diferentes formas por ele apropriadas histórica e culturalmente. Esta tendência não se constitui, atualmente, na concepção hegemônica desta prática escolar e acredita-se

que ainda não tenha sido apropriada por grande parte dos profissionais que atuam em creches e Pré-Escolas. Isto porque a tendência esportivizante, ou seja, aquela que tem no esporte de competição o fim último da Educação Física, ainda é dominante nos cursos de formação de profissionais desse campo. Estas tendências, já bastante estudadas pela literatura da área, vão pouco a pouco, descortinando os papéis que a Educação Física desenhou para si como prática social (SAYÃO, 1996, p. 25-26).

Compreendendo, portanto, a Educação Física como uma prática social e pedagógica, que na escola temática, a cultura corporal de movimento como linguagem expressiva, conforme definiram Bracht (1992) e o Coletivo de Autores (1992), Sayão se comprometeu a estudar a expressão corporal como linguagem, transpondo-a para o plano da Educação Infantil, a partir da representação das professoras envolvidas no dia a dia da educação das crianças pequenas matriculadas nas escolas infantis de Florianópolis.

Por esta compreensão e, face à parca produção teórica que esta temática vem tendo no campo da Pré-Escola, é que esta pesquisa se compromete a aprofundar os sentidos e significados do movimento humano, no contexto sócio cultural das crianças de quatro a seis anos de idade, partindo das representações docentes (SAYÃO, 1996, p. 27).

Militante, apostou que a Educação Física concreta ou verdadeira não era aquela aparentemente vazia de sentidos, era aquela que emergiria como representação socialmente construída das manifestações das profissionais que atuavam na educação de crianças de quatro a seis anos, e nas primeiras séries do Ensino Fundamental, a partir do momento em que passasse a analisar a gênese, as funções, o funcionamento da sua disciplinariedade.

No que se refere à Educação Física como componente curricular na Rede Municipal de Florianópolis (Parte II), Sayão mostrou que a investigação de campo começou por um estudo exploratório, ocorrido entre março e dezembro de 1995. Esse momento de coleta de informações foi orientado pela ideia de que, havendo professoras de Educação Física, “especialistas”, na instituição de educação infantil, haveria um saber específico permeando as suas práticas pedagógicas quotidianas, e esse saber apareceria como marca da diferença do seu modo de atuar. Saber visualizável no próprio discurso da professora de Educação

Física, assim como, no discurso da professora de sala, que consigo trabalhava na Pré-Escola e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Com essa preocupação, determinou-se a estudar a trajetória da Educação Física na Educação Infantil de Florianópolis, a partir das seguintes questões guias: como e por que a Educação Física passou a fazer parte dos currículos e programas da Pré-Escola da R. M. E. F.? A partir de quais pressupostos ela se desenvolveu desde sua implantação – 1982 a 1995? De que forma a disciplina/atividade se organizava em termos de trabalho pedagógico? Como foram elencados seus objetivos? Como as docentes responsáveis por este trabalho planejaram e avaliaram sua prática pedagógica? Quais as influências que o trabalho pedagógico desenvolvido pela Educação Física acarretou nas demais ações encaminhadas pela “professora de sala”? Quais as relações que se estabelecem entre as professoras de sala e as professoras de Educação Física? Qual a especificidade que envolveu, em relação às ações docentes, o trabalho pedagógico da Educação Física no currículo da Pré-Escola que, pode ser percebida por ambas as professoras?

Tomar as representações expressas pelos discursos das professoras de Educação Física, professoras de sala, coordenadoras pedagógicas, supervisoras e diretoras, fez-se necessário por considerar que suas experiências vividas e concebidas socialmente expressam representações a respeito das questões que norteiam meu objeto de estudo. Diante disso e analisando também os documentos produzidos por estas profissionais, que atuam nas unidades de Educação Infantil, ou em cargos na Secretaria de Educação, tentei transpor o desafio de apreender analiticamente aquilo que estava, à primeira vista, desconexo (SAYÃO, 1996, p. 39-40).

Após conversar com os diferentes sujeitos da pesquisa, e analisar os documentos por eles produzidos no período, em resposta às questões norteadoras que se colocou, Sayão percebeu que a história da Pré-Escola, na Rede Municipal de Florianópolis, iniciou-se em 1976, com o “Programa de Pré-Escolar” local, instituído concomitantemente ao lançamento do Programa Nacional de Educação Pré-Escolar (PROAP), do governo federal brasileiro.<sup>14</sup> O programa local ficou vinculado à Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social do Município. Dentro dessa secretaria, particularmente na Divisão Pré-Escolar, a primeira

---

<sup>14</sup> Este programa foi originalmente baseado na teoria de Jean Piaget e proposto no início dos anos de 1980, pelo professor Orly Zucato Mantovani da Faculdade de Educação da UNICAMP sob o título PROEPRE.

coordenadora foi uma professora trazida de uma escola privada para dirigir a divisão, “*Esta política levou o serviço público a confundir-se com a esfera do privado*” (Cf. p. 43).

Apesar de prescrever que a Educação Pré-Escolar não deveria ser compensatória, o Programa nacional, em sua repercussão local, perspectivava preparar a criança, desde a pré-escola, para induzir sua inserção no nível de ensino imediatamente posterior.

As atividades com fins em si mesma eram estimuladas, incorporando os aspectos biologizantes e psicologizantes da Nova Escola. Uma contradição evidenciada pela pesquisa demonstra que, embora o PROAP tenha se instalado em Florianópolis para atender às crianças socialmente desfavorecidas, o modelo de Pré-Escola adotado era o do Colégio Coração de Jesus, espaço frequentado pela elite florianopolitana (SAYÃO, 1996, p. 45).

Para instalar o PROAP, a fim de garantir o repasse de verbas federais, foi elaborada em Florianópolis uma política de instalação emergencial que previa a utilização de todos os espaços sociais disponíveis para funcionar como sala de aula, a contratação de professoras para realizar a ação educativa, e a orientação de uma perspectiva teórica suficiente para iniciar a jornada.

Os relatos da primeira coordenadora indicaram que a base teórica em coerência com o que preconizava o PROAP, era Piaget. Além deste, dizia utilizar Decroly e Montessori que eram, também, as bases teóricas do Colégio Coração de Jesus. Com o anteparo dos avanços nas pesquisas nas áreas biológicas e psicológicas em relação aos estágios do desenvolvimento, relacionando maturação orgânica e capacidade cognitiva, instalava-se uma educação a partir “dos interesses das crianças”, através dos quais, o indivíduo se sobrepõe ao coletivo. E um conjunto de métodos e técnicas, desenvolvidos cientificamente, era fundamental para colocar a “criança no centro da aprendizagem”. As propostas do PROAP incluíam estes princípios quando afirmavam em suas diretrizes que a Educação Pré-Escolar tinha “*objetivos em si mesma*” ou ainda que as ações deveriam partir “*das necessidades e dos interesses das crianças*” (PROAP, 1981: 7). (SAYÃO, 1996, p. 46-47).

No que refere à entrada da Educação Física nesse Programa, conta-se que, em uma reunião nacional de orientação do trabalho pedagógico desenvolvida pelo PROAP em Belo Horizonte (MG), a coordenadora local do Programa percebeu a importância de incluir o

esporte no contexto da Educação Infantil Municipal. Face ao argumento de que sua presença na educação da infância favoreceria o desenvolvimento físico e psicológico das crianças. Inclusive, naquelas escolas onde houvesse homens trabalhando na função docente, favoreceria mesmo a reconstrução da noção de família, particularmente naqueles casos em que se constatasse a ausência da presença paterna em casa. Com essas preocupações, fizeram-se as primeiras contratações de professores, homens, para atuar na Educação Infantil municipal, e a Educação Física foi implantada na Pré-Escola, em Florianópolis, “*A ideia de que a Pré-Escola precisava suprir as “carências” afetivas das crianças, determinada por sua condição social, estava posta*” (Cf. p, 49).

Coerente com o PROAP, para baratear os custos do Projeto, Sayão afirma que, em um segundo momento do desenvolvimento do Programa, monitores e estagiários foram selecionados e contratados como bolsistas. Esses, quase sempre, eram estudantes em formação inicial, sem grande experiência com o magistério, qualificadora para atuar no Ensino Fundamental.

Nesse contexto, como a ação pedagógica da Educação Física na Pré-Escola em Florianópolis nos anos de 1980 era concebida sob a forma de eventos ou festivais, muitos questionamentos ao papel da Educação Física e do seu professor surgiram na escola em razão de que, para as professoras de sala, o professor de Educação Física passava muito tempo envolvido na preparação dos eventos e não contribuía com a alfabetização das crianças. Entretanto,

Como o evento municipal primava pela competição, a coordenação de Educação Física passou a orientar, tanto suas professoras, como as de sala que observassem, atentamente, durante as aulas aqueles/as alunos/as que se destacavam pela graça, habilidade, coordenação e ritmo para receberem papéis de destaque durante os espetáculos. Registro aqui um dos fins da Educação Física já apontado em sua história: “Destaquem-se os mais fortes, os mais ágeis, os mais habilidosos...” – Citius, Altius, Fortius (SAYÃO, 1996, p. 52).

A avaliação das professoras de sala de aula quanto ao resultado desse tipo de participação da Educação Física, na educação das crianças pequenas, indicava orgulho, e, comentários perniciosos, desqualificadores da função pedagógica do professor de Educação

Física, no contexto escolar da Educação Infantil. No âmbito relacional político-pedagógico escolar, a presença da Educação Física e do trabalho do seu professor na Pré-Escola da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis foi tomada como fonte de conflito. A perda de autonomia da professora de sala e reação ao desvio do papel do professor de Educação Física estava entre os principais motivos dos conflitos, “*Depreende-se disto, uma nítida indefinição sobre as funções que deveriam ser assumidas pela Educação Física na Pré-Escola*” (Cf. p, 54).

Como a presença da Educação Física na Pré-Escola municipal não agradava às diretoras e às professoras de sala, ao invés de chamar a disciplina/atividade pelo nome Educação Física, passou-se a chamá-la “Recreação”.

O Papel que a Educação Física representava até então, está cercado por indefinições em relação ao conteúdo e método de trabalho, tanto que as atividades que eram desenvolvidas poderiam se caracterizar ou não como conteúdos desta disciplina/atividade e, assim, serem denominadas, de acordo com o “clima político-pedagógico”, como Educação Física ou por qualquer outro nome que, naquele momento, dissipasse as controvérsias decorrentes da disputa por espaços de atuação entre os diferentes profissionais (SAYÃO, 1996, p. 59).

No entendimento de Sayão, ao falsear-se o nome da disciplina, a construção ou a desconstrução dos papéis da Educação Física estão em disputa na escola, daí a importância de ouvir não só os professores de Educação Física envolvidos no processo, mas, também, seus colegas de trabalho pedagógico presentes na escola. Ou seja,

Partindo de tal experiência, professoras de Educação Física, pedagogas, coordenadoras de equipe, supervisoras, coordenadoras pedagógicas e diretoras participantes desta pesquisa relataram, avaliaram, criticaram, apontaram caminhos para a compreensão do objeto de estudo (SAYÃO, 1996, p. 62).

Pela indicação das respostas obtidas, junto aos sujeitos da pesquisa, Sayão percebeu que era necessário analisar a política pública municipal que orientava a implantação e a implementação da Educação Física na Educação Pré-Escolar, e no Ensino de primeira a quarta séries de Primeiro Grau. Essas diretrizes municipais também estavam no contexto da

política oficial da época. Nelas, considerava-se que a Educação Física era uma área sem conceituação definida, por isso era comum considerá-la como resultante da combinação das perspectivas teórico-metodológicas dos campos de estudo da Psicomotricidade e do Desenvolvimento Motor. Conforme Sayão, a análise das diretrizes em nível federal (SEED/MEC, 1982), levou Vago (1993) a nomear como “psicomotora-desenvolvimentista” a concepção predominante no Ensino Fundamental da época.

Como é possível perceber, os aspectos relativos ao “desenvolvimento” caracterizados por essa interpretação como afetivo, social, psicomotor e cognitivo aparecem entrelaçados com a “novidade” que representa a educação psicomotora. Estas referências acabam sendo apropriadas pelas diferentes profissionais que atuam nas creches e N. E. Is, conforme demonstram seus relatos (SAYÃO, 1996, p. 64).

Além da psicomotricidade e do desenvolvimento motor, Sayão encontrou, nos discursos das professoras, conforme assinalado anteriormente, menções à Educação Física como Recreação. Em sua compreensão, com a evidência dessas três tendências, seria preciso, então, caracterizá-las como conteúdo e método no contexto da Pré-Escola municipal de Florianópolis. (Cf. p, 65).

Após caracterizar as três referidas tendências encontradas no discurso das professoras, Sayão analisou a “Proposta Curricular para Educação Pré-Escolar” (1983) da Secretária de Educação, Saúde e Desenvolvimento Social de Florianópolis. Interessava-lhe verificar, particularmente, como essas tendências poderiam estar presentes no processo de elaboração de programas de ação, na orientação e organização do trabalho pedagógico, nas escolas infantis locais.

A análise desta proposta demonstra um rol de atividades indicadas para crianças, desde o berçário até o III Período, indicando objetivos gerais e específicos a serem trabalhados baseados nas habilidades motoras, enfatizando, também, a recreação. Pelas descrições utilizadas, pode-se constatar que o documento apresenta como objetivo principal a instrumentalização do movimento, embora a proposta não mencione a concepção de Educação Infantil tampouco de Educação Física que a fundamenta (SAYÃO, 1996, p. 80).

Depois da elaboração do primeiro documento, seguiu-se a elaboração de outro, o “Compêndio de Atividades para Crianças de 3 a 6 anos”, exclusivamente para subsidiar as ações pedagógicas da Educação Física na Pré-Escola municipal, tomando como referência teórica os postulados da Psicomotricidade Instrumental, “*O documento, em complemento ao anterior, configura-se também, como uma descrição de atividades físicas com vistas à melhoria das habilidades motoras para as diferentes etapas do desenvolvimento*” (Cf. p. 80).

A elaboração de tal compêndio justificava-se porque, conforme se acreditava na época, as professoras (professores?) de Educação Física não sabiam o que fazer, nem como atuar. O que fazer? Como atuar? Duas questões que Sayão perseguiu em suas análises, no sentido de compreender as estratégias criadas pelas professoras para respondê-las. Submetendo a análise documental ao prisma das orientações para a prática pedagógica dos professores, as respostas ao que fazer e como atuar encontrada pela autora na “Proposta” e no “Compêndio” obedecia a uma só lógica.

Esses dois documentos, pelo que se pode perceber, não se diferenciaram na prática pedagógica concreta. Tanto o Desenvolvimento Motor quanto a Psicomotricidade Instrumental, apesar de terem matrizes teóricas diferenciadas, concretizam-se em ações na Educação Infantil que antecipam o desenvolvimento como pressuposto da aprendizagem. Apesar de possuírem objetivos e fins diferentes, nas práticas, essas duas correntes de pensamentos – a primeira de origem americana e a segunda francesa -, certamente, não se diferenciam (SAYÃO, 1996, p. 81).

Assim, esquema corporal, lateralidade, equilíbrio, coordenação, orientação espaço-temporal constituíam as principais categorias motoras a serem trabalhadas com as crianças, conforme a teoria psicomotora. Esse discurso passou, desde então, a dar visibilidade ao fazer específico dos professores de Educação Física, na Pré-Escola. Para Sayão, os profissionais de Educação Física apropriaram-se e incorporaram a orientação teórica da Psicomotricidade, para fortalecer seu argumento pedagógico na disputa pela permanência no campo Pré-Escolar (Cf., p. 81). Entretanto, apesar da rápida incorporação do discurso da Psicomotricidade pelos professores de Educação Física, os questionamentos à necessidade da sua presença e do seu trabalho na Pré-Escola não cessaram. Provavelmente, esses

questionamentos impediram a professora de Educação Física trabalhar diuturnamente em parceria com a professora de sala como se almejava.

Os propositores argumentavam, dizendo que a professora de sala, era a “especialista” nos aspectos cognitivos e a de Educação Física, era “especialista” nos aspectos motores. Ambas, deveriam trabalhar juntas e integradamente, pois assim oportunizariam um trabalho de melhor qualidade às crianças. O encaminhamento deste grupo não foi aceito por parte dos sujeitos que detinham o poder de decisão na Secretaria. Esta proposta, defendida por profissionais de Educação Física, sofreu inúmeras críticas dos membros da Divisão Pré-Escolar, acirrando, cada vez mais, o conflito instaurado desde o início do processo de implantação da disciplina/atividade (SAYÃO, 1996, p. 82).

A consequência dessa rejeição foi o estabelecimento de três aulas semanais para as crianças em idade pré-escolar, como, aliás, já se fazia, por determinação do Decreto-Lei Nº 69.450/1971, para aquelas crianças que estavam nas primeiras séries do primeiro grau. Essa estruturação da participação da Educação Física na pré-escola seguiu gerando diferenças entre o trabalho das profissionais, “privilégios”, que se faziam sentir tanto na determinação da carga horária de trabalho semanal, quanto no planejamento pedagógico. Esse quadro conflitivo só se alterou depois de 1986, quando, no contexto da abertura democrática, uma nova gestão municipal foi eleita. Foi criada a Secretaria de Educação e a equipe da Divisão Pré-Escolar tornou-se multidisciplinar, incluindo a participação de uma professora de Educação Física.

A partir desse “novo” momento administrativo, embora os questionamentos à contribuição da Educação Física para a Pré-Escola permanecessem, a Educação Física continuou legitimada pela sua relação com o esporte, dentro da Secretaria e do sistema de ensino municipal e, mais que isso, a força política da área conseguiu institucionalizar a presença do professor de Educação Física na pré-escola, via concurso público municipal específico, *“Mais uma vez, volto a refletir que, como as vagas estavam à disposição e os profissionais também, era necessário contratá-los, mantendo-se a idéia que produz a gênese da disciplina/atividade na educação das crianças de zero a seis anos”* (SAYÃO, 1996, p. 88).

Na nova conjuntura administrativa municipal, ante os pontos de vistas concorrentes no processo, interessava à Secretaria Municipal de Educação definir rapidamente a questão das diretrizes pedagógicas da Educação Infantil e da Educação Física. Daí porque foram organizadas jornadas de estudos, para produzir tais documentos. O tema central da discussão inicial foi alfabetização. Essas discussões resultaram no 1º Encontro de Professores de Pré-Escola de Florianópolis. O objetivo do evento foi traçar um programa municipal para o nível pré-escolar, nos marcos de um Programa de Educação Pré-Escolar (PROEPRE).

O PROEPRE tinha como fundamentação a teoria de Piaget e como objetivo principal aperfeiçoar a formação dos professores pré-escolares em serviço. Para Sayão, nesse momento, pela primeira vez, concebeu-se o processo de educação escolar das crianças pequenas em sua função educativa, e não mais conforme as tradicionais funções assistencialistas, compensatórias e preparatórias, *“Ao resgatar que as condições sociais concretas das crianças são determinantes da aprendizagem e do desenvolvimento infantil, negou também o método pedagógico como aquele que, sozinho, poderia propiciar o sucesso ou o fracasso na educação destas crianças”* (SAYÃO, 1996, p. 90).

Frente às novas bases teóricas, a Coordenação de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação, recomendou aos professores de Educação Física que primassem pela realização do trabalho educativo integrado, com as professoras de sala das creches e das pré-escolas (dois meses a seis anos). Essa recomendação incentivava o contato diário com as crianças, com as colegas de magistério, em prol da integração de conteúdos e métodos de ensino, em respeito ao desenvolvimento e à educação das crianças. Sobre esse assunto, Sayão entendeu que essa foi uma forma concreta de o professor de Educação Física responder de forma positiva as críticas sistematicamente elaboradas pela Divisão Pré-Escolar da Secretaria Municipal de Educação.

Desde 1981, pode-se situar o período de 86 a 88 como aquele em que mais se produziu no sentido de tentar avançar na construção de uma proposta político-pedagógica, com vistas a sistematizar as funções da educação de zero a seis anos e da Educação Física. Houve a organização de propostas e o acento na formação de profissionais, mesmo que muitos conflitos entre elas ainda permanecessem (SAYÃO, 1996, p. 91).

Em 1988, houve nova recomposição na equipe municipal do nível pré-escolar. O grupo que assumiu elaborou o Programa de Educação Pré-Escolar – Parte I. Esse Programa pretendeu orientar os professores da pré-escola municipal a considerar o pleno desenvolvimento das crianças como referência para cumprir seus objetivos gerais e específicos e também programar suas ações pedagógicas. No que se refere à presença da Educação Física no contexto da discussão proposta pela nova equipe gestora da Divisão Pré-Escolar: *“As coordenadoras da equipe Pré-Escolar entendiam que era importante a presença de uma docente da Educação Física compondo-a, no sentido de dar substância às discussões específicas do campo, no entanto questionavam a intervenção docente “especializada” nas unidades”* (SAYÃO, 1996, p. 92).

Concomitantemente à reabertura da discussão sobre a necessidade da presença do professor de Educação Física na educação das crianças pequenas na Divisão Pré-Escolar, a Divisão de Educação Física, mobilizou 15 professoras voluntárias para produzir seu Programa, e orientar seu trabalho pedagógico com as crianças pequenas. Como não havia sistematização específica para fundamentar a proposta, os subsídios teóricos da Psicomotricidade e do Desenvolvimento Motor, vieram outra vez à tona. Ante o impasse, Sayão considerou que *“O período entre 89 e 92 foi aquele em que menos se falou, se produziu e se avançou em termos da discussão sobre a Educação Física na Educação Infantil na R. M. E. F.”* (SAYÃO, 1996, p. 94), compreensão ratificada pela escuta das falas das professoras e pela análise do *“Documento Preliminar da Educação Infantil - 1994”*.

A situação da Educação Física no processo de Educação das crianças pequenas, em Florianópolis, só saiu do impasse quando a *“Frente Popular”* assumiu a administração política da cidade. Entre 1993 e 1996, logo no início da sua gestão, o governo da frente popular lançou diretrizes e metas para a educação e, com elas, estabeleceu que a democratização da gestão e da escola pública, a política de educação de jovens e adultos, a busca por uma nova qualidade do ensino público exigiam que a municipalidade reconhecesse como sua a responsabilidade de garantir a oferta da educação pública de qualidade, particularmente a Educação Infantil (zero a seis anos), em atenção às necessidades de emprego e renda das mulheres/mães trabalhadoras e das suas famílias,

reafirmando o caráter educativo das instituições escolares da rede municipal de ensino, como seus principais eixos norteadores.

Na conjuntura instituída pelas diretrizes da “Frente Popular”, foi instalado o Movimento de Reorientação Curricular, seguindo a filosofia do materialismo histórico, o referencial teórico-metodológico histórico-crítico desfechou ações, em diferentes instâncias, como grupos de formação, seminários, reuniões, visitas às escolas, cursos, palestras, publicações, consultorias. Nesse andamento, os grupos de formação indicaram uma proposta de normatização da organização do trabalho do professor de Educação Física, visando a uma Pré-Escola transformadora/superadora (Cf. p. 98) e as Divisões de Educação Física e Pré-Escolar a elaboraram conjuntamente. O envolvimento pleno com a dinâmica escolar, a integração do trabalho pedagógico específico com o da professora de sala, a participação na rotina das crianças, a reflexão com os alunos sobre o movimento e as atividades de aula, agora estavam oficialmente entre as principais orientações normativas para a organização das atividades e do trabalho do professor de Educação Física na Educação Infantil municipal de Florianópolis.

Mesmo depois dessa nova configuração do debate, as diferenças e resistências mútuas, entre professores do campo de conhecimento da Educação Física e professoras do campo de conhecimento pedagógico não cessaram. Pelo depoimento de uma das coordenadoras da Divisão Pré-escolar, naquele período, faltavam espaços e sobravam barreiras para discutir a contribuição específica da Educação Física, no dia a dia das escolas infantil municipais. Conforme Sayão,

Essa coordenadora salientou também que, muito embora o Movimento de Reorientação Curricular estivesse muito presente nas ações da Secretaria, o mesmo não havia chegado às escolas com a mesma força, porque os/as professores/as ainda não tinham conseguido vislumbrar ou compreender de que forma o materialismo dialético como uma visão de mundo, de sociedade e de educação poderia indicar os caminhos para uma proposta político-pedagógica favorecer, na prática, os interesses da classe trabalhadora (SAYÃO, 1996, p. 103-104).

Era também obscura a possibilidade de construção teórico-metodológica da especificidade da Educação Física como disciplina/atividade, no processo até então experimentado. Mais uma vez, sob os olhos dos diferentes sujeitos do conhecimento

envolvidos, sobressaíram os antagonismos entre a Educação Física e a Pré-Escola. Mas, apesar da falta de respostas para a questão da contribuição específica da Educação Física para a educação das crianças pequenas, a disciplina atividade continuou funcionando nas creches e pré-escolas municipais de Florianópolis.

Com a persistência da concorrência de diferentes pontos de vista acerca da questão da presença da Educação Física e do seu professor na Educação Infantil municipal de Florianópolis, Sayão quis compreender como a disciplina/atividade funcionava, a partir da prática pedagógica, e qual o tratamento que recebia por parte das professoras no dia a dia escolar infantil municipal.

Nessa nova investida ao tema, recorreu a Tardif et. al. (1991), considerou que as práticas pedagógicas das professoras eram instâncias de produção de saberes que geram significados atribuídos ao saber veiculado nas aulas de Educação Física na Pré-Escola, investigáveis nas suas representações discursivas. Objetivando definir a amostra docente que declararia as informações que permitiriam seguir debatendo os significados atribuídos na produção desses saberes, Sayão constatou que, em nível Pré-Escolar, a Rede Municipal de Ensino estava composta por 57 unidades escolares. Entre essas, sorteou 15 instituições, em que selecionou uma professora de sala e outra de Educação Física em cada escola. A realização das entrevistas semi-estruturadas foi considerada bem sucedida, em razão de terem se passado de forma colaborativa e significativa para a análise das questões antes levantadas.

Procedendo a análise das informações, Sayão agrupou as entrevistas em duas categorias: representações hegemônicas (maioria) e representações emergentes (minorias). A análise dessas representações permitiu que a pesquisadora visualizasse três diferentes organizações e modos de funcionamentos institucionais entre as 15 pré-escolas da amostra: uma creche, um N. E. I vinculado e outro independente. Como a diferença entre as três unidades era significativa, a pesquisadora decidiu observá-los.

Tratadas as informações, Sayão apresentou a representação que a professora de sala e a professora de Educação Física têm do trabalho da Educação Física. Ao fim, retomou as representações de ambas acerca da organização dos objetivos e conteúdos, do planejamento e da avaliação da disciplina, no cotidiano das três instituições.

No que se refere às representações das professoras de sala, acerca da especificidade do trabalho da Educação Física, no cotidiano das três pré-escolas selecionadas, ficou evidente que a representação da concepção pedagógica dominante evidenciava que a aprendizagem era produto do crescimento e do desenvolvimento dos aspectos motor, afetivo, cognitivo e social, psicomotores, próprios da criança e que, nesta perspectiva, cabia à professora de Educação Física, em seu trabalho pedagógico, estimular a aprendizagem psicomotora.

Considerando-se despreparadas para cumprir tal função pedagógica, as professoras de sala entendiam que as professoras “especializadas” receberam conhecimentos psicomotores em sua formação, e que a estas cabia colocar o movimento corporal produzido na ação educativa a serviço do desenvolvimento e da aprendizagem cognitiva das crianças. Por exemplo: cabia à Educação Física treinar movimentos corporais de manipulação de objetos, para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem da escrita, foco do trabalho de alfabetização que a professora realizava em sala.

Outro aspecto em que a Educação Física podia colaborar era a questão disciplinar ou o enfrentamento das dificuldades de socialização das crianças. No enfrentamento destes problemas, cabia à professora de Educação Física dividir a tarefa educativa com a professora de sala, desenvolvendo as habilidades e “trabalhando” regras de convivência social. Para Sayão, essa forma de trabalho encobria a alfabetização compulsória, o principal objetivo da Pré-Escola.

Ante a prevalência da concepção hegemônica de alfabetização na Pré-Escola, o trabalho da Educação Física, com a Educação do corpo, relacionava-se a três objetivos distintos, e, para Sayão, inter-relacionados: as vivências do esporte, a dissipação das energias físicas acumuladas, e a atividade recreativa.

Conforme as representações manifestadas pelas professoras de sala, os objetivos que caracterizam os papéis da Educação Física na Pré-Escola foram definidos muito mais em função da questão espacial, que pelo reconhecimento da especificidade da Educação Física. Sobre essa questão, na compreensão de Sayão, “[...] *não há uma linha de pensamento hegemônico a respeito das especificidades da Educação Física no âmbito da Pré-Escola. As professoras de sala expressam uma diversidade de representações em torno do tema todas elas significativas para a compreensão do fenômeno estudado*” (Cf., p. 122).

No que se refere às representações das professoras de Educação Física, acerca da especificidade do trabalho da Educação Física, no cotidiano das três pré-escolas selecionadas, as professoras de Educação Física demonstraram entender que a especificidade do seu trabalho, em relação ao trabalho da professora de sala, está na realização de atividades corporais que promovem o desenvolvimento dos aspectos motores ou psicomotores das crianças. Entretanto, quando foram questionadas por que essa é sua especificidade ou qual o objetivo dessa diferenciação, em relação ao processo de desenvolvimento e educação das crianças, a maioria das professoras entrevistadas expressou respostas que denotaram a desconsideração da criança como ser histórico. Outras professoras discordaram, afirmando o contrário, “*Estas representações descritas, de uma certa maneira, manifestam as diferentes concepções de criança e de Educação Física que as profissionais incorporam em suas práticas*” (SAYÃO, 1996, p. 128), conclui Sayão.

Além da concepção de criança e Educação Física, as professoras de Educação Física entrevistadas, também, declararam que a diferenciação entre seu trabalho e o trabalho da professora de sala está na questão de como se viabiliza as brincadeiras das crianças, em sala, ou no pátio. Professoras de sala e de Educação Física concordavam que as crianças precisavam brincar em todos os espaços da escola. Nesse sentido, a escola deveria valorizar as necessidades de movimento das crianças, conforme suas faixas etárias, sem que isso necessariamente indicasse que a professora de Educação Física era especialista em brincar.

Sayão considerou importante a problematização da questão do espaço, porque com ela percebeu e constatou “[...] *a rotina das atividades da Pré-Escola vem se dando na sala de aula*” (Cf. p. 129). Entretanto, era preciso considerar também que a diversidade de papéis atribuídos para a Educação Física, na Educação Infantil, inviabilizava delimitar-se o papel da Educação Física na Pré-Escola, pois a confusão que se instalou chegou mesmo a gerar o entendimento comum de que, na prática, tratavam-se da realização de práticas pedagógicas similares a ambas as professoras, de Educação Física e de sala.

Neste caso e, como já foi demonstrado, a Educação Física ressentindo-se da elaboração de um campo de saber próprio, penetra na Pré-Escola como uma metodologia. Ou seja, um amálgama de saberes que perpassam o conhecimento destas duas profissionais que atuam com a criança. Porém, há uma distinção de caráter metodológico no sentido de que um momento é mais lúdico, o outro é menos lúdico; um é mais alegre o outro é menos

alegre; uma professora dá mais liberdade, a outra a limita; um momento propicia o prazer de brincar, o outro não (SAYÃO, 1996, p. 129-130).

A discussão do caráter metodológico do trabalho educativo na Pré-Escola remeteu às reflexões do lugar da professora de Educação Física, na Pré-Escola, para o plano da formação profissional recebida pelas professoras envolvidas na questão.

Feita a crítica à Universidade, e feito o reconhecimento à prática pedagógica, como instância de produção de sentidos e papéis, tempo e espaço, em que se definem as funções e os papéis da Educação Física e da sua professora na Pré-Escola, as professoras de sala e a equipe da secretaria destacaram a pouca experiência das professoras de Educação Física, em razão de uma formação superior inicial e continuada, distanciada do dia a dia da Pré-Escola. A constatação desse fato também indicou que a formação continuada não era parte da política institucional da Universidade e, por consequência, potencializou o questionamento da necessidade da presença da professora de Educação Física, na Educação Infantil.

Por causa das dúvidas sobre a legitimidade da presença da professora de Educação Física, na Educação Infantil, Sayão quis, ainda, saber como as docentes organizavam seu trabalho pedagógico diário. Planejamento, conteúdos e avaliação do trabalho pedagógico das professoras na Pré-Escola foram categorias observadas nessa etapa do trabalho de Sayão.

A observação dessas categorias evidenciou que, a partir do saber da experiência, produzido na prática pedagógica, as professoras de Educação Física e de sala organizavam separadamente seu trabalho educativo, e na prática de ensino, materializavam suas concepções de infância e de Pré-Escola. Particularmente, quando planejavam, semanal, quinzenal ou mensalmente; selecionavam conteúdos e objetivos; faziam a avaliação do seu próprio desempenho e do aprendizado das crianças.

Resulta dessas constatações que o planejamento das professoras reforça os papéis já estipulados para a Educação Física na Pré-Escola, ou seja, trabalhar o domínio psicomotor, compensar as privações de movimento, atividades recreativas e de movimento isoladas.

Na tentativa de articular as ações pedagógicas das duas professoras, restavam os eventos comemorativos, o trabalho de mediação feito pelas coordenadoras pedagógicas, dia a dia, e algumas propostas alternativas que eram esboçadas em algumas unidades da Rede.

Na parte final do seu trabalho, que se refere ao quesito “superação das dicotomias encontradas pela investigação” (Parte III), Sayão informou que seu estudo partiu do levantamento de informações empíricas colhidas no contexto escolar. Informações concretas, sistematizadas na perspectiva histórico-crítica, objetivando traçar a trajetória da Educação Física, entendida como componente curricular da Pré-Escola municipal de Florianópolis, entre os anos de 1982 e 1995. A interpretação dessas informações permitiu à autora discutir a especificidade da Educação Física na Pré-Escola, e perceber melhor como as profissionais da Educação Infantil organizavam seu trabalho pedagógico cotidiano.

Para Sayão, a gênese da inserção da disciplina na Pré-Escola municipal de Florianópolis deu-se em razão da existência de um grande número de profissionais formados em nível superior, sem que houvesse vagas para todos serem absorvidos no setor privado. Assim, por demanda do mercado de trabalho, a professora de Educação Física foi contratada por concurso público, para desempenhar uma função pedagógica especializada na Pré-Escola local.

As representações das profissionais de Educação Física e de sala, acerca do papel da professora de Educação Física, na Pré-Escola municipal, levaram Sayão a concluir que as funções específicas usuais da professora de Educação Física consistiam em compensar carências afetivas das crianças, em relação à falta da figura masculina, coreografar eventos pedagógicos das unidades, e a ocupação do lugar de professora nas escolas, devido à correlação favorável da demanda e da oferta de vagas de trabalho.

Sayão percebeu, também, que o desenvolvimento pedagógico da disciplina exigiu dos setores de gestão da Rede Municipal a elaboração de programas curriculares que evidenciaram a predominância da Recreação, Psicomotricidade e do Desenvolvimento Motor, como principais referências teóricas a influenciar a organização do trabalho pedagógico da professora de Educação Física, na Pré-Escola florianopolitana, naquela época.

Essas referências teóricas foram, conforme Sayão, responsáveis pela indução de uma postura eclética, na organização do trabalho pedagógico, gerando dicotomias, tais

como corpo e mente, sala e pátio, prática e teoria e, conseqüentemente, uma visão fragmentária da professora de sala e da equipe da Secretaria Municipal de Educação, a respeito da ação educativa da Educação Física e da sua professora na educação das crianças pequenas. Outras conseqüências denotadas, a partir das referidas postura eclética e visão fragmentária, constataram que o processo de planejamento ocorria de forma episódica. Por vezes individualizado, por vezes como releitura da experiência cotidiana. Fato que ressaltava a falta de organização da rede, como um todo, e de confiança entre os pares para discutir a experiência pedagógica comum.

Para Sayão, o quadro descrito representava a concorrência pelo controle do campo pedagógico na Pré-Escola municipal de Florianópolis, aparecendo a Educação Física como força hegemônica, em razão da existência de uma estrutura, normatização e orientação pedagógica próprias, geradas apesar da discordância da Divisão Pré-Escolar, da Secretaria Municipal de Educação, bem como da maioria das professoras que compunham as equipes pedagógicas existentes na Rede, particularmente nas unidades de educação infantil.

Fato que descaracterizava a Educação Física como disciplina escolar ou acadêmica, e a caracterizava como atividade, conforme as definições advindas dos referenciais teóricos do campo da Sociologia do Currículo mobilizadas pela autora. Contradição essa que, na ótica de Sayão, só não reduzia a Educação Física à condição de atividade, porque a especificidade da Educação Infantil, bem como as necessidades e características das crianças que a frequentam não permitem. Nesse sentido, aparecia a brincadeira como principal característica do fazer educativo na Pré-Escola, exigindo que os diferentes componentes curriculares envolvidos no processo educativo das crianças pequenas se redefinam, ao considerar a brincadeira uma linguagem simbólica típica da criança que interfere determinadamente no modo como ela se relaciona com os adultos, durante o processo educativo escolar e social.

O sentido educativo do trabalho pedagógico na Educação Infantil, por essa ótica, passa a ser regido pela brincadeira da criança e não por um modelo de escolarização estabelecido pela via da disciplinarização e hierarquização dos conhecimentos, tampouco pela constante avaliação formal da sua transmissão e assimilação. Conforme as convicções formadas por Sayão, o currículo de Educação Infantil precisaria contemplar a oralidade, dramaticidade, leitura, escrita, musicalidade, corporeidade, gestualidade.

Trata-se, pois, de reconhecer a criança como sujeito histórico, capaz de representar o que apreende com os adultos que, por intermédio das brincadeiras, expressando toda sua corporeidade, “*Fragmentá-la e fragmentar as formas que podem levá-la à construção de novo conhecimento é um desrespeito*” (Cf. p. 149).

Para Sayão, abaixo da ideia de que a criança é um sujeito histórico, faz sentido ouvir o alerta das professoras de Educação Física, quando atribuem sua fragilidade teórico-prática aos cursos de formação que frequentaram, particularmente por não anunciarem relação do trabalho pedagógico com o movimento humano das crianças de quatro a seis anos de idade. Nesse mesmo diapasão, fez sentido também ouvir as professoras de sala, quando disseram que, nos cursos de magistério e complementação pedagógica, ou até mesmo no Curso de Pedagogia, não há uma preocupação maior quanto à sua formação, no sentido de que possam compreender e interagir com as crianças nas atividades que envolvem o movimento humano e, conseqüentemente, a brincadeira.

O resultado da indefinição histórica do papel da Educação Física, e do perfil do seu profissional, era a falta de fundamentação teórico-metodológica para orientar o trabalho do professor e a dispersão profissional no mercado de trabalho. Nesse tal cenário, tornava-se urgente ultrapassar a visão fragmentária do conhecimento e do processo de trabalho pedagógico, substituindo-a por uma visão de totalidade das ações educativas: ampliar, para além da sala, a perspectiva de uso e ocupação do espaço físico escolar; construir um modelo curricular não escolarizado, capaz de respeitar o aluno em sua singularidade infantil; “abrir o diálogo tônico”, conforme Wallon (1975); ou articular as especificidades das crianças com a disponibilidade corporal das professoras, em prol da realização da interação pedagógica qualificada entre ambas.

“*A profissional da Educação Física não pode ficar fora da Educação Infantil, mas urge que repense seu papel, suas formas de ação e intervenção*” (Cf. p. 152), por isso, um modo de promover esse ideário seria realizar projetos de formação continuada no contexto escolar. Outro seria trabalhar essas ideias no próprio processo de formação inicial, nos cursos superiores ministrados na Universidade. Nessa perspectiva, a Educação Física na Pré-Escola municipal de Florianópolis precisava, urgentemente, deixar de reproduzir o modelo curricular esportivizante, deixar de se caracterizar como atividade com fim em si

mesma, deixar de assumir para si o papel de disciplina compensadora das carências infantis.

Além dessas, as orientações pedagógicas mais consistentes também formuladas por Sayão, para tentar superar os obstáculos e dicotomias percebidos em sua dissertação, foram materializadas nas Diretrizes Curriculares para a Educação Física, resultantes do trabalho organizado pelo Movimento de Reorientação Curricular da Secretaria Municipal de Educação (SME-PMF), em parceria com o Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física (NEPEF), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

#### *Diretrizes curriculares de Florianópolis*

A elaboração das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica de Florianópolis (1996) foi resultado do trabalho de um Movimento de Reorientação Curricular local, que reuniu profissionais da área de Educação e Educação Física, ligados ao NEPEF/UFSC e à Divisão de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Florianópolis (DEF/SME/PMF). Consolidou uma parceria de trabalho que resultou em uma proposta considerada avançada dentro do Movimento Renovador da Educação Física brasileira; representou um salto de qualidade para o enfrentamento dos problemas pedagógicos históricos, até então vividos no campo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, bem como um modo programático de demonstrar a preocupação da administração pública com orientações político-pedagógicas consistentes para a educação básica em nível local.

Apresentando as Diretrizes, seus autores informaram que, evidentemente, o documento não pretendia ser definitivo. Declararam que se tratava de “um ponto de partida provisório”, dependente da adesão dos professores de Educação Física as suas orientações, *“Acima de tudo, é nosso entendimento que a possível contribuição a ser dada por este Caderno será tanto maior quanto maior for a disposição dos professores de Educação Física da rede em tê-lo como uma das referências para a reflexão de sua prática pedagógica”* (Cf. p. 7).

Considerando que as Diretrizes guardam independência relativa entre as quatro partes que a compõem, e ainda, que não tratam exclusivamente das orientações teórico-metodológicas para a atuação docente no nível da Educação Infantil, informamos que o seu capítulo II, que trata da “Educação Física na Educação Infantil”, é aquele que nos interessou para esta exposição. A seleção desse documento ocorreu em razão da relação direta que a produção estabelece com a discussão da Educação Física que o Coletivo de Autores, Bracht e Sayão, desenvolveram em seus estudos, a partir da perspectiva epistemológica histórico-crítica.

Ao tratar da “Educação Física na Educação Infantil”, os autores das Diretrizes Curriculares de Florianópolis (1996) partiram da consideração de que era urgente situar o processo de consolidação da Educação Física, na Educação Infantil municipal, desde sua implantação até aquele momento. O desafio do processo era superar concepções pedagógicas a-históricas e acríticas, como aquelas que suportavam os “Jardins de Infância” e as “Pré-Escolas”, bem como pretendiam despertar o interesse dos educadores no diálogo sobre a contribuição da Educação Física, para a Educação Infantil, aprofundando a discussão na própria área. Com essas preocupações iniciais, tornava-se necessário “situar historicamente” o processo, em prol da construção de uma proposta de prática pedagógica da Educação Física, coerente com a educação das crianças pequenas (0 a 6 anos).

Situando historicamente o processo de implantação da Educação Física na Educação Infantil local, os autores das Diretrizes informaram que, desde sua origem, em 1976, a Pré-Escola pública da cidade de Florianópolis foi fortemente influenciada pelo debate da questão da privação cultural, particularmente por aquilo que referia ao fracasso da alfabetização, em razão dos altos índices de reprovação na 1ª série do 1º grau, e da consequente exclusão da escola regular, causados pelas carências socioeconômicas das famílias de onde provinham as crianças que se encontravam na escola infantil, naquele momento.

Para o grupo, esse quadro induzia os gestores do sistema de ensino a antecipar a escolarização, proporcionando merenda e assistência à saúde para as crianças, em programas que ampliavam quantitativamente o atendimento a baixo custo, como modo de compensar as carências socioeconômicas que impediam o avanço da educação escolar. Fato

que instituiu a “pré-escola” como estratégia suficiente para “preparar” as crianças para a escola primária.

No interior dessa concepção teórico-metodológica, a Psicologia do Desenvolvimento propunha a Psicomotricidade, como modo de combater ativamente a existência de supostos *déficits* de inteligência nas crianças.

Essa orientação para o trabalho educativo foi induzida ao país, pelo Ministério da Educação, entre os anos de 1970 e 1980, como sinônima de uma visão avançada do modo de agir contra o fracasso educacional verificado na época, “*Para tanto, era preciso treinar as habilidades: esquema corporal, percepção temporal, lateralidade, equilíbrio, entre outros, passaram a fazer parte do discurso pedagógico*” (Cf. p. 46).

Para os autores das Diretrizes, nesse período é que, sob o “manto” científico da Psicologia do Desenvolvimento, os postulados do Desenvolvimento Motor e da Aprendizagem Motora, da Psicomotricidade, da Recreação foram incorporados por diferentes profissionais especialistas que atuavam na série inicial do 1º grau, entre eles o professor de Educação Física. Por extensão, esses diferentes especialistas circulantes se julgavam capazes de trabalhar a educação do movimento das crianças, de um ponto de vista metodológico apropriado também no ambiente das creches e das pré-escolas municipais, “*A princípio, podemos afirmar que foi o modelo de Educação Física praticado nas séries iniciais do primeiro grau que embasou as ações dos profissionais no âmbito das creches e NEIS*” (CF. p. 47).

As especificidades pertinentes ao nível da Educação Infantil só começaram a ser discutidas, entretanto, após o estabelecimento de concursos públicos para professores da Rede Municipal de Florianópolis, a partir de 1987. Desde então, a especificidade da contribuição da Educação Física para a Educação Infantil também entrou em discussão, especialmente a necessidade de superar as tradicionais e acríticas concepções de “Jardim de Infância” e de “Pré-Escola” dominantes e, dentro dela, as orientações teórico-metodológicas da Psicomotricidade, do Desenvolvimento Motor e da Recreação existentes.

Para superar as tradicionais e acríticas concepções, os autores das diretrizes iniciaram por pressupor a Educação Infantil como uma ação educativa que deveria perceber a criança em toda sua potencialidade. Respeitando a autonomia, criticidade, criatividade e solidariedade infantil, como características marcantes da sua proposta pedagógica,

*“partimos do pressuposto de uma Educação Infantil que seja realizada em uma perspectiva de criança compreendida como um ser humano em processo de desenvolvimento e que necessita de cuidados e educação”* (Cf. p. 41). Compreensão essa que dependia da aceitação do adulto mediador, o professor, e das ações e das interações que a criança viveria na escola.

O currículo da Educação Infantil, nessa perspectiva, valorizaria o cotidiano da educação infantil, e atenderia aos objetivos de oferecer instrumentos didáticos pedagógicos, para que as crianças pudessem apropriar-se criticamente dos conhecimentos do mundo e da cultura sistematizada pela humanidade, através das brincadeiras, favorecendo ao surgimento de atividades solidárias, responsáveis, respeitosas dos direitos humanos, da diversidade cultural e da compreensão dos valores morais presentes em todas as ações humanas. Atividades essas consideradas, inclusive, como princípios da ação educativa, possíveis de serem transformadas em temas educacionais.

Diante do exposto, a Educação Infantil é compreendida como um espaço sócio-educativo, em que é fundamental permitir que a criança tenha acesso a elementos da cultura universal e a natureza, dentro de um processo de troca de experiências com outras crianças e da mediação do professor. Desta maneira, a criança poderá construir e elaborar hipóteses para a compreensão e intervenção no mundo, propiciando um processo de desenvolvimento e aprendizagem mais rico e significativo (DIRETRIZES CURRICULARES, p. 42).

Para melhor compreender e orientar essa ação pedagógica em prol de um rico e significativo processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças na Educação Infantil, considerando particularmente a contribuição histórica e social da Educação Física, os autores da proposta curricular evocaram a contribuição teórico-metodológica, materialista dialética, de Lev Vigotsky, embasados principalmente em seu estudo “A Formação Social da Mente” (1989).

Na Psicologia do seu tempo, Vigotsky criticava os entendimentos teóricos do desenvolvimento e da aprendizagem, das tendências maturacionista, ambientalista e interacionista correntes.

No primeiro caso, criticava o entendimento de que o desenvolvimento e o crescimento da criança estavam determinados pelos padrões biológicos, como pensavam os intelectuais maturacionistas, *“Neste sentido, os processos de desenvolvimento são independentes dos processos de aprendizagem”* (Cf., p. 43), pois são os padrões inatos e hereditários que predominam e, nesta perspectiva, *“o papel do professor é possibilitar o desenvolvimento das “potencialidades” inatas do aluno que tem em sua origem familiar, muitas vezes, a explicação para suas “dificuldades” na instituição educativa”* (Cf., p. 43).

No segundo caso, criticava também o entendimento teórico concorrente ao primeiro, da tendência ambientalista, aquele que, diferentemente do modo de ver anterior, entendia que a criança comparava-se a uma “tábua rasa”, porque nasce sem características psicológicas pré-determinadas, pois quem determinaria essas características seria o meio ambiente.

No terceiro caso, criticava, ainda, os intelectuais de tendência interacionista construtivista que, para “resolver o debate”, propunham que os entendimentos maturacionistas e ambientalistas se aproximassem e admitissem que a criança assimilasse princípios durante o processo de aprendizagem que fundamentam outras aprendizagens, mesmo tratando-se de aprender conteúdos em situações diversas, *“Nesse sentido, qualquer aprendizagem é generalizável para as diferentes áreas do conhecimento”* (Cf., p. 43-44).

Vigotsky, por sua vez, pugnava por outro entendimento, o sócio interacionista, tendência teórica que, a partir de conceitos e categorias próprias, levava em conta que a bagagem sociocultural da criança permitia considerar que o desenvolvimento psicointelectual era a resultante de um tipo de atividade intelectual da criança, interdependente das relações sociais, historicamente situadas e datadas, por meio de uma “zona de desenvolvimento proximal”, situada entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, que normalmente caracterizavam o desenvolvimento do indivíduo. *“Neste sentido, todas as aprendizagens que a criança possui, antes de chegarem à escola, constituem-se em uma pré-história das aprendizagens escolares”* (Cf., p. 44).

A “zona de desenvolvimento proximal” caracteriza-se, portanto, como o espaço tempo psicológico em que o sujeito opera funções intelectivas que estão em si, em estado embrionário, em vias de amadurecerem. Processos de amadurecimento pessoal e social que

não coincidem, visto que o desenvolvimento pessoal progrediria conforme o nível de aprendizagem social. Trata-se, pois, de inserir as experiências que a criança troca com o mundo social em que vive, como o princípio histórico que antecede a aprendizagem proposta na escola.

Faz sentido, então, destacar que, se o desenvolvimento avança num ritmo mais lento do que a aprendizagem, o papel da mediação do professor, como organizador e sistematizador deste processo é fundamental, pois a idéia de que os processos mentais dependem das condições concretas de existência, torna-se um princípio básico da psicologia sócio-histórica que admite também que as ações humanas mudam o ambiente, de modo que a vida humana constitui-se na síntese de atividades continuamente renovadas que se manifestam na prática social (DIRETRIZES CURRICULARES, 1996, p. 45).

Trata-se, em síntese, de considerar o sujeito da aprendizagem, a criança, como sujeito concreto, em perspectiva materialista histórico dialética, “[...] *vir a ser individual e coletivo que pode ampliar sua consciência na perspectiva da construção de uma sociedade onde prevaleça a liberdade de todos os homens*” (Cf., p. 45).

Propondo essa perspectiva como modo de superação das influências teórico-metodológicas da Psicomotricidade, do Desenvolvimento Motor e da Aprendizagem Motora, da Recreação, ou seja, propondo que o professor de Educação Física não continuasse simplesmente preenchendo o tempo escolar ou compensando as necessidades de movimentos das crianças, vítimas das referidas influências teórico-metodológicas, e desse a sua contribuição, o novo desafio posto seria incorporar os pressupostos filosóficos da teoria de Vigotsky, buscando aprofundar as questões da Educação Física, na Educação Infantil, de forma justificada. Nessa perspectiva, a contribuição da Educação Física para a Educação Infantil, para ser relevante, deveria “auxiliar na leitura do mundo, partindo do pressuposto da construção de si mesmo”, no decorrer do seu processo educativo.

Nessa contribuição, se explicita o próprio objetivo da Educação Física no interior da Educação Infantil. Para isso, algumas indicações importantes já estão postas no interior da Educação física, tal como o entendimento do Coletivo de Autores, ressaltando a expressão corporal como uma forma de linguagem, ao mesmo tempo em que é um patrimônio da humanidade. Dessa maneira o homem se apropria da cultura corporal dispondo sua

intencionalidade para o lúdico, o artístico, o agonístico, o estético ou outros, que são representações, idéias, conceitos produzidos pela consciência social e que chamaremos de “significações objetivas”. Em face delas, ele desenvolve um “sentido pessoal” que exprime sua subjetividade e relaciona as significações objetivas com a realidade da sua própria vida, do seu mundo e das suas motivações (DIRETRIZES CURRICULARES, 1996, p. 51).

Para melhor desenvolver o sentido pessoal, pela consciência social da expressão corporal, entendida como uma forma de linguagem fazia-se necessário ampliar a concepção dos fundamentos dos fenômenos culturais corporais que conferem especificidade à Educação Física – a dança, os jogos, os esportes, a ginástica, as acrobacias, as artes marciais – também na Educação Infantil. Para os autores das Diretrizes, compreender os fenômenos culturais, corporais de movimento, a partir da intenção daquele que o realiza e das consequências que causa sobre o meio, constitui o modo possível de entender o significado e a orientação do movimento, pois possibilita que a criança compreenda seu próprio movimento como uma marca pessoal, como histórico e como produção humana, favorecendo a apropriação dos fenômenos da cultura corporal sistematizados. Assim, conforme Kunz (1994), citado na página 51, “*Um movimento pode, então, ser mais expressivo, comunicativo, criativo, explorativo ou comparativo*”.

Esses postulados sustentam-se na teoria do desenvolvimento humano de Vigotsky, particularmente quando recusou a universalidade do desenvolvimento humano, fundamentando-o nas contingências, especificidades e particularidades que imbricam a vida de cada indivíduo.

A sustentação dessa idéia parte da compreensão de que o ser humano não tem acesso direto ao mundo, como um sujeito de conhecimento; ele necessita da mediação desempenhada por “recortes do real” para poder compreendê-lo. Essa mediação é realizada por sistemas simbólicos construídos, inclusive, pelas crianças pequenas. Gesto, para Vigotsky, é um signo, e o brinqueado exerce essa função simbólica para a criança, permitindo, além da realização de seus desejos, “que as categorias básicas da realidade passem através de sua experiência”. Esses símbolos e instrumentos que são construídos pela criança na interação com os outros e com os objetos, é que permitirão a concretização das muitas possibilidades no seu desenvolvimento como ser humano, a formação de sua consciência e a realização das múltiplas tarefas no decorrer de sua vida (DIRETRIZES, 1996, p. 52).

Conforme as orientações, as condições básicas, para que um movimento auxiliasse a criança na leitura do mundo, relacionavam-se com a forma que ele assume para a criança. Por isso, indicou-se a brincadeira como modo de atender aos interesses e às necessidades infantis, “*É esse desenvolvimento da atividade que atrai a criança e não o que ela possa produzir através desta*” (Cf., p. 52). Com as crianças pequenas, conforme indicam os autores das Diretrizes, ocorrem situações imaginárias que envolvem a ação de brincar, e que se desenvolvem por causa das divergências geradas entre as condições concretas que a criança tem para brincar, e suas intenções ao brincar. Por essa explicação, podia-se compreender melhor como o movimento desenvolvia a criança autônoma e criativamente.

Os movimentos desenvolvidos no interior de uma brincadeira produzida pelas crianças estão vinculados ao nascimento de suas intenções e planos criados voluntariamente, ao mesmo tempo em que ela vai se apropriando da realidade que a cerca. A construção de si e do mundo pode-se dar, dessa maneira, de uma forma mais autônoma e criativa (DIRETRIZES CURRICULARES, 1996, p. 53).

Fundamentado nesses preceitos teórico-metodológicos, cabia ao professor organizar situações que valorizassem a exploração do movimento como atividade que auxiliava a criança a estruturar e sistematizar sua visão de mundo, buscando estabelecer relações com a realidade que a circunscreve e, ao mesmo tempo, com suas próprias motivações, seus próprios interesses e suas necessidades, “*Nos momentos em que o interesse da criança realmente está colocado, seu desempenho e aprendizagem é superior ao seu desenvolvimento e só dessa maneira a educação faz algum sentido*” (Cf., p. 53).

A exploração do movimento, nessa perspectiva, é também considerada adequada para se trabalhar com crianças portadoras de necessidades especiais, em virtude de que reduz os estigmas que normalmente se abatem sobre essas crianças e fortalecem suas identidades. Considerar que as crianças são sujeitos históricos, providas de pensamento, vontade e linguagem é, nesse caso, estabelecer princípios e possibilidades para que a criança assim concebida, desenvolva suas funções psicointelectuais superiores, “*Apenas uma convivência social cujos parâmetros não sejam só as capacidades*

*sensoriais/perceptivas poderá trazer condições reais para a compreensão de uma outra forma de interação social para as crianças que trazem consigo necessidades especiais”* (Cf., p, 54).

Para essa orientação teórica, em razão da vontade que as crianças têm de agir no mundo das pessoas e dos objetos, determina-se a função do seu modo de brincar. Compreendendo esse fato, o professor poderia desenvolver metodologias com as crianças e avaliá-las a partir da sua participação na construção e viabilização das atividades. Essa atitude pedagógica caracterizaria o professor como pesquisador, um observador atento que, com seus registros e reflexões, produz uma prática pedagógica sempre atualizada.

A prática pedagógica renovada com crianças menores requer, entretanto, que o professor pesquisador reconheça que, antes de desenvolver o pensamento abstrato e a imaginação, a criança interfere no mundo que a cerca agindo nele. Para os autores das Diretrizes, conforme Leontiev (1988), as crianças menores constroem sua consciência no plano da “ação concreta”, *“A partir da compreensão desse “significado” que o movimento assume para as crianças pequenas, e levando em consideração a sua “orientação” no ambiente, é preciso que o professor organize o maior número de situações possível, para possibilitar que os movimentos das crianças possam ser mais ricos e significativos”* (Cf., p. 55).

Dessas assertivas, decorreriam duas orientações pedagógicas para o trabalho do professor de Educação Física na Educação Infantil. Primeiro seria preciso abandonar a ênfase no trabalho das percepções visual, auditiva e tátil, em que a criança é paciente, para ampliar a oferta de atividades, com ênfase no movimento corporal das crianças, em que ressurgem como protagonista; depois, seria necessário que o professor determinasse o ritmo do trabalho pedagógico em acordo com os interesses e as necessidades das crianças.

As crianças e, em especial, aquelas muito pequenas, impõem esse desafio de compreender seus interesses e necessidades, o que faz com que o professor necessite redimensionar suas concepções de currículo, planejamento, conteúdo, entre outros. **O ponto de partida do planejamento em Educação Física deve ser**, por isso, o interesse que as crianças demonstram em suas experiências de movimento realizadas espontaneamente, assim como nos fenômenos da cultura popular que fazem parte do seu universo (DIRETRIZES CURRICULARES, 1996, p. 55 – Destaque dos autores).

Para os autores das Diretrizes, partir do interesse que as crianças demonstram em suas experiências espontâneas de movimento, o professor em seu planejamento deve considerar a emoção e a afetividade. Conforme a teoria de Henri Wallon (1975), a atividade emotiva ou afetiva produzida pela criança materializa-se como plasticidade corporal. Por isso tem caráter “proprioplástico”, porque mobiliza o ambiente e as pessoas e dá plasticidade as suas manifestações corporais. *“Essa identificação da emoção corporificada é a primeira forma de comunicação que se estabelece com o mundo, o que ressalta a importância de um conhecimento aprofundado do movimento corporal no interior da Educação Infantil”* (Cf., p. 56).

Para Wallon (1975), o movimento testemunha a vida psíquica do sujeito. Antecede as palavras, ao permitir a comunicação corporal ou o “diálogo tônico”. É um tipo de testemunho que se traduz ou se exprime por gestos e funções cinéticas, relacionadas com as atividades da musculatura; e tônicas relacionadas com a tensão muscular. Gestos e funções que se relacionam, portanto, com as necessidades vitais, com o humor e com as formas de expressão da pessoa, favorecendo ou não a comunicação social que a pessoa estabelece com o mundo e com as outras pessoas.

Diferente de Piaget, que valoriza a relação do sujeito com o meio físico e os objetos, mais que a relação entre sujeitos, no processo de desenvolvimento e aprendizagem humana, Wallon valoriza a relação do sujeito com seu semelhante, antes de considerar o meio físico e os objetos como princípios motivadores do desenvolvimento e da aprendizagem do sujeito. Na acepção Walloniana *“ao se usarem os objetos, é preciso compreender que eles não são apenas físicos, mas sempre sociais, tendo essa marca tanto em sua criação, como em sua utilização por parte das crianças, cujos movimentos é que lhes atribuirão uma função”* (Cf., p. 56).

Em sentido inverso, os autores das Diretrizes chamam atenção dos professores de Educação Física, também, para o fato de que a relação do sujeito em processo de desenvolvimento e aprendizagem com o meio físico e com os objetos interfere na qualidade dos movimentos desse sujeito. Por isso, propõem que o professor, ao planejar, preocupe-se com o uso estratégico dos objetos em determinadas situações ambientais, no sentido de que

estes provoquem, na criança, a necessidade de utilização de partes do seu corpo ou da sua totalidade corporal.

Outras implicações pedagógicas propostas pelos autores das Diretrizes para o trabalho do professor de Educação Física, que atua Educação Infantil, do ponto de vista da fusão das contribuições teóricas de Vigotsky (1989) e Wallon (1975), dizem respeito ao reconhecimento do diálogo tônico como uma forma de comunicação social das crianças; ao reconhecimento de que as relações humanas são mais motivadoras do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças do que as resistências interpostas às intenções da criança, pelo meio físico e pelos objetos; ao reconhecimento de que, nessa perspectiva, é preciso, então, entender que o diálogo tônico é produzido, particularmente com as crianças menores, a partir de toques corporais interpessoais, bastante propiciados nas brincadeiras; que essas relações corporais interpessoais com as crianças exigem disponibilidade corporal por parte dos professores e permitem reorganizar ou reestruturar as turmas, não mais por faixas etárias, como tradicionalmente acontece na escola, mas considerando o protagonismo da criança e não apenas do professor, dentro do processo de interação simbólica exposto.

Para os autores das Diretrizes, três formas de movimentos derivam-se do modo como Wallon observou o comportamento das crianças. Elas referem-se aos movimentos de equilíbrio, prensão e locomoção, atitudes e mímicas, e são prescritas para orientar a organização do trabalho pedagógico do professor de Educação Física, na Educação Infantil.

Para a criança maior de três anos, os autores das Diretrizes perspectivam que ela pode fazer incursões no tempo e, a partir da sua experiência pessoal, aprender com o passado e planejar o futuro, *“Essa possibilidade permite que se desenvolvam atividades em que haja a representação de si e do grupo, posteriormente ao desenvolvimento das atividades de movimento”* (Cf., p. 58). Na constituição e preservação das representações, recomendam a confecção de álbuns, em que se possam acumular desenhos, recortes, colagens, mensagens, fotografias, filmes realizados com as crianças, para registrar e representar as experiências vividas, *“O uso de meios como estes sugeridos auxilia as crianças e o professor a compreender e avaliar o desenvolvimento do trabalho, ao longo do tempo, podendo ser utilizado, inclusive, como tema para abrir novas frentes de exploração da cultura corporal”* (Cf., p. 58). A perspectiva de tratar a criança como protagonista da Educação Infantil, os autores das Diretrizes sugerem inclusive que o

professor pode incluir a criança no processo de planejamento e de avaliação das atividades pedagógicas, em que estará envolvida.

Trabalhar em pequenos e grandes grupos, com temas e atividades que auxiliem na compreensão das regras, normalmente existentes nas brincadeiras coletivas, são indicadores metodológicos sugeridos pelos autores, para estruturar o processo de planejamento e avaliação com as crianças. Em seu entendimento, os trabalhos em grupos ajudam a gerar solidariedade, ao invés de competição, assim como possibilitam o exercício da autonomia por parte das crianças.

Enfim, encaminhado para o plano da ação pedagógica, a prescrição teórico-metodológica de cariz sócio-histórica até aqui exposta, os autores das Diretrizes posicionam-se nos seguintes termos:

Essas reflexões aqui levantadas só têm sentido a partir de uma opção por um tipo de Educação Infantil que tenha como base a teoria sócio-histórica. Uma opção como essa faria mais sentido se fosse assumida pelo conjunto dos profissionais que atuam numa determinada turma ou unidade de Educação Infantil, para que o horizonte do trabalho pudesse ser concretizado. Nesse caso, os interesses das crianças, juntamente com a perspectiva da equipe pedagógica, constituiriam os **projetos ou unidades temáticas** a serem desenvolvidos no interior da Educação Infantil. Esses projetos/temas passariam a se constituir no eixo central das intervenções pedagógicas, onde cada educador deveria abrir **interfaces de comunicação** com as demais áreas (DIRETRIZES CURRICULARES, 1996, p. 59-60).

A área da cultura corporal é, nesse contexto prescritivo, considerada como uma daquelas que possuem grandes fronteiras ou largas possibilidades para a realização das interfaces de comunicação entre as diferentes áreas que compõem o currículo da Educação Infantil. Na perspectiva de materializar especificamente os pressupostos teórico-metodológicos até aqui construídos, para fundamentar e orientar a organização do trabalho pedagógico dos professores de Educação Física na Educação Infantil local, os autores das Diretrizes Curriculares de Florianópolis (1996) propuseram seis eixos indicadores: a brincadeira como princípio norteador, a compreensão do movimento como linguagem corporal, os objetos nas aulas de Educação Física, a proposta de trabalhar com registros nas

aulas, o grupo e os princípios da solidariedade e cooperação, o trabalho articulado por projetos/temas.

### **2.3.1 Remate**

Como se pode verificar, pela leitura que apresentamos da dissertação de Sayão (1996) e das Diretrizes Curriculares de Florianópolis (1996), os postulados teórico-metodológicos da teoria da legitimação, propostos por Bracht (1992 e pelo Coletivo de Autores (1992), começaram a ser difundidos no nível da Educação Infantil no Brasil a partir desses dois trabalhos.

Na dissertação de Sayão, é interessante notar como a autora, ao construir o referencial teórico-metodológico do estudo, fez um resgate da trajetória da Educação Física, na Educação Infantil de Florianópolis, entre 1982 e 1995, convocando os postulados teóricos da Sociologia do Currículo, particularmente do campo da História das Disciplinas Escolares, e articulando-os com os postulados da teoria da legitimação da Educação Física brasileira, para servir de referência à reflexão de uma experiência de Educação Física na pré-escola que, nem na prática, nem na teoria, reivindicava-os, considerava-os ou reconhecia-os.

Pelo que percebemos, agiu assim porque, mesmo que a história tenha revelado que a Educação Física vinha sendo, na realidade local, o resultado de um trabalho pedagógico, tradicionalmente marcado pela promoção da perspectiva “psicomotricista-recreativo-desenvolvimentista motora”, ao propor a superação do processo educativo e do objeto de conhecimento e intervenção encontrado, em concorrência, quis propor que a perspectiva crítico-superadora, e, com ela, o entendimento de que as brincadeiras infantis constituem patrimônio da cultura corporal da humanidade e, também, que a criança precisa ser vista como sujeito histórico social, fosse tomado como referente adequado, para nortear a ação pedagógica da Educação Física e do seu professor na Educação Infantil municipal.

Sayão constatou que as professoras de Educação Física que estavam na Educação Infantil de Florianópolis, naquela época, precisavam superar uma série de constrangimentos teórico-metodológicos e político-pedagógicos para poderem promover a contribuição

específica da Educação Física, no cuidado e na educação das crianças pequenas. Educação e cuidados exigidos, então, para além do objetivo alfabetizador compensatório da privação cultural, tradicionalmente explicitado.

Entusiasta da ótica da perspectiva pedagógica que emergiu com a Política Nacional de Educação Infantil, do Ministério da Educação, em 1993, aprovada no ano seguinte, a autora percebeu que o sentido do trabalho pedagógico da Educação Infantil passava a ser orientado pela valorização das brincadeiras das crianças, não mais pelo modelo de trabalho escolar das séries iniciais do primeiro grau, até então vigente. Conforme as convicções de Sayão, o currículo da nova Educação Infantil deveria contemplar outras formas de expressão da criança, facilmente percebidas no seu modo de brincar. Agora se tratava, portanto, de respeitar a totalidade do “ser criança”, ou dito de outra forma, tratava-se de reconhecer a criança como sujeito histórico social, capaz de representar pela via da sua corporeidade o que apreendia com os adultos.

Ao assumir os postulados legitimadores propostos por Bracht, e pelo Coletivo de Autores, Sayão destacou-se, até por conta da sua intensa militância política, como uma das primeiras intelectuais da área que, ao se permitir fascinar pelos postulados da perspectiva histórico-social da Educação Física brasileira, imediatamente procurou aplicá-los à discussão da questão da contribuição específica da Educação Física para a Educação Infantil. Tornando-se, a nosso ver, aquela intelectual que, de certa forma, trouxe para o campo da Educação Física escolar, em sua relação com a Educação Infantil, o sentimento moderno de infância. Postulado anteriormente proposto por Ariès (1986), já bastante conhecido e acolhido no contexto da discussão acadêmica e pedagógica da Educação institucionalizada no País.

Desde então, outros autores da área têm, particularmente no campo da Educação Física escolar, referido os postulados da perspectiva da cultura corporal de movimento, como aqueles mais adequados para orientar a reflexão e a intervenção do professor de Educação Física, que vai atuar no nível da Educação Infantil, com muito mais tranquilidade, nas mais diferentes partes do País. Refiro-me, por exemplo, a teses, dissertações, artigos, escritos por Ayoub (2001), Oliveira (2005), Pontes (2003); Capistrano (2005), Capistrano (2005, 2006, 2007), Richter (2005), Debortoli (1995, 2004, 2005, 2006,

2008), Wurdig (2007), Simão (2007), Marchiori (2008, 2009), Neira (2006, 2008), Garanhani (2002, 2004, 2005, 2008), Hermida (2009), Spréa (2010), dentre outros.

Sinalizada, a partir da dissertação de Sayão, a possibilidade de o paradigma crítico-superador da Educação Física brasileira servir para pensar a relação da Educação Física com a Educação Infantil, faltava ainda preencher consistentemente a lacuna deixada pelo Coletivo de Autores, em relação à orientação de uma perspectiva teórico-metodológica da Educação Física para a Educação Infantil, pela via do discurso legitimador da área.

De fato, os postulados da teoria da legitimação da Educação Física brasileira, tal como foi formulado por Bracht e pelo Coletivo de Autores, só ganharam consistente acolhimento na Educação Infantil quando, no contexto da gestão do Governo da Frente Popular na Prefeitura Municipal de Florianópolis (1993-1996), ciente do debate em defesa da Educação Infantil como primeiro segmento da Educação Básica nacional, a municipalidade chamou para si, de forma pioneira, a responsabilidade de ofertar escola infantil pública de qualidade para sua população. Assim, reconheceu a instalação do Movimento de Reorientação Curricular local; instituiu, em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina, o Grupo de Trabalho Ampliado, do qual Sayão era integrante articuladora, e, por esse processo, produziu as Diretrizes Curriculares Municipais, que, do ponto de vista curricular prescritivo, veio preencher a referida lacuna deixada, até então, pelo discurso legitimador em relação à Educação Infantil.

Consideramos que o texto das Diretrizes Municipais de Florianópolis (1996) constitui talvez “o melhor texto” que já se produziu no País para buscar legitimar a presença da Educação Física, e do seu objeto específico de conhecimento e intervenção no nível da Educação Infantil. Com essa opinião, não queremos desmerecer ou ofuscar os esforços encetados em processos de produção de documentos similares em outras partes do Brasil. Referimo-nos, por exemplo, às significativas experiências de Uberlândia/MG (2002), Natal (2004), Vitória (2006), Curitiba (2006, 2008, 2009).

Destacamos como “o melhor texto” no contexto da abordagem do tema desta investigação, em razão da fundamentação teórico-metodológica que estabeleceu, e de como, na perspectiva da articulação de postulados teórico-metodológicos de Vigotski, Lúria e Wallon, exigiu o entendimento mediador crítico daquele professor que, ao cuidar e educar a criança pequena, necessariamente precisaria percebê-la, não como mero objeto da sua

ação educativa, mas, fundamentalmente, como sujeito histórico, protagonista de um processo de desenvolvimento que decorre também de aprendizados escolares, em meio às condições socioculturais em que está inserido.

As Diretrizes Curriculares de Florianópolis caracterizou-se como um ponto de partida teórico-metodológico que, para serem efetivadas na prática pedagógica cotidiana, dependia da adesão dos professores de Educação Física que iriam atuar na Educação Infantil local. Afinal, era preciso superar concepções pedagógicas tradicionais, e despertar o interesse geral no debate da questão da contribuição específica da Educação Física para a Educação Infantil, aprofundando os pressupostos indiciados pelo discurso legitimador. Por um lado, era preciso, então, combater a escolarização; por outro, contribuir decisivamente para a constituição de um conceito de alfabetização que significasse “leitura corporal de mundo”.

Para reentrar “pela porta da frente” nesse processo, a Educação Física precisava fazer, entretanto, a crítica à perspectiva da Psicologia do Desenvolvimento construtivista (de orientação piagetiana), utilizando a perspectiva da Psicologia do Desenvolvimento sócio-histórica ou sócio interacionista (de orientação vigotskyana). Por meio dessa estratégia teórico-metodológica, dialeticamente, usou-se o discurso paradigmático da Psicologia do Desenvolvimento, compatível com a perspectiva da cultura corporal de movimento, para rebater e superar o discurso paradigmático da Psicologia do Desenvolvimento, compatível com a perspectiva da “psicomotricidade-recreativo-desenvolvimentista motora”, conhecida e reconhecida pelos professores atuantes.

Pelo caminho teórico-metodológico da Psicologia do Desenvolvimento, compatível com o discurso legitimador, o professor de Educação Física que fosse atuar na Educação Infantil poderia pensar uma relação de interação com a criança, considerando toda sua potencialidade humana: pessoal, histórica e social, tratando-a como protagonista, em todo o processo didático-pedagógico, vivido no ambiente educativo institucionalizado. Este caminho justificava plenamente a presença e o procedimento do professor, como mediador do processo interativo-simbólico de aprendizagem e desenvolvimento curricular da criança, por meio do movimento corporal e da brincadeira na escola. A ideia era permitir a troca de experiências entre crianças, ensinando-as a construir e elaborar hipóteses, visando à

compreensão corporal da realidade básica imediata e, posteriormente, a intervenção psicointelectual superior, simbólica, no mundo social em que estava inserida.

Depois de realizar essa revisão da teoria do discurso legitimador da Educação Física brasileira, conforme o propuseram Bracht e o Coletivo de Autores; verificar também seu impacto na produção acadêmica e em documentos pedagógicos da área; verificar ainda sua aproximação da perspectiva sócio interacionista de Lev Vigotsky, agora, podemos compreender criticamente porque vários professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil de Vitória identificaram-se com esses postulados e, frequentemente, reivindicam-no para orientar sua ação pedagógica na Educação Infantil local.

Ora, a influência dos conhecimentos disciplinares da Psicologia no modo de pensar a educação escolar moderna é algo “quase impossível” de se questionar. Discutindo essa influência em busca de sentidos subjacentes, “*Como se de uma arqueologia do dizer se tratasse*” (MARTINS, 1999, p. 28), ao analisar certa produção teórico-metodológica relativa à disciplina, elaborou notas sobre os discursos psicológicos em torno da infância, produzidos entre 1974 e 1998, em território português e, após constatar, entre outros aspectos, a primazia da abordagem da natureza social, histórica e cultural nos estudos analisados, indicou que:

- 1) a produção analisada seguia modelos teóricos explicativos veiculados pela literatura estrangeira;
- 2) os discursos sobre as crianças e a infância filiavam-se a tradições disciplinares particulares;
- 3) predominava nos trabalhos do campo da Psicologia do Desenvolvimento a ideia de racionalização dos ciclos de vida ou estudo do caráter teleológico do desenvolvimento, basicamente em duas vertentes: estruturalista - para quem o sentido evolutivo se impõe aos constrangimentos situacionais, e, funcionalista - para quem o comportamento é indissociável do contexto em que ocorre. Prevalendo, entretanto, em ambos os casos, a aceitação da tese da multidirecionalidade ou universalidade do caráter progressivo e da visão otimista do desenvolvimento humano;

quatro) aceitava-se a ideia de desenvolvimento precoce, ou atribuía-se uma importância especial às primeiras idades. Em razão da sua notável plasticidade estrutural e funcional e da aceitação generalizada de que representa um tempo ótimo para o desenvolvimento de funções expressivas, e de realização de aprendizagens fundadoras do desenvolvimento e dos desempenhos posteriores, o que exigiria um olhar atento para a especificidade da infância, em relação a outros períodos do ciclo vital;

5) a criança representada nos textos é sempre sujeito ativo de desenvolvimento, relação e conhecimento;

6) nos trabalhos realizados no domínio da Psicologia, a criança aparece, sobretudo, como sujeito de discurso, comportamento ou desenvolvimento.

Concluindo, indicou que, em razão do seu objeto de estudo, a Psicologia condiciona a qualidade de vida psicológica do adulto ao seu processo de gênese na infância. E, sinalizando que “[...] *deste modo, a criança torna-se o Pai do Homem*”, finalizou:

A ideia de adequação desenvolvimental e a definição dos seus critérios suscitou um interesse crescente na sociedade em geral e, em especial, naqueles que têm particulares responsabilidades na tarefa de educar. A Psicologia do Desenvolvimento é assim chamada a fundamentar a educação, formal e não-formal, e em nome da especificidade do seu objecto e do seu saber, institui-se como instância normativa, reguladora de discursos e práticas, *colonizando* os tempos e os espaços da infância (MARTINS, 1999, p, 137).

É certo que um inventário como este pode não representar todas as tendências no debate, mas, nem por isso, devemos desprezar as evidências *colonialistas* constantes da presença marcante dos postulados gerais, da especificidade do objeto de conhecimento e intervenção, dos critérios teórico-metodológicos da Psicologia do Desenvolvimento no âmbito da Educação Básica, particularmente na Educação Infantil.

Talvez outro modo de perceber essa questão possa ser reconhecido em escritos autocríticos como os de Souza (1996) e Vasconcelos (2008), quando, ao rever a produção clássica da disciplina em sua relação com a educação, reconhece-se que “*Muitos foram os caminhos, e, portanto, também os descaminhos e erros cometidos nessa trajetória, o que*

*expõe a Psicologia da Infância, mais que qualquer outra ciência, às críticas de suas jovens parceiras na (re) descoberta da Infância.”, e propõe-se que, “Temos por compromisso comum situar a Infância no centro das reflexões das Ciências do Homem” (p. 77).*

Ao analisar a presença da Educação Física na Educação Infantil e sua aliança teórico-metodológica, com vertentes mais ou menos progressistas da Psicologia do Desenvolvimento, a sensação que nos fica é mesmo a de que a Educação Física, em não sendo uma disciplina acadêmica, mas, uma área de intervenção multidisciplinar, uma prática social e pedagógica, foi historicamente colonizada, não só pelas Ciências Naturais, como já o disse Bracht, mas também, acrescentamos, pelos postulados da Psicologia do Desenvolvimento, mais ou menos críticos, mesmo no contexto do processo de constituição do discurso legitimador da área.

Dizemos isto porque, ao verificar a configuração discursiva sócio-histórica da teoria legitimadora e da teoria interacionista-simbólica nessa revisão, constatamos que a Educação Física, objetivando se legitimar no âmbito do debate pedagógico da Educação Infantil aceitou inserir-se, outra vez, “passivamente”, no projeto em curso. Fez isso, discursando em uníssono que a criança é sujeito de direito, histórico-social, de cultura, protagonista, mas sem questionar os possíveis sentidos de dominação embutidos na relação interacionista-simbólica. Ou, dito de outra forma, o fez, assimilando a ideia de que o interacionismo simbólico é ou parece ser, natural e positivamente, sempre libertador e suficiente para garantir o direito efetivo ao atendimento da necessidade ou do real protagonismo interessante à criança na escola, sem, no entanto, perguntar pela possibilidade de averiguar seu ponto de vista.

Por força das reflexões compreensivo-criticas que temos realizado com base no trabalho de formação de professores que fazemos desde o CEFD/UFES, em direção aos CMEIs da SEME/PMV, portanto, na observação direta do trabalho pedagógico em contexto escolar, bem como das leituras recorrentes de textos de autores da Sociologia da Infância, temos estado “tentados” a pensar que a força explicativa e orientadora do discurso pedagógico, calcado na Psicologia do Desenvolvimento, mais ou menos progressista ou crítica, “deixou a desejar”, quando se trata de tratar o sujeito criança, considerando-o como ator social, especialmente buscando olhar sua socialização do seu ponto de vista.

Esse discurso, a nosso ver, propõe a sujeição do cuidado e da educação corporal e social da criança à capacidade e às condições mediadoras do professor. Por isso, não pode mais desconhecer que a mediação que propõe constitui uma relação de poder em que predomina o ponto de vista simbólico do adulto. Uma relação, então, assimétrica, eivada de desigualdades e diferentes interesses em que a ação social da criança, por exemplo, sua experiência de movimento corporal, é solene e simbolicamente desconsiderada pelo adulto. Apesar de o discurso pedagógico progressista tentar fazer crer o contrário, em razão da defesa que faz das características centrais da cultura escolar homogeneizadora, tradicionalmente estabelecida. Processo interativo de poder que, quando funciona, adapta a criança à estrutura social ou, quando não funciona, abandona-a a própria sorte.

Ante este quadro, até certo ponto dramático para a infância e as crianças, não restou alternativa melhor que, com outros postulados, propormo-nos a pensar em uma perspectiva de estudo que considera os postulados do modo de produção da condição concreta de vida da criança pequena na instituição de educação infantil, mas, considera inicialmente um possível objeto de conhecimento e intervenção interessante a quem olha esse debate do ângulo da Educação Física; também aceitar o desafio empírico de trabalhar, para construir uma abordagem teórico-metodológica plausível para o objeto de estudo desta investigação. Como já se sabe, referimo-nos ao estudo compreensivo-crítico das experiências de movimento corporal das crianças, no contexto escolar infantil em que estão inseridas, em diálogo com alguns postulados da Sociologia da Infância.

### **3 O ESTUDO DAS EXPERIÊNCIAS DE MOVIMENTO CORPORAL DAS CRIANÇAS PELO PRISMA TEÓRICO-METODOLÓGICO DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA**

A história do interesse em estudar a infância e a criança na sociedade moderna mostra que muitos estudiosos se preocuparam com os assuntos relacionados a esses sujeitos, tratando-os como objetos, utilizando perspectivas teóricas filosóficas, científicas e pedagógicas diversas. Nesse sentido, recorremos a Almeida para afirmar que:

O sentimento da infância, o reconhecimento e a representação da criança como indivíduo específico diferente do adulto são uma realidade e uma invenção históricas da modernidade no Ocidente europeu. Associam-se à privatização e sentimentalização da vida familiar, protagonizada de forma pioneira pela burguesia ascendente das cidades industriais, e implicam um novo olhar que não só confere à criança estatuto próprio (e único), como lhe reconhece um lugar específico de socialização que é a escola – onde cresce entre pares e adquire competências técnicas e morais que farão dela um cidadão do Estado moderno (ALMEIDA, 2009, p. 30).

Com essa dedução inicial, podemos rigorosamente afirmar, também, que o olhar moderno para a infância e a criança, independentemente do grau menor ou maior que o sentimento, o reconhecimento e a representação individual e social dos “infantes”, tenha significado para os primeiros estudiosos, tradicionalmente traduziu a infância e a criança como negação ou, em contraposição do modelo adulto. E, ainda, que a compreensão da possibilidade de discussão dos sentidos históricos e sociais do estatuto da criança e dos seus lugares de socialização, sob esse olhar moderno, consigna o desdobramento de pontos de vista diferenciados sobre a infância e a criança que, de fato, estavam presentes desde que iniciou-se a “invenção da infância e da criança” (Ariès (1986)). Assim, embora a perspectiva crítica da Sociologia da Infância possa constituir um risco aos olhos de alguns intelectuais, seu aparecimento e desdobramentos não deveriam significar grande novidade aos que tradicionalmente vêm estudando temas relacionados com a infância e com as crianças.

A Sociologia da Infância e suas preocupações de estudo, sistematicamente anunciadas, desde meados dos anos 1980, contêm a negação dos primeiros olhares modernos constatados, e é culturalmente caudatária dos desdobramentos críticos, inerentes

ao debate teórico-metodológico, ocorrente na área da Sociologia, particularmente nos campos da Sociologia da Família, da Educação, das Instituições, do Conhecimento. Nestes termos, a emergência da infância, entendida como construção social, está intimamente relacionada às reconfigurações históricas e sociais da família, da escola e da própria Sociologia, como disciplina científica.

Para Almeida (2009), referenciada em Jenks (1992), do ponto de vista biológico e psicológico moderno, não raramente, a infância e a criança são vistas pela sua condição de indivíduos físicos etários, em tudo dependentes dos adultos. Entretanto, em contraposição a esses pontos de vistas tradicionais, sociólogos da infância entendem que a infância e a criança poderiam ser mais bem compreendidas como uma construção social, que desenha um estatuto social, definido pelos limites que a estrutura social confere, ou não, ao ator no exercício de suas condutas culturais particulares ou, como construção social resultante de um processo em que natureza e cultura fundem um híbrido complexo, heterogêneo, que emerge e se consolida ao longo do tempo.

A partição da categoria infância, associando-a à diversidade social das trajetórias e condições dos seus protagonistas, é uma operação teórica que rompe com a visão tradicional, em que ela se identificava com o indivíduo criança, ser biológico ou psicológico. A unidade de análise deixa de ser o corpo ou a personalidade individual da criança, para se focar ora no actor, ora no grupo situados – portadores de condições e disposições sociais. Por isso, também se defende que a infância é uma variável de análise sociológica, certamente vizinha e cúmplice de outras (como o gênero, a classe, a etnicidade), mas ainda assim capaz de trazer pistas explicativas para o fabrico da vida social, na dupla perspectiva da ordem e da mudança (ALMEIDA, 2009, p. 33).

Com a ideia de que o estudo das trajetórias, condições e disposições da infância e das crianças em sociedade é capaz de trazer importantes informações da vida social, também ganha força e visibilidade a noção de que as relações sociais próprias das crianças podem ser investigadas independentemente dos interesses e do ponto de vista dos adultos. Contudo, aos olhos críticos dos sociólogos da infância, ao se aceitar a afirmação de que as crianças cometem experiências e relações culturais que podem ser investigadas. Apesar da compreensão adulta, gera-se um aparente paradoxo teórico-metodológico que impediria de, objetivamente, se determinar como investigadores adultos podem promover uma sociologia

do ponto de vista das crianças; o que se entende por “ponto de vista das crianças” nesse debate, e quem pode reivindicar o direito público de apresentá-lo e defender. Para Almeida (2009), o debate dessas questões distingue dois blocos de opiniões: aquelas que pensam a criança como objetos da investigação, e aquelas outras que pensam as crianças como atores, sujeitos ou protagonistas na investigação das suas próprias condições, relações, experiências sociais de vida. Desse modo poder-se,

Considerar que as crianças têm uma visão consistente, e própria, do mundo que as rodeia alerta-nos para a prioridade metodológica de lhes dar voz (na investigação) e as considerar informadoras credíveis sobre as suas vidas e os significados que lhes atribuem. No que respeita aos estudos da infância, muda portanto o centro de gravidade. O ponto de vista privilegiado é o da criança, o das crianças protagonistas e produtoras de relações sociais (entre elas, com os adultos, nos diferentes espaços e instituições em que decorre o seu quotidiano), produtoras de cultura (ALMEIDA, 2009, p. 34).

Assim, a autora indica que há, entretanto, ao menos, quatro diferentes direções para caminhar buscando consolidar os princípios gerais que representam a Sociologia da Infância e das crianças. Refere-se aos eixos: a) infância, estrutura e geração; b) infância, *generationing* e relação geracional; c) ofício das crianças: *agency*, papéis, cultura de pares; d) dualismos em debate, as redes e a “criança plural”, que, a seguir, apresentamos sinteticamente.

a) **O eixo temático infância, estrutura e geração** tem, no sociólogo Jens Qvortrup (1985, 1995, 2001, 2004, 2006) (Universidade de Trondheim, Noruega) seu principal impulsionador. Essa linha teórica investiga a infância como categoria estrutural, ou seja, “[...] como corpo constante de actores sociais com posições específicas nos contextos de vida, na dependência dos adultos e desapossados face às outras gerações” (ALMEIDA, 2009, p. 35). Mais que um período da vida, nessa acepção, a infância e a criança constituem uma ordem social com estabilidade e determinação, uma geração. Ou seja, com o tempo, as crianças deixam de serem crianças, mas a infância se mantém na sua estrutura e especificidade social. A idade, a vulnerabilidade corporal, as limitações biológicas e

psicológicas típicas do humano, neste caso, são atributos visíveis dos sujeitos que compõem esta estrutura social específica que não impedem sua relativa emancipação.

Na investigação dessa temática, sobressai à descrição, a denúncia, a desocultação da desigualdade entre gerações de crianças, e em relação à adultez e, também, a explicação dos processos que reproduzem a desigualdade social intra e intergeracional. Conforme o referido autor, dois traços distinguem a categoria geracional da infância: a infância constitui um estrato geracional dependente dos adultos, e, na escola, pratica um tipo específico de trabalho, o ofício de aluno, que contraria as visões lúdicas (românticas) do trabalho escolar, e evidencia o real significado dos sistemas escolares massificados, como tempos e espaços, instâncias socializadoras, que demarcam as fronteiras da infância. Significa afirmar que, mais que brincar, na escola, as crianças trabalham, integram forças produtivas, geram empregos para gerações adultas inteiras, conferindo à atividade educativa escolar, um local e uma natureza produtiva própria. Almeida (2009), em consonância com o que também pensa Qvortrup (1995; 2001), afirma que *“Na verdade, o trabalho das crianças na escola constitui hoje a contribuição específica e estrutural que lhes é exigida para o **oikos** prevalente”* (Cf., p. 36). Ou seja, em uma sociedade em que o trabalho manual com seus valores de uso, vai cada vez mais sendo substituído pelo trabalho simbólico com seus valores de troca, o trabalho das crianças na escola é garantia da manutenção do modo sistêmico de produção econômica.

No contexto do modelo social contemporâneo, Qvortrup (1985) indica que, para além da denúncia dos desenlaces entre as representações e as práticas, a condição de existência das crianças revela paradoxos perversos em países ocidentais. Refere-se ao fato de que, quanto mais os adultos dizem gostar de crianças, menos filhos têm; quanto mais os adultos dizem que estar junto das crianças é importante, menos perto delas ficam; quanto mais os adultos elogiam os modos espontâneos das crianças, mais organizam suas vidas no dia a dia; apesar do papel significativo que os adultos conferem à escola no contexto social, o trabalho das crianças nela não é reconhecido como contribuição à produção de conhecimento; quanto mais os adultos tentam ensinar liberdade e democracia às crianças, mais as controlam e disciplinam; quanto mais a sociedade prospera, mais as crianças são reconhecidas como os entes mais pobres entre os pobres.

Outros traços distintivos da condição social da infância e da criança são identificados por Qvortrup (2004): a idade de 18 anos, como marco regulatório de direitos plenos entre menores e adultos; o cumprimento da obrigação da escolarização mínima por parte dos menores; os critérios normativos e ideológicos comuns que definem as crianças como imaturas, incompetentes e vulneráveis, conforme o ponto de vista dos adultos; por essa mesma lógica de estruturação social, ocorre à limitação do acesso das gerações infantis à distribuição de rendimentos. Como síntese dessas questões trazidas por Qvortrup, Almeida infere que não é só no âmbito da questão econômica que a infância e as crianças levam desvantagens legais, em relação aos adultos, mas, “[...] *também no domínio político elas não possuem o poder para se organizar (como indivíduos ou colectivos) e lutar por assegurar alguma justiça distributiva*” (Cf., p. 38).

Finalmente, o estudo da infância e das crianças como geração estrutural na sociedade ocidental moderna, ou ainda, como macrofenômeno visto em perspectivas legais e sócioeconômicas, conforme propõe Jens Qvortrup (1997; 1991; 1995; 2001; 2004; 2006), tem procurado construí-las como unidades de análises estatísticas reveladoras das suas condições sociais no sentido de dar-lhes visibilidade e buscar garantir-lhes plenos direitos ao usufruto da vida pública contemporânea.

**b) O eixo temático infância, *generationing* e relação geracional** têm os sociólogos Leena Alanen e Berry Mayall (Universidade de Londres) entre seus principais representantes. Neste eixo, os enfoques teóricos dirigem-se para a relação intergeracional, procurando analisar como crianças e adultos produzem-se mutuamente. “*Adultos e crianças co-produzem-se, nas suas posições recíprocas, através dessa relação, cujo padrão constitui uma das componentes estáveis dos sistemas sociais*” (Almeida, 2009, p. 40).

O desafio teórico-metodológico dessa linha de pesquisa é estudar as práticas de *generationing* (“geracionamento/geracionação?”) relacionando-as com os estudos femininos e suas práticas de *gendering* (“geramento/geração?”). A *agency* (“Iniciativas em ação?”) dos atores adultos e crianças é aqui extremamente relevante, na medida em que a relação implica ação, e é entendida como um processo material e prático que configura um conjunto de práticas geradoras (*generationing practices*) plurais e concorrentes entre si. Nesses termos, Almeida considera que,

A inspiração trazida pelas correntes feministas para este contributo é óbvia. O estudo da condição de gênero, em particular a do gênero feminino, se pensarmos na sua etapa fundadora, ou a sua problematização teórica, enriquecem o estudo ou a aproximação conceptual da condição geracional, reintroduzida na ciência a pretexto das crianças, e vice-versa (ALMEIDA, 2009, p. 41).

Com este olhar, não se pode ignorar que introduzir o conceito de gênero na Sociologia do final do século passado constituiu uma novidade sem paralelos. Especialmente, porque a novidade se propôs a relevar as análises de classes e aparelhos ideológicos e materias de produção, até então dominantes nas análises críticas, e a destacar a capacidade estruturante da ideia de gênero nos âmbitos políticos, sociais e individuais da vida quotidiana, bem como sua condição de variável independente para explicitar análises da ordem e da mudança social vigente. Com Alanen (2003), esta linha teórica propõe, portanto, deslindar, ou dar visibilidade empírica, à ação intergeracional entre adultos e crianças, aprendendo com a questão do trabalho feminino, desde então reconhecido como modo de produzir o tecido social, no sentido de mobilizar possíveis objetos teóricos e empíricos específicos.

Contudo, Mayall (2003), discutindo o olhar proposto pelos estudos feministas, lembra que, no início do processo de introdução do conceito de gênero no campo sociológico, as feministas ignoraram a infância, a ponto de, em determinados estudos voltados para a desconstrução do mito da maternidade como destino feminino, as crianças figurarem como adversárias da emancipação da mulher. Inclusive essa discussão levou Almeida a reconhecer que *“A atenção às crianças só é despertada mais recentemente, e em parte devido à pressão e popularidade dos novos estudos sobre a infância”* (Cf., p. 42).

Por essas observações, Mayall (2003) convoca as feministas a re teorizar a infância e as crianças em sua relação com a adultez, prestando especial atenção ao estatuto social infantil, bem como as contribuições da sua posição e a do grupo no processo de edificação da ordem social. Ideia a que Almeida anui, inferindo que podemos considerar, sim, que, ao tempo em que a infância contribui de forma específica para estruturar a ordem social, as crianças formam uma geração distinta da dos seus pais e professores, exigindo que o cruzamento dos dois olhares, o de gênero e o de geração, contribua para abrir novas

possibilidades de compreensão da vida social. Por exemplo, para desocultar a adultez e, particularmente, ressignificar a adultez feminina. Visto que, mesmo agora,

As tarefas da socialização e do cuidar são maioritariamente desempenhadas por mulheres (mães, educadoras, professoras, técnicas de serviço social) e é, portanto, com elas que as crianças mantêm duradouramente relações mais frequentes e intensas. Ora, se a criança não é, como revelam hoje os estudos da infância, um ser totalmente dependente, vulnerável, imaturo, mas um sujeito com competências para produzir activamente o seu quotidiano, a própria representação da maternidade contemporânea deverá passar ao lado das tradicionais imagens da mãe que, sobretudo, protege, supervisiona e controla – para descobrir no seu lugar (ou ao lado) a mãe co-produtora da infância e parceira da criança no processo educativo (ALMEIDA, 2009, p. 42-3).

Para Mayall (2003), considerar a estruturação social, cruzando os postulados da discussão de gênero e geração, implica reconhecer que as mudanças no estatuto social da infância impactam decisivamente no estatuto social das mulheres e dos homens e vice-versa. Pois, tal relação implica considerar que a participação das mulheres no mercado de trabalho afeta a organização do dia a dia das crianças, e abre caminho para a intervenção do estado e da sociedade na educação dos filhos, sem que, necessariamente, as mulheres e os homens, sejam mediadores do processo, o que também reconfigura o papel dos pais na educação dos filhos, bem como exige dos homens a priorização do foco na família e pressiona o debate da questão da infância que as crianças merecem. Implica reconhecer, ainda, que as crianças contribuem para a ocupação de postos na divisão social do trabalho, ocupando o seu lugar de trabalho na escola, e induzindo a ocupação de diversos postos de trabalho, na escola e fora dela, por adultos de diferentes gerações.

Portanto, há na sociedade moderna contemporânea em que vivemos uma imensa quantidade de atividades produtivas que garantem a sobrevivência de diferentes gerações de adultos, porque esses se destinam a trabalhar em funções que se propõem a zelar pelo melhor interesse das crianças. Sem falar e agir em nome do melhor interesse das crianças o que estariam esses adultos fazendo? Como estariam sobrevivendo? Por isso, aceitando as ponderações de Mayall, Almeida reconhece,

Ora, a aprendizagem decorre, a partir do nascimento, e inicia-se na família, entre a mãe e os irmãos. Não se faz, aliás, num só sentido, pois é com os seus filhos que as mulheres aprendem a ser mães e cuidadoras, é com eles que treinam e actualizam competências em matéria do que se poderá designar *people work*. As crianças tomam parte, também, nesta esfera invisível da divisão do trabalho, mobilizando as gerações, as tarefas de casa, as trocas emocionais e as relações de amizade nos locais onde vivem e estudam. Dinamizam, como as mulheres, o “domínio intermédio”, entre as esferas pública e privada, asseguram trocas de informação e conhecimento, por exemplo, entre a família e a escola, a família e os serviços de saúde (ALMEIDA, 2009, p. 43).

Talvez, por não considerar a positiva presença masculina nesse processo, Almeida alerta que o grande receio que resta na relação geração com gênero, ou contra a aliança dos estudos infantis, com as contribuições teóricas e metodológicas adquiridas no movimento de emancipação feminina, é que se poderia configurar aquilo que os sociólogos chamam de “menorização” da atividade produtiva nesse setor. Configurar assim, a perda de reconhecimento e de prestígio do setor, em razão da relativa presença ou da parca presença masculina, nos planos do trabalho doméstico, familiar e escolar no que refere às crianças. Finalmente, admitindo-se a crescente potencialidade social da relação geração gênero, outra preocupação importante que podemos explicitar refere-se à dificuldade de organizarem-se e mobilizarem-se movimentos sociais das crianças, a partir das suas próprias iniciativas, ou sob sua própria orientação.

c) **O eixo temático ofício das crianças: *agency*, papéis, cultura de pares** tem os sociólogos da Educação, Chamboredon, Prévot (1973), Perrenoud (1996), Dubet, Martucelli (1996) entre seus primeiros impulsionadores, ao criticar a escolarização tradicional e seus processos educativos, bem como os sociólogos da infância Gaskins, Miller, Corsaro (1992), Montandon (1997), Sirota (1998a, 2000), Ferreira (2002, 2004), Sarmiento (2004), Lee (2005), entre aqueles que o investigam e desenvolvem na perspectiva do paradigma sociológico da infância. (Colocar o que está em vermelho nas referências bibliográficas).

Perrenoud (1996), considerando o ofício de criança, proposto por Chamboredon, Prévot (1973), propõe que as crianças têm na escola um tipo particular de ocupação, um “ofício de aluno”, manual e mecânico, ao tratar com materiais escolares. Um tipo particular de trabalho obrigatório, permanente, rotineiro, executado sob o controle de terceiros, reconhecido pela sociedade, mas também construído pelos alunos, a partir de valores e representações correntes em certas situações, relações e interações institucionais. Não sendo, então, mero executante de dispositivos institucionais, mas contribuindo para a construção de lógicas de ação e dinâmicas internas da escola, as crianças regulam a escolarização, bem como o processo de comunicação entre a escola e a família, selecionando, ou filtrando a informação que, por sua interação, é repassada dos professores para seus pais e vice-versa. Ao reconhecer esse *go between* (modo intermediário de ser e agir) da criança na condição de aluno, Almeida afirma que “*A criança é, portanto, alguém que se apropria do seu ofício, a partir da sua singularidade, no quadro do cruzamento de vários tipos de influência (a família e o grupo social de origem, a turma e o conjunto de professores, o grupo de pares)*” (Cf., p. 46).

Dubet e Martucelli (1996), por sua vez, trouxeram, para a discussão, a ideia de experiência escolar, entendendo-a como modo próprio que a criança e o jovem estudante possuem, para mobilizar, dispor e combinar diferentes lógicas de ação que ocorrem e constituem o processo de socialização por papéis, para si, previamente instituído na escola, como acontecimento ou oportunidade que lhes permite formar a si. Ou, ainda, elevar a si a condição de sujeitos individuais, capazes de se adaptar aos processos institucionais, e de atores sociais, autômos e reflexivos, capazes de gerir, ao arripio das lógicas e papéis previamente instituídos, as próprias experiências escolares. Nesses termos, mesmo ocorrendo na escola, à experiência de socialização não se reduz à ideia de escolarização, ou seja, é conduzida pela criança ou pelo jovem por entre e para além das lógicas, dos papéis e dispositivos institucionais tradicionalmente pré-definidos pelo sistema, e a escola para os alunos.

Essa linha de pesquisa inspira-se, portanto, no debate do interacionismo, para investigar empiricamente as crianças, como agentes construtores da ordem social escolar e não escolar, “*Traduz-se na crítica à visão sumária da socialização, como processo unilateral de inculcação vertical de valores e comportamentos, do adulto-ativo para a*

*criança-receptáculo, dócil e eminentemente passiva*” (ALMEIDA, 2009, p. 44). Critica particularmente a influência que o sistema de ensino e a escola têm na trajetória escolar e na orientação vocacional das crianças, e a falta de análise refinada dos processos internos que ocorrem na escola, por não se considerar o ponto de vista das crianças. “*A criança é aqui sinônimo de “aluno”, a “socialização” sinônimo de “escolarização”*” (Ibidem, p. 45).

Sob a influência dos conceitos de “ofício de aluno” e “experiência escolar”, Sirota (1998a) propõe investigar os processos escolares, considerando o “ofício de criança” como variável estruturadora dos estudos da infância. Tomar o “ofício de criança”, como guia para a pesquisa, ou reivindicar que as crianças “*são as unidades motoras da pesquisa*” (Cf., p. 47) significa colocar o protagonismo do ofício nas crianças e não nos alunos, considerando-o construível por meio de uma experiência infantil, capaz de gerir e dar sentido competente a uma heterogeneidade de papéis e registros institucionais múltiplos, nem sempre convergentes, bem como ultrapassar o dualismo ação versus estrutura, típico de outras linhas de investigação. Por isto, reconhecer que:

Portadora de trajetórias e condições herdadas, a criança constrói e gere um ofício que se actualiza no quadro de experiências em diferentes instâncias envolventes, sejam elas a escola, a família ou o grupo de pares. Enfim, a viragem implica, para estes investigadores procedentes do estudo da educação, a passagem de uma sociologia da escolarização para uma sociologia da socialização, particularmente motivada para a apreensão em profundidade de realidades de escala micro e de nível local, mobilizando recursos metodológicos de natureza qualitativa (ALMEIDA, 2009, p. 47).

Buscando consolidar essa linha de pesquisa, Sirota (2000) tem investigado, por meio de etnografias, aniversários de crianças na sociedade francesa. Para Almeida, a autora entende os aniversários infantis como um “*[...] pico exuberante de celebração da representação hegemônica da infância*” (Cf., p. 48), em que, apesar dos modos de socialização infantil, modos de construção do ofício de criança e de todas as redes de significações envolvidas no acontecimento aniversário, as crianças revelam-se gestoras competentes de redes e regras de sociabilidades, trocas e decisões sociais. Frequentemente, nestes rituais, há competições ou concorrências entre as normas dos pais e os valores das

crianças, por exemplo, no momento em que se vai comprar um presente para um amigo. Entretanto, as crianças, não raras vezes, desconsideram a vontade dos seus pais e negociam a “imposição” da sua vontade, em função da cultura de pares que partilham com os amigos. Momentos como esses revelam o ponto de vista das crianças.

Ora, o desfecho da negociação revela como o ponto de vista da criança é finalmente tido em conta na escolha, no respeito pela sua autonomia. A imensa rede de trocas e contratrocas que assim se estabelece alimenta uma rede de vínculos sociais (entre as crianças, entre estas e os adultos), através dos quais elas constroem a sua identidade entre pares e no seio da relação parental. E participam activamente no fabrico do seu ofício (ALMEIDA, 2009, p. 48).

Na linha de Sirota, mas aprofundando a visão em busca da componente interna, do ponto de vista da criança, Corsaro (2005) parte do pressuposto de que as crianças não se limitam a internalizar e reproduzir os códigos da sociedade onde nasceram. Ou seja, este autor entende que a socialização para a criança significa um processo de apropriação, reinvenção e reprodução do mundo que a rodeia. No dizer de Almeida (2009, p. 49).

As crianças constroem e participam em culturas de pares, específicas e únicas, a partir de uma procura ou apropriação criativa de informação do mundo adulto, com a qual interpretam os seus próprios interesses de grupo. Mas nesse trabalho são também co-produtoras da ordem dos adultos e contribuem para a sua manutenção ou mudança.

A esse processo de apropriação ativa da criança, Corsaro denomina “reprodução interpretativa”. O conceito é também necessário para se entender outra importante noção “cunhada” por Corsaro, a ideia de “criança tribal”, ou seja, a ideia de que as crianças partilham culturas em seu grupo de pares, e com esta experiência, no tempo em que passam juntas, por meio das suas ações, regras e significados, estabelecem direitos próprios e instituem lugares reais, comunidades, instâncias ou províncias sociais autonômas, momentaneamente e relativamente livres da influência adulta. Esse tempo e lugar próprio permite-lhes reapropriar, reinventar e reproduzir criativamente não só o que os adultos inculcaram-lhes, ensinaram-lhes ou orientaram-lhes fazer, mas também e, sobretudo as suas

próprias experiências geracionais e intergeracionais, “*O seu significado é-nos estranho à partida e deve por isso ser objecto de investigação*” (ALMEIDA, 2009, p.50).

Corsaro indica a metodologia etnográfica, intensiva e prolongada naturalmente orientada (*natural setting*), como modo adequado de investigar ativamente a vida da criança em contexto. Nesse sentido, conforme Almeida (2009, p. 50), é “[...] *a única ajustada ao estudo do universo dos significados que os actores atribuem aos seus comportamentos*”. As investigações de Corsaro, transcorridas nos EUA e na Itália, têm demonstrado que a cultura de pares infantil constitui um conjunto de atividades, artefatos, valores e preocupações estáveis e permanentes, que as crianças produzem e partilham entre si, cuja compreensão exige que se reconheça que são autoras do seu próprio ponto de vista.

O procedimento de *role-play* (brincar de brincar) é uma das técnicas de pesquisa utilizadas por Corsaro, para acessar as reproduções interpretativas das crianças, em contextos onde se desenrolam suas experiências culturais entre pares.

Através de uma fina e prolongada observação dos comportamentos (gestuais e verbais), da escuta atenta das narrativas, pode notar como as crianças vão buscar informação ao mundo adulto para criar rotinas estáveis e coerentes e constituir, com elas, uma cultura de pares. A partir do uso sofisticado da linguagem embelezam os modelos adultos de modo a dar respostas aos seus interesses colectivos e pessoais. As brincadeiras improvisadas contribuem para a aquisição de uma gama de expectativas ou predisposições para enfrentar as circunstâncias do seu dia-a-dia, acentuando, no caso das crianças privilegiadas, o sentimento de segurança e autocontrolo sobre suas vidas, ou a conformação e o reconhecimento do peso das circunstâncias, no caso das crianças mais desfavorecidas (ALMEIDA, 2009, p. 50).

Com a contribuição das investigações encetadas por Corsaro ao campo dos estudos da infância, sabemos e aceitamos, hoje mais facilmente, que as crianças são agentes construtores das ordens sociais, não se limitam a imitar os adultos, mas, em seu ofício, a partir das suas próprias experiências culturais, reelaboram e enriquecem os processos em que participam de modo a satisfazerem suas próprias disposições e preocupações, ou seja, “*Através das actividades que as envolvem nas culturas de pares, da sua competência para uma reprodução interpretativa, contribuem activamente para a reprodução da sociedade adulta*” (ALMEIDA, 2009, p. 51).

Um excelente trabalho de investigação, também de orientação etnográfica, que referimo-nos para ilustrar esta perspectiva teórico-metodológica, é o da professora Manuela Ferreira (Universidade do Porto). Ferreira (2002, 2004), quando interessada em captar e compreender as atividades que estruturavam os fatos sociais gerados pelas crianças na escola, observou particularmente a ocorrência das brincadeiras das crianças no jardim de infância. Na abordagem de Ferreira, brincar constitui o ofício de criança. É uma atividade que se opõe ao trabalho adulto, dá suporte ao desenvolvimento, é sinal da inocência e ingenuidade infantil. Entretanto, por outro ângulo, a autora também entende o brincar infantil como pista suficiente para captar a “ordem instituinte das crianças” ou o modo próprio como as crianças participam do contexto social. Em seus estudos, Ferreira concluiu que é um equívoco entender que os fazeres das crianças, ao brincar, representam mera imitação da cultura adulta. Conclusões essas que permitiram a Almeida afirmar.

As crianças são constringidas pelas estruturas sociais e pelas culturas existentes, mas, ao mesmo tempo, não se limitam a ocupar um lugar e a desempenhar um papel esperado, a reproduzir o mundo dos grandes à sua escala. Antes são exímias em conhecer e trabalhar o sistema, em reconstruí-lo selectiva e criativamente (ALMEIDA, 2009, p. 51-52).

Contribuindo para sustentar a argumentação dessa mesma linha de investigação, Sarmiento (2004) sugeriu quatro eixos estruturadores das culturas infantis: os eixos da interatividade, ludicidade, fantasia do real e reiteração. No que refere à interatividade, o autor chama atenção para o fato de que várias realidades – familiar, comunitária, escolar, etc. – interferem na construção da identidade pessoal e social das crianças, mas, em primeiro plano, as crianças aprendem suas identidades com as outras crianças, em experiências e espaços comuns; no que refere à ludicidade, sugere a compreensão de que brincar é atividade social humana que as crianças desenvolvem com abnegação e seriedade, em níveis e graus absolutamente diferentes dos adultos; no que refere à fantasia do real, considera esta uma expressão inadequada para designar o modo específico como as crianças transpõem o real imediato e o reconstróem criativamente pelo imaginário, “*Na verdade, a dicotomia realidade-fantasia é demasiado frágil para denotar o processo de imbricação entre dois universos de referência, que nas culturas infantis efectivamente se*

*encontram associados*” (Sarmiento, 2004, p. 26); no que à reiteração, indica que o tempo da criança é habitado diferentemente do tempo do adulto. As crianças, em suas rotinas, constituem o tempo como contínuo inesgotável, “*O tempo da criança é um tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido*” (Sarmiento, 2004, p. 28).

Com Sirota, Corsaro, Ferreira, Sarmiento, dentre outros, na investigação da questão dos ofícios das crianças: *agency*, papéis, cultura de pares, fica evidente que as diferentes e complementares abordagens dessas questões reforçam a mesma proposição, ou seja, reforçam a ideia de que, apesar da dependência estrutural infantil da perspectiva macrosocial do adulto, a criança, entendida como ator social, portadora de ofício, agente de cultura própria, constitui um grupo social, em contexto microssocial, absolutamente diferente daquele do grupo social adulto.

d) **O eixo temático dualismos em debate, as redes e a “criança plural”** tem, nos sociólogos da infância Lee (2005), Prout (2005), seus principais expoentes. Nesta linha de investigação, os autores referidos tendem a questionar os dualismos que normalmente estruturam a análise da relação da criança com o adulto. Para esses intelectuais, entender as crianças como seres em construção e os adultos como seres construídos não tem sentido no contexto de uma sociedade incerta. Pois, na medida em que o paradigma das crianças e da infância é aceito, evidencia-se também, a necessidade de se rever as concepções e imagens de adultos que historicamente a sociedade tem elaborado e plasmado.

Parece assim abrir-se, por essa via, uma nova frente de inovação para a sociologia da infância. Contestado o mito da natureza da criança como ser ainda em construção, naturalmente imatura e incompetente, mas agora também o do adulto já construído, autodeterminado e estável, vale a pena pensar ambos como sujeitos construtores de biografias, práticas e representações, produzidas em contextos diversos e concorrentes, nos quais os sulcos da desigualdade distinguem lugares e poderes de uns e de outros (ALMEIDA, 2009, p. 56).

Nessa perspectiva, considerando a fragmentação e a hibridação de papéis sociais de crianças e adultos, considera-se que os sistemas de oposição binários ou dicotômicos são

insuficientes para entender a infância. Nesse sentido, é possível considerar que o refazer adulto, na relação com a criança, pode, então, se orientar pelo efeito do domínio das novas tecnologias pelas crianças, no contexto da sociedade do conhecimento. Quadro sociopolítico que denota que, mesmo encerradas em casa ou na escola, as crianças estão permanentemente “ligadas em rede” com o mundo próximo e distante e, portanto, exercendo consumo, tomando decisões, selecionando informações, transpondo as fronteiras entre o público e o privado, alterando a correlação de autoridade e poder entre pares e entre gerações, demonstrando finalmente que detêm saberes, habilidades e destrezas que ultrapassam os saberes, as habilidades e as destrezas dos adultos, nesse campo de conhecimento e nas relações sociais e políticas.

Ao reconhecer esse novíssimo cenário relacional que envolve adultos e crianças, Prout (2005), inspirado na *actor-network theory*, proposta pelo antropólogo francês Bruno Latour, propõe que é preciso entender com quais materiais se fabrica a vida social, e os processos simbólicos que provocam as relações entre crianças e adultos. O objetivo é discutir os efeitos da presença das recentes redes padronizadas (*patterned networks*) na construção da sociedade, particularmente em razão do uso de materiais heterogêneos produzidos por entidades humanas e não humanas potencialmente híbridas.

A metáfora de rede é usada para sugerir que a infância pode ser vista como uma coleção imbricada de arranjos, combinações (*orderings*) heterogêneas, concorrenciais e conflituais, não lineares entre aqueles híbridos, sejam eles pessoas ou coisas. Os arranjos podem ser frágeis e provisórios, mas também estabilizam-se e difundem-se em larga escala (ALMEIDA, 2009, p. 58).

Nessa perspectiva, em princípio, não há diferença entre entender a infância e a adultez, pois sua relação constrói-se em dependência mútua parcial, mediada por múltiplas entidades sociais diferenciadas. Significa, também, que adultos são tão incompletos quanto às crianças, e dependem de extensões e suplementos informacionais para dotarem suas competências e seus poderes; o conceito “em construção” (*becoming*) torna-se aplicável tanto a crianças quanto a adultos e não deve ser entendido de forma única; as noções de combinação e extensão de informações e conhecimentos permitem pensar adultos e crianças em construção como seres mutuamente dependentes. “*Sendo assim, e ao contrário*

do que se subentende no senso comum, **growing up** é sinónimo de **slow down**... E por quê? Porque, quanto mais uma pessoa é capaz de acção independente, mais dependente ela está da rede onde constitui, como agente, o seu poder e sua identidade” Cf., p. 58).

Ao trazer para o debate a questão do impacto das tecnologias de informação no mundo globalizado, essa visão questiona a visão sociológica hegemônica no sentido de que não se pode mais afirmar precisamente as diferenças entre crianças e adultos, posto que não são estáticas em uma sociedade que não para de mudar. Aos críticos dessa perspectiva, fica a sensação de que o ator social – criança ou adulto – foi diluído por não conseguir articular sua capacidade de se colocar do ponto de vista da reprodução nesse contexto.

Outra questão levantada diz respeito ao modo de operacionalizar a investigação dos pressupostos colocados, particularmente no que concerne à infância e à criança. Ante esses questionamentos contra a teoria do ator em rede (*actor-network theory*), Almeida convoca a contribuição de Bernard Lahire, alguém que, mesmo não sendo um sociólogo da infância, mas da educação, após intenso debate com/contra postulados teóricos de outros insignes sociólogos da educação, notadamente Bourdieu, propõe de forma insistente que o ator é plural e que, para compreendê-lo, é necessário realizar uma intensa observação direta que descreva e compreenda as contradições entre diferentes crenças e disposições, para agir incorporadas pelo mesmo indivíduo em contextos distintos, onde circula, e a partir daí, discuta-se e interrogue sobre a distância entre as disposições para agir. Assim, reinvidicando uma sociologia em escala individual, Lahire indicou que o ator não constitui, nem representa, a “*unidade mais elementar da sociologia*”, mas, “*é sem dúvida a realidade social mais complexa a apreender*” (Cf. ALMEIDA, 2009, p. 63).

Questionando os limites teórico-metodológicos dos postulados sugeridos por Lahire, Almeida, chama atenção para o risco de uma quase perda do objeto sociológico, tanto mais quanto se investigue o ator individualmente. Entretanto, considerando tais postulados como válidos, indicou que trazê-los para o âmbito da sociologia da infância exige admitir que,

Cada criança-indivíduo transporta e gere, numa ou em várias combinações, as várias infâncias que lhes foram sendo transmitidas e que são actualizadas no vaivém quotidiano entre espaços e redes de coexistência. Não basta por isso um olhar estático e em profundidade sobre as crianças isoladas em certo lugar, em certa instituição de pertença ou de socialização. Para inovar, é preciso reconstruir e

compreender o fabrico sempre renovado do repertório das disposições plurais, actualizado em experiências de contextos plurais. O mesmo se poderá, aliás, dizer dos adultos: em sociedades altamente diferenciadas, nada nos diz, à partida, que as suas disposições formem um todo unívoco, constituam uma bagagem mecanicamente transferível de um contexto para outro. A existir, a unicidade será um resultado de pesquisa e não um axioma universal de partida (ALMEIDA, 2009, p. 65).

Ou seja, assim como para Lahire (2005), também para Almeida, as possibilidades de o eixo teórico que pretende pensar a relação de crianças e adultos em redes ou como atores plurais, para além dos dualismos correntes, dependem do modo como o investigador constrói o objeto de investigação em causa. Pois, na medida em que o objeto do conhecimento não existe naturalmente na realidade social, esperando para ser apreendido e revelado cientificamente, é o ponto de vista do investigador que o constrói.

Por consequência do debate dos postulados propostos por esses quatro diferentes eixos temáticos, que atualmente configuram o campo académico da sociologia da infância, alguns desafios metodológicos surgiram. Para Almeida (2009), nessa discussão, situam-se, de um lado, investigadores que conferem aos estudos da infância um estatuto metodológico distinto das abordagens propostas para estudos com adultos e, de outro lado, investigadores que reconhecem a necessidade de ajustar métodos e técnicas de investigação para os estudos com a infância e as crianças, embora considerem que as orientações, tradicionalmente produzidas e utilizadas pela Sociologia, como disciplina científica, são suficientes para contribuir com a produção do conhecimento sobre a infância e a criança, sem precisar submeter-se às exigências das condições próprias dos processos de socialização delas.

Essa discussão ultrapassa as questões técnicas da pesquisa, e instala-se no âmbito da concepção de ciência em jogo. Para os defensores do reconhecimento das crianças como categoria estrutural, trata-se de reconhecer que a ciência deve colaborar para efetivar a cidadania política da infância e a liberdade de participação social ativa das crianças, postulando que deve haver a partilha de poder e saber entre adultos e crianças em todas as fases do trabalho de investigação e na vida social. Nessa perspectiva, *“A ciência é um instrumento de revelação da desigualdade, uma arma política emancipatória e, por isso,*

*coloca em pé de igualdade adultos e crianças como sujeitos na investigação (tal como deve ser fora dela)”* (Almeida, 2009, p. 66).

Para os defensores da ideia de que as crianças dependem estruturalmente dos adultos, e essa dependência os impede de postular sua emancipação como categoria social, tendência na qual Almeida se inclui, o que está em questão é o reconhecimento do estatuto de alteridade da infância e das crianças, bem como da assimetria entre investigadores adultos e crianças que são tomadas como objetos da investigação, em razão de a ciência não ser um conhecimento qualquer. Isso é:

Vale pela sua capacidade intrínseca de desconfiança face ao senso comum, de problematização teórica, de invenção e teste de hipóteses, com particular empenho no confronto com o terreno; é, por outro lado, um ofício que se aprende, treina e corrige. A estes procedimentos (universais, qualquer que seja o sujeito que investiga ou o objecto em estudo) vem juntar-se a reflexividade do cientista perante o seu próprio trabalho, o seu enfrentamento com questões sociais (ALMEIDA, 2009, p. 66).

Na leitura desta autora, no paradigma emergente, a ciência dirige a ação, comanda a transformação e impõe o juízo de valor ao juízo de fato; enquanto na perspectiva científica tradicional, importa explicar e interpretar comportamentos e valores, ordem e mudança, compreendendo o que é significativo para cada indivíduo. Discutindo um pouco mais esses dilemas, Almeida considera que o fato de crianças e adultos partilharem os laços sociais contemporâneos permite-lhes construir suas identidades de sujeitos autônomos. Esta percepção de direito a autonomia ou esse estatuto social ativo da criança está registrada na Convenção sobre os Direitos da Criança, Organização das Nações Unidas (1989). Na Convenção “*A criança vê atribuir-se-lhe novos direitos de participação, que se vêm juntar aos direitos tradicionais de protecção e provisão*” (Cf., 67). Desde então, apesar das resistências culturais ao reconhecimento do direito pleno de participação infantil, em todos os processos sociais contemporâneos, a escuta compreensiva das vozes das crianças ganha força na Europa.

O que se propõe com o reconhecimento do direito de plena participação da criança nos processos sociais, pela perspectiva daqueles que apresentam a hipótese da construção social da infância, é um olhar teórico emancipador. Esse novo olhar da condição da infância

reconhece-a como sujeito investigador e, para Almeida, traduz-se “[...] na exigência metodológica de ter em conta “a voz, o ponto de vista da criança” na pesquisa”. Entre os principais defensores dessa perspectiva, estão os estudiosos da infância anglo-saxões, dentre os quais se destacam Priscilla Alderson (Universidade de Londres) e Claire O’Kane (Universidade de Wales, Swansea).

Alderson (2001) apresentou essa perspectiva metodológica como alternativa ao paradigma positivista. Para cunhar sua argumentação, inspirou-se nos estudos feministas e negros dos anos de 1960, em busca de captar e revelar desigualdades contra a infância, e dimensões da realidade das crianças absolutamente desconhecidos ou desconsiderada pela perspectiva científica dominante, normalmente produzida pelo olhar masculino branco. Para Alderson, a investigação centrada no olhar adulto ignora o ponto de vista das crianças como a investigação centrada no olhar masculino branco ignorava as condições subalternas de vida das mulheres e dos negros. Nos termos desse olhar crítico ao paradigma positivista,

A ciência da infância não consiste apenas num conhecimento sobre as crianças. É um conhecimento para e pelas crianças, e esse deve ser o seu móbil estruturador. Elas são assim co-participantes e co-investigadoras, e o seu envolvimento em todas as etapas da investigação é crucial: desde as primeiríssimas decisões sobre a constituição da equipa, os objectivos, métodos, e técnicas de pesquisa, a selecção da amostra, a recolha e interpretação da informação, a difusão de resultados e o balanço sobre a utilidade social e benefícios para a melhoria da estatuto da cidadania activa das crianças. A ciência surge, portanto, como um instrumento ao serviço de um projecto de libertação de uma minoria socialmente excluída. O cientista tem como missão contribuir para o direito de as crianças terem voz e serem ouvidas (ALMEIDA, 2009, p. 68).

O’Kane (2004) também faz investigações com crianças, e não sobre elas, desde que percebeu que abordagens pós-positivistas emergiram com os estudos em comunidades rurais, em países em vias de desenvolvimento, a partir dos anos 70 do século passado. Para O’Kane, as tecnologias construtivistas e imaginativas, qualitativas e profundas, surgidas dos estudos participativos em meio rural, oferecem vantagens comparativas superiores ao modo linear e fechado, interessado em medir, agregar e modelizar o comportamento, proposto pelo paradigma hegemônico. Nessa perspectiva, as abordagens qualitativas defendidas por O’Kane “*Dão força, numa palavra, às vozes das crianças e prioridade às*

*suas necessidades e interesses sobre a agenda do investigador adulto”* (ALMEIDA, 2009, p. 69).

Além das referidas investigadoras anglo-saxãs, Almeida reconhece que os estudos da professora Natália Soares (1998, 2005) (Universidade do Minho, PT) são referência significativa para compreender os esforços teórico-metodológicos que fazem os defensores desse novo olhar, voltado às condições objetivas de vida da infância e das crianças. Conforme Almeida é necessário transformar o mundo com a participação das crianças. Nesse sentido,

Ter em conta os olhares das crianças sobre a sua vida, a partir dos seus próprios terrenos e através das suas vozes, é uma das estratégias mais adequadas para a emergência de um discurso de cidadania infantil. Se considerarmos que a infância é uma categoria estrutural, com consistência interna, torna-se então indispensável imaginar metodologias interpretativas, processos inovadores e atraentes de investigação com crianças, consideradas agentes sociais competentes e parceiras do investigador (ALMEIDA, 2009, p. 69).

Outras características teórico-metodológicas dessa perspectiva investigativa denotam que a pesquisa participativa é um ato colaborativo, pois, em seus procedimentos, interessa reconhecer e encorajar a participação democrática e a justiça social praticada pelas crianças, e também, que o investigador é um tradutor ou intérprete das vozes das crianças, exigindo-se dele que demonstre competência emocional, personalidade democrática e atitudes recíprocas e criativas, ao lidar com as crianças. Como principais diferenças, apontadas por Soares, entre a investigação participativa e a investigação convencional neste universo, Almeida destaca.

Temos, desde logo, uma tutela partilhada dos processos de investigação, um esbatimento das relações de poder e distâncias entre investigadores e investigados, sendo a sua voz e acção factores de primeira grandeza. Depois, os problemas sociais primam sobre os problemas sociológicos; são identificados através de uma análise comunitária, contextualizada e, por isso mesmo, possuem significação interna para os actores que integram a investigação. Por último, a investigação participativa deve contribuir para a produção de ferramentas e competências para os investigados, de modo a que possam activamente intervir nos seus quotidianos (ALMEIDA, 2009, p. 70).

Na condição de opositora da perspectiva teórico-metodológica participativa, Almeida, ao tempo que a reconhece, propõe-se a debatê-la. Neste sentido, após indagar se a ciência vale por resolver problemas sociais ou por problematizar e explicar a realidade, bem como, por reconhecer as crianças como co-produtoras do conhecimento científico ou por apelar à necessidade de considerá-las como objeto, “matéria-prima”, do trabalho de pesquisa concebido e analisado pelo investigador, declarando-se fiel à concepção moderna de ciência, posiciona-se entendendo que as crianças são atores sociais que constituem objeto, não sujeito de ciência, pois a ciência não é um conhecimento qualquer.

Informadora credível e competente do seu mundo, capaz de atribuir significado aos seus comportamentos ou aos dos outros (como qualquer “objecto” da sociologia) a criança não é, apesar disso, um investigador em miniatura, pois não lhe compete construir o problema, o modelo analítico, o método ou a interpretação científicos (ALMEIDA, 2009, p. 70).

Reconhecendo que estas duas fortes tendências atualmente disputam a orientação acadêmica dos estudos da infância e das crianças, Almeida dialoga com Pia Christensen e Alisson James (2004), Alan Prout (2001, 2002, 2005), todos da Universidade de Hull, Inglaterra, no sentido de reafirmar que, pela perspectiva científica que defende a investigação não deve valorizar a distinção entre crianças e adultos, “[...] *pelo que nenhuma característica exclusiva ou peculiar das crianças torna imperativo o uso de qualquer técnica em especial*” (Cf., p. 71-72), visto que, independente de a investigação ser desenvolvida com crianças ou adultos, os princípios éticos da investigação sociológica são exatamente os mesmos. Nesses termos, concordando com Prout (2002), Morrow e Richards (1996), considera que o investigador deve valorizar as experiências, os interesses, os valores e as rotinas diárias das crianças, embora nada o obrigue a utilizar arranjos metodológicos e éticos especiais, visto que, para a análise sociológica, é mais prudente ver as competências das crianças como diferentes, do que como menores. Para Almeida,

Se os sociólogos desejam e podem tratar as crianças como objeto de sua investigação, esta intenção deve, contudo traduzir-se numa reflexão crítica e consistente sobre os modos e as implicações éticas da sua abordagem.

Não por serem crianças. Mas porque se trata de cumprir uma regra de método: adaptar objectivos e estratégias às especificidades e competências dos interlocutores, actores sociais por direito próprio e fonte de informações credíveis (ALMEIDA, 2009, p. 72).

É a reflexão crítica, os modos e as implicações éticas da abordagem que levam Almeida a convocar a norueguesa Anne Solberg, com suas questões, para o debate. Para Solberg (1996), não é digno duvidar da capacidade metodológica de jovens e crianças, mesmo as pequenas, aquelas cuja idade é a referência mais sólida para pensá-las. A autora confia que a reflexividade é uma importante fonte de conhecimento do ator. Pode, por exemplo, dizer como a infância e a representação da sua idade são construídas socialmente. Confia também que as concepções que enfocam as qualidades diferentes das crianças, em comparação aos adultos, não devem determinar sua abordagem na ciência social (Cf., p. 73).

Por fim, depois de transitar pelas pistas de Solberg, em defesa da perspectiva científica com a qual se alinha, Almeida refere quatro aspectos éticos encontrados na bibliografia disponível sobre os estudos da infância e da criança. Em primeiro lugar, a criança deve permitir-se participar de qualquer investigação; *“A criança deve, em qualquer momento, ter o direito de decidir não participar num estudo e tem de ser protegida de uma investigação predatória, invasiva dos seus recantos de privacidade.”* (Cf., p. 73); depois, devem-se mobilizar todos os dispositivos que protejam a privacidade da criança dos olhares e das escutas do investigador e de qualquer outro; em seguida, é preciso considerar as diferenças geracionais, criando uma distância social que sirva de tempo e lugar de construção de empatias entre crianças e adultos investigadores; e, por fim, é fundamental zelar pela difusão e disseminação pública de resultados de investigações envolvendo crianças. Em suma, na perspectiva científica que Almeida defende *“A sociologia da infância é uma ciência sobre as crianças, desejavelmente uma ciência feita com as suas representações e práticas, contadas na primeira pessoa. Mas não certamente uma ciência para as crianças”* (Cf., p. 76).

### **3.1 Experiências de movimento corporal das crianças no cotidiano da educação infantil: a abordagem metodológica desta investigação**

Ao tempo em que fomos enxergando o conhecimento que vem sedimentando o trabalho pedagógico do professor de Educação Física, que vai atuar na Educação Infantil, em Vitória, compreendendo os sentidos que vêm lastreando a construção do seu discurso e olhar pedagógico no trabalho com as crianças, vendo que a produção desses conhecimentos e discursos, em grande parte, não decorre de pesquisas de campo, fomos, também, pensando o modo como poderíamos desenvolver a investigação do objeto em análise, neste estudo, as experiências de movimento corporal das crianças no dia a dia da educação infantil, em sua dimensão empírica.

Preocupados com a questão da abordagem em campo do tema/problema aqui em estudo, seja porque, como vimos na literatura, a observação etnográfica é altamente recomendada em estudos com crianças, ou porque, a nosso entender, o objeto desta investigação pedia um tratamento compatível com essa perspectiva investigativa, percebemos que a construção da investigação empírica das experiências de movimento corporal das crianças em contexto escolar exigia abordar a problemática em questão, estando lá, o mais próximo possível do mundo educacional que envolve as crianças. Procurando captar aquela “realidade” cotidiana de perto, procuramos realizar uma observação compreensivo-crítica das experiências de movimento corporal das crianças, definindo-as como um acontecimento social próprio do ofício das crianças, em contexto da educação infantil, foi o desafio prático que se apresentou então a nossa frente.

Como fazer uma observação compreensivo-crítica de uma temática como esta? Como fazer uma observação compreensivo-crítica de um objeto que propõe articular uma questão que emerge das preocupações correntes na área da Educação Física brasileira, e se propõe a dialogar com uma fundamentação teórico-metodológica que emerge no campo dos estudos da criança, no âmbito da Sociologia da Infância? Como fazer uma observação compreensivo-crítica de um objeto de estudo, que se origina de uma pergunta que desafia o pesquisador, e a abordagem metodológica que escolheu realizar, a se esforçar para valorizar o ponto de vista do outro do adulto, a criança, sobre suas próprias experiências de movimento corporal no contexto escolar?

Com essas indagações operacionais, pusemo-nos a ler e a refletir sobre etnografia, como possibilidade de orientação teórica para a investigação do nosso objeto, e a procurar elaborar uma perspectiva teórico-metodológica suficiente para enfrentar o desafio posto. Pusemo-nos a buscar referências teóricas sobre etnografia e, ao encontrá-las, deparamo-nos com estudos de caráter estritamente metodológicos voltados às Ciências Sociais, voltados a questões do campo da educação escolar, voltados aos estudos das crianças e da infância.

Sem pretender ignorar ou desconsiderar as orientações contidas nos estudos dos diferentes autores, ao conhecer a perspectiva teórico-metodológica interpretativo-crítica, proposta por Sarmiento (2000, 2003a, 2003b), bem como as perspectivas participativas apresentadas por Sarmiento, Thomás, Fernandes (2004), decidimos adotá-las como referência para pensar a abordagem metodológica do objeto desta investigação também em sua dimensão empírica.

Antes de iniciar a exposição dos postulados interpretativos-críticos, propostos por Sarmiento, adiantamos, entretanto, que não exporemos e comentaremos os meandros e detalhes da sua tese. Face mesmo ao fato de que seu estudo preocupou-se com um objeto bastante distinto do nosso, “As Lógicas de Ação nas Escolas” (SARMENTO, 2000), ou seja, procurou analisar a ordem organizacional escolar e, em contexto escolar, compreender a autonomia em ação na escola, ou melhor, “[...] *compreender como é a escola, nessa relação que a ação entretetece entre uma **ordem institucional** que constrange e uma **ordem organizacional** que emerge da sua própria possibilidade*” (SARMENTO, 2000, p. 21. Destaques do autor), investigando três escolas primárias geridas pelo estado português.

De fato, nosso encontro com a perspectiva crítica desenvolvida pelo professor Sarmiento se deu, inicialmente, pela leitura dos textos “*Quotidianos densos – A pesquisa sociológica dos contextos de ação educativa*” (SARMENTO 2003a, p. 91) e “*O estudo de caso etnográfico em educação*” (SARMENTO, 2003b, p. 137), bem como, posteriormente, com a aquisição da sua tese de doutorado, por ocasião do Estágio de Doutorando que, com ele realizamos no Instituto de Estudos da Criança (IEC) da Universidade do Minho (UMINHO), em Braga, Portugal, entre setembro de 2008 e agosto de 2009.

Assumir o posicionamento crítico proposto por Sarmiento representa assumir, de saída, uma perspectiva paradigmática que nos traz algumas exigências para olhar o objeto

em estudo. Uma dessas exigências leva-nos a assumir a lógica de que a produção científica opõe um discurso contra outro discurso, estabelecido a partir de ideias ou de ações ocorrentes na vida cotidiana. Outra exigência indica que é preciso, também, assumir a lógica de que, particularmente, quando produzimos conhecimentos com suporte teórico-metodológico científico, não “pegamos” a realidade em si, mas nos aproximamos da realidade para compreendê-la e discutí-la de perto, sob certos princípios, procedimentos, significados e sentidos identificados com o modo como olhamos o que queremos ver. Outra exigência considerável diz respeito ao fato de que não há inocência no olhar de quem olha contextos, relações, ações, experiências sociais buscando produzir conhecimentos. Acerca das exigências próprias do paradigma crítico que delinea, Sarmiento assim se posiciona.

Não sendo a investigação científica a simples resultante do solipsismo de um investigador isolado do mundo – a lógica da produção científica é a da produção discursiva a partir do (ou contra o) discurso científico pré-estabelecido -, os efeitos dos paradigmas fazem-se sentir na apresentação das bases discursivas sobre as quais se formulam as perguntas que desencadeiam as investigações e nas consequências que daí decorrem na selecção dos objectos de estudo, na construção das estratégias e *designs*, na escolha das técnicas e métodos de recolha de informação e, finalmente, no seu inventário, tratamento e apresentação sob a forma de resultados de investigação (SARMENTO, 2000, p. 236).

Investigar objetos de conhecimento, gerados no terreno educacional, na área da Educação Física, no campo da Educação Infantil, considerando fundamentos epistemológicos desenvolvidos no âmbito das Ciências Sociais e Humanas, portanto, no campo da Sociologia da Infância, leva-nos normalmente a considerar a existência de três paradigmas, ou modelos de produção de conhecimentos, universalmente aceitos. Os paradigmas positivista, interpretativo e crítico e, com eles, considerar que cada um desses paradigmas tem seus próprios fundamentos epistemológicos em relação ao modo como propõe tratar o objeto, o sujeito e as relações entre o sujeito e o objeto do conhecimento na investigação.

A tendência do paradigma positivista, também denominado por normativo, estatístico-experimental ou tradicional, é subtrair o sujeito do resultado da pesquisa, em prol da sua fiabilidade, validade e generalidade, “*Na medida em que o que se procura é*

*estabelecer regularidades ou leis de aplicação universal, o positivismo baseia-se fundamentalmente em métodos quantitativos e prescreve uma orientação normativa de ciência”* (Cf. Sarmiento 2000, p. 236).

O paradigma interpretativo, em oposição à orientação normativa positivista, valoriza a subjetividade da experiência humana e, por isso, postula a interdependência do sujeito e do objeto do conhecimento.

Dado que a realidade social é construída através (e por efeito) das interpretações do real feitas pelos actores sociais, não é possível uma ciência que ignore essas interpretações. Do mesmo modo, não é possível compreender essas interpretações sem se estabelecer uma relação de natureza intersubjectiva com os actores. Este trabalho relacional é a condição da interpretação científica (Cf., p. 237-8).

Por sua vez, o paradigma crítico relaciona a interpretação da situação empírica com os contextos políticos e ideológicos em que ocorre a ação social, *“As investigações realizadas dentro desta perspectiva tendem a ser consideradas como momentos praxísticos, dimensões empíricas de um projeto político emancipatório”* (Cf., p. 239).

Ao apresentar cada um dos paradigmas, Sarmiento pondera que, para Thomas Kuhn (1962), só se deve rejeitar um paradigma quando outro for posto em seu lugar. Pondera, também, que a investigação realizada em terrenos social e educacional tem se caracterizado por abordagens teóricas antipositivistas pluralistas, e pelo cruzamento entre os paradigmas interpretativo e crítico, do ponto de vista epistemológico. Essa associação paradigmática, quando frouxa, por vezes, deságua em perspectiva eclética de produção de conhecimento, entretanto, nos arranjos teórico-metodológicos em que a associação dos elementos é pensada, com antecedência ao trabalho prático de investigação, sobressai o rigor estruturante e a reflexividade controlada durante o trabalho de pesquisa. A ligação teórico-metodológica entre essas diferentes perspectivas paradigmáticas, contudo, não dispensa o investigador de estabelecer um posicionamento auto-vigilante e rigoroso ante o objeto, do início ao fim do estudo. Para Sarmiento,

Interpretar a acção e a sua simbolização pelos actores sociais no contexto organizacional da escola, sem descurar as suas dimensões políticas, pode bem ser a síntese de uma perspectiva que se revê no quadro do paradigma

interpretativo, com abertura ao paradigma crítico. A ênfase está colocada nas dimensões hermenêuticas, sem que se ignore que toda a interpretação global é também a análise das condições de poder em que ocorre a acção, nem se iluda a própria dimensão política do acto interpretativo: a investigação dos contextos de acção visa precisamente *dar sentido*, e todo o sentido é um *acto de ordenação* do mundo (SARMENTO, 2003, p. 144).

Inspirado em Giddens (1976) para realizar a síntese interpretativa anteriormente proposta, Sarmiento considerou, ainda, que tal esforço analítico tenha sentido e nome próprios: “[...] *compreender-se-á como todo o esforço analítico das dinâmicas da acção organizada nas escolas deve a si próprio esta ligação entre interpretação das formas de vida e desocultação das estruturas de poder: um **interpretativismo crítico** é o que se desenha neste escopo*” (SARMENTO, 2003, p. 145).

Conforme o autor de referência, as premissas teóricas orientadoras das investidas investigativas, na perspectiva interpretativo-crítica são:

- a) Pressuposto epistemológico da singularidade: por esse eixo vale compreender/interpretar criticamente singularidades, as diferenças, as infinitas variações dentro de um campo de possibilidades, a emergência do inesperado, o fluido, o ambíguo;
- b) Pressuposto epistemológico das dimensões intersubjetivas da acção: por esse eixo vale compreender/interpretar criticamente os sistemas interpretativos gerados, e geradores da acção dos atores sociais, envolvidos na relação social que ambienta o problema em estudo;
- c) Pressuposto epistemológico da natureza eminentemente linguística da investigação interpretativa da acção: por esse eixo, vale compreender/interpretar criticamente as interações comunicativas verbais. Mesmo e especialmente aquelas interações difusas, incompletas, distorcidas dos significados atribuídos às acções pelos atores, durante o funcionamento e a dinâmica organizacional ocorrentes, particularmente no interior das escolas;
- d) Pressuposto epistemológico da reflexividade epistemológica: por esse eixo, vale compreender/interpretar criticamente o grau de vigilância ou de auto-análise que o investigador estabelece com/contra suas próprias convicções, observações e interpretações do objeto em estudo.

Argumentando ainda em defesa da perspectiva em questão, referindo-se a Michel Maffesoli,<sup>15</sup> Sarmiento acrescenta que esse sociólogo orienta que, na investigação do cotidiano, o investigador deve estar atento aos “*pequenos nada*s”, às “*criações em estilo menor que constituem a vida de todos os dias*”.

Por conseguinte, indica que o investigador precisa considerar que o método deve ser entendido como um roteiro de coleta de informações, em situação social real, e não como a garantia da apreensão da realidade em si e, ainda, que, pela via da observação crítica, podem-se conhecer, efetivamente, possibilidades e realizações da realidade cultural da escola. Até porque a observação etnográfica permite criar os instrumentos de prospecção necessários a investigações “insuspeitas”, bem como se presta a servir como dispositivo de mudança das práticas pedagógica e organizacional da escola, em razão de favorecer a desocultação dos saberes tácitos e dos fundamentos implícitos, nas ações rotineiras dos sujeitos envolvidos, revelando e permitindo a apropriação coletiva dos sentidos das ações disparadas.

Nesse tipo de investigação, antes de estruturar a dimensão prática da pesquisa, o investigador deve considerar duas premissas básicas. A primeira refere-se ao reconhecimento sobre o que há para fazer: observar, escutar, sentir o que o cerca e envolve. Interrogar e recolher opiniões dos que agem no contexto. Examinar documentos e artefatos produzidos na ação. A segunda refere-se ao fato de que, nesta perspectiva, o principal instrumento de investigação do objeto em estudo é o próprio investigador.

### **3. 2 A abordagem interpretativo-crítica utilizada em estudos com crianças**

A perspectiva compreensiva crítica aqui utilizada teve que submeter-se, não ao estudo da autonomia institucional, mas a uma noção de autonomia do sujeito criança e, rigorosamente, julgamos que só não guardou incoerência com o posicionamento proposto por Sarmiento em seu estudo, porque é ele também um dos maiores defensores dos

---

<sup>15</sup> Conforme informação contida nas referências bibliográficas do texto de Sarmiento, o texto de Maffesoli aqui referido em suas páginas 46/7, é “O conhecimento do cotidiano”, publicado em Lisboa, Portugal, pela Editora Vega, sem indicação de data.

postulados da Sociologia da Infância, a qual exige que consideremos virtuosamente a participação ativa das crianças, na investigação dos seus mundos de vida.

Sarmento, em colaboração com Thomás e Fernandes (2004), defendendo a participação ativa das crianças na investigação das culturas da infância, considera que enxergar a participação infantil tornou-se uma necessidade incontornável nos discursos científicos e políticos que forem produzidos acerca da infância, após a emergência do fenômeno da globalização econômica, política, social e cultural, pela qual o mundo vem passando em anos recentes.

No contexto das rupturas e desequilíbrios produzidos pelo fenômeno da globalização, emergiu a Sociologia da Infância, assumindo como fundamental para a constituição do seu próprio discurso científico, a questão da centralidade da participação das crianças, na definição do estatuto social da infância.

A sociologia da Infância, ao assumir que as crianças são actores sociais plenos, competentes na formulação de interpretações sobre os seus mundos de vida e reveladores das necessidades sociais onde se inserem, considera as metodologias participativas com crianças como um recurso metodológico importante, no sentido de atribuir aos mais jovens o estatuto de sujeitos de conhecimento, e não de simples objecto, instituindo formas colaborativas de construção do conhecimento nas ciências sociais que se articulam com modos de produção do saber empenhadas na transformação social e na extensão dos direitos sociais (SARMENTO, THOMÁS, FERNANDES, 2004, p. 6)

Nessa linha de raciocínio, indicaram que as maiores dificuldades epistemológicas normalmente encontradas decorrem da falta de reconhecimento da alteridade da infância entre os adultos, bem como do desconhecimento da diversidade que compõe as suas condições de existência. Na busca pela superação dessas dificuldades epistêmicas, as metodologias participativas propõem-se a recolher, compreender, traduzir e desocultar as ações e as vozes das crianças, normalmente ocultadas pelas perspectivas geracionais adultocêntricas, invocadas para proteger as crianças da sua própria irracionalidade e incompetência.

O que se recupera com as metodologias participativas é a presença da criança-parceira no trabalho interpretativo, mobilizando para tal um discurso polifônico e cromático que resulta da voz e acção da criança em todo o processo. O desafio que as metodologias participativas colocam

aos sociólogos da infância é duplo: por um lado, um desafio à imaginação metodológica, à sua criatividade, para a definição de ferramentas metodológicas adequadas e pertinentes; por outro lado, um desafio à redefinição da sua identidade enquanto investigadores, descentrando-se do tradicional papel de gestores de todo o processo, para conceber a co-gestão do trabalho investigativo com as crianças (SARMENTO, THOMÁS, FERNANDES, 2004, p. 7).

Serem adequadamente observadas e ouvidas, em parceria em seus contextos de ação e significação, é um direito substantivo que a Convenção dos Direitos da Infância (1989), em seu artigo 12, conferiu às crianças, quando determinou que elas devem ser vistas como agentes sociais ativos em seus cotidianos, de forma a poderem participar diretamente da instituição das decisões que as afetam. O cumprimento do direito de participação irrestrita das crianças na vida social é um questão de cumprimento de um direito civil básico, questão de ética, que “[...] *contribui para assegurar o cumprimento de todos os outros*” (Cf., p. 7) e, por isso, tem fim em si mesmo.

A investigação é assim considerada como um processo de participação social, no qual é fundamental considerar um equilíbrio mutuamente possível, de autonomia, cooperação e hierarquia com e entre as pessoas, sendo a tomada de decisão partilhada entre todos os parceiros do processo de investigação. É também, um processo de investigação densamente trespassado de significados e valores, em todas as etapas do seu percurso, o que se apresenta como um desafio complexo, na medida em que, os significados e valores que estão aí presentes, terão sempre uma dupla interpretação: a dos adultos e a das crianças (SARMENTO, THOMÁS, FERNANDES, 2004, p. 8-9).

Conforme Sarmiento e colaboradoras (2004), Denzin e Lincoln (2000), propõe aos investigadores definir a investigação participativa com crianças como procedimento próprio do paradigma participativo de investigação, ou ainda, como um processo que enfoca uma realidade participada e partilhada. Para Heron (citado por Sarmiento, Thomás e Fernandes, 2004), nos procedimentos investigativos do paradigma participativo, defende-se uma relação direta aberta à mudança no relacionamento entre o investigador e o investigado, uma relação intersubjetiva partilhada, cujo investigado é também investigador.

Citando Boyden e Ennew (1997) sobre o assunto, Sarmiento e colaboradoras alertam que, por princípio, em pesquisas participativas, considera-se que não há método de

investigação intrinsecamente participativo, visto que, por natureza, tal investigação não está centrada na questão técnica de coleta ou tratamento de informação. Diferentemente dessa concepção, centra-se na orientação estratégica da pesquisa, relaciona as concepções epistemológicas, políticas e éticas com as implicações técnicas necessárias ao seu desenvolvimento *in loco* e face a face, “*É de poderes, mais do que de “modus faciendi”, que se trata.*” (Cf., 2004, p. 9).

Este enfoque permite pensar em procedimentos de investigação que privilegiem uma parceria entre adultos e crianças na construção quer de dinâmicas, quer de ferramentas metodológicas. As crianças passam desta forma a ser consideradas parceiras presentes na agenda de investigação, não de uma forma manipulada ou decorativa (Hart, 1992), mas sim de uma forma genuína e efectiva (SARMENTO, THOMÁS, FERNANDES, 2004, p. 10).

Embora a preocupação teórico-metodológica nas investigações críticas com crianças defina-se, principalmente, como questão de concepção de investigação, não como questão prioritária de seleção de técnicas e seus usos, é claro que a preocupação com os instrumentos de coleta de informações não pode deixar de ser adequadamente levada em conta.

Em etnografias, geralmente, a questão do tempo mínimo de permanência em campo, e do modo como se vai estruturar a investigação, preocupam significativamente. No que se refere à preocupação com o tempo, comumente orienta-se que o tempo da investigação deve permitir reconhecer os tempos íntimos do contexto escolar, onde se está investigando. Nos tempos íntimos da instituição, para este estudo, foi fundamental buscar compreender como ocorriam as experiências de movimento das crianças no dia a dia escolar infantil. Por consequência, nesses tempos, também contou o modo como escolhemos recolher e averiguar as informações colhidas a respeito das experiências de movimento das crianças naquele contexto.

Finalmente, refletindo a natureza retórica e/ou ficcional do trabalho investigativo de cariz etnográfico, Sarmiento alerta-nos para o fato de que a etnografia exige a análise acurada do texto interpretativo; da materialidade simbólica da construção dos significados que produz, principalmente sobre a interpretação dos símbolos e das culturas; bem como da

dimensão construtiva dos relatos científicos. *“A linguagem – já o referimos – é o material pobre que possuímos para devolver ao leitor as formas de uma realidade rica”* (SARMENTO, 2000, p. 267).

Em sua compreensão, a perspectiva etnográfica é legítima, se atribuir sentido às informações colhidas na investigação, sem andar em linha reta, de forma cronológica, uniforme. Nesse sentido, aponta que o trabalho etnográfico tem importantes dimensões linguísticas, é pessoal e, em acordo com Geertz,<sup>16</sup> estrutura a construção do sentido do modo interpretativo da dinâmica do discurso social, em forma de pesquisa microscópica. Portanto, o discurso etnográfico, na perspectiva compreensiva crítica constituiu-se como uma narrativa intratextual, intertextual, dialógica, polifônica, semiótica, que procura captar interpretações concorrentes e/ou alternativas à questão em foco.

Por necessidade ética, um texto em que interpretações dos acontecimentos e poderes estão plenamente em ação e em questão, requer a colaboração das partes envolvidas, sem descuidar-se do direito as autonomias relativas dos papéis dos sujeitos em jogo. Nesse aspecto, o autor lembra que a disponibilidade para se permitir observar, entrevistar, entregar documentos à análise do investigador é um sinal evidente de cumplicidade ética daqueles que teoricamente estão na “berlinda”. Por isso, em termos práticos, correto é tratá-los como investigadores associados.

Por essa lógica, depois de pronto, “como quem conta um conto acrescenta um ponto”, também o leitor terá direito a acrescentar seu “ponto ao conto”: *“É só nesse momento – o da leitura – que o texto etnográfico, afinal, encontra o destino da sua existência: o trabalho em que o leitor acrescenta interpretações às interpretações das interpretações”* (SARMENTO, 2000, p. 274).

### **3.2.1 Remate**

Manter a ordem escolar tradicional, mascarando a relação de poder contida na interação entre crianças e adultos, alunos e professores, limitando ou viabilizando, mais ou menos, as expressões das crianças, parece ser o problema de fundo das perspectivas

---

<sup>16</sup> O estudo de Geertz, citado por Sarmento nessa passagem do seu texto, é “A interpretação das culturas”, em versão publicada no Rio de Janeiro, pela Editora Guanabara em 1989, p 31.

convencionais que operam no contexto da educação infantil. Pelas perspectivas pedagógicas, mais ou menos tradicionais, negar e controlar as experiências de movimento corporal das crianças é algo que parece natural. Deixar ao adulto o poder de estabelecer a validade e o valor da ação de socialização da criança, sem considerar seu ponto de vista, é estratégia certa para realizar, proveitosamente, para a perspectiva institucional adulta, a escolarização que se pretende que ocorra também na Educação Infantil.

Diferentemente dos professores de Educação Física que reivindicam a cultura corporal de movimento, com sua teoria legitimadora, como orientação teórico-metodológica para agir na Educação Infantil; diferentemente também daqueles intelectuais da Educação Física que entendem que a formulação da cultura corporal de movimento é suficiente para legitimar a Educação Física, nos mais diferentes contextos da sociedade brasileira moderna, particularmente no âmbito da Educação Básica, especificamente na Educação Infantil; diferentemente, ainda, daqueles intelectuais que aceitam que a cultura corporal de movimento seja colonizada, por essa ou aquela teoria científica crítica, entendemos que o paradigma social da infância e das crianças emergiu de vez.

Emergiu provocando desgastes e exigindo restituições nas elaborações teórico-metodológicas das Ciências Humanas e Sociais em geral. Principalmente da Psicologia do Desenvolvimento, da História da produção dos modos de produção da vida adulta na sociedade capitalista moderna, da Sociologia convencional, ciência acima dos sujeitos e dos processos que investiga. E, também, das práticas sociais que, como a Educação Física, nutriram-se dos conhecimentos disciplinares dessas “matérias” e iludiram-se com a ideia de que suas formulações poderiam, de certo, serem tomadas como modo pedagógico suficiente para pensar e agir, cumprindo o desiderato de cuidar e educar crianças pequenas, no contexto da educação infantil no Brasil.

Nos documentos curriculares antes analisados, referimo-nos precisamente às Diretrizes Curriculares de Florianópolis (1996) e de Vitória (2006) e ao RCNEI (1998), vimos que a denúncia dos constrangimentos contra a imobilidade das crianças na Educação Infantil está em voga, e não dá mais para ser omitida, ignorada, invisibilizada, inviabilizada, na prática pedagógica voltada às crianças. Vimos, ainda, que o máximo de reconhecimento das possibilidades pedagógicas que o movimento corporal das crianças galgou, até o momento, na Educação Infantil, foi ser considerado como um bom

conhecimento inferior, ou uma útil dimensão comunicativa do desenvolvimento e da cultura humana. Um conhecimento que, no quadro das opções instrumentais necessárias aos demais saberes que compõem o currículo da Educação Infantil, deve estar disponível a ter seu uso determinado pela superior, científica, orientação teórico-metodológica das diferentes abordagens psicológicas desenvolvimentistas, mais ou menos piagetianas, que fundamentam, “colonizam” as perspectivas pedagógicas atualmente mobilizadas na Educação Infantil.

Essas constatações já foram percebidas, visualizadas, pelos que fazem a escola e administram o sistema educacional. Entretanto, novas orientações teórico-metodológicas fundantes de alternativas razoáveis à pedagogia da infância e da Educação Infantil, como as da Sociologia da Infância expostas, ainda carecem de reconhecimento entre nós. Tanto em nível acadêmico, quanto normativo e, também, na intervenção educativa cotidiana.

Estudar o tema das experiências de movimento corporal das crianças na Educação Infantil, pelo prisma teórico-metodológico da Sociologia da Infância, nessa investigação exigiu, portanto, considerar as experiências de movimento corporal como ação social, pedagógica, de iniciativa do próprio sujeito criança, ou ainda, como o mais próprio modo de a criança aceder, acontecer e conhecer a realidade pelo seu próprio do ponto de vista e, nesse sentido, oferecer à Sociologia da Infância a possibilidade de considerar um objeto de conhecimento e estudo que, até este momento, desconhecia. Um objeto de estudo exponencial que, ao tempo em que acontece e se faz fato, dispõe o sujeito da ação ao risco da sua própria manifestação e se faz reconhecer, constituindo sua condição teórico-metodológica típica de ocorrer, ser e se precipitar como acontecimento social. A sua, é a ação socializadora do sujeito por excelência. Intervindo diretamente na realidade o sujeito conhece a si, constitui a sua realidade e a conhece para si. As experiências de movimento corporal são para as crianças um ponto de partida inestimável nessa direção.

Considerando que o objetivo deste estudo é contribuir para que a Educação Física constitua elementos teóricos e metodológicos específicos plausíveis, capazes de orientar a atuação e a formação consistente do seu professor que estiver envolvido no processo de educação com cuidado das crianças pequenas, em contextos escolares infantis, indicamos que alcançar este objetivo é possível se, em diálogo com os postulados teóricos e metodológicos proposto pela Sociologia da Infância, particularmente quando investiga e

discute o ofício das crianças, sua agência, os usos que faz dos papéis sociais que os adultos lhes imputam, seu modo de construir cultura entre pares, o professor de Educação Física foi instado a enxergar que as experiências de movimento corporal das crianças são um acontecimento pedagógico, portanto, social, digno de investigação e reconhecimento sistemático.

Por essa perspectiva, é que enfaticamente temos manifestado o entendimento de que as experiências de movimento das crianças são uma chave de socialização e produção de conhecimento dos sujeitos infantis, dos seus mundos de vida, das suas culturas de pares, que as constituem como categoria social estrutural e geracional, pelo seu próprio ponto de vista. É com a compreensão crítica de que as experiências de movimento corporal constituem um acontecimento social próprio do ofício das crianças na Educação Infantil, que nos propomos a dialogar com os postulados do campo da Sociologia da Infância.

Estudar as experiências de movimento corporal das crianças em contexto escolar, dialogando com a Sociologia da Infância, exigiu também reconhecer que tais experiências ainda não são uma preocupação de intervenção pedagógica e de estudo da Educação Física na Educação Infantil, tampouco são preocupação das discussões do campo acadêmico da Sociologia da Infância. Tratá-las agora como um objeto de estudo, capaz de levar a contribuição da Educação Física para a Educação Infantil, na perspectiva teórico-metodológica da Sociologia da Infância, foi um desafio que demandou expor as formulações mais avançadas da Educação Física brasileira à crítica acadêmica e escolher uma vertente, entre aquelas anteriormente anunciadas, para perfilar no campo da sociologia da infância.

Como pudemos ver, pela excelente revisão da discussão teórico-metodológica do campo da Sociologia da Infância feita por Almeida (2009), e aqui apresentada em detalhes, há, entre a Sociologia pensada como disciplina acadêmica e como campo teórico-metodológico da Sociologia da Infância, ou dos estudos da infância e das crianças, fortes divergências em torno do conceito de socialização e do estatuto de direitos sociais da infância e das crianças. Especialmente quando se trata de questionar sua capacidade de incluir a infância e as crianças de modo ativo, na dinâmica social, considerando seu ponto de vista.

O que resulta da revisão teórica realizada, é que disjunção semelhante à ocorrida entre a Sociologia convencional e a Sociologia da Infância é necessária em todos os campos de conhecimentos e saberes que se propõem a se relacionar com a infância e as crianças e seus problemas. Neste sentido, fica também a impressão de que todos os campos de conhecimentos científicos e pedagógicos estabelecidos não perdem nada em dialogar criticamente com os postulados emanados das formulações das diferentes vertentes que, atualmente, compõem o campo da Sociologia da Infância. O mesmo significa dizer que, ainda, não passou a hora de as diferentes disciplinas científicas aprenderem com as correntes teóricas e metodológicas que, no contexto de intenso debate acadêmico internacional, decidiu propor à modernidade social atualmente vigente o paradigma social da infância, ou um olhar diferente sobre o ator social criança e o sujeito geracional infância.

Nessa mesma direção, compreendemos que a Educação Física, também, não tem nada a perder, em termos de legitimação social e acadêmica, ao dialogar com os postulados da Sociologia da Infância e, por isso, é que nos propomos a, nesta investigação, pensar as experiências de movimento corporal das crianças, em contexto escolar, preocupados, particularmente, com o ponto de vista delas.

Entrando na discussão como professores de Educação Física, afirmamos que pensar as experiências de movimento corporal das crianças, em contexto escolar infantil, não nos permite conceber a Sociologia da Infância como ciência, mas pensá-la como campo de conhecimento que se volve para a infância com olhos auto-vigilantes, e se revolve para poder captar e compreender criticamente as ações e simbolizações das crianças, em razão do reconhecimento da sua especificidade de sujeito ativo social. Nesse sentido, entendemos que não é a ciência que faz o homem ou a sociedade, pelo contrário, o homem e a sociedade é que permitem que o conhecimento científico se faça, de modo mais ou menos tradicional, e ganhe função e valor humano e social.

Diferentemente de Almeida (2009), não vemos a Sociologia da Infância como ciência que se encarrega de investigar as representações e as práticas das crianças, tomando-as como objeto de estudo. Tampouco, concordamos com a ideia de que a ética e os procedimentos metodológicos da investigação com crianças são iguais aos que se usam em investigações com adultos. Como a autora postula em razão de defender e construir os cânones da ciência sociológica. Em nosso entendimento, não se trata de considerar se a

ciência é ou não é um conhecimento qualquer, sabemos que a ciência não é um conhecimento qualquer, também sabemos que, por isso mesmo, por mais que se deseje, a ciência não é neutra e resulta de temas, questões, objeto, abordagens teórico-metodológicas predeterminadas pelo investigador e isso, no entanto, impele-nos a reconhecer que os sujeitos investigados não são passivos, como ainda se imagina que sejam.

Especialmente, quando se trata de crianças, é preciso, sim, haver intensas preocupações éticas. Contudo, é preciso considerar, também, que a ética que a criança faz circular, no processo de investigação, resiste, denuncia, contrapõe à ética proposta pelo investigador, queira ele ou não. Nesse sentido, se o investigador confundir poder com capacidade de governar as ações durante o processo investigativo, poderá se iludir que discursará sem vigilância social sobre seus achados. Entretanto, ante as crianças, não será reconhecido; e, entre pares, quando tiver que submeter seu texto à consideração de outrem, logo encontrará interlocuções críticas e, no limite, censuras, se cometer excessos, ou for injusto com a razoabilidade daquilo que diz a respeito do que fala que fez. Por isso, está em “moda” exigir-se, cada vez mais, que o investigador apareça na sua investigação e que demonstre os limites do seu próprio olhar; exerça a reflexividade crítica necessária sobre seu próprio e pretense verdadeiro discurso investigativo.

Almeida (2009), coadunando posições de outros estudiosos que operam a Sociologia da Infância como disciplina científica, estrategicamente, propõe que é melhor ver as crianças como diferentes e não como menores. A nosso ver, essa é já uma exigência ética que a presença da criança na investigação impõe ao investigador atento. Como atender a uma exigência dessa magnitude, sem considerar as desigualdades e hierarquias socialmente postas entre crianças e crianças, crianças e adultos? Como levar em conta um postulado como esse, quando, de saída, não se pode contar, medir ou comparar sujeitos distintos?

Por essa lógica, ao estudar experiências de movimentos corporais das crianças na Educação Infantil, tendemos a caminhar pela perspectiva participativa, considerando que a ação de investigação exercida no contexto escolar é necessariamente um ato colaborativo entre o investigador e as professoras, entre o investigador e as crianças. Coadunamos, também, a ideia de que, como investigadores nesse contexto, somos intermediadores não só das vozes, mas, principalmente, das experiências de movimento das crianças, entendidas

como acontecimento social próprio do ofício das crianças, parte imponderável do seu ofício, no sentido mesmo de conhecer e reconhecer tais experiências como síntese de diferentes lógicas de ação, como propôs Dubet (1994) e propuseram Dubet e Martucelli (1996), que as crianças mobilizam, conforme sua condição singular de abstrair, agir e refletir o acontecimento em que está inserido, no momento em que ocorre.

Ao elaborar essa perspectiva para as experiências de movimento corporal das crianças, concordamos com Fernandes (2005, 2009), quando propõe que é preciso transformar o mundo com a participação das crianças. É preciso e possível transformar o mundo com a participação das crianças, particularmente valorizando seu direito ao usufruto das suas próprias experiências de movimento corporal.

Em nosso entendimento, a criança é agente social competente para ser criança e agir, com suas experiências de movimento corporal, afirmativa ou negativamente em seu ofício de criança, em meios às situações sociais nas quais está inserida, brincando, de um modo que adulto algum pode fazê-lo, sem que pareça imitação grosseira da realidade circunstanciada. Em nossas observações, temos percebido que, particularmente em contexto escolar, quase nunca o adulto brinca, ou seja, normalmente ele brinca de brincar e ao fazê-lo age racionalmente, tentando ludibriar a criança. Entretanto, quando, de fato, por um momento o adulto brinca, expõe-se de tal modo ao prazer de brincar que deixa de sê-lo. Esse fato é tanto mais visível quanto mais a brincadeira exija experiência corporal de movimento do sujeito que a realiza.

Assumindo um olhar emancipador, interessado em compreender criticamente como ocorreu as experiências de movimento corporal das crianças, dentro das condições objetivas de vida da infância e das crianças, em contexto escolar, reivindicamos para essa investigação o entendimento de que o ponto de vista da criança acontece, e se manifesta por meio das suas experiências de movimento corporal, como modo próprio de socialização dela, em conflito e no confronto contra a perspectiva de escolarização posta no cotidiano escolar.

Trata-se, portanto, de mobilizar o conhecimento teórico-metodológico desta investigação, para colaborar com a construção da efetiva cidadania política da infância, e pugnar pela liberdade de participação social ativa das crianças na dinâmica da educação infantil, mesmo que isso implique exigir transformações na ordem político social,

pedagógica, escolar. Nesse sentido, com os autores que estudam o ofício das crianças, é que estamos discutindo e refletindo as experiências de movimento corporal, considerando-as como parte do seu ofício, bem como discutindo seu direito ao exercício dessas experiências, como modo objetivo e concreto de elas participarem da construção e da partilha do conhecimento e do poder produzidos por crianças e adultos no trabalho e na vida social. Esse, em nosso entendimento, é um bom modo de a Educação Física e seu professor contribuírem qualitativamente para o trabalho de educar com cuidado a criança que se encontra na Educação Infantil.

Considerando coerentes entre si as orientações teórico-metodológicas interpretativo-críticas, propostas por Sarmiento (2000, 2003a, 2003b), e participativas com crianças, propostas por Sarmiento, Thomás, Fernandes (2004), para realizar o estudo das experiências de movimento corporal das crianças, em um CMEI de Vitória, ao invés de simplesmente aderir a um posicionamento *interpretativo crítico*, constituído, a partir da dedução que Sarmiento, fez dos postulados propostos por Giddens (1996), e também, sofrer a influência do paradigma participativo complementarmente enunciado, preferimos falar em termos de um posicionamento *compreensivo crítico*, quando tratamos de viabilizar o estudo do objeto de conhecimento desta investigação. Tomamos essa posição não só porque, com menos experiência investigativa, sentimos necessidade de compreender antes de interpretar, mas também e, sobretudo, porque nos propomos a investigar um objeto de conhecimento que, a nosso ver, demanda um tanto de cautela epistêmica, diferente daquela que “as lógicas de ação nas escolas” investigadas por Sarmiento, em sua tese de doutorado, exigiram.

Estimando os procedimentos metodológicos adequados à perspectiva investigativa compreensiva crítica, partimos para o trabalho prático de investigação das experiências de movimento corporal das crianças na escola infantil, considerando que teoricamente, ao fazermos observações compreensivas-críticas, precisávamos utilizar o instrumental de coleta de informações em permanência prolongada, acompanhando a dinâmica escolar cotidiana e as implicações relacionadas com essas experiências, visando a recolher pessoalmente informações que dessem visibilidade às experiências de movimento corporal das crianças; inquirindo, por meio de conversas circunstanciais, alguns sujeitos adultos e as crianças envolvidas, a fim de recolher e concatenar detalhes das compreensões objetiva e subjetivamente emitidas pelos sujeitos envolvidos, acerca da temática em estudo.

Concomitante a esses procedimentos, procuramos relatar, registrar, o mais efetivamente possível aquilo que presenciamos, recriando por escrito, e por fotografias, os acontecimentos, como quem viu e viveu a situação relatada ou narrada, buscando estruturar o conhecimento apreendido, como uma construção dialógica cumulativa dos processos de ação e interpretação estudados. Para isso, praticamos raciocínios diversos: por aproximações e afastamentos, comparação, contrastação, agregação e ordenação de informações. Enfim, buscamos apresentar o resultado final da investigação, de modo a articular criativamente a descrição dos processos observados, por nós interpretados, com a conceituação teórica, proveniente do campo da Sociologia da Infância, capaz de elucidá-los em seus significados, coerentes com o ponto de vista das crianças.

Agindo no sentido de colocar tal corolário teórico-metodológico em prática, tecnicamente falando, informamos que o contexto em que transcorreu a investigação, objeto desta tese, foi o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Zélia Viana de Aguiar, escola infantil do sistema de Educação Pública de Vitória, ES. A coleta de informações em contexto escolar ocorreu mais detidamente durante o ano letivo de 2007.

Os procedimentos e instrumentos utilizados para a coleta das informações mobilizaram a leitura e análise de documentos legais e pedagógicos, a elaboração de cadastros individuais das gestoras administrativas e pedagógicas, professoras e demais funcionários da instituição, o acompanhamento de reuniões de trabalho e comemorativas, encontros de formação, planejamento e avaliação durante a realização do trabalho pedagógico escolar, a observação participante dos momentos de pátios e de aulas com todos os grupos de crianças, nos turnos matutinos e vespertinos, o contato direto com as crianças dos diferentes grupos presentes na escola por meio de conversas e brincadeiras e o registro escrito em diário de campo e fotográfico, documental dos acontecimentos, observados *in loco*, como se poderá melhor entender, acompanhando adiante a exposição do trabalho de campo.

## **4 A INVESTIGAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS DE MOVIMENTO CORPORAL DAS CRIANÇAS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O TRABALHO DE CAMPO**

Após indicar os procedimentos teóricos e metodológicos básicos que orientaram o processo desta investigação, neste quarto capítulo dedicamos-nos a expor como se deu a nossa entrada em campo; um pouco da história da instituição onde se passou a investigação; seu lugar na cidade; sua estrutura interna; as principais características do seu projeto pedagógico, da sua rotina, gestão político-administrativa; programação e funcionamento e o modo como realizamos a aproximação definitiva para, no interior da instituição, observar as experiências de movimento corporal das crianças.

### **4.1. Entrada em Campo**

A instituição escolhida para sediar o trabalho de campo desta investigação foi um dos CMEIs com os quais mantivemos permanentes relações de aproximação e diálogo, durante a ação formativa de professores de Educação Física, para atuar na Educação Infantil, desde o início do processo de formação docente, desenvolvido para este fim, a partir do CEFD/UFES, entre os anos de 2002/1 e 2006/1.

Nessa ação formativa, em cinco anos, relacionamo-nos, frequentemente, com os CMEIs Reinaldo José Ridolfi (Rua Prof. Renato Ribeiro dos Santos, 265, bairro Maria Ortiz), Jacyntha Ferreira de Souza Simões (Rua José Alves, s/n, bairro Antônio Honório – Goiabeiras I), Marlene Orlande Simonetti (Praça Terezinha Grecchi, s/n, bairro República), Zenaide Genoveva Marcarini Cavalcanti (Rua Pedro Feu Rosa, s/n, bairro Jardim da Penha), Maria Nazareth Menegueli (Rua Lea, s/n, bairro Andorinhas), Zélia Vianna de Aguiar (Rua José Farias, s/n, bairro Santa Luiza).

Para que se tenha uma visão nítida da configuração espacial onde esses CMEIs estão inseridos na cidade de Vitória, e a sua relação de proximidade com o CEFD/UFES, nos mapas, a seguir, apresentamos o zoneamento escolar e a localização das escolas municipais com os quais trabalha a SEME/PMV.





O lugar onde aconteceu a investigação que agora começamos a apresentar foi o Centro Municipal de Educação Infantil Zélia Viana de Aguiar (CMEI ZVA) (localizado na zona escolar nº 18. Ver mapa 1). Sua escolha não foi automática. De fato, deu-se, no segundo semestre de 2006, momento em que já nos encontrávamos realizando em Campinas o curso de doutorado. Na ocasião, quando, sob orientação, conjecturamos da necessidade de se definir a escola onde se desenvolveria o estudo de campo desta tese, informamos das diversas possibilidades existentes no sistema público de ensino de Vitória, comentamos que colegas de magistério, que naquele momento integrava a equipe técnica da SEME, haviam sugerido que escolhêssemos o CMEI Gilda de Athayde Ramos (Rua do Acordo, 100, bairro São Pedro I. Zona Escolar nº 5. Ver mapa 1), localizado em uma grande região popular da cidade, o bairro de São Pedro, onde a SEME orientava o desenvolvimento de um projeto institucional, focado no tema da paz e estruturado em uma perspectiva multicultural, com o qual não havíamos interagido.

Sem descartar a possibilidade, visitamos o CMEI, procuramos conversar com a diretora, as pedagogas e com o professor de Educação Física. Com ele, como já nos conhecíamos, a comunicação foi fácil; com elas, não tivemos êxito. Na ocasião, estavam muito ocupadas com a preparação de um evento na instituição educativa. A conversa foi lacônica. Entendemos que aquele não era o lugar apropriado para o estudo. Lá, o prédio havia sido reformado, ampliado, reestruturado, buscava-se fazer acontecer uma série de novíssimas ideias, recém-concebidas pelos membros da coordenação técnico-administrativa em parceria com a equipe de assessoras da Gerência de Educação Infantil da SEME. Para nós, ficou a impressão de que o “clima” local era como o de um “laboratório” para experimentação das novas ideias, e sinalizava a possibilidade de estudar a execução de um “pacote pedagógico”, mais oficial que aquele que estava em curso nos outros CMEIs. Esse cenário educativo, evidentemente, não coadunava com a orientação epistemológica, teórica, metodológica do estudo que estávamos projetando.

Analisando outras possibilidades, escolhemos o CMEI ZVA. Para a definição, consideramos que o CMEI ZVA era um local adequado para realizar o estudo porque, além de estar entre os primeiros que visitamos e ser um daqueles com os quais mantivemos interlocução sistemática nos últimos anos, estava estruturado e funcionava bem, tanto do ponto de vista administrativo, financeiro, quanto no aspecto pedagógico-político. Esses nos

pareceram indicadores contextuais decisivos para realizar um estudo da cultura de socialização das crianças na instituição. Isso porque entendemos que temas como os do nosso estudo são mais relacionáveis com a perspectiva da qualidade, que da quantidade na Educação Infantil, tema que, portanto, não prescindem de um ambiente de “terra arrasada” para se desenvolver, mas, antes, pelo contrário, demandam um ambiente estruturado, bem administrado, ciente da missão pedagógica que lhe compete, com uma comunidade escolar atuante, pois pretende que a instituição que funciona bem, com o reconhecimento de uma determinada problemática, possa vir a funcionar melhor. Ademais, pelo que conhecíamos da instituição, havia ali as condições necessárias à observação participante das experiências de movimento corporal das crianças, no dia a dia escolar.

Definido o CMEI, onde se realizaria o trabalho de campo, considerando sua autonomia relativa em relação à SEME, no final de 2006, enviamos um ofício <sup>17</sup> à direção da escola, propondo a realização do estudo. Na correspondência, lembramos que, desde os anos anteriores, vínhamos estabelecendo uma importante parceria entre o sistema municipal de ensino e o CEFD/UFES, visando à formação de professores de Educação Física, para atuar na Educação Infantil; informamos, também, que havíamos sido aprovados no Programa de Pós-Graduação – Doutorado – da FE/UNICAMP e que iríamos investigar, no dia-a-dia da instituição escolar, a temática relacionada com as experiências de movimento corporal das crianças. Por fim, solicitamos que a diretora e sua equipe de trabalho analisassem e se posicionassem sobre a proposta de realizar o estudo naquela escola, e indicamos que, caso houvesse consentimento, posteriormente, solicitaríamos à Coordenação do Programa de Doutorado da FAE/UNICAMP que oficiasse a SEME/PMV, a fim de que as instituições também formalizassem a autorização que estávamos acordando.

Em resposta à nossa solicitação, ainda no final daquele ano, recebemos da direção da escola a autorização da equipe interna. Assim, também por ofício, <sup>18</sup> a diretora da unidade informou-nos que a equipe gestora reunida havia analisado e concordado com a proposta de realização do estudo naquele CMEI. Autorizada a investigação, conseqüentemente, seria preciso aguardar a passagem dos festejos de fim de ano e das

---

<sup>17</sup> Ofício s/n, datado de 27 de novembro de 2006, assinado por mim e pela professora Dra. Eliana Ayoub.

<sup>18</sup> Ofício nº 141/06 – ZVA, datado de 27 de dezembro de 2006, assinado pela diretora, professora Eliane Santana Velasco Vieira.

férias escolares para, em Janeiro, conhecer o calendário escolar de 2007, bem como, a partir de fevereiro, iniciar mais detidamente o trabalho de campo e encaminhar as outras solicitações pendentes.

Decorridos os três primeiros meses de aproximação com o dia a dia do CMEI ZVA, em abril, escrevemos à Coordenação do Doutorado em Educação da FE/UNICAMP, e solicitamos ao coordenador que se manifestasse formalmente à SEME/PMV. No início do mês de maio de 2007, o coordenador do Programa remeteu a comunicação<sup>19</sup> solicitada, à Secretaria Municipal de Educação de Vitória. Conforme apuramos no CMEI e na Secretaria, não consta que a SEME tenha respondido ao ofício do coordenador do Programa de Doutorado da Faculdade de Educação, ou mesmo oficiado à escola, encaminhando o pleito vindo da UNICAMP, mas, em razão dos contatos que mantivemos com técnicos da Secretaria e com o pessoal da instituição, obtivemos a informação de que a Secretaria recebeu o documento, tinha conhecimento da investigação e havia acolhido a solicitação.

Em reconhecimento da validade da dinâmica, até então estabelecida para acessar e permanecer no campo de investigação, vale destacar o sentido negociado que o processo e o estabelecimento dos primeiros protocolos ganharam. Nesse sentido, para uma investigação compreensivo-crítica, tornou-se significativo que o nível de relacionamento e de confiança que já havia entre os interlocutores não tivesse descartado o estabelecimento de protocolos institucionais, formalizadores da iniciativa; que a decisão de apoiar ou não a iniciativa de pesquisa tivesse vindo de dentro do CMEI e não só da SEME para o CMEI, de cima para baixo, como ocorre em alguns desses arranjos; e, ainda, que a posterior mediação da UNICAMP com a SEME não tivesse gerado, por parte da Secretaria, nenhuma medida unilateral impedindo/proibindo o início, o andamento e o progresso da investigação, já no correr do trabalho de campo, no novo ano.

Durante as férias de janeiro de 2007, ficamos atentos, aguardando ver publicado, no jornal, o calendário escolar da SEME/PMV para o ano que se iniciava. Conforme havíamos perspectivado no projeto, essa investigação deveria acompanhar o ano letivo de um CMEI de Vitória, portanto, ver o que estava planejado no calendário escolar oficial era importante, pois nos permitiria entender como a SEME havia prescrito 200 dias letivos

---

<sup>19</sup> Ofício CPG/FE nº 138/07, de 9 de maio de 2007, assinado pelo coordenador de Pós-Graduação da Faculdade de Educação (Doutorado) da UNICAMP, professor Dr. Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo.

obrigatórios para todas as unidades do sistema de ensino municipal naquele ano e, ainda, melhor compreender como o CMEI que iríamos observar adotaria suas próprias decisões e ações cotidianas, como faria seus encaminhamentos dentro do calendário determinado.

Eis o calendário prescrito pela Secretaria para o sistema municipal de ensino no ano de 2007:

PREFEITURA DE VITÓRIA  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
Ensino Fundamental/Educação Infantil  
CALENDRÁRIO ESCOLAR 2007



MESES	DIAS LETIVOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
JAN	-	F	RG	S	D	⊙	.	.	.	.	Fe	Fe	Fe	Fe	Fe	Fe	Fe	Fe	Fe	Fe	Fe	Fe	Fe	Fe	Fe	Fe	Fe	Fe	Fe	Fe	Fe	Fe				
FEV	13	.	.	S	D	.	.	.	.	.	S	D	.	.	.	.	.	S	D	.	.	F	FCE	S	D	.	.	.	.	.	.	.				
MAR	22	.	.	S	D	.	.	.	.	.	S	D	.	.	.	.	.	S	D	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.				
ABR	17	.	D	.	.	L	F	S	D	.	.	.	.	.	S	D	F	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.				
MAI	20	.	F	.	.	S	D	.	.	.	.	FCE	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	FCE				
JUN	19	.	S	D	.	.	.	.	F	FCE	S	D	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.				
JUL	10	07	D	.	.	.	.	.	S	D	.	.	.	.	S	D	Fq	Fe	Fe	Fe	Fe	Fe	Fe	.	.	.	.	.	.	.	.					
AGO	20	.	.	FCE	S	D	.	.	.	.	.	S	D	CE	CE	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.				
SET	18	S	D	.	.	.	.	.	F	S	D	.	.	.	FCE	S	D	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.				
OUT	20	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	F	S	D	F	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.				
NOV	19	.	F	S	D	.	.	.	.	.	.	S	D	.	.	F	FCE	S	D	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.				
DEZ	15	S	D	.	.	.	.	.	.	S	D	.	.	.	.	S	D	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.				
SUB TOTAL	101	99																																		
TOTAL	200																																			

LEGENDA	DIAS LETIVOS	FERIADOS
RG - Reunião Geral ⊙ - Início do Semestre . - Dias Letivos CE - Congresso Estadual dos Trabalhadores em Educação Pública (*) Data Provisória F - Férias Fe - Férias L - Dia Livre CFE - Formação Continuada na Escola	1º semestre dias letivos 101.  2º semestre dias letivos 99  TOTAL dias letivos 200	01/01 - confraternização Universal 20/02 - Carnaval 21/02 - Cinzas 06/04 - Paixão de Cristo 16/04 - Nossa Senhora da Penha 21/04 - Tiradentes 01/05 - Dia Mundial do Trabalhador 23/05 - Colôniação do Solo Espiritossantense 07/06 - Corpus Christi 07/09 - Independência do Brasil 08/09 - Aniversário de Vitória 12/10 - Nossa Senhora Aparecida 15/10 - Dia do Professor 02/11 - Finados 15/11 - Proclamação da República 25/12 - Natal
<b>EVENTOS IMPORTANTES</b> 03 e 04/03 - Seminário Regional do Programa Escola Aberta 05 e 06/09 - Mostra Científica e Cultural das Unidades de Ensino 15, 22 e 29/09 - Tribuna da Comunidade Escolar (ensino noturno) 19 e 23/11 - Jogos Escolares Municipais		

*ACIARO*  
Mariane de Fátima Cararo Pires  
Secretária Municipal de Educação



Imagem 3 - Calendário Escolar 2007 (SEME/PMV).

Ao vermos o calendário, ficou claro que o ano iniciava no dia 1<sup>o</sup> de fevereiro, quinta-feira. Nos primeiros dois dias letivos, ocorreram reuniões gerais dos grupos de professores do CMEI ZVA, nos turnos matutino e vespertino, para discutir a organização e o funcionamento do projeto pedagógico institucional em 2007.

Embora tivesse desejado e indicado que entraríamos no CMEI desde então, em razão de problemas de doença na família, não acompanhamos os primeiros encontros. Fomos à instituição a partir do dia 5 de fevereiro, segunda-feira. Nesse momento, de efetiva entrada no CMEI para a execução da investigação, começamos a perceber que fazer uma observação compreensiva crítica em um ambiente em que as pessoas nos acolhiam cordialmente não dispensaria jogos de subjetivação nas relações interpessoais. Todos pareciam saber que íamos realizar uma pesquisa na instituição. Isso havia sido discutido com antecedência e aprovado pela equipe gestora do CMEI, mas, naturalmente, com a nossa presença em contexto, diferentes sujeitos logo quiseram entender melhor sobre o que pesquisariíamos, qual era mesmo nosso tema, nosso foco de pesquisa, o porquê do nosso interesse no dia a dia do CMEI e, em alguns casos, alguém até pediu opiniões ou quis saber se colaborariíamos orientando o trabalho pedagógico que desenvolveriam.

Em clima de consentimento e desconfiança, em razão da ansiedade em saber mais sobre os interesses da pesquisa, percebemos que precisaríamos “cuidar com cuidado” dessa aproximação da realidade e dos sujeitos, senão parecia-nos um, entre dois modos de subjetivar, poderia ocorrer e perturbar as relações, a ação pedagógica e o andamento da pesquisa:

- a) os sujeitos adultos envolvidos no planejamento e na execução do processo pedagógico dificultariam a nossa aproximação dos acontecimentos cotidianos do CMEI;
- b) os sujeitos adultos envolvidos no processo pedagógico consentiriam nossa aproximação do cotidiano da instituição, mas teatralizariam a situação, mostrando-se em ação educativa diferente do modo como ordinariamente agem.

Tratamos de responder com presteza às indagações curiosas, e de deixar claro que a perspectiva da investigação era observar, registrar e compreender criticamente a situação de

trabalho pedagógico do CMEI para, depois, organizar as informações colhidas, mostrá-las e discuti-las com os sujeitos envolvidos. Ou seja, deixamos claro que pretendíamos pesquisar as experiências de movimento corporal das crianças, do ponto de vista delas, por meio de uma etnografia compreensivo crítica; bem como que a nossa função no processo não era docente, nem de consultoria/assessoria voluntária, mas, sim, de investigação. Essa situação perdurou por todo o mês de fevereiro, antes e depois do carnaval, especialmente nos momentos em que as professoras polivalentes, professoras de sala, queriam saber se observaríamos suas atividades de perto, e a partir de quando isso aconteceria.

De fato, não sabíamos, mas começávamos a entender que a ansiedade enunciada na fala das professoras tinha como preocupação de fundo nos agradar, colaborar com nossa investigação. Faziam isso preparando, supus, momentos pedagógicos carregados de boas intenções e ações que mostrassem a perspectiva do trabalho pedagógico, e a competência das professoras, no processo de ensino-aprendizagem oferecido às crianças naquela instituição.

Da nossa parte, considerávamos isso relevante, mas não julgávamos esta uma preocupação central à partida do estudo, pois um dos critérios objetivos, talvez o primordial, que nos fez escolher o CMEI ZVA, como campo de investigação, não foi a “familiaridade” que havíamos estabelecido entre nós, professores da instituição e da universidade, mas o fato explícito de que aquela unidade é organizada e funcionava bem, tinha uma proposta pedagógica sistematicamente elaborada, em diálogo crítico dos membros da sua comunidade interna, emitia opiniões ante as prescrições emanadas da SEME e da política de Educação Infantil nacional. Outro critério não menos importante era aquele que nos indicava que ali havia tempos e espaços para verificar a experiência de movimento corporal das crianças, considerando o ponto de vista delas.

Reveladas as primeiras diferenças de interesses e olhares e aceitas as primeiras explicações temáticas, epistemológicas, teóricas e metodológicas, percebemos que valeria a pena continuar encaminhando o estudo naquele ambiente, porque, além das diferenças terem espaço para se manifestar, havia respeito e clara intenção de colaboração entre os que encetavam a ação educativa e aqueles que a pesquisavam. Esse “clima”, aos nossos olhos, era indício de que, por menos que houvesse clareza do fato por parte dos adultos, por uma

espécie de coerência tácita e tática, as crianças também haveriam de, oportunamente, serem percebidas e reconhecidas em suas manifestações.

Envolvidos com a tensão relacional inicial, percebemos que a estratégia de aproximação da comunidade da instituição, a efetiva entrada em campo, deveria ser lenta e gradual. Assim, ao mesmo tempo em que acompanhávamos as principais reuniões, conversávamos com a diretora e com as pedagogas, fazíamos fotos de ambientes, retínhamos imagens que caracterizam o CMEI, criávamos um cadastro individual de professores e funcionários que organizavam e faziam a instituição acontecer cotidianamente. Esse cadastro tornou-se uma estratégia oportuna para não “ir com muita sede ao pote”, não invadir privacidades, ir conhecendo devagar o ambiente e, principalmente, “aproximando-nos” aos poucos dos sujeitos adultos do processo.

Nesse andamento, com a ajuda de um dos funcionários da secretaria, fotografamos, um por um, dos cerca de 80 profissionais que trabalharam no CMEI em 2007; fotografamos, também, as professoras com seus grupos de crianças; alguns espaços e símbolos, permanentes e momentâneos, da unidade educacional. Elaboramos, com a contribuição da diretora, um questionário para as professoras e outro para os funcionários, a fim de colher informações que nos permitissem tecer um perfil profissional desses sujeitos. Durante os meses de março e abril inteiros, antes e depois da Semana Santa, ficamos envolvidos com a atividade de distribuir e recolher questionários, tirar fotos e organizar o cadastro individual e, assim, íamos conversando e conhecendo cada um dos sujeitos adultos envolvidos.

Podemos dizer que essa estratégia é lenta, mas é importante, pois permite aprender o nome de cada pessoa, verificar seus ânimos de colaboração e/ou de resistência, seu grau de curiosidade e entendimento com o trabalho, suas reservas ou consentimentos em se mostrar e/ou deixar ver enquanto trabalham. Especialmente as professoras polivalentes e suas auxiliares, quando estão na regência dos grupos de crianças que lhes cabe cuidar e educar.

Por exemplo: quando, no questionário, perguntamos a data de nascimento dos sujeitos, houve professoras, entre cinco e oito, de um total de 55, que registraram o dia e o mês, mas não o ano em que nasceram. Essas e outras pequenas informações nos fizeram voltar a conversar com aqueles sujeitos, explicar que não interessaria saber a idade individual de alguém para simplesmente expô-la aos demais, mas que esse tipo de

informação contribuiria para que pudéssemos traçar um perfil do grupo que, entre outros indicadores, mostrasse-nos a média etária ou as faixas de idade que ocorrem no grupo. Não desconhecemos que essas informações poderiam ter sido retiradas de documentos mas, como já dissemos, conversar pessoalmente com cada sujeito teve um sentido relacional significativo para o jogo de entrada em campo. Além de algumas informações pessoais e profissionais, nesse questionário, perguntamos também o que cada sujeito acha de trabalhar no campo da Educação Infantil. Com as informações colhidas por esse instrumento, elaboramos um cadastro individual dos sujeitos referidos e, por consequência, agrupamos as informações, extraímos e, adiante, apresentaremos o perfil funcional do grupo de profissionais que compôs o CMEI no ano de 2007.

A mais forte intenção em elaborar esse perfil funcional foi tão somente conhecer e caracterizar melhor o grupo, e não apenas tentar explicar, por exemplo, a lógica pedagógica existente a partir das informações que o grupo nos forneceu. Podemos dizer que, por essa via, com essa abordagem, conseguimos muito mais colaboração que rejeição. Rigorosamente houve, entre cerca de 80 profissionais, um único que explicitamente, de início, negou-se a responder ao questionário, e a se deixar fotografar individualmente, mas, depois, mudou de opinião. Houve doze outros que deram informações incompletas ou silenciaram. Os demais colaboraram plenamente, deixando-se fotografar, fornecendo as informações solicitadas, dando mostras de confiar no pesquisador ou de, ao menos, não se sentirem agredidos pelos procedimentos adotados na pesquisa.

Caminhando na direção de orientar melhor nosso olhar etnográfico, entre junho e dezembro de 2007, observamos de dentro das salas o trabalho pedagógico das professoras polivalentes com todos os 23 grupos de crianças do CMEI ZVA, do Berçário 1 ao Pré-Escolar, nos períodos matutino e vespertino. O resultante quantitativo dessa intensa observação gerou 370 páginas de registros escritos, em três volumes do caderno de campo, 880 fotos do CMEI, pessoas, reuniões, atividades de sala, em cerca de 250 horas de presença na instituição, em diferentes situações: fotografando, escrevendo, acompanhando reuniões, reconhecendo ambientes, materiais, conversando com a diretora, com as pedagogas, os diferentes funcionários, as professoras e as crianças, acompanhando a organização do trabalho pedagógico de rotina, observando atividades do grupo, etc. e, ainda, algumas horas de conversas e reuniões gravadas em áudio. No que se refere à

observação direta do trabalho das professoras com os grupos de crianças em sala ou no pátio, registramos aproximadamente 115 horas de presença nos grupos. Para se ter uma ideia imagética dos grupos de crianças que compõem o CMEI, segue algumas fotografias.

**Imagens: visão dos grupos de crianças que  
compunham as turmas de crianças do CMEI ZVA em 2007**



**Imagem 4 - Grupos 1 A**



**Imagem 5 - Grupos 1 B**



**Imagem 6 - Grupos 1 C**



**Imagem 7 - Grupos 2 A**



**Imagem 8 - Grupos 2 B**



**Imagem 9 - Grupos 2 C**



**Imagem 10 - Grupos 2 D**



**Imagem 11 - Grupos 3 A**



**Imagem 12 - Grupos 3 B**



**Imagem 13 - Grupos 3 C**



**Imagem 14 - Grupos 3 D**



**Imagem 15 - Grupos 4 A**



**Imagem 16 - Grupos 4 B**



**Imagem 17 - Grupos 4 C**



**Imagem 18 - Grupos 4 D**



Imagem 19 - Grupos 5 A



Imagem 20 - Grupos 5 B



Imagem 21 - Grupos 5 C



Imagem 22 - Grupos 5 D



Imagem 23 - Grupos 6 A



Imagem 24 - Grupos 6 B



Imagem 25 - Grupos 6 C



Imagem 26 - Integral

Como mostram as imagens anteriormente expostas, registramos em fotografias todos os 23 grupos, desde o Berçário I até o Pré-Escolar. Como afirmamos antes, fotografar os grupos os sujeitos envolvidos nesse processo de observação participante, para nós, observadores compreensivos-críticos em formação, significou uma possibilidade de fazer um registro diferente, usar outro tipo de escritura, como parte de uma estratégia de (re) conhecimento do outro, desejando que o outro também nos (re) conhecesse, ainda que subliminarmente. Portanto, fotografar ou produzir fotografias estando lá, não foi um pretexto técnico, sequer fizemos cursos para isso, foi um pretexto compreensivo-crítico solicitado pelo objeto aqui em estudo. Um modo epistêmico de documentar o contexto, a estrutura institucional, os sujeitos lá encontrados, seus momentos de trabalho, as experiências das crianças. Foi também um modo político-pedagógico de nos envolvermos com o outro, em seus afazeres cotidianos. Um modo de nos envolvermos com as dirigentes, professoras, funcionárias, crianças presentes, e assim, envolvê-las conosco em nosso fazer investigativo, objetivando colher elementos de forma partilhada e, depois, envolver o próprio leitor em nossa trama. Condição básica para adiante discutirmos, refletirmos e interpretarmos as experiências de movimento corporal das crianças ocorridas no contexto da educação infantil.

Para além do momento de realização desses registros fotográficos, como já havíamos recolhido documentos que mostravam como se organizavam e estruturavam as ações administrativas e pedagógicas do CMEI ZVA, investimos em conhecer os projetos de sala. Inicialmente, conversamos com as pedagogas, procurando entender como se processava a elaboração dos projetos e, em seguida, recolhendo cópias para poder visualizar melhor as ideias formalizadas, intencionando ver melhor a ação pedagógica proposta em sala. Em seguida, anunciamos que era chegado o momento de entrarmos nas salas para observar e registrar mais de perto, de dentro, o trabalho com as crianças.

Ao observar e registrar no caderno de campo os acontecimentos pedagógicos e as experiências de movimento corporal das crianças por nós presenciadas *in loco*, além de narrar, de modo compreensivo-crítico a cronologia e a duração da ação, descrevemos o espaço em que a ação ocorreu, indicamos os participantes, os modos de organização e desenvolvimento da atividade – individual ou grupal –, se a atividade foi de iniciativa do professor ou da criança, descrevemos as atividades propostas, comentamos o estado de

desenvolvimento motor das crianças, o modo como a experiência de movimento prescrita pelo RCNEI, em alguns momentos, pareceu-nos ser trabalhada pela professora, como ocorreram as experiências de movimento corporal das crianças, buscando capturar seus sentidos, particularmente do ponto de vista da criança.

De modo geral, podemos informar que a situação de pesquisa foi rica para avaliar se nosso olhar estava se naturalizando, relativizando, ou, julgando antes de compreender, cada grupo ou situação observada, registrada, fotografada. Outro aspecto importante foi verificar se a ação pedagógica das professoras era teatralizada, planejada, ou se era intencional. Isso, porque os grupos de professoras, auxiliares e crianças foram informados, com antecedência, e efetivamente perceberam quando iniciamos a jornada de observações de perto. Nessa empreitada, procuramos ser regulares, mas não nos furtamos a alterar o andamento do processo de observação, quando percebemos que havia agudas tentativas de “encenação” em andamento. Aos poucos, fomos compreendendo que a ação pedagógica aparecia, tanto em suas “virtudes” quanto em seus “defeitos” ou “limitações” e “possibilidades” ou “mediações”. Dentro da relação de conhecimento, surgiram, também, nitidamente, as experiências de movimento corporal das crianças e os sentidos e significados que, a nosso ver, as crianças dão para elas.

Com a conclusão das observações e dos registros do trabalho pedagógico dentro da sala, em dezembro de 2007, concluímos este detido e intenso trabalho de campo, notadamente no que se refere à observação de atividades e do dia a dia da unidade educativa. Contudo, continuamos em contato com a instituição e seus sujeitos, especialmente para continuar levantando informações institucionais relevantes, novas ou complementares, através de documentos e conversas com as dirigentes e professoras, bem como discutindo, checando as informações colhidas, colaborativamente, como exige o desenho etnográfico compreensivo crítico desta investigação.

## 4.2 A História do CMEI: escritos, narrativas orais, fotografias

Conforme informações constantes no Projeto Político Pedagógico 2007/2008, memórias narradas, depoimentos circunstanciais, informações correntes no interior do sistema e da instituição, fotos, o atual Centro Municipal de Educação Infantil Zélia Vianna de Aguiar iniciou suas atividades em 18 de julho de 1958, portanto, em meados de 2008, completou 50 anos de existência. Em seu longo percurso de guarda, assistência e educação, a instituição foi orfanato e creche, agora é CMEI.

O nome Zélia Vianna de Aguiar foi atribuído à instituição desde os primeiros dias de sua existência, representa uma homenagem em vida à senhora primeira-dama do Estado, em razão do reconhecimento da sua ativa atuação política e administrativa no processo de fundação da instituição, bem como da sua obstinada militância pela promoção das causas socioassistenciais.<sup>20</sup>

A Sra. Zélia Vianna de Aguiar nasceu em Muqui (ES), em 16 de julho de 1905, e faleceu na cidade de Guaçuí (ES), em 2 de abril de 1991; era esposa de Francisco Lacerda de Aguiar, político capixaba eleito governador do Espírito Santo pela Coligação Democrática (PTB, UDN, PL, PR, PRP, PST, PTN), por dois mandatos não consecutivos (outubro de 1952 a janeiro de 1955 e de janeiro de 1963 a abril de 1966). Na condição de primeira-dama, foi presidente da Legião Brasileira de Assistência no Estado, por duas vezes. Ainda hoje se comenta que a sua atuação beneficente manteve-se ao longo de muitos anos, talvez de quase toda sua vida política ativa, embora a instituição tenha passado por diversas reformas e sido gerida por diferentes administrações e administradores.

---

<sup>20</sup> A trajetória da Sra. Zélia Viana Aguiar, na condição de primeira-dama nos governos do marido, guarda forte similaridade com a trajetória de outras primeiras-damas atuantes no País naquela época, tanto no sentido de desempenhar o papel de “mãe dos pobres e desvalidos”, quanto no sentido da sua participação no desenvolvimento do País, quanto no sentido da sua fundamental, embora submissa, contribuição política aos projetos de poder representados pelos seus maridos. Para uma melhor compreensão do envolvimento das primeiras-damas com a política pública de assistência social naquela época, sugerimos a leitura dos trabalhos da professora Ivana Guilherme Simili (UEM). Particularmente: “A construção de uma personagem: a trajetória da primeira-dama Darcy Vargas (1930-1945)”, 2006, texto desenvolvido a partir da sua tese de doutorado, intitulada “Mulher e política: a trajetória da primeira-dama Darcy Vargas (1930 a 1945)”, defendida na UNESP, Assis, em 2004, e recentemente publicada, em forma de livro, pela Editora da UNESP, em 2008.



**Imagem 27 - Sra. Zélia Viana de Aguiar & Fachada do CMEI ZVA**

A “pupileira”, primeiro nome atribuído à instituição e uma espécie de “comenda” que lhe foi concedida desde o início, confunde a existência da pessoa da ex-primeira dama com a longevidade da instituição de acolhimento infantil que leva o seu nome. Talvez por essa coincidente identificação físico-jurídica, a “comenda pupileira” ecoa através do tempo e é assim que, ainda agora, o CMEI ZVA, essa “instituição senhora”, permanece reconhecida no contexto da cidade de Vitória, principalmente entre os moradores mais antigos do bairro onde se localiza.

Em seu primeiro período de funcionamento, entre 1958 a 1985, por 27 anos, a instituição foi concebida como uma entidade de caráter filantrópico, a “Sociedade de Amparo à Família - Pupileira Zélia Vianna de Aguiar”. Naquele momento, seu principal objetivo era guardar e atender crianças de zero a seis anos, particularmente os filhos de operários da construção civil, trabalhadores do comércio e empregados domésticos, população oriunda das diferentes cidades da Grande Vitória, pessoas que atuavam profissionalmente nos bairros de Santa Luísa e da Praia do Canto, locais de residência da classe média e de alguns ricos do município. No primeiro período, a entidade funcionou em regime de internato, semi-internato, orfanato. Foi, inicialmente, administrada por irmãs de caridade e pela Sra. Malvina Pimentel de Aguiar, nora da Sra. Zélia Viana de Aguiar.

No seu segundo período de funcionamento, entre 1986 a 1998, a instituição funcionou sob a responsabilidade do Estado do Espírito Santo, em parceria com a União. Foi organizada em sistema de creche. Naquele período, a trajetória de entidade era voltada à assistência infantil. Recentemente, em seu terceiro período de funcionamento, a partir de 1999, o ex-orfanato, que até então havia sido transformado em creche, foi municipalizado. Sob a responsabilidade da Prefeitura Municipal de Vitória, integrado ao sistema municipal de ensino, gerido pela Secretaria de Educação, passou a chamar-se “Centro Municipal de Educação Infantil Zélia Vianna de Aguiar” e, dentro da nova conjuntura da Educação Básica nacional, passou também, além de assistir e cuidar, a responder à demanda por uma proposta pedagógica formal de educação para as crianças de zero a seis anos.

Funcionando sob a responsabilidade do governo municipal, o CMEI ZVA teve como primeira diretora a senhora Maria Angélica Oliveira Frederico (1999 a 2000). Em seguida, assumiu a direção da escola a senhora Sílvia Aparecida Cruzeiro (2001). Ambas as dirigentes foram indicadas pela Secretaria Municipal de Educação, mas, em 2002,

aconteceu o primeiro processo eleitoral democrático na unidade. Desse primeiro processo eleitoral, emergiu como primeira diretora eleita a senhora Dayse Roberts Lima Freire, que atuou por três anos (2002 – 2005), e foi sucedida, novamente por eleição direta, pela atual diretora, a senhora Eliane Santana Velasco, eleita também para um mandato de três anos (2006-2008), recentemente reeleita para um segundo mandato de três anos (2009-2011).



Imagem 28 - A democracia escolar em cartaz

Atualmente, o núcleo gestor do CMEI é formado pela diretora e pelos membros do Conselho de Escola, órgão interno composto por representantes dos diversos segmentos da comunidade institucional – pais, professoras, funcionários – eleitos entre pares, supervisionados pela Secretaria e pelo Conselho Municipal de Educação.

#### **4.3 O lugar do CMEI na cidade: localização geográfica da instituição e características da comunidade escolar**

Conforme informações publicadas pela Secretaria de Gestão Estratégica da Prefeitura Municipal de Vitória (SEGES/PMV),<sup>21</sup> a Capital do Espírito Santo é dividida em nove regiões administrativas. Entre elas, a 5ª região administrativa é composta por nove bairros - Barro Vermelho, Enseada do Suá, Ilha do Boi, Ilha do Frade, Praia do Canto, Praia do Suá, Santa Helena, Santa Lúcia e Santa Luíza (Bomba). Esses nove bairros ocupam uma área de 5.315.956 m<sup>2</sup> e possuem uma das melhores infraestruturas relativamente aos bairros que compõem as outras oito regiões administrativas da cidade. Abrigam ilhas, praças e praias com boa balneabilidade e possuem intensa atividade de comércio, serviços públicos e privados e lazer.

O CMEI ZVA está localizado no bairro Santa Luíza, uma área tranquila, próxima às principais praias continentais ou ilhoas, e situado a cerca de dez quilômetros do centro da cidade. Configura uma comunidade urbana de pequeno porte, possui aproximadamente 1.000 residentes, tem limites territoriais com três dos nove bairros que compõem a 5ª região – Barro Vermelho, Santa Lúcia e Praia do Canto – e também com o bairro Itararé, componente da 4ª região administrativa da Capital capixaba. Configura, ainda, uma localidade de fácil acesso, próxima à Avenida Nossa Senhora da Penha, a “Reta da Penha”, um importante corredor urbano que corta uma grande e populosa área, articula diferentes regiões e vários bairros da cidade, incrementa o fluxo de veículos que vêm do município de Serra em direção ao centro da Capital, e também favorece a ligação com os principais acessos para os municípios de Cariacica e Vila Velha, postados do outro lado da ilha.

---

<sup>21</sup> Ver: Índice de Qualidade Urbana (IQU). Bairros de Vitória – 1991 e 2000. Disponível em: <[www.vitoria.es.gov.br/gestaoestrat/iqu\\_1991-2000htm](http://www.vitoria.es.gov.br/gestaoestrat/iqu_1991-2000htm)>.

O CMEI ZVA situa-se como um local oportuno para muitas famílias migrantes de diversos bairros circunvizinhos matricularem seus filhos, resolverem o problema da dificuldade de deslocamento entre as áreas de residência da família, trabalho dos pais, ou responsáveis, e estudo das crianças, evitando a perda de tempo no tráfego, problemas típicos de uma cidade, que, como qualquer outra média ou grande cidade brasileira, cresce e desenvolve-se. Paradoxalmente, usufrui das benesses, e sofre os males do próprio desenvolvimento urbano.

Em pesquisa realizada pela direção com os pais ou responsáveis pelas crianças matriculadas no CMEI, ficou evidenciado que os maiores índices de atendimento às crianças na unidade, conforme a localização da sua habitação, indicam que 22,8% delas vêm do bairro Itararé, 16,1% são da Praia do Canto, 7,6%, residem no Bairro da Penha, 6,4% vêm do Barro Vermelho, 5,4% vem de Santa Lúcia e 5,1% são do próprio bairro onde se localiza a instituição, Santa Luiza. Essa mesma pesquisa mostrou também que 5,2% das crianças chegam à escola a pé, 6,7% vão de ônibus, 19,2% de carro próprio e 41,5% chegam de transporte escolar (particular).

Talvez seja, em razão da sua localização, que o CMEI ZVA atende a uma extensa e diversificada população, procedentes de 43 diferentes bairros da Grande Vitória, dos quais 35 pertencem ao município de Vitória, representando 97,6% da ocupação das vagas ofertadas. Sete pertencem ao município de Serra, contemplando 2,1% dessa oferta, e um, ao município de Vila Velha, contemplando 0,3% da capacidade de matrícula da instituição.

#### **4.4 Estrutura física, recursos materiais e humanos, organização administrativa e funcionamento pedagógico da instituição**

**Estrutura Física:** O CMEI ZVA tem espaços amplos. Está edificada em uma área plana, composta por 3.160 metros quadrados. Para se ter essa noção, é bastante acessar o *Google Earth* e vê-la de cima e, também, antes de adentrá-la, caminhar por fora da área do prédio, verificando a extensão dos seus muros. Outro aspecto a considerar é que alguns automóveis de alguns membros da equipe técnica pedagógica, por questão de segurança, frequentemente, são estacionados no pátio interno da instituição, sem que essa utilização do

terreno impeça ou atrapalhe a realização dos recreios ou das outras atividades pedagógicas que exigem espaços mais amplos no contexto escolar.

Ao adentrar no espaço do CMEI, outra forte impressão que se apresenta a quem chega é a de que se trata de uma “casa” bem administrada. Logo na entrada principal, há uma guarita, onde seguranças profissionais revezam-se 24 horas por dia, e identificam quem entra e quem sai. Logo que se tem autorização para entrar, dois caminhos se apresentam a quem quer conhecer as instalações internas. Pela esquerda, caminha-se para o sentido da área de serviços gerais e cozinha. Adentrando-se a instituição pelo refeitório ou, contornando um pouco mais, pelo pátio lateral esquerdo externo (das crianças maiores), chega-se à varanda lateral externa que interliga as salas de atividades. Por outro lado, seguindo-se na mão à direita, chega-se pela frente da unidade, via secretaria, refeitório e corredor de circulação interna, que interliga as salas de atividades e o pátio lateral direito interno (das crianças menores).

Dentro do CMEI, logo se tem uma clara definição da sua organização espacial interna. Na parte da frente, virando-se para um lado, encontra-se a secretária, a sala da diretora, a sala das professoras, dois sanitários adultos, o almoxarifado. Virando-se para outro lado, tem-se o pavilhão do refeitório com dois ambientes interligados, sanitários infantis, um masculino e outro feminino e a sala de informática. Desde esse espaço de entrada do CMEI, caminha-se em direção às salas de aulas, por fora, pela referida varanda lateral externa e, por dentro, acessando-se o corredor central interno da instituição, caminho que permite chegar não só a todas as salas de atividades, mas também aos banheiros, à sala da coordenação pedagógica, à sala de multimeios e aos espaços de circulação do fundo do prédio e de acesso ao pátio lateral interno, que fica na área à direita do terreno.

O CMEI possui 1.405 m<sup>2</sup> de área construída. Está edificado em um único pavimento de fácil circulação, dividido por espaços de diretoria, secretaria, sala de coordenação pedagógica, área de serviço, cozinha e amplo refeitório, seis banheiros, depósitos de materiais pedagógicos e de limpeza, onze salas de atividades, sala para descanso de funcionários, sala de multimeios e de informática. No espaço externo, quase todo calçado, possui estacionamento, lugares para atividades eventuais, varandas, um pátio menor para crianças de zero a três anos, um pátio maior para crianças de quatro a seis anos. Dentro do

pátio maior, há um parque de areia (limitado por muros baixos e telas, engaiolado), grandes brinquedos fixos e algumas árvores.

**Recursos materiais:** o CMEI dispõe de insumos didático-pedagógicos em quantidade mínima suficiente para atender à demanda de trabalho administrativo, da ação educativa que se propõe a oferecer. Esses insumos são normalmente adquiridos e mantidos com recursos financeiros repassados pela Secretaria Municipal de Educação, e adquiridos nos eventos, normalmente administrados pelo Conselho Escolar.

Conforme a necessidade e os objetivos do trabalho pedagógico em desenvolvimento, os materiais são próprios para uso dos adultos ou para uso das crianças. Passam por vistoria e recebem manutenção permanente. Em algumas situações, estão dispostos em cada sala ou ambiente de trabalho específico – na cozinha, por exemplo – em outras situações, estão presentes nas salas de atividades, nos pátios, etc.

Portanto, além de móveis do tipo mesas, cadeiras, quadros-negros, poltronas, estantes de aço, brinquedos – casinhas de madeiras, balanços, gira-gira, escador, velocípedes, bicicletas, cavalos e jacarés plásticos, há muitos e variados outros utensílios e brinquedos pequenos, discos, livros, etc, visando à estruturação das ações pedagógicas coletivas mais amplas. O CMEI conta, também, com um aparelho de TV de 29 polegadas, um aparelho de TV de 20 polegadas, dois aparelhos de DVD, um retroprojeto, duas copiadoras, três computadores, duas impressoras jato de tinta, uma impressora matricial, um aparelho de fax, cinco aparelhos de telefone, uma guilhotina, um encadernador, um projetor, uma máquina fotográfica digital, mesa de som com duas caixas acústicas, onze aparelhos de som (microsistem), uma geladeira, um freezer, um fogão industrial, um forno de micro-ondas, seis computadores infantis (Marca Positivo).

**Recursos humanos:** no ano de 2007, o CMEI ZVA contava com mais de 80 pessoas envolvidas no processo de cuidar e educar cerca de 600 crianças. Utilizando um instrumento de escrutínio simples, conseguimos cadastrar e contatar, pessoal e individualmente, 79 profissionais desse contingente. Ainda houve alguns, poucos, com quem não mantivemos contato direto, por exemplo, um vigilante e uma ou duas professoras que estavam de licença para tratamento de doença. A partir do contato e cadastramento

realizado, apresentamos algumas informações que considerávamos relevantes para que tivéssemos um perfil aproximado dos recursos humanos disponíveis, naquele ano, no CMEI. Conforme as informações colhidas, a equipe do CMEI ZVA, em 2007, constituía-se de seis homens e setenta e três mulheres.

**Homens:** com referencia ao perfil funcional dos seis homens, dois eram vigilantes, um auxiliar de serviços gerais, dois agentes administrativos e um auxiliar de berçário, quatro deles com idade variando entre 20 e 29 anos, dois com idade entre 40 e 50 anos.

Desse contingente masculino, 50% tinha 2º grau (dois incompletos, um completo) e 50% possuíam formação superior (dois formados há mais de quatro anos, um em Administração, outro em Comunicação Social, e um estudava Enfermagem, com previsão de conclusão do curso naquele ano). Com cerca de cinco anos de atuação, os vigilantes e o auxiliar de serviços gerais prestavam serviços há mais tempo para o sistema municipal de ensino de Vitória, os demais tinham tempo de prestação de serviços abaixo dos três anos. Também os vigilantes tinham mais tempo de prestação de serviço no CMEI ZVA, cerca de dois anos e meio, e os demais contavam, no máximo, um ano na “casa”.

Aproximadamente 70% dos homens presentes no contexto silenciaram, quando foram estimulados a se pronunciar sobre o significado do fato de trabalharem no campo da Educação Infantil. Para dois que se dispuseram a responder à questão, trabalhar no campo da Educação Infantil significava (Quadro 1):

<b>Assistente administrativo: habilitado em Comunicação Social</b>	<b>Auxiliar de Berçário: estudante de Enfermagem</b>
Indiferente. Um trabalho que exige responsabilidade como outro qualquer. Apesar de não está diretamente ligado com a Educação Infantil	Proporcionar uma base sociocultural e educacional para os cidadãos, esperando que estes contribuam para o crescimento e desenvolvimento da sociedade e do País

**Quadro 1: Significado do trabalho com crianças na Educação Infantil para dois servidores atuantes no CMEI ZVA em 2007**

Além de permitir traçar um perfil funcional da presença masculina na instituição, essas informações, colhidas no contexto do CMEI ZVA, confirmam, genericamente, a tese de que a Educação Infantil é um campo de atuação feminino. Disseram-nos que a presença

masculina na Educação Infantil, naquela unidade, era discreta, parecia pouco interessada no processo pedagógico e ocorria majoritariamente em função coadjuvante. A surpresa qualitativa foi a presença e o engajamento no processo educativo de um sujeito estudante na área da saúde pública, envolvido com a ação pedagógica de cuidar e educar crianças componentes dos grupos de berçários, ou seja, atuante no ambiente das crianças que estavam nos dois primeiros anos de vida.

**Mulheres:** das 73 mulheres, a diretora, uma auxiliar administrativa, quatro agentes de supervisão operacional, uma vigilante, cinco auxiliares de limpeza e conservação, sete auxiliares de copa e cozinha (merendeiras), quatro pedagogas, vinte e seis professoras regentes de classes/polivalentes (PEB I – concursadas para exercer magistério no nível da Educação Infantil), oito professoras regentes de classe/polivalentes (PEB II – concursadas para exercer magistério no Ensino Fundamental que, posteriormente, optaram em prestar serviço na Educação Infantil), duas professoras dinamizadoras (PEB III – Educação Física e Artes Visuais, concursadas para atuar na Educação Infantil), sete auxiliares de berçário, sete estagiárias, três delas em Estágio Pedagógico nível I e, as outras quatro, em Estágio Pedagógico nível II (atuantes em Berçários I e II, Maternal e com portadores de necessidades educativas especiais), 16 tinham, idades variando entre 20 e 29 anos; 30 entre 30 e 39 anos; 18 entre 40 e 49 anos; 8 entre 50 e 59 anos; e 1 mais de 60 anos.

Em 2007, do total do contingente feminino presente na instituição, 55 informantes (75,3%) eram servidoras em funções pedagógicas (direção, supervisão pedagógica, professoras de classes, auxiliares de berçários, estagiárias); e 18 (24,7%) eram servidoras em funções de apoio administrativo (assistente administrativa, agentes de suporte operacional, vigilante, merendeiras, auxiliares de limpeza e manutenção).

Entre as 55 docentes, 38 (69%) eram formadas em cursos superiores – 30 (54,6%) eram formadas em Pedagogia, 8 tinham outras habilitações: 2 em Educação Física, 2 em Artes Visuais/Educação Artística, 1 em Letras, uma em Direito, 1 em Serviço Social, 1 em Comunicação Social; – 11 eram estudantes de cursos superiores – 9 cursavam Pedagogia, 1 História, uma Farmácia; – 2 tinham o 2º grau completo; e 4 não devolveram o questionário.

4 entre as 38 professoras formadas tinham outra habilitação: 2 em Letras; 1 em Psicologia e 1 em Administração de Empresas.

Dessas profissionais, 26 (47, 3%) com nível superior tinham especialização. Uma delas tinha também mestrado em Educação. Entre as que tinham especialização, havia 1 delas que tinha três cursos; 7 tinham dois cursos; e 17, a maioria, tinham realizado um curso.

No total, essas professoras realizaram 34 cursos de especialização: Administração Escolar (1), Administração de Sistemas Educacionais (1), Arte-Educação (1), Bases Fisiológicas do Exercício (1), Docência do Ensino Superior (1), Educação (2), Educação Especial (2), Educação Inclusiva (2), Educação Infantil (3), Inclusão – Necessidades Especiais (1), Pedagogia Empresarial (1), Pedagogia Institucional (1), Planejamento Educacional (2), Psicologia e Prática em Instituições Públicas de Ensino (1), Psicopedagogia (8), Psicopedagogia Institucional (1), Psicopedagogia Clínico-Institucional (1), Psicopedagogia Clínica (1), Supervisão Escolar (2), Treinamento Esportivo (1).

Considerando o ano de conclusão de curso das 38 professoras mais bem qualificadas da escola, incluindo-se a opção pelo 2º curso, mas excluindo-se as informações referentes às estudantes e às que tinham 2º grau, percebe-se que 1 professora concluiu seu primeiro curso em 1974 (o 2º em 1985). Essa professora juntamente com outra, portanto 2 professoras, concluíram sua formação inicial em meados dos anos 80; 10 concluíram nos sucessivos anos da década de 1990 antes da metade da década, entre 1991 e 1994, e 7 na segunda metade da década, entre 1995 e 1999. A maioria, portanto, outras 26 (47, 3%) dessas professoras, concluíram seus cursos de formação inicial nos sucessivos anos da década de 2000. 21 delas antes da primeira metade da década, entre 2000 e 2004, e as outras 5 na segunda metade da década, entre os anos de 2005 e 2006.

Por essa mesma lógica, na ocasião, observamos que o tempo de formação desse grupo de professoras variava entre um pequeno grupo, que tinha muitos anos de experiência de magistério, e o grupo maior, que tinha menos de dez anos de experiência de magistério. Ou seja, três professoras tinham 33, 22, 17 anos de experiência, respectivamente, cada uma; 8 tinham entre 11 e 15 anos de experiência; 11 tinham entre 6 e 10 anos de experiência e 16 tinham entre 1 e 5 anos de experiência de magistério. Quando tratamos de computar o tempo de serviço no sistema desse mesmo grupo das 38 professoras mais bem qualificadas da escola, vimos que 2 professoras tinham mais de 20 anos presentes no sistema; 5 outras tinham entre 15 e 20 anos; 8 tinham entre 12 e 15 anos; 5 tinham de 6 a 9 anos; e 18 entre 1

e 5 anos presentes no sistema de ensino público municipal de Vitória. No que se refere ao tempo de serviço desse grupo no CMEI, as professoras mais antigas eram 7 e tinham entre 6 e 9 anos de serviços prestados na escola, enquanto a imensa maioria do grupo, 31 delas, tinha entre alguns meses, mais ou menos 1 ano, e 5 anos de serviços prestados ao CMEI ZVA.

Vale considerar que 25 (65, 8%), entre essas 38 professoras, declararam trabalhar exclusivamente no CMEI ZVA, enquanto as outras 13 professoras informaram que, além de atuar no CMEI ZVA, também prestavam serviços em outra instituição pública ou privada na Grande Vitória e no interior. (1. Escola da Ilha – Florescer; 2. CMEI JPA/PMV; 3. CEI Espaço Feliz/PMS; 4. CEI Bem-Me-Quer/PMS; 5. Escola PMS; 6. Escola PMC; 7. Sociedade de Ensino Geração; 8. EMEF Álvaro de Castro Matos PMV; 9. Escola PMCI; 10. UMEI Vovó Cecília/PMVV; 11. Escola;<sup>22</sup> 12. Centro Educacional Messina/VV; 13. Espaço Cultural FaBaVi ).

Com respeito aos argumentos das professoras, em resposta à questão “Para você o que significa trabalhar na Educação Infantil?”, a parte mais subjetiva da coleta de informações proposta pelo instrumento que aplicamos, considerando ser desnecessário, e até inadequado, por causa do volume textual gerado, expô-las como nos chegaram, optamos por sintetizar conteúdos e dar destaque a respostas que representaram claramente os significados e sentidos expostos pelo conjunto das informantes.

Observando o conteúdo das respostas emitidas, pudemos perceber e destacar que os argumentos referem-se, predominantemente, ao fato de que atuar na Educação Infantil era “gratificante”; “privilégio”; “realização pessoal e profissional”; “bênção de trabalho”; “prazer”, “desafio prazeroso”, “experiência nova”, “disposição de aprender constantemente”; “possibilidade de ampliar conhecimentos”, “responsabilidade, aprendizado, troca de conhecimento”, “saber conviver com a diferença”; “conquista profissional”, “questão de identidade profissional”; “oportunidade de contribuir de forma positiva no desenvolvimento de cada criança”, “o início de tudo”, “compartilhar carinho”, “construir valores, possibilidade de participar ativamente da educação das crianças”. Em outras palavras, como pode se perceber no Quadro 2 a seguir:

---

<sup>22</sup> A informante não forneceu o nome da Instituição.

<b>Pedagoga: Habilitada em Letras/Pedagogia</b>	<b>Professora PEB I: Habilitada em Pedagogia</b>	<b>Professora PEB II: Habilitada em Pedagogia/Psicologia</b>	<b>Professora PEB III: Dinamizadora: Educação Física</b>
<p>Para mim, atuar no campo da Educação Infantil tem tido significados múltiplos: tem representado momentos de lutas, conflitos, mas, também, momentos de prazer, de ganhos para a minha prática educativa e realização profissional.</p> <p>Vivenciar/compartilhar momentos/situações de ensino/aprendizagem junto aos pequenos, seus familiares e profissionais tem sido muito gratificante e enriquecedor. Na maioria das vezes, não existem palavras adequadas que possam traduzir esses momentos que são experienciados, vividos, sentidos...</p>	<p>Para mim, é a construção de um mundo novo, construído a cada dia. É muito gratificante saber, como professora, que faço parte desse processo de uma forma lúdica, prazerosa. Fazer com que os alunos reflitam, sejam pensantes e questionadores, sem se anularem no mundo, na realidade em que vivem, podendo ser construtores de uma realidade sociocultural bem melhor do que a que vivemos hoje. Educar é uma arte, ter um retorno é um sonho que se realiza no decorrer do ano</p>	<p>Participar de um processo dinâmico e complexo, que pede a todo tempo criatividade, perseverança, otimismo, pesquisa, tolerância, resistência, ética, enfim, um profissionalismo extremo, que, por vezes, não é reconhecido adequadamente pela sociedade e que se mantém pela responsabilidade, credibilidade e compromisso do professor, mais como um ensaio de motivação pessoal, interna, do que uma estimulação coletiva</p>	<p>Trabalhar na Educação Infantil, neste momento, significa luta e conquista. Luta para assegurar o direito fundamental da criança à educação de forma ampliada e plena. Luta porque grandes desafios estão no caminho e muitas vezes me amedrontam, desanimam ou me angustiam. Mas também, significa conquista. Há momentos que o interagir com as crianças e das crianças me faz perceber que o caminho está sendo socializado e multiplicado. O “novo descobrir” histórico-cultural é algo tão significativo que percebo a grande importância da Educação Básica formal. Sinto-me gratificada de fazer parte desse processo, de ser uma mediadora para a formação de futuros cidadãos plenos e de direitos</p>

**Quadro 2: Significado do trabalho com crianças na Educação Infantil para quatro servidoras em funções pedagógicas atuantes no CMEI ZVA em 2007**

No que se refere ao grupo de servidoras em funções de apoio administrativo da escola, nenhuma das dezoito servidoras tinham formação em nível superior. Seis servidoras (33, 4%) possuíam o 2º grau completo; cinco (27, 8%) possuíam o 1º grau completo; uma possuía o 1º grau incompleto e seis não devolveram o questionário.

Entre aquelas seis servidoras que concluíram os cursos de 2º grau, 3 terminaram seus cursos nos anos de 1981, 1984 e 1988; 1 concluiu em 1990; e 2 em 2002 e 2005. Entre as outras 5 servidoras que concluíram o 1º grau, 1 se formou no início da década de 1970, em 1971; 3 concluíram nos anos 80, precisamente; 2 terminaram em 1983 e 1 em 1988. A última informante desse grupo concluiu o 1º grau em 2006. A servidora com 1º grau incompleto abandonou a escola em 1971.

O tempo de formação das servidoras portadoras do diploma de 2º grau variou entre 3 faixas bem definidas: 2 servidoras terminaram seus cursos há pouco tempo, entre 2 e 5 anos no máximo; 2 terminaram em tempo médio, há 17, 19 anos; duas terminaram há muito tempo, 23 e 27 anos. Entre aquelas que são portadoras do diploma de 1º grau, o tempo de formação variou também em 2 faixas bem distintas, entretanto houve uma grande concentração de sujeitos na faixa de tempo distante, ou seja, uma servidora tinha pouquíssimo tempo que havia finalizado o curso, apenas 1 ano, enquanto 4 servidoras tinham entre 19 e 24 anos de conclusão de curso. A servidora com 1º grau incompleto parou de estudar 36 anos atrás.

No que se refere ao tempo de serviço no sistema de ensino municipal, a presença das servidoras mais qualificadas variou entre 2 servidoras com menos de 1 ano, 1 servidora com menos de 2 anos; 1 com 8, e outra com 11 anos, e uma servidora com 25 anos de presença no sistema. Já as servidoras com 1º grau têm um tempo de presença no sistema que variou entre 1 servidora que tinha menos de 1 ano, 1 servidora que tinha 3 anos, outra que tinha 9 anos, e 2 servidoras que tinham muito tempo no sistema, 25 e 27 anos cada uma. A servidora com 1º grau incompleto trabalhava no sistema de ensino municipal há 2 anos.

Contabilizando o tempo de serviço das servidoras com 2º grau completo, percebemos que 3 servidoras tinham menos de 1 ano no CMEI, outra tinha menos de 2 anos, e outra 11 anos de experiência. Entre as servidoras com 1º grau completo, 2 tinham menos de 1 ano de trabalho na escola, 1 tinha 3 anos, outra tinha 8 anos e 1, a servidora

mais antiga da escola, tinha 25 anos de atuação na instituição. A servidora com 1º grau incompleto atuava no CMEI havia 2 anos.

Entre as 18 servidoras atuantes no ano de 2007, todas as 12 servidoras (67%) que responderam ao questionário declararam trabalhar exclusivamente no CMEI ZVA.

Considerando as respostas das servidoras de apoio, sobre à questão “Para você, o que significa trabalhar na Educação Infantil?” (Quadro 3), percebemos que as respostas fornecidas revelam que atuar na Educação Infantil para essas servidoras significa “uma experiência nova”; “gostar do que faz”; “aprender a amar as crianças”; “aprender com as crianças”; “saber que está contribuindo para um mundo melhor”; “gratidão em poder auxiliar na educação alimentar das crianças”. Em outras palavras:

<b>Vigilante</b>	<b>Auxiliar de Limpeza e Manutenção</b>	<b>Agente de Suporte Operacional</b>	<b>Merendeira</b>
Eu ainda não havia trabalhado nessa área. Acho uma grande experiência, devido ver como são tratadas as crianças e o desenvolvimento de cada uma. É uma pena, porque não posso ter muito contato com todos, devido a minha profissão. Mas ainda não descarto a possibilidade de me tornar professora. Gosto de estar no meio deles. Adoro	Crescimento, pois assim como ajudamos as crianças no crescimento delas, aprendemos também a crescer com elas, na sua capacidade de vencer os obstáculos de cada idade	Gosto de trabalhar com a criança. Com isso, participo do desenvolvimento socioafetivo. Compromisso do meu trabalho e das minhas obrigações	Eu aprendi muito no CMEI, porque eu não sou uma simples merendeira, eu sou uma educadora nutricional. Eu ensino o que as mães não têm tempo de fazer e ensinar, as crianças a se alimentar correto

**Quadro 3: Significado do trabalho com crianças na Educação Infantil para quatro servidoras em funções de apoio administrativo atuantes no CMEI ZVA em 2007**

A título de finalização desta sessão, queremos refletir sobre o fato de que ficou evidente que o perfil funcional das servidoras do CMEI ZVA, que emergiu das informações

coletadas e tratadas conforme o procedimento que adotamos, revela que o núcleo que determina os rumos do trabalho pedagógico na instituição é mesmo aquele em que se concentram 38 docentes, ou 69% das professoras (diretora, pedagogas, várias professoras PEB I, todas as professoras PEB II e PEB III), pois essas, além de serem aquelas que misturavam juventude e disposição de trabalho com o conhecimento e a experiência acumulada, em sua maioria, estavam envolvidas no trajeto entre o começo e o meio da carreira docente, eram concursadas, efetivas, tinham situação funcional estável, portanto, flutuavam menos no sistema e na unidade, dispondo de formação inicial predominantemente em Pedagogia e formação continuada, sobretudo, em cursos do campo da Educação, Psicologia e Administração.

Esse grupo era, portanto, o que melhor elaborava as relações pedagógicas políticas complexas, tensas e conflitivas vividas no cotidiano, dentro e fora do espaço institucional, e, ao mesmo tempo em que demonstrava compromisso e buscava competência e eficiência para fazer bem e com prazer o que fazia e ainda fazem, também denunciava a falta de reconhecimento social que a sociedade em geral vota aos profissionais que, como elas, escolheram trabalhar no campo educacional, particularmente na Educação Infantil. Com essa estratégia da denúncia do risco da desvalorização/deslegitimação do trabalho docente, em defesa da valorização/legitimação da sua ação educativa, elaborava e elabora sua relativa autonomia, enfrentava e enfrenta as pressões das famílias e dos gestores do sistema, ao tempo em que, com esses mesmos segmentos sociais e setores administrativos do Estado, negociam opiniões, apoios e condições favoráveis à prescrição e à tomada de iniciativas pedagógicas que julgavam e julgam necessárias, justas e adequadas propor em benefício do desenvolvimento e da educação das crianças que cuidam e educam.

É evidente que a contribuição das demais professoras e servidoras de apoio não é dispensável, inócua. É complementar. Por isso, a nosso ver, são as professoras acima perfiladas que, com suas ideias e propostas de ação, democraticamente encaminham a dinâmica e o sentido do projeto pedagógico. Diríamos mais: são elas que decidem o sentido da dinâmica cultural, do projeto político pedagógico, que transcorre dentro do processo de educação que o CMEI ZVA oferece às crianças que recebem. Quer essa dinâmica cultural escolar por vezes respeite, quer outras vezes não respeite as necessidades e os interesses, ou

mesmo o ponto de vista das crianças a quem se propõe cuidar e educar, com o digno sentimento humano materno que as identifica e acomete incontornavelmente.

#### **4.5 O projeto pedagógico e a rotina educativa: organização e funcionamento do processo de educação com cuidado no CMEI ZVA**

Como em todos os municípios do País, também o Governo Municipal de Vitória guia-se pela legislação educacional vigente, para planejar, estruturar e administrar a política educacional e a cultura curricular e pedagógica que prescreve para as unidades de educação infantil que compõem o seu sistema de ensino. Entretanto, ao analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma unidade de Educação Infantil, como o CMEI ZVA, logo percebemos que, surpreendentemente, a orientação teórica e metodológica que delinea essa documentação está mais consubstanciada, “lastreada”, por um discurso que se pronuncia, e com muita frequência, refere-se ao capítulo da Constituição brasileira, que indica a organização e o funcionamento da educação no País, bem como na legislação e normatização complementar que dela emana, do que na perspectiva ideológica, na visão de homem, sociedade e mundo, implicada no programa político do partido no governo.

Em nosso modo de compreender a questão, essa constatação não só reforça a ideia de que a transformação da cultura escolar, aquela que é prescrita oficialmente pelos gestores do sistema de ensino, vem menos de fora do sistema e de fora da escola do que se imagina, mas também reforça a concepção de que a politização vivida, nas relações internas ao ambiente institucional e no sistema de ensino municipal, é bastante íntima à instituição, tem natureza subjetiva e objetiva pedagógica. Bem diversa, portanto, daquela que se expressa em outros lugares sociais.

Analisando o PPP (2007/2008) do CMEI ZVA, observamos que, em razão da relativa autonomia financeira, política e pedagógica da instituição, a direção, o núcleo de professoras dirigentes da unidade, o conselho escolar, a comunidade educativa, considera a legislação ordinária – desde a Constituição Federal, a Política Nacional de Educação Infantil, o Plano Nacional de Educação, a LDB, o RCNEI – para legalizar sua posição pedagógica, e ficar em consonância com a orientação política oficial, mas, na prática cotidiana, em termos de legitimidade, fiam-se, mesmo nas frequentes referências que

fazem aos documentos pedagógicos políticos locais – do tipo “Educação Infantil: um outro olhar” (2006) –, pelos referenciais teóricos genéricos e diversos que selecionam, conforme seus pontos de vista próprios, pelo modo como organizam e pautam as discussões dos assuntos que julgam necessários e interessantes ao encaminhamento das demandas advindas da realidade e do contexto comunitário escolar e, particularmente, pelas compreensões, ansiosamente deduzidas, da experiência intersubjetiva, resultante das relações sociopolíticas, majoritariamente adultas, ocorrentes no interior da instituição dia a dia.

Ante a percepção dessa relativa autonomia da comunidade educativa, a nosso ver, guiada mais pelo imprevisível que pelo previsível fazer curricular e pedagógico cotidiano, qualquer inovação pedagógica política em favor das crianças, que ponha em questão as lógicas de ação e o modo operante em voga, e proponha alterações epistêmicas na perspectiva curricular tradicionalmente prescrita e executada, “assusta” gestores e docentes, por representar possibilidades ilimitadas de alteração, não só da dinâmica do trabalho pedagógico, mas também da própria estrutura, organização e funcionamento da instituição, bem como das relações intersubjetivas em jogo, assim como da identidade do docente envolvido no processo.

No quadro da negociação entre essas duas vertentes culturais oficiais – das leis e normas que instituem o sistema e aquela conformada, a partir dos acordos adultos constituídos no interior do CMEI, em recepção a essa mesma orientação institucional do sistema –, é que compreendemos criticamente, porque qualquer inovação curricular que reconheça a participação direta das crianças na definição da perspectiva pedagógica da instituição, por mais que se discursive que as crianças são sujeitos de direitos, etc., fica adiada, *sine die*. Visto que, parece não haver, entre os gestores do processo, razão suficientemente acumulada para experimentar, realmente, uma proposta de dinâmica cultural educativa, dinâmica curricular, centrada nas necessidades e nos interesses dos sujeitos infantis que, paradoxalmente ao discurso vigente, também compõem, cada vez menos, na condição de sujeitos de direitos, na comunidade educativa.

Refletindo, nesses termos, as entrelinhas desses diferentes discursos oficiais, ou institucionais de diferentes conjugações, é que conseguimos, de modo crítico, compreender, como e porque o PPP de um CMEI é determinado como um “documento escolar”,

composto por uma variável cultural pedagógica (in) flexível, em sua própria perspectiva de escolarização, de estruturação das leis, normas e determinações jurídico-administrativa modernas, instituintes da ordem escolar, e, outra, flexível, interessada em estabelecer outra dinâmica e modo de organizar o sistema, decorrente do reconhecimento político econômico, sociocultural, pedagógico comunitário da presença das crianças entre nós, das exigências que a presença da infância e das crianças está nos fazendo, no momento em que estamos conduzindo as políticas sociais, econômicas, culturais, educacionais, etc., em nome de todos. Inflexível, quando institui o sistema e norteia o ordenamento político administrativo da instituição, pela lógica do estabelecimento de preceitos e dispositivos legais, teóricos e metodológicos constitutivos da cultura pedagógica.

Essa inflexão caracteriza-se pelo cumprimento jurídico econômico de determinações legais, como aquelas constantes da Constituição, relativas ao entendimento de que a criança brasileira, desde 1988, tem “direito à educação desde o nascimento”. Consubstanciando um fato reconhecido e asseverado pela LDB (Lei n. 9.394/20/12/1996), quando ratifica que a Educação Infantil é, então, a primeira etapa da educação básica. Nível primeiro do processo de ensino e de educação do indivíduo integral que deve ser organizado, conforme orientam o Plano Nacional de Educação <sup>23</sup> e a Política Nacional de Educação Infantil: <sup>24</sup> como um processo contínuo e global de desenvolvimento e aprendizagem da criança, em instituições apropriadas, assentado em programas curriculares compostos por conteúdos selecionados e estruturados, com base na Psicologia do Desenvolvimento, na diversidade de contextos culturais, assegurada uma base teórico-pedagógica de integração curricular, compatível com o nível de Ensino Fundamental.

Essa legislação, como se sabe, indica, também, determinações subsequentes, reafirmadas pela legislação municipal, como se pode verificar na Lei que institui o Sistema Municipal de Ensino de Vitória <sup>25</sup>, quando vincula e orienta a composição de outros documentos normativos complementares. Exemplo, daquele que, no contexto local, firma o documento norteador “Educação Infantil: um outro olhar” (2006), (Figura 4), visando a caracterizar a identidade curricular que os gestores do sistema municipal de ensino desejam

---

<sup>23</sup> Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001,

<sup>24</sup> Política Nacional de Educação Infantil – documento preliminar, 2003.

<sup>25</sup> Ver nota nº 5.

imprimir ao trabalho pedagógico cotidiano, realizado pelas servidoras, docentes e de apoio administrativo, nas instituições de educação infantil, em âmbito municipal, em determinada gestão ou conjuntura política econômica.



**Imagem 29 – Capa das Diretrizes Curriculares de Vitória - ES**

Flexível quando, nos termos da cultura da instituição, aquela que se produz a partir dos tempos, espaços, relações, ações vividas e desenvolvidas no interior da escola, por outro lado, informa o modo como realmente se procedeu, várias vezes em conflito com a dinâmica cultural institucional, determinada pelos documentos legais e normativos, para materializar os preceitos e dispositivos previamente estabelecidos. Como “prova” dessa flexibilidade, o referido projeto político pedagógico (PPP) deixou-nos ver que os princípios que nortearam sua construção decorreram de estudos e discussões planejadas e realizadas pela equipe de servidoras em funções pedagógicas, e em funções de apoio administrativo, em uma longa série de encontros realizados no interior da instituição, no transcorrer dos anos de 2006 e 2007.

Os estudos de 2007 foram organizados na primeira Reunião Geral do ano, junto aos professores e funcionários, por temas do interesse da comunidade escolar para constituição do PPP e guiaram-se pela publicação “Educação Infantil: um outro olhar” (PMV, 2006). Tais encontros foram ainda enriquecidos através da reflexão promovida por palestrantes convidados e pelo diálogo entre os profissionais, fomentados por meio do debate sobre a legislação vigente, bem como de textos atuais de diferentes autores, sugeridos pelos profissionais e/ou selecionados pela equipe pedagógica (PPP, CMEI ZVA, 2007, p. 7).

O uso desses estudos e reflexões procurou, portanto, construir/constituir/instituir um documento guia, considerando que o trabalho das servidoras, em função pedagógica ou de apoio administrativo, ao acolher as crianças e suas famílias na entrada do CMEI, organizar o funcionamento da instituição, preparar a merenda, limpar as salas ou os banheiros, reger turmas, etc, deveria corresponder aos princípios previstos naquele Projeto Político Pedagógico, coletivamente produzido.

Tais princípios, conforme o documento Educação Infantil: um outro olhar (2006, p. 41), foram apresentados como referência para construção do PPP, por isso, não deviam ser reduzidos a uma orientação espontaneísta de como enfrentar os desafios e os dilemas da Educação Infantil, pois tinham a função de garantir a elaboração da consciência coletiva e individual sobre o modo de agir e pensar uma perspectiva política e pedagógica comum, de educação municipal. Assim, os princípios norteadores da ação responsável pela

implantação do PPP, procuraram consolidar as concepções de criança, educação infantil, formação continuada, organização e funcionamento institucional, gestão democrática, educação infantil inclusiva, avaliação e alfabetização na educação infantil, resultantes do debate coletivo, experimentado no interior do CMEI, por influência do texto de orientação oficial.

Ao estabelecer relações, numa perspectiva histórica e sócio-cultural, entre a concepção de infância e de desenvolvimento humano ao longo dos séculos, os participantes, principalmente, os representantes dos diferentes segmentos da comunidade escolar que não possuem formação pedagógica, como serventes, vigias, auxiliares de berçário, etc, puderam compreender suas próprias e as diferentes concepções sobre o tema, enquanto constructo da experiência social e historicamente acumulada pela sociedade (PPP, CMEI ZVA, 2007, p. 8).

Um dos principais momentos identificados na tentativa desse processo de transmissão cultural foi aquele que estudou a teoria e a legislação pertinente à educação da criança. Para as autoras do PPP, essa estratégia de reflexão, ao tempo em que colaborou decisivamente para a compreensão coletiva da criança, como ser de direitos e deveres, contribuiu para superar o entendimento corrente de infância como uma fase de vida, natural e universal, e das crianças como entidades bio-psicológicas, objetos passivos de socialização na ordem social adulta, *“As crianças passam a ser concebidas enquanto atores sociais que têm o brincar e os diferentes saberes como a chave para se fazer a experiência de mundo”*. (Cf. PPP CMEI ZVA, 2007, p. 8).

Nessa concepção, ao se reconhecer crianças sujeitos de direitos e deveres, automaticamente estabelecem-se compromissos públicos pela garantia dos direitos e deveres relativos ao desenvolvimento pleno e a uma educação infantil de qualidade, assim como se estabelecem compromissos pela defesa das condições dignas para viver a infância, acessíveis às diferentes práticas culturais e plenas para exercê-las.

Buscando aprofundar as reflexões sobre essa concepção de infância, as servidoras do CMEI utilizaram o capítulo “Cuidar e Educar”, do documento Educação Infantil: um outro olhar (2006, p. 57-59), a fim de guiar a discussão e a reflexão coletiva.

O estudo do texto foi realizado em grupos, onde foram sistematizadas, em pequenos textos, as diferentes falas dos participantes sobre a questão. Num momento seguinte, os textos foram apresentados e rediscutidos por todos os grupos para a elaboração do texto final [...] (PPP CMEI ZVA, 2007, p. 10).

Sobre o assunto “cuidar e educar”, as servidoras, docentes e de apoio, do CMEI ZVA, propuseram-se a combinar as responsabilidades familiares com as particularidades da educação infantil e, assim, fazer convergir às funções sociais e educacionais do CMEI e da família.

Objetivando evitar rupturas entre o cuidar e o educar, tendo em vista o reconhecimento da criança como sujeito de direito. Em síntese, definiram que acreditam na “Educação com cuidado” e no “Cuidar educando”, ao tempo em que reconhecem que os conteúdos do Projeto Pedagógico institucional não são objetos abstratos de conhecimento, desvinculados de situações de vida e que, por isso mesmo, as demandas educativas cotidianas do CMEI extrapolam as prescrições do documento oficial local, particularmente aquela que indica que a responsabilidade da Educação Infantil vai muito além do objetivo de socializar conhecimentos historicamente acumulados, pois, a formação das crianças começa pelo cuidar e pelo educar, de maneira interdependente e permanente, enquanto se brinca com elas nos diferentes tempos e espaços da rotina diária. (Cf. EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OUTRO OLHAR, 2006, p.36). Ou seja, nessa formulação, os conteúdos educativos estão vinculados ao trabalho de cuidar e educar:

Concluimos que os termos cuidar e o educar juntos sintetizam a união intrínseca dos dois aspectos fundamentais para toda a criança que cresce, aprende e se desenvolve na escola de Educação Infantil e que dessa forma nunca podem ser desvinculados na fala e na ação do profissional do CMEI Zélia Vianna de Aguiar (PPP CMEI ZVA, 2007, p. 10).

Portanto, cuidar e educar crianças com idades, variando entre os seis meses e os seis anos, é a ação de um CMEI que se define como um espaço coletivo que constrói conhecimentos cognitivos, afetivos e sociais, visando à formação de sujeitos de direitos em condições de organização e funcionamento privilegiadas. Nesse sentido, as cerca de 600 crianças, diariamente atendidas em 23 grupos, compostos em média por 25 crianças,

dispõem de salas, pátios, refeitórios, etc., utilizados conforme uma rotina que busca racionalizar o uso do tempo, do espaço, dos materiais, dos recursos didáticos disponíveis para a realização do trabalho pedagógico das docentes e funcionárias de apoio da unidade educativa.

A preocupação com a organização dos espaços físicos, em prol de um bom funcionamento, envolve horários definidos para cada grupo de acordo com suas especificidades, recursos humanos e didáticos disponíveis no CMEI. Este horário é construído no início do ano letivo e respeitado ou alterado, no coletivo, se houver alguma necessidade, temporária ou permanente (PPP CMEI ZVA, 2007, p. 13).

Nessa rotina organizativa, também se acha o planejamento das ações educativas do corpo docente. O planejamento consubstancia a intencionalidade das ações das professoras, como forma pedagógica de construir o conhecimento para e com as crianças. É fazer, normalmente, realizado durante as atividades de Educação Física e Arte, em um período de 50 minutos, três vezes por semana (para cada grupo em 2007), sendo meta, para a Secretaria, atingir cinco planejamentos semanais, até 2010.

Nesses momentos, a pedagoga interage com a professora procurando conhecer melhor os grupos para contribuir com seu processo ensino - aprendizagem, além de ser o tempo que a professora utiliza para preparar as atividades e situações a serem vivenciadas pelos alunos no cotidiano. (PPP CMEI ZVA, 2007, p. 14).

Conforme essa dinâmica culturalmente estabelecida na rotina educativa, apesar da insatisfação das professoras de Educação Física e Artes, em razão do modo como seu trabalho é sistematicamente utilizado para suportar a ação de planejamento das colegas professoras de sala, particularmente as que também são membros da corporação formada em pedagogia, espera-se que a comunidade institucional tenha uma postura de observação, diagnóstico e avaliação, constante e sistematizada, do trabalho pedagógico ali realizado. Por essa via, acredita-se, também, que essa mesma comunidade é capaz de entender que o currículo é uma construção cultural, um modo de organizar práticas pedagógicas

relacionadas com a ação educativa concreta, possibilitando que a instituição seja percebida e vista como um sistema social virtuoso, dotado de conteúdos socialmente compartilháveis.

#### **4.6 Gestão democrática da política de educação infantil**

A gestão democrática é uma conquista do movimento sindical educacional brasileiro, quando conseguiu garantir na legislação ordinária do País, na Constituição Federal de 1988, LDB de 1996 e na Lei Municipal, n. 4747/98, em seus artigos 11 e 12, a afirmação de que os órgãos de gestão superiores, no contexto de Vitória, a SEME, devem reconhecer a autonomia pedagógica, administrativa e financeira das instituições de ensino locais.

O CMEI ZVA, no uso das prerrogativas legais, definiu em seu PPP (2007/208) que consultar a comunidade, formar segmentos que atuem na unidade, compartilhar e delegar poderes, assumir responsabilidades em co-responsabilidade, valorizar e mobilizar a equipe pedagógica, potencializar os talentos e as iniciativas de todos seus membros, agilizar as informações e proceder com transparência nas negociações eram os pressupostos fundantes da sua política de gestão democrática.

Na discussão sobre a viabilização da “Gestão Democrática” da instituição, quer dizer, refletindo sobre como proceder coletivamente, para usufruir da autonomia política, financeira e pedagógica legalmente preconizada, os grupos de trabalho que se debruçaram sobre o tema indicaram que as principais dificuldades encontradas para a plena execução dessa política referiam-se ao baixo grau de comunicação entre os segmentos profissionais adultos (professoras, merendeiras, estagiárias), à falta de entrosamento entre as pedagogas da manhã e da tarde, ao zelo do patrimônio da unidade, à execução das decisões tomadas coletivamente, e ao fato de que a dinâmica educativa cotidiana não partilhada dificulta a vivência plena da gestão democrática.

Ante tal diagnóstico, os grupos de trabalho indicaram que a equipe pedagógica deveria envolver-se mais no sentido de tomar ciência de todo o processo de Gestão Democrática; participar ativamente e cobrar o que é justo e de direito; agir como cidadãos críticos e conscientes de seu papel para benefício da coletividade; valorizar mais as

opiniões coletivamente expressadas; melhorar a comunicação entre os diferentes segmentos, repassando as informações com antecedência e de forma planejada; zelar pelo patrimônio, realizando um maior controle do que é usado e emprestado; organizar um quadro completo com o nome e a função de todos os servidores; tomar decisões, possibilitando maior entrosamento, respeitando as particularidades de cada turno, visando o melhor para o grupo e as crianças; estabelecer critérios para a escolha do profissional que atuará em extensão de carga horária; promover momentos de troca de experiências.

Em termos da autonomia política, no sistema de ensino municipal de Vitória, o diretor é eleito pela via direta, pelos segmentos adultos que compõem a comunidade educativa. Assume por um período de três anos, e administra em parceria com o Conselho de Escola e com outros colaboradores, formando uma Equipe Gestora. A Equipe Gestora administrativa goza de autonomia financeira e pedagógica. Para exercer tais prerrogativas, conta com a parceria do Conselho de Escola, das pedagogas, representantes de turnos, da SEME e do Fórum de Diretores Municipais, bem como de assembleias internas e externas.

No que se refere à gestão financeira, é consenso na unidade que o município de Vitória avançou bastante na prática da autonomia, visando o gerenciamento dos recursos municipais e federais destinados às escolas. Atualmente, as escolas municipais contam com um auxiliar de administração. Esse servidor faz as cotações, o controle de saldo e a organização dos processos de licitação e compras, reduzindo a sobrecarga de trabalho administrativo do diretor.

Outros mecanismos interessantes no processo de gestão são o Conselho de Escola e o Caixa Escolar. O Conselho de Escola é parceiro da Equipe Gestora na deliberação do uso dos recursos, procurando dar maior visibilidade possível às prestações de contas. O Caixa Escolar gerencia quatro contas bancárias: uma de Custeio e Capital, contendo recursos destinados à compra de material permanente, pequenos reparos, despesa com água, energia elétrica e telefone, material de consumo e serviços de terceiros; outra, com verba fornecida pela PMV, destinada para a compra de gêneros alimentícios e outras duas, com recursos federais, também destinados à aquisição de gêneros alimentícios.

É também consenso na unidade que o controle dos recursos financeiros confiado à Equipe Gestora proporcionou uma dinâmica mais adequada de aquisição de insumos didáticos e outros materiais, agilizando e garantindo as realizações pedagógicas e

administrativas de cada CMEI. Pois, normalmente, a Equipe Gestora age planejando, listando as necessidades, respeitando os trâmites legais para as aquisições, e buscando condições para viabilizá-las. No que se refere aos trâmites legais, a Equipe Gestora segue as normas exigidas pela PMV, ou seja, faz três cotações para realizar qualquer compra, controla gastos, procura evitar desperdícios.

Na verificação periódica dos volumes das contas e dos gastos correntes, existem três conselheiros fiscais que analisam a matéria para posterior aprovação nas instâncias internas e externas. De modo geral, também é consenso que a Equipe Gestora informa, sistematicamente e com transparência, as ações realizadas e os gastos efetivados para toda a comunidade educativa.

Do ponto de vista pedagógico, a equipe acredita estar realizado um trabalho qualitativo.

“Nossa postura profissional ético-crítica e comprometida com a formação da cidadania, tem gerado a visibilidade e reconhecimento do nosso trabalho pelos alunos, suas famílias e nós próprios, que cremos na escola como um lugar de aprendizagem prazerosa, que vai muito além dos objetivos estabelecidos, garantindo o respeito do ritmo de aprendizagem de cada criança” (PPP, 2007/2008, p. 18).

Há encontros mensais da equipe pedagógica com a direção. Nesses encontros, são discutidos e delineados todos os encaminhamentos para o mês seguinte. Tem-se o cuidado de fazer a leitura de todas as avaliações de cada encontro de Formação Continuada, a fim de atender, na medida do possível, as reivindicações da equipe pedagógica. Há também dois encontros semanais, de 30 minutos, com as professoras, esse encontro da equipe gestora com as professoras cumpre o objetivo de repassar informações, determinações da política escolar e da SEME e discutir sobre o trabalho pedagógico cotidiano. O objetivo imediato dessa série de encontros é evitar que as pendências acumulem-se e as soluções para os problemas detectados demorem a ser encaminhadas.

Em 2007 a Equipe Gestora do CMEI ZVA iniciou o ano com a dinâmica de reunir todos os funcionários e deliberar sobre todos os eventos do CMEI ao longo do ano. Definindo, inclusive, um cronograma para que cada um se organizasse com antecedência e pudesse participar dos eventos escolares. Ficou acordado, por exemplo, que os diversos

eventos institucionais acontecessem em horários alternados, com a participação de todos os funcionários e docentes, para facilitar a deliberação e o encaminhamento de temas cotidianos interessantes a todos os segmentos. Outro exemplo: para os encontros de formação em serviço, os temas também foram previamente discutidos e definidos por toda a equipe pedagógica.

Naquele ano, a Equipe Gestora em diálogo com a equipe pedagógica, instituiu três tempos de 50 minutos de planejamento e, com essa medida, considerou-se que as professoras polivalentes, assessoradas pelas pedagogas dos dois turnos, tivessem um tempo maior para refletir e organizar as ações que caracterizariam o processo de ensino e aprendizagem das crianças. Entretanto, essa medida não agradou a todas as professoras, pois os três tempos semanais de planejamento referidos foram garantidos para as professoras polivalentes nos momentos de atuação das professoras de Arte e Educação Física.

#### **4.7 Programação e normas de funcionamento**

Conforme a programação vigente em 2007, as famílias componentes da comunidade do CMEI ZVA foram instruídas a portarem-se de acordo com as seguintes normas de funcionamento: horários de funcionamento, calendário escolar, frequência, carteirinha de identificação, agenda escolar, higiene e saúde, segurança, transporte das crianças, trânsito de pessoas na instituição, objetos/uniformes/brinquedos, comemoração de aniversários na escola, aulas em projetos fora do espaço institucional, educação alimentar, função dos órgãos colegiados, acompanhamento familiar do processo ensino aprendizagem, formação continuada das educadoras.

Para além de um detalhado rol de orientações referentes a cada um dos temas acima informados, de modo geral, as famílias das crianças foram orientadas a conversar diariamente com as professoras dos seus filhos, sistematicamente com a diretora e as pedagogas da unidade, a respeito de qualquer informação ou problema relacionado com o atendimento às crianças, visando a fortalecer a parceria da família com a instituição e a evitar comentários acerca dos eventuais problemas ocorridos na unidade com pessoas

incapazes de resolvê-los. Ainda, como regra geral, informou-se que constrangimentos decorrentes de eventuais descumprimentos dessas orientações eram passíveis de advertência por parte da direção, do Conselho de Escola e, no limite, do Conselho Tutelar.

No tocante às normas indicadas para as professoras e demais funcionários da instituição, as exigências propostas foram relativas à assiduidade e à pontualidade, licenças, utilização de recursos materiais, material pedagógico: uso de fantasias e adereços, livros técnicos e CDs, retroprojetor, máquina fotográfica, episcópio, microfone e caixa de som, TV e aparelho de DVD, livros, brinquedos e demais materiais de sala; sala de informática e multimeios; telefone fixo, celulares e orelhão; material de limpeza, espaço físico, bem como a outros aspectos relevantes para o funcionamento institucional, tais como horário de pátio, recreio das professoras e demais funcionários; rotina do CMEI; atividades fora da instituição e excursões; pautas e frequência mensal das crianças; participação em assembleias e afins; cursos, seminários, congressos e afins; relações com os colegas de trabalho, famílias, crianças e visitantes.

Avaliando o Plano de Trabalho Anual de 2001, a equipe e a comunidade educativa do CMEI ZVA indicaram detalhadamente uma série de dificuldades e problemas a serem superados em 2008. Entre os principais problemas avaliados, alguns se referiam aos aspectos administrativos, como manter constante o diálogo com a equipe, corresponsabilizando a todos pela manutenção das propostas feitas no Plano de Ação, construído coletivamente; pedagógico, como estimular as reflexões e valorizar os esforços comuns na atualização e enriquecimento de seu currículo; gestão participativa, como aumentar o quantitativo de parceiros (pais, funcionários) nos encontros para discussão sobre a escola e seus interesses.

## **5. VOLTANDO À QUESTÃO DE PARTIDA: COMO OCORREM AS EXPERIÊNCIAS DE MOVIMENTO CORPORAL DAS CRIANÇAS?**

Para elaborar este capítulo, voltamos a focar os objetivos imediatos do estudo e dedicamos-nos a discutir consignando temáticas que entendemos como suficientes para contemplar nossas preocupações primárias e básicas com a questão das experiências de movimento corporal das crianças na escola infantil, no sentido de refletir criticamente sobre as lógicas de ação e as prescrições “curriculares” didático-pedagógicas que se apõem cotidianamente ao direito que as crianças têm de viver na educação infantil suas experiências de movimento corporal como parte do seu ofício de criança.

Em uma observação que se quer compreensiva crítica (SARMENTO, 2000, 2003a, 2003b; SIERRA, 2006) o trabalho de campo é entendido como um importante momento para que o investigador possa aceder e permanecer imerso em um determinado contexto, em uma determinada conjuntura. O trabalho de campo é fundamentalmente considerado o melhor modo de se construir a “*mirada etnográfica*” (BOUMARD, apud SÁBIRON SIERRA, 2006), em contato direto com o real vivido, pois é um procedimento capaz de deixar enxergar o outro em sua plenitude existencial, bem como permitir o exercício de um complexo olhar, em um campo epistêmico, um ambiente social dos mais complexos, dentro da sociedade complexa que apõe exigências metodológicas diferentes daquelas as quais várias Ciências Sociais estão tradicionalmente articuladas e acostumadas.

Trata-se, portanto, de adentrar a um campo marcado pela presença de “objetivos vivos”, social e pedagogicamente definidos pela emergência constante, ou permanente, das ações das crianças, como suas experiências de movimento corporal vividas no cotidiano da Educação Infantil de um CMEI de Vitória, ES. Imersão que, adicionalmente, exige-nos e permite-nos constituir as mais requisitadas condições para a elaboração de diálogos multidisciplinares, também necessários e interessantes a objetos de estudo como as experiências de movimentos corporais das crianças e as investigações compreensivas críticas.

Transformar informações em documentos a partir do trabalho de campo, participativo e colaborativo, para depois poder considerá-lo como base para erigir a

narrativa da compreensão crítica possível ao objeto observado, é uma das interessantes possibilidades metodológicas concedidas pelo trabalho compreensivo-crítico realizado em campo, bem como é o modo concreto de facultar à comunidade institucional envolvida, de localizar-se e reconhecer-se no processo de produção de conhecimento em sua própria cultura pedagógica.

Como modo de mostrar como compreendemos criticamente as experiências de movimento corporal das crianças durante a observação realizada, segue detalhes do registro escrito e fotográfico do modo como vimos que esses acontecimentos ocorreram dentro do CMEI ZVA.

### **5.1 – O cotidiano da educação infantil: as observações participantes**

O CMEI ZVA possui 23 turmas com 20 crianças em média, organizadas por grupo de idades que variam de seis meses a seis anos e seis meses. Observamos de dentro da sala de cada turma e nos pátios de recreio o trabalho pedagógico realizado com 22 dos 23 grupos de crianças,<sup>26</sup> desde os berçários aos pré-escolares, em períodos matutinos e vespertinos. Descrevemos as observações que realizamos a partir dos registros escritos contidos nos diários de campo e dos registros fotográficos realizados *in loco*.

Trata-se, pois, de narrar as observações participantes realizadas durante a ação educativa ocorrida dentro das salas de atividades dos **Grupos:**

**(I) Berçários** - crianças com idades variando entre 6 meses a 1 ano e 6 meses, sob a responsabilidade de 4 funcionárias, sendo 2 professoras e 2 auxiliares por turma, em 3 turmas A, B, matutinas, e, C, vespertina;

**(II) Berçários** - crianças com idades variando entre 1 ano e 7 meses, e 2 anos e 6 meses, sob a responsabilidade de 3 funcionárias, sendo 1 professora e 2 auxiliares por turma, em 4 turmas A, B, matutinas, C e D, vespertinas;

---

<sup>26</sup> Um desses 23 grupos é composto por poucas crianças que ficam na instituição em período integral. Em razão de naquele momento esse atendimento às necessidades das famílias daquelas crianças ainda está sendo introduzido no CMEI, bem como em razão do fato de que as crianças do grupo integral estavam contidas e tinham sido observadas e fotografadas por mim em suas turmas de origem, a turma integral não foi objeto de observação mais detida e, portanto, não vai ser aqui considerada em sua especificidade.

**(III) Maternais** - crianças com idades variando entre 2 anos e 7 meses, e 3 anos e 6 meses, sob a responsabilidade de 2 funcionárias, 1 professora e 1 estagiária por turma, em 4 turmas A, B, matutinas e C, D, vespertinas;

**(IV) Jardim I** - crianças com idades variando entre 3 anos e 7 meses, e 4 anos e 6 meses, sob a responsabilidade de 1 professora por turma, em 4 turmas A, B, matutinas, C, D, vespertinas;

**(V) Jardim II** - crianças com idades variando entre 4 anos e 7 meses, e 5 anos e 6 meses, sob a responsabilidade de 1 professora por turma, em 4 turmas, A, B, matutinas, C, D, vespertinas;

**(VI) Pré-Escolares** - crianças com idades variando entre 5 anos e 7 meses, e 6 anos e 6 meses, sob a responsabilidade de 1 professora por turma, em 3 turmas A, B, matutinas e C, vespertina.

No sentido de estruturar a narrativa dos procedimentos, ocorrências e informações comuns colhidas no acompanhamento de todos os grupos presentes no interior da unidade, a seguir, narramos experiências pedagógicas transcorridas dentro e fora das salas do CMEI.

Nos Lugares do CMEI: *primeiras aproximações*

Objetivando a entrada nas salas de atividades dos diferentes grupos ao longo do ano, organizamo-nos para chegar à instituição sempre antes do começo dos trabalhos pedagógicos que as professoras e suas auxiliares realizaram no contato direto com as crianças. Nas observações matutinas estávamos no CMEI antes das 7 horas, e nas observações vespertinas, antes das 13 horas. Ao chegar, naturalmente nosso comportamento era o de nos identificar, cumprimentar o vigilante de plantão, solicitar permissão para entrar e nos dirigir à secretaria, diretoria ou sala das professoras, antes de seguir para a sala do grupo que pretendíamos observar.

No início, entrávamos pela porta da frente, o que obrigava que alguém que estivesse na secretaria ou no refeitório viesse abrir o cadeado da corrente que reforça a fechadura do portão frontal. Com o passar do tempo e com o reconhecimento que todos passaram a nos dedicar, em razão de estarmos mais ou menos apressados, sentíamos-nos à vontade para entrar tanto pela porta da frente quanto pela porta lateral, que dá acesso à área de serviço,

cozinha, refeitório. No trajeto, cumprimentávamos funcionárias de apoio, professoras, pais e mães que encontrávamos.

Essa abordagem no ambiente funcionou sempre como um modo de anunciar nossa presença na escola, bem como de sentir o ânimo corrente com relação à nossa presença na instituição. Por exemplo: algumas vezes anunciaram-nos antecipadamente algumas questões. Normalmente esses anúncios disseram respeito ao fato de que determinadas professoras faziam saber que, mesmo antes de adentrar uma determinada turma, era preciso que estivéssemos informados e, portanto, em nossa abordagem observacional considerássemos que, em uma determinada sala, naquele dia, uma das professoras efetivas havia sido substituída por uma colega ou professora auxiliar, em função de estar ausente, por causa de problemas de saúde, etc.

Em outra ocasião, ao conversar com a diretora, ficamos sabendo que durante as atividades de Educação Física e Artes Visuais da semana haveria referência aos Jogos Pan-Americanos que, por aqueles dias, ocorriam no Rio de Janeiro, e ainda, também falamos sobre a breve comemoração dos 49 anos da instituição, na sexta-feira, 27 de julho de 2007, ocorrida de forma reservada no interior da instituição. Nessa ocasião, a diretora comentou também a pretensão de realizar, no ano seguinte, uma comemoração mais expressiva desta data, em razão de a instituição em 2008, comemorar 50 anos de existência e de serviços prestados à população de Vitória.

Após sentir o clima ou como estavam os ânimos no interior do CMEI, procurávamos perceber como a dinâmica do trabalho desenrolar-se-ia naquele dia em determinada sala. Procurávamos as professoras responsáveis pela sala à qual pretendíamos dirigir-nos e perguntávamos se nos permitiriam acompanhar o trabalho com o grupo de crianças sob sua responsabilidade, registrando por escrito e em fotografias a dinâmica dos acontecimentos correntes com o grupo. Invariavelmente, as professoras e suas auxiliares concordaram com a nossa intenção e presença dentro da sala. Então, desde o aval delas, caminhávamos celeremente para nos instalar em um dos cantos do ambiente, de modo que, as crianças, quando chegassem e adentrassem o recinto, tivessem uma surpresa tranquila, com a presença daquele outro, “homem adulto estranho”, envolvido no espaço tempo, onde costumeiramente passava-se a relação pedagógica entre elas, as professoras, as auxiliares.

Na sala, ordinariamente as crianças iam chegando com suas alegrias e curiosidades características. Essas crianças, em meio, por vezes, a comentários das professoras acerca de ausências de outras crianças, sentidas na sala e consentidas sistematicamente pela família, ou acerca de desleixos familiares com o acompanhamento de tarefas de casa, ou ainda, relacionados com a qualidade do sono, da alimentação, da questão da integridade física de algumas crianças presentes, entre despedirem-se dos parentes, cumprimentarem e serem acolhidas pelas professoras e auxiliares, rapidamente “descobriam-nos”, imóvel, em um canto do ambiente.

Percebida a novidade da nossa presença, algumas olhavam desconfiadas de longe e não se aproximavam, preferiam dirigir-se a um colega, uma professora, brincar com uma bola, um carrinho, na frente do espelho ou com outro brinquedo qualquer. De fato, sequer se perguntava quem éramos. Outras, entretanto, queriam saber quem éramos, como nos chamávamos e o que estávamos fazendo ali. Ante esses questionamentos, antes ou durante a rodinha, quando uma professora ou auxiliar não se adiantava, apresentávamo-nos e explicávamos para a criança interrogante quem nós éramos e o que fazíamos observando-as. Procurávamos explicar-lhes os propósitos da nossa presença. Informávamos a elas que íamos acompanhar suas brincadeiras, sua movimentação corporal, durante aquela manhã ou tarde, íamos fotografá-las, e perguntávamos se concordavam ou não com a nossa presença e ação entre elas.

Essa consulta que, para nossa alegria, foi constantemente acolhida no desenrolar do processo de investigação de forma afirmativa também pelas crianças, fez-nos perceber e permite-nos afirmar que nossa presença “masculina adulta estranha” foi aceita em todos os grupos de crianças, sem qualquer nota de repulsa, mas com muitas notas de interação desde o início, e ainda mais no desenrolar da investigação.

Fato que, além de nos transmitir segurança metodológica, também nos fez refletir que esse tipo de prestação de informação, “modo de dar satisfação”, interagir, e de fazer consulta em conversas com crianças é um procedimento informal, mas que permite à criança externar seu consentimento, sua opinião, concordando ou não com o procedimento investigativo que se deseja instalar. Fez, também, refletir porque é um modo de agir francamente avaliado e orientado no campo das metodologias participativas com crianças e

da Sociologia da Infância, como um jeito ético de ser e proceder em investigações com crianças.<sup>27</sup>



Imagem 30 – A menina e a máquina

Nesse andamento, em diversos momentos da investigação e em diferentes grupos, crianças de diferentes idades mobilizaram-se, escrevendo no nosso diário de campo, brincando, e também tirando fotos conosco.

Questionamentos e demonstrações de amizade, em relação ao investigador, ocorreram durante as observações em todos os grupos, entre as

crianças menores e as maiores. Entre as menores (Grupos 1, 2 e 3) houve, por exemplo, uma menina que logo ao chegar veio dizer que deu “*tchau*” ao pai. Outra nos chamou de “*tio*”. Outra avisou que a professora de Educação Física estava chegando. Houve também dois meninos do grupo integral que, talvez em razão de termos estabelecido contato no pátio no dia anterior, logo que nos viram aproximaram-se, demonstrando amizade, querendo manusear a caneta e a



Imagem 31 - A menina e a caneta



Imagem 32 – Com as crianças

máquina fotográfica, escrever no caderno de campo, pedindo para tirar a fotografia deles.

Entre as crianças menores, um dos acontecimentos interativos que mais nos “tocou” se passou no G 1 C, no momento em que L., uma menina que ainda não andava sozinha, ora arrastando o corpo, ora Tateando as paredes, insegura, desesperou e, chorando, dirigiu-se até o

ponto onde estávamos, pedindo ajuda para “*firmar o passo*”, interessada em mover a si,

<sup>27</sup> Ver: Alderson, Priscilla. Crianças como investigadoras: os efeitos dos direitos de participação na metodologia de investigação. In: Christensen, P; James, Allison, 2005.

mas com medo de cair. Outro desses momentos, bem significativo do nosso relacionamento, ocorreu no G 2 C, quando a pedidos fizemos um avião de papel e o jogamos. As crianças foram buscá-lo e devolveram-nos o objeto. Tornamos a jogar o avião e elas foram buscá-lo novamente. C. E. e I à frente do grupo. C. E. desmanchou o avião e veio nos pedir “*Tio, faz de novo!*”.

Com as crianças do G 3, também, ocorreram acontecimentos interessantes. Em um deles, uma menina aproveitou da tesoura que manuseava cortando papel, e quis cortar nosso cabelo. Em outro, R. pegou nossos óculos e pôs no rosto. No pátio de areia, aproximamo-nos de um grupo para saber do que estavam brincando. As meninas explicaram-nos que brincavam de fazer bolo e os meninos de fazer buraco. As meninas faziam um “*bolo de chocolate*” para o aniversário da T., os meninos faziam em buraco para juntar água se chovesse. De repente, C. entrou na brincadeira das meninas e “bateu o bolo”. Elas mandaram-no parar, pois estava caindo areia em cima delas. Além do mais, para elas “*esse bolo não se bate*”. Ante o impasse, na falta de um cúmplice mais experiente, pediram que opinássemos a respeito do assunto: “*Não é que bolo se bate tio?*”



Imagem 33 – Escrita infantil

Com as crianças maiores (Grupos 4, 5 e 6), houve um momento em que servimos de “pique” ou “bóia” para criança de um G 4. Ou seja, servimos de referência para alguns que brincavam de pique-pega, escaparem de serem pegos. Era só tocar em nós para ficar a salvo de ser “boiado”. Em outro momento, no refeitório, duas meninas do G 5, C. L. e C., convidaram-nos a sentar à mesa delas. Conforme L., era para “*não cansar as pernas*”. Já no G 6 A, L. quis saber o que estávamos fazendo. Explicamo-lhe. Ele, de pronto, explicou para um pequeno grupo de meninas “*o trabalho dele é observar e anotar o que esta vendo!*”.

De modo geral, entre as crianças que se aproximaram, uns queriam que lhes ajudasse a comer, tirar ou colocar o sapato, propor uma brincadeira com uma bola ou outro brinquedo, mas, sem dúvidas, o principal motivo da nossa aproximação foi sempre pegar a máquina fotográfica, a caneta, escrever no caderno de campo, demonstrando flagrante

interesse em usá-los, como, de fato, em alguns momentos, para constar, consentimos que ocorresse.

Se por um lado, podemos considerar que essas manifestações significaram a atração pelo novo, o inusitado, o diferente, ou ainda, representaram a tentativa de aproximação a um “novo amigo adulto do sexo masculino”; por outro lado, podemos considerar, também, que não havendo orientação ou ordem explícita de alguém adulto, como a professora, a auxiliar ou algum parente eventualmente presente, para que as crianças comportassem amistosamente em relação a nossa presença, elas manifestaram vontade de interagir com aquele “homem adulto estranho”, com modos amigáveis, porque não se sentiram desrespeitadas, ameaçadas, forçadas ou tolhidas em suas legítimas necessidades e interesses, ante a presença e o comportamento do “estranho”.

Instalados e acolhidos pela direção, professoras, auxiliares e crianças no interior da escola, das salas de atividades, no acompanhamento das turmas, sentimo-nos à vontade para atuar como investigadores em meio às diferentes solicitações, sugestões e insinuações colaborativas que eram dirigidas pelos sujeitos adultos, naquele processo de observação que, a partir daquele momento, tensionava a nossa presença em campo. Nesse sentido, algumas professoras tentaram nos tratar como auxiliares do grupo, solicitando naturalmente que conduzíssemos crianças de um lado para o outro ou que fotografássemos determinadas “cenas”, para compor parte da documentação escolar que seria enviada aos pais das crianças, em virtude da realização de determinados eventos de interesse da instituição e das famílias.

De modo geral, na interação com o pesquisador, diferentes professoras, em diferentes momentos, coordenando diferentes grupos de crianças, quiseram saber sobre o que tratava a investigação que realizávamos, qual era o curso que realizávamos, onde o realizávamos. Outras demonstraram interesse em colaborar com o desenvolvimento da investigação, perguntavam se queríamos fotografar as crianças uniformizadas, porque em dias de sol forte, as deixava com pouca roupa ou só de fraldas e, argumentar, conforme suas compreensões, sobre as experiências de movimento corporal das crianças que julgavam também começar a enxergar em meio à ação pedagógica que realizavam.

Com o passar do tempo, percebemos que a maioria das professoras demonstrou algum tipo de ansiedade, incômodo, ante a nossa presença, observando os acontecimentos,

desde dentro das salas das turmas. Quando tal reação se tornou indisfarçável, de colaboradoras gentis, tornaram-se, em algum momento, arredias, irritadiças. Estrategicamente, passaram a tentar orientar nosso olhar por meio de um discurso que, muitas vezes, justificava, outras vezes explicava, o desenrolar do seu trabalho em sala, como consequência das condições estruturais ou rotineiras estabelecidas pela instituição escolar, visto que, em suas opiniões, determinados ambientes, procedimentos, materiais, não eram adequados ao trabalho com crianças de determinadas idades e níveis de desenvolvimento. Sentimentos esses que bem podemos sintetizar com a declaração da professora P., quando emitiu, em sinal de insatisfação, o seguinte enunciado a respeito da situação observada *“Não é mole não, doutor, a situação é tensa”*.

Outras professoras, com diferentes estratégias de relacionamento, preferiram, no entanto, induzir nosso olhar a perceber o comportamento das crianças. Como elas podiam estar insatisfeitas com a nossa presença, entre elas, em sala. Como determinada criança era hiperativa e como outras eram cordatas. Como tínhamos “sorte” por que determinadas crianças perturbadoras não estavam na instituição naquele dia, caso contrário, certamente perturbariam nosso trabalho de observação e registro. Destacaram, ainda, que, naquele grupo, existiam crianças *“aceleradas”*, sem limites impostos pela família, crianças que *“Agem que nem trator, passando por cima de tudo e de todos, quando querem fazer alguma coisa”*.

Compreendida criticamente essas ações típicas dos jogos subjetivos interrelacionais, dedicamo-nos, com grande entusiasmo, à observação e registro da ação pedagógica, e, dentro dela, das experiências de movimento corporal das crianças, desde dentro das salas de atividades, e na convivência direta com as turmas de professoras, auxiliares e crianças, no ano letivo de 2007.

No curso da observação anual, no entanto, outra marcante tendência à indução comportamental e relacional, em prol do registro previamente favorável de perspectivas, pontos de vistas ou valores pedagógicos em jogo, anunciou-se quando, a partir do momento em que iniciamos o acompanhamento de cada turma sistematicamente, percebemos a tentativa, por parte das professoras e de algumas auxiliares, de antecipadamente querer saber, por nossa própria informação, quando estaríamos presentes nesse ou naquele grupo. Fato que parecia favorecer a preparação de uma atividade adequada para nossa observação.

Ao percebermos esse interesse, muitas vezes relutamos em não ser coerentes com a orientação teórico-metodológica que escolhemos seguir e, após avaliar que situações teatralizadas poderiam não ser interessantes à investigação, por esconder a normalidade diária, apesar dos pesares, decidimos pela condução incerta, imprevisível do processo de observação, considerando que epistemologicamente essa é uma característica marcante das investigações que levam em conta os jogos de poder, praticados na situação observada, particularmente aquelas que se pretendem compreensivas críticas. (Sierra, 2006).

Além disso, frequentemente notamos que o fato de o planejamento várias vezes realizar-se com professoras das turmas sob nossa observação, proporcionou uma dupla interferência subjetiva no andamento da ação pedagógica que estava em curso nas turmas, em momentos de salas ou de pátios. O que ocorria nessas situações é que, tanto a professora, que naquele instante ausentava-se para planejar, voltava depois à intervenção pedagógica com orientações teóricas e metodológicas que alteravam o curso da ação, em relação ao que vinha acontecendo, antes de ela retirar-se, quanto nessas ocasiões, com a saída da professora regente/polivalente, imediatamente tomava o seu lugar, para dar sequência à intervenção pedagógica, a professora de Educação Física ou de Artes Visuais. Docentes que inegavelmente, nessas circunstâncias, poderiam sentir-se responsabilizadas por nos mostrar como a questão das experiências de movimento corporal das crianças estava sendo trabalhada, naquele contexto pedagógico político.

Em tais circunstâncias, nossas dúvidas pairavam ante a necessidade que sentíamos de tentar entender até que ponto essas estratégias de ação faziam parte da rotina prevista, para desenrolar com aquela turma, naquele dia e turno, ou era algo posteriormente inventado, em razão da nossa presença naquela turma, naquele dia e turno. De todo modo, por uma ou outra lógica, compreendemos criticamente que tanto um sentido quanto o outro poderiam estar, e de fato estavam, presentes todo o tempo em que nós estivéssemos presentes ali. Algo que, provavelmente, ocorreria com outro qualquer pesquisador que, com intenções metodológicas e teóricas similares, se propusesse a observar de modo participante, e registrar detalhadamente o cotidiano escolar. Especialmente, em razão de que a questão de fundo em jogo indicava para o mal estar que as docentes em geral sofrem, quando têm sua ação pedagógica prescrita por pares especializados em situação de investigação institucionalizada.

## **5.2 Compreendendo criticamente as experiências de movimento corporal das crianças**

Não podemos reivindicar que nossa observação, registro escrito e fotográfico, das experiências de movimento corporal das crianças no CMEI ZVA, tenha sido realizada em caráter naturalístico, como propõe Corsaro (1992). É fato que muito nos preocupamos durante o processo de observação dos acontecimentos no CMEI para que o contexto não fosse “manipulado”, em atenção especial à demanda trazida pelo nosso objeto e direito de observar as crianças agindo em suas experiências de movimento corporal na Educação Infantil. Se, conforme o aspecto epistemológico descrito por Sarmiento (2000, 2003a, 2003 b), em campo, não nos queríamos positivistas, tampouco dar-nos por satisfeitos em explicar o que não havíamos ainda compreendido a partir da sua existência concreta e real no cotidiano dos mundos de vida das crianças. Em meio a uma ordem escolar, que não privilegia o reconhecimento do ponto de vista das crianças em ação, somente depois de captar interessadamente as evidências empíricas do acontecimento experiências de movimento corporal das crianças, é que pudemos enxergar os seus pontos de vista em ação e sinteticamente pudemos considerar que tais experiências são constitutivas do e constituídas no âmbito dos processos pelos quais se reconhecem a crianças em situação de vida plena, seu ofício, suas agências.

Nesse sentido, queremos destacar alguns acontecimentos chave, para exemplificar as experiências de movimento das crianças, conforme captamos nos diferentes grupos que compõem o nível inicial da Educação Básica.

Ao observarmos os grupos 1, 2 e 3, chamou-nos atenção como, apesar de algumas crianças não terem movimentos corporais básicos (como andar, correr, saltar) já estruturados, em certos momentos demonstraram disposição para buscar seu espaço de ação entre outras crianças que já dispunham de movimentos corporais plenamente estruturados, mesmo que a tentativa tenha sido “frustrada” pelos colegas. Em um desses momentos observamos e registramos que “Um menino, J., foi buscar brinquedos no urso-baú e uma menina, E., rapidamente o interceptou insinuando que ele não podia mexer ali. No ato, a auxiliar de berçário interferiu dizendo que ela deixasse o J.. A menina, E., prontamente abriu a tampa do urso-baú e arremessou vários brinquedos para o meio da sala.” (G 1 B).

Em outro momento, vimos L., que ainda não andava, arrastar a si, levantar, tatear apoiada na parede, insegura, desesperada e chorosa.

Observando os grupos das crianças menores, chamou-nos a atenção como aquelas crianças demonstraram ter capacidade de tomar iniciativas ao:

1) bater insistentemente na porta de um armário, tentando abri-lo para pegar algo que estava lá dentro;



Imagem 34 – Cai cai balão...

2) pegar uma peça de bloco lógico e morder. Talvez porque, além dos 4 existentes, novos dentes coçavam, incomodavam, apontando aqui e ali no oco da boca. Agia como se dissesse “Isso é o que eu preciso. Isso é o que eu quero”. Indo ao espelho para ver a si mesmo mordendo a peça e, depois, bater contra o espelho e gritar um grito de “gastura”

dentária, até quase cair de costas;

3) morder o dedo do outro, puxar os cabelos da outra em disputa pela primazia do uso de um tambor plástico (instrumento musical), produzindo, em parceria, um jazzístico som de choro;



Imagem 35 – Comendo só

4) só aceitar comer sozinha, como o fez G., manipulando o talher e a comida no prato com as próprias mãos, com as suas próprias destrezas, em seu próprio ritmo, e ainda;

5) explorar o ambiente da sala, como o fez J., arrastando a si, apoiando nos brinquedos e na parede, arriscando a si, sozinho. Apoiando a si nas bolas para ficar de pé e andar.

Além desses acontecimentos em geral, nos grupos 1, 2 e 3 observamos e registramos,



Imagem 36 – Parada de mãos repetida

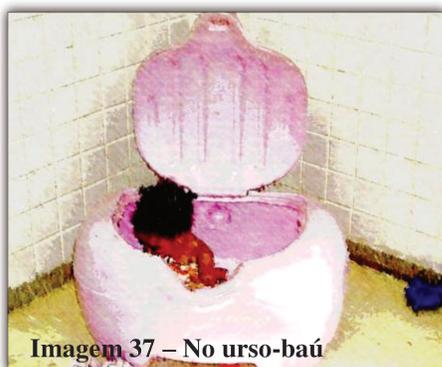


Imagem 37 – No urso-baú

por escrito e em fotos, as ações de iniciativa das crianças, tanto quando trabalhavam em seu ofício de aluno, quanto quando brincavam em seu ofício de criança.

Na sala, por exemplo, os observamos correndo; dançando; pulando; fazendo parada

de mão na frente do espelho; andando sobre as mesas; escalando o tunel plástico (brinquedão); pendurando a si no trinco da porta; pondo a si de pé sobre cadeiras, quase caindo delas e saltando; escondendo dentro do urso-baú; sentando na



Imagem 38 – Espelho meu...

poltroninha para descansar

ou para calçar sapatos adultos; manuseando e disputando utensílios e brinquedos variados; montando e empurrando carrinhos pelo chão; mexendo no comando do toca disco, visando a repetir músicas; rasgando papel azul, colocando pedaços na boca e atirando as tiras para o alto para vê-las voar; soprando a flauta intensamente; “tirando som” de um frasco plástico de sabonete líquido; aterrorizando a um colega, fazendo a voz do “lobo mau” e dizendo “Pega, pega”;



Imagem 39 – Sobre mesas

lutando entre

pares; repetindo, ironicamente, frases de incentivo a uma colega (Que legal J,!) ditas pela professora; narrando estórias.

Em um desses momentos marcantes vimos um grupo de crianças brincar de se ver, pular e cair no acolchoado. “Nesse momento, ante o espelho, L. G., M., G., P. L., puxaram



Imagem 40 – 1, 2, 3 e...

pequenas cadeiras para perto do acolchoado, subiram nelas, viram a si e se projetaram para a frente. Uma, duas, três vezes. Até que L. G. bateu cabeça com P. L. e chorou.”. (Diário de Campo, 2007)



Imagem 41 – Queremos sair

Em outro interessante momento, vimos que duas meninas aproximaram-se do observador, com frascos nas mãos e jogaram-nos pela janela. Os frascos caíram no corredor lateral externo às salas. Esticamos o braço através da moldura da janela e apanhamos os frascos atirados e os entregamos às crianças. A. J. agradeceu, dizendo “bigado”, e transformou o acaso em jogo. Olhou-nos e riu

e atirou os frascos novamente e novamente pediu-nos para pegá-los. Fizemos o que a menina pediu, Os entregamos a ela que os arremessou outra vez...

No refeitório, os vimos comer, quando lhes apetecia, com desenvoltura e apetite; esperarem em fila de pé ou sentadas no chão, encostadas em uma das paredes do ambiente ou, arrastando a si na rampa que liga o refeitório com



Imagem 42 – Brincando de balançar



Imagem 43 – Furingo ou pelada?

a sala contígua, ambiente normalmente usado para fazer reuniões mais amplas com a equipe escolar; prepararem ansiosamente para, ora voltar às salas, ora seguir aos pátios. No pátio as vimos balançando, experimentando equilíbrios, arriscarem a si, uma após a outra, no trepa-trepa, no gira-gira, nos balanços, na ponte de madeira, na casinha de madeira, nas árvores, nas grades de proteção das rampas; as observamos fazendo

bolos para aniversários de pares, torrenciais cachoeiras de areia e, também, buracos para guardar água da chuva.

Em um desses significativos momentos de pátio, observamos que N. e J. brincavam de balançar pendurados no trepa-trepa. Notamos que N. mostrava confiança, força e habilidade para se pendurar e balançar, mas J., ainda não. Como com os dois meninos, notamos que a menina J. também balançava e pendurava com agilidade. Fazia melhor que o menino J., mas não parecia ter a força e a habilidade do menino. Entretanto, outro menino, o menino N. F., ao entrar na brincadeira, fez igual ao modo como a menina J. havia feito.

Ao observarmos os grupos 4, 5, 6, chamou-nos a atenção à intensidade, a intencionalidade e a diversidade das ações de movimentos corporais das crianças. Nas salas desses grupos vimos crianças lutando, dançando; pulando, correndo, fazendo “estrelinhas”



e, mesmo quando sentadas, arrastando a si para trás, para frente, para os lados. Fazendo a roda ampliar-se em seu diâmetro; “plantando bananeira”; manipulando os utensílios do salãozinho de beleza; escrevendo na lousa, remexendo seu corpo, falando e rindo muito, praticamente o tempo inteiro.

Em um lance que queremos destacar, vimos J. P. P. deitado, costas no chão, enquanto as meninas diziam-lhes, cantando e cantando, que ele era o “peixe da preguiça”. No instante, ele, por sua vez, levantou bruscamente e arremeteu contra as meninas, batendo o sapato na mesa, de forma ameaçadora. Elas, entretanto, não se abalaram, continuaram brincando de amassar massinhas coloridas, de modo descontraído. Aparentemente (in) satisfeito, J. P. P. juntou-se a L. e F. e, como se quisesse impressionar as meninas com as suas destrezas, foi fazer paradas de mãos, bem no meio da sala.

Em outro acontecimento ficamos aflitos ao vermos D. pegar uma boneca plástica de cor preta, levá-la ao mesmo tempo em que saltava sobre as poltroninhas e gritava “Negrooooo...”. Sacodindo a boneca, como se quisesse fazê-la desfalecer. Como se não fosse suficiente essa aparente demonstração de ódio e desprezo pelo objeto do seu brincar, quando as crianças foram autorizadas a sair da sala para ir ao pátio, um grupo, composto

por D., M., L. M. e A., correu em disparada para fora e, de pronto, fez “rolar” um jogo de bola, chutando a boneca de cor preta, que aos poucos ia ficando em pedaços.

No andamento da “brincadeira”, D. continuou violento, exalando preconceito contra negros. Nesse andamento, empurrou e derrubou L., uma menina, não por acaso, parecida com a boneca.

Em outro instante, conversamos com uma criança, um menino, que disse que estava triste, porque, segundo ele, o pai não pode voltar do trabalho, porque “o homem não deixou”. Depois, averiguando com a professora, descobrimos que seu pai estava preso. Aliás, foi preso em sua presença.

Em outra ocasião, observamos que G. caminhava por entre as mesas quase sempre compostas por grupos de quatro crianças, com uma folha de papel, do tipo A4, aberta sobre o topo da sua cabeça. Evidentemente, essa ocorrência foi prontamente interdita pela professora responsável pela turma naquele momento. Depois, conforme pudemos averiguar com ele, tratava-se de uma brincadeira experiencial de equilíbrio que ele quis realizar ali, justamente em razão das voltas que era preciso dar entre as mesas, quando se pretendia andar ou correr naquele ambiente.

No pátio, observamos as crianças de 4, 5, 6 anos, brincando espontaneamente de correr em linha reta e também provocando mudança de direção na corrida. Por exemplo, brincando de pipa; de balançar; de lutar ou disputar brinquedos “na marra”. Deixando claro que naquele grupo alguém não queria que alguém jogasse bola, etc. Os vimos brincando de casinha, de subir na casinha; atravessar a ponte de madeira; jogar na mesa de totó. Vimos meninos correndo como cachorros ou macacos ou leões ou tigres, fazendo como “bichos”, em busca das meninas, a serem “presas” na corrida.



Imagem 45 - Leveza



Imagem 46 – 1, 2, 3, salve eu!

Notamos ainda que, talvez por isso, para fugir das disputas, ou, das brincadeiras de intenso contato corporal e uso de força física, as meninas preferiam escrever, digitar, desenhar, etc.

Em um momento de observação desses grupos no pátio, flagramos E., acrobaticamente pendurada na goiabeira, escondendo-se, de um colega que, logo abaixo, com o rosto colado no tronco da árvore, de olhos fechados, abria a contagem para iniciar um pique-esconde. Vimos assim que alguns meninos quando não se sentem contemplados, apelam para a força ou para o desmanche da brincadeira.



Imagem 47 – O menino e a lagarta

Em outro momento, observamos as crianças dizerem que iam salvar a lagarta de fogo de propriedade de R. Entretanto, B. ameaçou tomar a lagarta que o R. tanto queria cuidar. R. chorou, não ficou satisfeito de perder o monopólio sobre a lagarta, mas D. disse que ia matá-la, pois ela queimava. Outros concordaram que se ela não fosse para a árvore “não chegaria à borboleta”.

No terceiro momento nesse ambiente, acompanhamos um grupo de crianças que brincava de estourar a bola de sabão que uma delas fazia. Pelo frezezi causado, tratava-se de uma superbrincadeira de movimento corporal. Uma brincadeira “simples”, como boa parte daquilo que se passa todo dia sob nossos olhos desatentos ou cansados, uma superbrincadeira percebida na interação do grupo. Pode ser descrita assim: uma criança sopra o canudo e faz as bolinhas de sabão e as outras crianças, interessadas na brincadeira, observam a bola subir, saltam para estourá-la, correm atrás, atropelam-se, etc.

De modo geral, podemos dizer que observando esses grupos, vimos crianças ativas, ou melhor, reflexivas a partir da ação, crianças capazes de se interessar por diferentes acontecimentos e atividades em um mesmo contexto e momento. Vimos crianças intensamente interessadas no que lhes interessava e plenamente desplugadas, alheias, de atividades e orientações predeterminadas que não as animavam, não as atraíam ou não eram da sua iniciativa.

### **5.3 Experiências de movimento corporal das crianças ou... experiências de movimento corporal para as crianças? A interdição do movimento corporal das crianças na dinâmica escolar (rotina, ação docente e prescrições)**

Conversando com diferentes pessoas, mais ou menos próximas do dia a dia do CMEI, sobre o tema, o objeto e as possibilidades que este estudo ia revelando, ouvimos alguns interlocutores dizerem, em tom de preocupação e até de advertência, que não era possível administrar uma unidade infantil onde as crianças pudessem fazer “tudo” que queriam. Intrigados com esse óbice exarado, a nosso entender, como sinal da “mentalidade” corrente sobre o que os nossos interlocutores pensam que é o fazer pedagógico e a função das crianças nele, durante muitos momentos em que realizávamos as observações e registros no CMEI ZVA, apuramos o olhar para ver se a dinâmica institucional reforçava ou não esta sentença.

Após ter realizado o trabalho de campo, tratado e analisado as informações que aos poucos aqui estamos relatando, compreendemos criticamente que podemos pensar que o CMEI, olhado de dentro para fora, não é mesmo uma instituição fechada, “toda poderosa” como no passado pensaram os jesuítas, ou uma “caixa preta” como a caracterizou Júlia (2001), pois, observando-a de dentro, diferente do pensamento médio já exposto, compreendemos que no CMEI as crianças fazem, sim, o que querem, mas não como querem.

Observando os grupos do CMEI ZVA pudemos ver que normalmente as crianças gostam das atividades que lhes são prescritas, entretanto interferem decisivamente no modo como as atividades são realizadas, bem como na ação, sugerem e até impõem outros conteúdos e outros modos de experienciá-los, diferentes daqueles que normalmente lhes são prescritos.

Vimos que, de fato, as crianças gostam de escolher as atividades que realizam, bem como de indicar o modo de realizá-las. As evidências que colhemos e que nos parecem bastante suficientes para sustentar essa opinião indicam que, no dia a dia da educação infantil observada de dentro, quando há atividades propostas pelas professoras e auxiliares as crianças normalmente envolvem-se e procuram desenvolvê-las, em parte como as professoras orientam, em parte como lhes parece possível ou interessante fazê-lo. Entretanto, quando, por um minuto, tais atividades cessam, tardam, falham ou faltam e as

crianças notam e sentem-se a vontade, em condições de agir por conta própria, o fazem dispersando. Rapidamente desinteressando-se pelo agir prescrito e interessando-se pelo agir experiencial. Divertindo-se ou abrindo disputas renhidas pela posse de um objeto ou pelo controle de uma situação; individualmente e/ou em pequenos grupos.

Nas salas com os grupos, observamos que quando faltavam atividades sugeridas pelas professoras e auxiliares, ou, o conteúdo e as estratégias que foram planejadas para as professoras realizarem o trabalho educativo com as crianças não eram suficientes, as crianças rapidamente punham-se a agir aproveitando para, em muitos momentos, fazer o que não lhe era regularmente permitido ou o que lhes era sistematicamente interdito pelas professoras. Gerando, “quase sempre”, disputas violentas/virulentas pelo controle da situação e exposições aos riscos corporais da ação pedagógica inadvertida e desorientada.



Observando os diversos grupos, vimos crianças subirem no túnel de plástico, escorregarem dali e, imediatamente, subirem no gradio das janelas; no urso baú, para em seguida dali saltar e correr; vimos que quando as crianças ficavam desocupadas logo corriam para brincar/brigar dentro do túnel de plástico; disputar brinquedos; chinelos; medir forças via o empurra-empurra, a provocação mútua. Nesse andamento, em determinado momento, vimos que, enquanto uma criança dormia, outra batia em outra, outra esbarrava com a cabeça na parede e uma quinta também batia em outra criança dentro da casinha de brinquedo lá existente; vimos crianças brincar de lutas, capoeira, em frente ao espelho; vimos uma menina, M. A., tentar jogar no ventilador uma tampa plástica de uma panelinha da cozinha de brinquedo, e, como não conseguiu acertar o alvo, voltar para a mesa onde as demais crianças começavam a cercar a professora de Artes Visuais, que acabava de adentrar o recinto.

Em outras sequências de acontecimentos, vimos que o menino, A., que bricava de pular cantando “pula, pula, pipoquinha, pula, pula, sem parar...”, de repente, passou a disputar um brinquedo com outro menino, o que levou a auxiliar a colocar A. sentado ao nosso lado, “para pensar”. Vimos ainda, durante a realização de um interessante jogo coletivo, “a galinha do vizinho bota ovo... (ia mudando a cor, conforme a cor da roupa ou outra referência, relacionada com aquele atrás de quem se colocava o ovo)”, que as crianças pareciam não conhecer bem o jogo, ou, pelo menos, pareciam não saber como jogá-lo. Pois não conheciam a música que o embalava, tampouco sabiam executar os movimentos necessários para realizá-lo. Fato que levou a professora a pegar crianças pelo braço para orientar a corrida no sentido preestabelecido e também a determinar regras e mais regras de comportamento para as diferentes crianças envolvidas tentarem realizar a brincadeira. Talvez, pensando



**Imagem 49 – Vamos lá!**

que demonstrando a forma de organizar e fazer, fosse o melhor modo de ensinar, uma atividade para a qual estava evidente que faltavam experiências de movimento corporal e reflexões básicas aos diferentes participantes.

Em outro ambiente do CMEI, no pátio, observamos que o tempo e o espaço disponíveis pareciam generosos para as crianças. Visto que, se em sala havia as presenças das professoras e das auxiliares coordenando os trabalhos de forma e modo a controlar as pretenções das ações infantis, no pátio, diferentemente, combinou-se o tempo e o espaço amplos, com as ausências das professoras, por estarem em horários de lanche, com a vigilância displicente das auxiliares e assistentes de serviços gerais encarregadas de acompanhar e ralar com as crianças à distância, própria da “hora do recreio”, para gerar uma “verdadeira” hora da manifestação corporal consentida. Um tempo certo em um lugar próprio para as crianças se manifestarem corporalmente livres de qualquer diretividade típica da intervenção pedagógica regular. Indo e vindo, sem que ninguém as orientasse ação educativa prescrita alguma.

Observando os diversos grupos de crianças agindo no pátio vimos que, diferentemente daquilo que ocorria em sala, aparentemente as crianças faziam o que queriam, do modo como queriam. Brincavam, espontaneamente, muitas brincadeiras e brinquedos em todos os cantos do recinto, corriam à vontade de um lado para o outro. Falando, cantando, gesticulando. Quase sempre em clima de “festa”, vimos que brincando do que lhes era possível naquele ambiente, as crianças brincavam de matar formigas a tapas; de chutar bolas ou correr com elas não mãos; de conduzir pipas; de saltar, balançar, lutar; de montar em “motocas”, cavalos, jacarés de plástico; de subir em árvores e no escorrega; de trepar em cazinhas ou castelinhos, etc; etc; etc. Sem contar os velocípedes disponíveis, o colorido dos brinquedos, a “caixa de areia” e o direito de brincar/manipular com a areia estocada dentro dela.

De fato, observando as crianças em seus tempos de pátios, só foi possível perceber alguma intervenção das auxiliares e assistentes que as cuidavam, quando as crianças “exageravam na dose”, desentendiam-se, arremetiam-se umas contra as outras. A menos que isso também fosse uma aparente brincadeira turbulenta, onde os que brincavam pareciam brigar, mas na realidade, puxavam-se e empurravam-se e deixavam-se derramar uns sobre os outros, como se brincassem de um dominó humano pequeno, com as pedras caindo em macia queda.

No contexto pedagógico do pátio “livre”, sem a característica diretividade docente, tivemos muita dificuldade em ver a falta de atividade programada, bem como a falta de experiência de movimento corporal das crianças na educação infantil. Entretanto, vimos que também ali havia riscos sendo corridos pelas crianças, riscos físicos, riscos corporais, riscos sociais. Riscos instituídos face o modelo de escolarização presente no modo como a proposta pedagógica da instituição enxerga e orienta que seja realizado o trabalho docente, com o eixo movimento, na educação com cuidado das crianças que lhe cabe educar.

Considerando o modelo de escolarização prescrito, a proposta pedagógica esboçada realiza-se na prática conforme a rotina permite e ocorre, como se sabe, conforme pensa e age o grupo social docente (Znaniecki (1976); Candido (1976); Mannheim; Stewart (1976)), conforme a equipe técnico-pedagógica da instituição infantil permite que ela se realize, em razão da concepção de infância e criança que tem. Nesse sentido, observando o

trabalho pedagógico das professoras do CMEI ZVA vimos que elas, em sua grande maioria, são extremamente comprometidas com o trabalho educativo que realizam, têm um alto grau de cuidado com todo o processo que envolve as crianças e, justamente por isso, estabelecem uma rotina em que, depois que se estruturam os horários das principais atividades e estabelecem-se as condições para desenvolvê-las com segurança, é que vão pensar em como viabilizar a produção de ações, sentidos e conhecimentos na relação direta com as crianças em sala, no pátio, etc., mexer com os conteúdos prescritos no planejamento.

Nestes termos pode-se dizer que a forma de organizar a rotina escolar determina a dinâmica do trabalho educativo e o modo como se vai tratar os conteúdos prescritos. Por essa lógica de ação racional adulta, fica evidente que, por mais que se discursse que as crianças são sujeitos de direitos, na prática elas só têm direito a receber cotidianamente a oferta da proposta de educação com cuidado do CMEI, leia-se proposta de escolarização, sem reclamar. Fica também patente, por esse modo de pensar e agir, que a concepção de criança envolvida não confere à criança o reconhecimento do seu ofício, da sua agência, cultura, do seu poder de criança, mas imputa-lhe a condição subalterna própria do ofício de aluno (PERRENOUD, 1996). Alguém que, em princípio, é naturalmente incompetente. Condição sob a qual a instituição reconhece o sujeito infantil e determina que seja feita sua educação e promoção socioeducacional. Submetendo seu anseio pueril aos valores e normas, às práticas e à ordem pedagógica própria do modelo de socialização escolar. Adaptando o sujeito “primitivo”, “não civilizado”, à estrutura institucional estabelecida.

Em grandes linhas, a rotina do trabalho escolar no CMEI ZVA, desenha-se da seguinte forma: chegada das crianças, acolhimento na rodinha, lanche em sala (pequenos) ou no refeitório (grandes), volta para a sala ou ida para o pátio – o

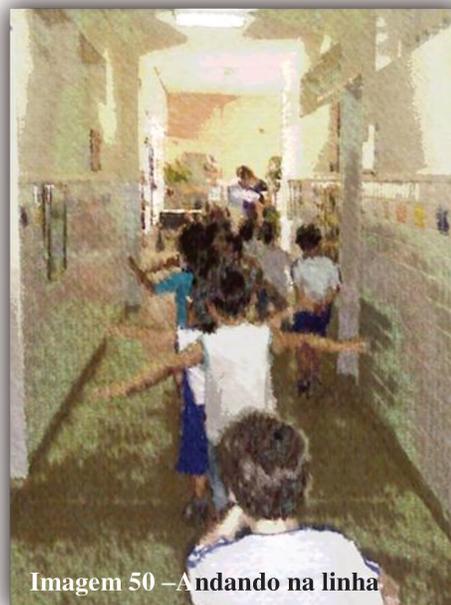


Imagem 50 – Andando na linha

manejo dos grupos depende do escalonamento do tempo de uso dos pátios e do refeitório visto que esses são os espaços coletivos mais demandados na instituição durante os turnos de trabalhos -, volta do pátio para a sala e preparação para ir embora.

Considerando que cada grupo de crianças normalmente vai ao pátio uma vez por dia e faz duas refeições por dia (lanche mais almoço ou jantar, em sala ou no refeitório), seus tempos diários de sala são normalmente dois ou três. Além desses, outros dois momentos são determinantes para a realização da ação educativa em sala, referimos aos tempos de planejamento das professoras, tempos em que, três vezes por semana, elas se ausentam da sala, e aos tempos de lanche e descanso das professoras e auxiliares. Esses acontecimentos produzem um “interminável” rodízio diário no que refere a presença e a ausência dessas profissionais no contato cotidiano com as crianças e, evidentemente, reduzem as condições de ação e a qualidade da ação educativa em sala.

Ao observar e registrar de perto a dinâmica organizativa da rotina institucional, compreendemos melhor o porquê do anseio de controle das ações pedagógicas das crianças por parte das professoras e das suas auxiliares. As professoras têm sempre que atender e dar atenção para muitas crianças ao mesmo tempo; fazem-no, como sabem e como podem; fazem-no sob a orientação administrativa e pedagógica da direção da unidade, que por sua vez organiza-se e funciona sob as determinações normativas emanadas dos órgãos de



Imagem 51 – Assim!

gestão central do sistema; fazem-no sem o devido acompanhamento da educação das crianças por parte das suas próprias famílias. Aliás, pelo que vimos, podemos dizer, sem medo de errar, que as famílias “solenemente” transferem para a unidade, para as professoras, a responsabilidade de educar seus filhos, como se essa tarefa fosse obrigação exclusiva da educação infantil institucionalizada, das professoras, omitindo-se, por mil razões, de também fazê-lo ou fazê-lo decentemente;

Nesse contexto educativo, as professoras, tentando fazer o seu melhor trabalho pedagógico,

controlam, corrigem, conversam, cantam com e para as crianças; mas as crianças, na maioria das vezes, não as entendem bem. Não entendem como devem fazer para cumprir as orientações, coreografias, comportamentos indicados ou demonstrados pelas professoras. A insatisfação docente ao perceber as dificuldades de aprendizado das crianças leva-as a realizar um estilo de ensino por comando. Ou seja, leva-as a praticar um modo de trabalho pedagógico que as induz a fazer pelas crianças, até pegando-as pelo braço, aquilo que se esperava que naturalmente as crianças fossem minimamente capazes de fazer, como, por exemplo, cumprir algumas determinações; agem assim premidas pela racionalidade reinante dentro da ordem escolar; em razão da necessidade de concretizar, mostrar e expor pelas paredes da instituição de educação infantil o produto final do trabalho educativo realizado.

Conforme até agora pudemos compreender criticamente o resultado final da perspectiva de trabalho pedagógico realizado na educação infantil, ou, melhor dizendo, do processo de escolarização que procura sistematicamente adaptar as necessidades e os interesses de socialização das crianças aos códigos do sistema e da instituição educativa, indica que o que as crianças sabem está exposto nas paredes do recinto. Será? Ou podemos também ponderar que o que a instituição educativa, a equipe técnico pedagógica, as



professoras não têm certeza se sabem, porque a avaliação não consegue garantir, é o que realmente as crianças sabem e, normalmente, manifestam em suas experiências de movimento corporal, indicando o sentido concreto daquilo que constitui a agência, o ofício e a cultura das crianças?

Comprendemos, enfim, porque é preciso criar espaços para as rodinhas (as rodinhas parecem um modo eficiente de transformar ordas em grupos); sentar na pontinha do tapete quando se instalam as rodinhas; sentar de pernas cruzadas, ou melhor, “fazer perninha de índio” ao sentar; sentar para “pensar” ou mesmo colocar o individuo no colo, quando outra

alternativa de controle falhar; andar em formato “trenzinho”; andar de mãos dadas, em duplas, ou fazendo “correntes” (humanas?); andar na linha, etc. Compreendemos que se as professoras não agirem de forma controladora, particularmente durante os momentos em que realizam o trabalho de sala, não sobra tempo para praticamente nada ser feito. Muito menos bem feito. Ainda mais se se pretender dar atenção individualizada às crianças.

Nessa dinâmica observamos e compreendemos que, sob o manto do discurso pedagógico coletivista, o trabalho educativo que as professoras preocupam-se em fazer valoriza uma perspectiva alfabetizadora abstracionista e homogeneizadora (DURKHEIM, 1976). Nessa perspectiva, as crianças são levadas a falar, pensar e refletir sobre muitas informações que não sabem onde e como se originaram. Informações que muitas vezes não têm relação direta com sua condição infantil real e com seu modo de vida concreto, historicamente situado, e que, portanto, não considera seu ponto de vista, tampouco as possibilidades da sua participação ativa no processo de conhecimento administrado. O conhecimento administrado, por sua vez, é marcadamente cognitivo, fartamente preocupado com a transmissão de fundamentos lógicos matemáticos, simbolismos e letramentos.

Para tentar garantir a transmissão dos conhecimentos previamente selecionados e ordenados, conforme orientam os principais documentos institucionais e exigem as doutrinas avaliativas predominantes no sistema educacional moderno, é preciso, desde a Educação Infantil, reduzir-se a criança à condição de aluno e a socialização à escolarização para, inequivocamente, preparar as crianças para progredirem em direção aos próximos níveis de ensino.

Diante deste quadro compreensivo crítico chegamos a refletir, diversas vezes, que as experiências de movimento corporal das crianças, além de significarem um modo concreto de constituir o sujeito criança, uma sua chave de socialização pela ação como dissemos antes, se consideradas pedagogicamente de modo adequado na Educação Infantil, poderiam também significar um domínio de conhecimento capaz de desfragmentar os conhecimentos oferecidos à educação das crianças, bem como um modo de orientar a reorganização da escola e do sistema escolar para efetivamente funcionar servindo às crianças, não exigindo a adaptação automática e compulsória das crianças ao sistema educacional e as instituições educativas como se faz na atualidade.

#### **5.4 Análise compreensivo-crítica das experiências de movimento corporal das crianças**

Se ao se compreender criticamente que quando as crianças observadas no CMEI ZVA inúmeras vezes moveram a si sem o consentimento da professora, quando agiram e reagiram afirmativa ou negativamente às suas orientações didático-pedagógicas; quando convidaram ou rejeitaram outra criança, a professora, o investigador no momento em que pretendiam brincar desta ou daquela brincadeira, ao seu modo, não constituiu absurdo, invenção, farsa, portanto, se tais acontecimentos puderem ser considerados como indícios plausíveis de que as crianças são competentes para estabelecerem as ações, os processos, à ordem social que lhes satisfaz e interessa, um aspecto resta para, por hora, fechar essa discussão. Trata-se de aceitar a perspectiva compreensivo-crítica até agora esboçada, por exigência do objeto sob investigação, como suficiente para reconhecer as experiências de movimento corporal das crianças como possibilidade concreta da criança realizar ativamente o seu ponto de vista no contexto da Educação Infantil, e possivelmente em meio a outros contextos, condições e “arranjos” sociais em que se encontra.

Podemos assim, a partir do modo como procedemos a discussão teórico-metodológica e a investigação etnográfica compreensivo-crítica considerar que as experiências de movimento corporal das crianças são uma fonte instituidora de um modo válido de reconhecer a criança como sujeito de ação social pelo seu ponto de vista. Sim, porque no que refere à dimensão empírica desta questão, observamos, que normalmente as crianças envolveram-se inteiramente, intensamente e intencionalmente, movendo corporalmente a si, para viabilizar os acontecimentos, dentro das mais diferentes atividades programadas pelas professoras e pela escola, assim como também realizam intencionalmente experiências de movimento corporal quando faltaram atividades previamente programadas, e, em qualquer desse dois cenários, agindo deram os sentidos que lhes interessavam ao acontecimento, assim, a partir da ação, e não por obra primeira e exclusiva de qualquer outra forma predefinida de raciocínio expressivo, discursivo, etc.

Aliás, não fossem essas evidências empíricas, poderíamos também argumentar, com base em elaborações teóricas como as que Ferreira (2004) desenvolveu, realizando suas investigações em um Jardim de Infância em contexto português, que só não vai compreender outras possibilidades heurísticas relativas ao conceito de ação social quem

pensa a ação social na perspectiva weberiana “[...] *concepção tradicional que apresenta o sentido como a priori da acção e esta como sinônimo da acção racional, ancorando numa razão que, por sua vez, se faz coincidir com consciência e reflexividade, e torna manifesta por via do discurso e da explicitação das intenções que lhe presidem.*” (FERREIRA, 2004, p. 105), ou seja, quem pensa a ação social e, assim também pensaria as experiências de movimento corporal da criança, por um prisma adulto “puro”.

Diferentemente dessa perspectiva, pensamos as experiências de movimento corporal das crianças observadas no cotidiano da escola infantil como um tipo de ação social produzida pela criança, conforme seu interesse e seu ponto de vista, em que a racionalização do ato ocorre depois da ação ou no fluxo da ação, enfatizando sua natureza tácita. Feição outra que, conforme argumenta a referida autora, não compromete o papel da reflexividade humana nos processos de interação social. Nesse sentido Ferreira (2004), em parceria com Giddens (2000), argumenta:

Procuo enfatizar que o *sentido da acção* se revela na capacidade dos actores para “fazer coisas” em acções e dar conta do carácter de *intencionalidade*, entendida como processo e *um traço rotineiro da conduta humana, não implicando que os actores tenham em mente objectivos conscientemente definidos no decurso das suas actividades.* (FERREIRA, 2004, p. 106).

Trata-se, portanto, de reconhecer pela observação e pela argumentação teórica acadêmica que as experiências de movimento corporal das crianças constituem um tipo de ação social fundante de uma consciência prática e de uma consciência da prática, “[...] *que é um conhecimento incorporado naquilo que os actores “sabem fazer” e sabem como continuar*” (GIDDENS, *apud* FERREIRA, 2004, p. 109), refinada, seletiva, interferente e, muitas vezes, determinante no processo de interação social que, “ao fim e ao cabo”, pela negociação ou pelo conflito, claramente evidencia o ponto de vista da criança, tanto mais quanto menos a criança se expresse como o fazem os adultos.

Podemos, ainda, reconhecer na prática o direito de a criança ter direito de mover a si na educação infantil. Sim, porque a observação cotidiana da escola infantil levou-nos a rapidamente perceber que as crianças têm mais expectativas de direitos que direitos de fato. Levou-nos a perceber que no discurso corrente, notadamente no discurso adulto promovido

pelas pedagogas, professoras, auxiliares, é fácil ouvir a pronúncia dos direitos das crianças como um modo de falar de atrizes que não podem supor desconhecer a lei (por exemplo: a Convenção dos Direitos das Crianças, promulgada pela Organização das Nações Unidas, em 1989), mas que, no dia a dia, agem politicamente ancoradas no discurso acadêmico resultante do modelo desenvolvimentista, reduzindo as experiências de movimento corporal das crianças como ação social à linguagem.

Desmistificando, entretanto, a encenação, Fernandes (2009) considera que entre um discurso socialmente presente que defende a criança como ator social dependente e outro que advoga pelo direito de uma criança emancipada, grassa ambivalência suficiente para interditar ou postergar o reconhecimento público social de uma possível criança participativa. Conforme a autora, a mais forte ambivalência desse debate emerge quando se discute a natureza dos grandes conjuntos de direitos (provisão, proteção, participação) legalmente propostos para regular a vida das crianças em sociedade.

A questão central dessa discussão conciste em reivindicar competência, espaço de ação e intervenção das crianças no exercício dos seus direitos, e simultaneamente, consoante o seu grau de dependência e vulnerabilidade, enfatizar o quanto precisam da nossa proteção. (FERNANDES, 2009, p. 44).

Observando as crianças no CMEI, compreendemos que um outro nome forte para essa “ambiguidade” é “cuidado”, modo responsável com o qual as pessoas adultas nomeiam o “empate” das ações das crianças e, efetivamente, comandam e determinam que as crianças sejam sistematicamente tratadas pelo coletivo institucional. Como dissemos antes, em nome da educação com cuidado, frequentemente professoras e auxiliares não permitem que as crianças movam corporalmente a si na educação infantil, em razão dos riscos inerentes às experiências de movimento corporal que comumente praticam. Ocorre também que, entretanto, quanto menos a criança ativa é de “diálogo”, menos pauta sua ação pela ideia de cuidado prescrito. Cuidado prévio que se for plenamente compreendido pela criança implica na exigência de não mover a si, antes que essa ação seja pedagogicamente orientada ou autorizada, conforme certo molde.

Ante o quadro ideal de direitos consentidos, vimos crianças agirem e, com a sua ação, gerarem evidências ou indícios desestabilizadores das perspectivas pedagógicas

institucionais históricas. Por adquirir essa percepção é que nos limitamos a pensar e dizer que, em nossa perspectiva, uma análise compreensiva crítica é, antes de tudo, um modo de olhar para as experiências cotidianas de movimento corporal que emergem das ações e reações das crianças encontradas em um determinado contexto educacional infantil, reconhecendo que as experiências, ações, reações, interações das crianças constituem indícios suficientes de suas necessidades, interesses, vontades, pontos de vistas, e que, esses indícios, colocam em causa todo o nosso conhecimento e, também, todo o nosso próprio ponto de vista sobre o que sabemos das crianças e das suas experiências em sociedade. Nesse sentido, compreendemos criticamente que as ações e reações das crianças em suas experiências de movimento corporal são indícios do seu poder pessoal e social, da sua capacidade de provocar “vertigem” em nossa mentalidade e de abalar nossas certezas.

*Vertigem é uma palavra que bem significa que passamos a pisar em falso, não no sentido de uma qualquer falsidade, porém na acepção de pisar em algo que nos faz afundar, num fundo quiçá abissal. São nossos próprios fundamentos quem sofrem esse abalo. A vertigem, por assim dizer, faz tremer nossas próprias estruturas, interrogando-nos sobre nosso modo de pensar e de ser. Ela sacode de uma forma firme, nossas convicções. (ROSENFELD, 2001, p. 197).*

Essa decifração da dificuldade adulta de ponderar os fazeres das crianças nos pareceu bastante plausível quando, ao observarmos as ações relacionadas às experiências de movimento corporal das crianças no CMEI ouvimos professoras enunciarem “*Esse aí só Deus!*”, ao comentar o comportamento “indomável” desta ou daquela criança ativa. Ante tal evidência empírica da dificuldade adulta da professora para pedagogicamente transigir com as ações experienciais da criança é que nos pareceu bastante razoável refletir que a docente, naquele momento, passava, sofria, por uma experiência de vertigem, conforme a perplexa sentença, anteriormente exposta, deixa notar.

Uma experiência vertiginosa em forma de ação experiencial infantil que, em nosso modo de enxergar, exigia da professora que se enxergasse e ao outro que agia no contexto, pois estava diante de um tipo de ação ou reação da parte das crianças, capaz de baralhar ideias, palavras, linguagens da profissional “escalada” para gerir o processo de educar com cuidado lá estabelecido. Experiência vertiginosa sim, tanto mais, quanto mais acadêmicas e

pedagógicas de certas cepas eram as ideias, palavras, ações da docente; tanto mais quanto mais sua racionalidade, visão de mundo, de sociedade e de “homem” no mundo, de educação do homem no mundo vigorava. Enfim, tanto mais quanto mais demonstrava ter, por exemplo, uma possante visão dos acontecimentos que presenciava calcada nos postulados clássicos da Psicologia do Desenvolvimento Humano e em certa perspectiva sociológica da ação.

Ponderando informações vindas da realidade vivida com ou contra postulados filosóficos, como esses explorados por Rosenfield (2001), podemos pensar que as crianças não são seres civilizados. Apesar de nascerem e receberem influências primeiras dos códigos civilizados da sociedade que lhes ofertamos quando irrompem no mundo. De fato, é possível perceber nas expressões dos adultos que as crianças vivem a perturbar, a atrapalhar, a determinar ritmos e obrigações que os adultos repudiam a todo o momento. O comportamento civilizado adulto ante o comportamento incivilizado das crianças é que nos fez pensar que as crianças principiam por serem seres ontologicamente violentos às nossas boas intenções em favor dos direitos e da proteção do melhor interesse das crianças.

Ao propor antes que as ações experienciais de movimento corporal das crianças na Educação Infantil são uma sua chave de socialização, uma parte do seu ofício de criança, agora, radicalizando, sugerimos que, no contexto do processo de escolarização que se lhes imputam o sistema educacional e os adultos que o operam, tais experiências de movimento corporal, em princípio, configuram ações ontologicamente violentas. Ações concorrentes indóceis às nossas boas intenções para com as necessidades e interesses pessoais e sociais das crianças. Nesse sentido, chamando intencionalmente o debate para o campo do direito a ter direitos ou, valendo-nos das proposições de Rosenfield (2001), consideramos este acontecimento existencial, pedagógico, social e cultural produzido pelas crianças como um momento fundador de novos direitos.

Há aqui um tipo de violência específica, o que instaura novas relações jurídico-políticas entre os homens, produzindo um novo sentido. Derrida chama esse tipo de violência o “místico”. Esse tipo de violência é o que, no direito, suspende o direito, ou seja, interrompe, suspende, dissolve um direito com o propósito de fundir outro. Esse tipo de irrupção fundadora de um novo direito equivale a uma “epokhé”. “Esse momento de suspensão, essa *epokhé*, esse momento fundador ou revolucionário do

direito é, no direito, uma instância do não-direito”. A epokhé é, portanto, uma suspensão prática (Hegel diria uma dissolução) culminando, como é o caso, no engendramento de algo novo, no fazer surgir novo sentido. A “epokhé”, ela também, nesse caso, suspende um direito e engendra outro. (ROSENFELD, 2001, 199).<sup>28</sup>

Olhando por este prisma, as experiências de movimento corporal das crianças que observamos no dia a dia de um CMEI do sistema público de ensino de Vitória, ES, aqui expostas também em fotografias, que apresentam um pouco daquilo que presenciamos,<sup>29</sup> constituem um modo legítimo de as crianças instituírem a si como sujeitos de ações e reações que estabelecem princípios e sentidos plausíveis, relativos aos poderes, direitos, conhecimentos e culturas próprias das crianças. Modo legítimo de reivindicar a transformação da ordem instituída, fazendo com que o sucesso da escolarização até aqui praticada não se dê pela punição das possibilidades de socialização necessárias e interessantes ao sujeito que dá sentido a existência da própria ordem instituída, assim como, algumas vezes, se dê ao arrepio dos princípios e processos que justificam a existência institucional.

Trocando em miúdos, a observação das experiências de movimento corporal das crianças no dia a dia de uma instituição educacional infantil pública de Vitória, por entre o trabalho pedagógico que dentro da instituição laboriosamente desenvolve-se, indica que em suas ações e reações à ordem e ao trabalho escolar proposto, as crianças estão cada vez menos dispostas a adaptar-se aquela estrutura ordenada, exigindo que o sistema e a instituição educativa transformem-se, em virtude da manutenção da sua própria necessidade social e política, para se adaptar as novas demandas legítimas e legais, ao novo estatuto social das crianças.

Na perspectiva compreensiva-crítica proposta por essa investigação trata-se de propor à Universidade e aos demais setores que regem a vida pública social brasileira que reconheçam que as crianças exigem na prática o cumprimento dos seus direitos, o

---

<sup>28</sup> Nesta passagem, quando Rosenfield se refere e cita Derrida refere-se a: Derrida, Jacques. Force de loi. Paris, Galilée, 1994.

<sup>29</sup> Para José de Souza Martins a fotografia, em razão da diversidade de funções objetivas que a sociedade historicamente lhe atribui, ainda procura o lugar na investigação sociológica “Ou, melhor dizendo, procura a sociologia um lugar para ela no elenco dos recursos metodológicos que possam enriquecer os meios de observação e registro das realidades sociais. [*Pois*] Como ocorreu com os antropólogos, não é raro que os sociólogos busquem nela a técnica capaz de reter e documentar a dimensão propriamente ontológica do social.” Martins, 2008, p. 33.

reconhecimento político das suas competências relativas e a ocupação dos lugares sociais que lhe dizem respeito, como condição básica da efetiva experiência da sua cidadania infantil, dentro do estado e da sociedade democrática moderna.

Pela perspectiva compreensivo-crítica aqui exercitada podemos, por fim, pensar que as experiências de movimento corporal das crianças configuram, sim, um modo de produção de subjetividade objetivada – conhecimento, socialização e cultura de pares – próprio da criança a partir do trabalho educativo que se realiza na instituição infantil cotidianamente; configura também um modo capaz de reorientar a ação pedagógica docente, organização e o funcionamento da instituição e do sistema educativo investigado, bem como um modo suficiente para contribuir com a estruturação de elementos teóricos e metodológicos específicos da Educação Física para a Educação Infantil, capazes de orientar a atuação e a formação consistente daquele seu professor que desejar efetivamente se envolver no processo de educação com cuidado das crianças pequenas em contextos educativos infantis, conforme almejamos desde o início deste estudo.

## REMATES FINAIS

Nosso interesse em estudar as experiências de movimento corporal das crianças pequenas, bem como em trabalhar a questão da oferta da Educação Física para a educação da infância origina-se nos estudos em nível de licenciatura e especialização realizadas na Universidade Federal da Paraíba, nos anos de 1980.<sup>30</sup> O envolvimento com essas questões manteve-se após a transferência para o Espírito Santo em 1991, especialmente, quando ingressamos como professor no Curso de Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/UFES) em 1994.

Podemos dizer que o envolvimento com questões relativas à referida temática “assalta nosso sono” e “marca nosso olhar” em, praticamente, toda a trajetória de 27 anos de trabalho como professor de Educação Física.<sup>31</sup> Remonta aos primeiros anos do processo da nossa formação inicial e continuada, implica a ação educativa na Educação Básica e intensifica-se muito, desde quando passamos a atuar no CEFD/UFES, nos mais recentes anos de experiência docente, na condição de professor pesquisador, formador de professores pesquisadores.

Na ação educativa transcorrida em instituições infantis em João Pessoa (PB), e depois em Serra (ES), a questão do controle de movimentos das crianças, como se fosse um dos pilares da ação educativa, alfabetizadora, desde cedo incomodou-nos e logo nos fez pensar se o processo tinha mesmo que ser daquele modo. Cedo, também, intuímos que para

---

<sup>30</sup> Quando cursávamos a licenciatura, eu e outros colegas daquele momento fomos bastante, positivamente, influenciados pelo discurso e pelas ações do professor João Batista Freire da Silva e da professora Silvana Venâncio. Ele, então coordenador e professor de disciplinas básicas, e ela, professora da disciplina Estágio Supervisionado do Curso de Educação Física da UFPB, orientavam-nos no sentido de “fazer e compreender” as ações dos nossos alunos de “corpo inteiro”. O professor João Batista, na altura, já um estudioso da perspectiva epistemológica de Jean Piaget, não se contentava em nos informar seus conhecimentos nas aulas regulares previstas na grade curricular do curso. Além das aulas, “inventava” também grupos de estudos conosco e incentivava ações de ensino e pesquisa em diferentes contextos escolares locais. Como consequência dessa influência, após a licenciatura, realizamos um Curso de Especialização em Educação Física Infantil. Para concluí-lo, apresentei uma monografia focalizando as experiências de ensino que havia tido em quatro diferentes projetos de ensino com crianças, versada em questões sobre contextos escolares infantis. Para outras informações sobre essa monografia, ver: ANDRADE FILHO, N. F. de. **Educação física infantil: educação crítica?** João Pessoa: DCFR/UFPB, 1990.

<sup>31</sup> Entre 1983 e 1993, atuamos como professor de Educação Física em projetos pedagógicos que atendiam crianças pequenas e em escolas primárias e secundárias públicas, tanto em contexto paraibano (João Pessoa) quanto, após 1991, em contexto capixaba (Serra). Desde 1994, trabalhamos como professor do CEFD/UFES, estudando especialmente questões relacionadas com o processo de formação docente e profissional e, particularmente, com a contribuição específica da Educação Física para a Educação Infantil.

dirimir essa dúvida, em algum momento da nossa trajetória, precisaríamos realizar uma investigação como forma de contribuir com o debate da questão.

Quando, em seguida, tornamo-nos professor na Universidade, em diferentes momentos da execução da proposta de formação de professores vigente no CEFD/UFES, deparamo-nos com discussões relacionadas com a questão da participação pedagógica da Educação Física e do seu professor na educação de crianças pequenas, em creches e pré-escolas. Deparamo-nos, também, com polêmicas, como aquela da exclusão dos professores de Educação Física das creches e pré-escolas do sistema de ensino público municipal de Vitória em 1996. Nessas discussões, ouvimos vozes, de dentro e de fora da área da Educação Física e do campo escolar, discutirem se a Educação Física e o seu professor tinham ou não, que estar diretamente envolvidos no processo de educação das crianças pequenas nos Centros Municipais de Educação Infantil da Secretaria de Educação da Prefeitura de Vitória (CMEIs/SEME/PMV).

Como participantes de momentos em que as referidas discussões aconteceram, vimos “sempre”, implícita ou explicitamente, o apelo à realização de estudos que colocassem em causa a questão da importância de se prestar atenção nas experiências de movimento corporal das crianças na escola básica.

O projeto de pesquisa que deu origem a investigação que agora apresentamos em forma de tese decorreu do nosso envolvimento como estudante, militante, professor, pesquisador nesse extenso processo. Suas virtudes e defeitos têm a ver com as lógicas correntes no processo, e também, a ver com o modo como, com as condições que tínhamos, nós o entendemos naqueles momentos. Não foi por outro motivo que, para esta pesquisa, ao elaborarmos seu tema, seu objeto, entendemos que a abordagem teórico-metodológica do objeto exigia um tratamento compreensivo crítico.

Em nosso entendimento compreensivo-crítico, era preciso reconhecer as demandas emergentes da prática pedagógica cotidiana, identificar algumas contribuições conhecidas no meio escolar na orientação a essas demandas, fazer a crítica da insuficiência das concepções estabilizadas, por trás das orientações teórico-metodológicas vigentes, observar as experiências de movimento corporal das crianças diretamente no contexto da educação infantil e esboçar outra discussão, calcada em outros fundamentos, buscando contribuir

com o debate da proposição de que é chegada a hora de orientarmos outras perspectivas, ao processo de educação das crianças nas instituições de educação infantil.

Evidentemente esta tese tem limitações teóricas e metodológicas consideráveis, mas, também, contém algumas interessantes possibilidades. Se por um lado, há as limitações de um investigador que, pela primeira vez, pretendeu-se observador compreensivo-crítico, por outro lado, parece haver virtude na tentativa de realizar um estudo de uma temática e de um objeto, até então academicamente pouco considerado, no âmbito do debate dos assuntos relacionados à Educação Infantil brasileira.

Para além das limitações que o investigador desempenha em estudos compreensivos-críticos, também existem neste debate dificuldades de aceitação das perspectivas teóricas e metodológicas recentemente trazidas pela Sociologia da Infância, dificuldades metodológicas de viabilizar processos de investigação participativos envolvendo as crianças em seus mundos de vida, diferentes pontos de vistas a serem considerados em estudos culturais realizados em contextos educativos instituídos para crianças. Respeitando tais premissas, afirmamos que estudar as experiências de movimento corporal das crianças no cotidiano da Educação Infantil, preocupados com os seus pontos de vista, não foi tarefa fácil; contudo, mesmo que, conforme a avaliação do leitor, não tenhamos conseguido enfreá-la satisfatoriamente, estamos satisfeitos por termos tentado, bem como por termos colocado em discussão questões pedagógicas e acadêmicas que afetam a vida das crianças e que não podem mais continuar ignoradas.

A observação em contexto nos permitiu compreender que as experiências de movimento corporal das crianças tendem a ser sistematicamente interdidas pela cultura institucional; que as crianças na educação infantil não têm direito a movimentar a si e ao seu mundo como precisam e gostariam de fazê-lo; que o sentido interpretativo desenvolvimentista (histórico) corrente na educação infantil indica que quando a criança move a si e ao seu mundo provoca um forte conflito entre sua perspectiva cultural ética estética e a ordem cultural estética ética institucional.

Ao compreender a tentativa sistemática de interdição das experiências de movimento corporal das crianças, passamos a considerar que essas experiências são uma chave de socialização das crianças; pois, movimentos corporais executados por elas são fundamentais para a configuração de ações inerentes aos jogos e às brincadeiras no

momento em que ocorrem; são uma necessidade e um interesse típico e parte significativa do ofício de criança. Esse é um sentido seminal que os conhecimentos adquiridos com a Sociologia da Infância nos permitiram criticamente compreender.

Se essas necessidades e interesses não forem considerados no dia a dia da educação infantil, expropria-se a chave e compromete-se sensivelmente o desenvolvimento, a educação, socialização da criança como sujeito de direitos. Experiências de movimentos corporais vividas pelas crianças são necessárias, como fonte de ação e realização, possibilidade efetiva de aquisição de um tipo de conhecimento objetivo, estruturante, regulador e revelador das experiências, das ações, da linguagem, da subjetividade, das representações das dimensões reais e virtuais da vida e das condições efetivas de socialização da criança.

Radicalizando na compreensão crítica, sugerimos que no processo de “escolarização”, ou melhor, de socialização das crianças pela via da educação infantil, as experiências de movimento corporal configuram ações ontologicamente violentas. Concorrentes indóceis às nossas boas intenções para com as necessidades e interesses pessoais e sociais das crianças. Nesse sentido, chamamos o debate para o campo do direito a ter direitos e, nos valendo das proposições de Rosenfield (2001), consideramos as experiências de movimento corporal como um acontecimento existencial, pedagógico, social, cultural produzido pelas crianças e um momento fundador de novos direitos. A escola infantil não pode mais continuar a “discussar direitos” e, ao mesmo tempo, a ignorar as experiências de movimento corporal das crianças no seu fazer pedagógico, tampouco manter o seu fazer pedagógico intacto, exigindo que as crianças continuem se adaptando à sua ordem cultural.

Nessa caminhada em busca das experiências de movimento corporal das crianças, em diferentes momentos, vimo-nos eufóricos e, em outros, muito preocupados com a plausibilidade do trabalho investigativo que desenvolvíamos. Em compensação, quando rememoramos os momentos vividos, os consideramos como condições ímpares de aprendizado, bem como oportunidades de superar limitações pessoais e profissionais. Ponderamos que ao realizar esta investigação passamos por uma experiência rica, riquíssima, cheia de possibilidades para continuar aprendendo a investigar, produzir

conhecimentos e partilhá-lo com a comunidade acadêmica e profissional interessada no assunto.

Nesse processo, vimos emergir um interessante objeto de estudos “as experiências de movimento corporal das crianças” que bem pode ser estudados de outros modos, em outros contextos, com outras finalidades e perspectivas, distintas daquela que aqui mobilizamos. Importante de agora em diante, é que outros estudos envolvendo esse objeto sejam realizados.

Chegando ao fim desta empreitada, até pelo modo compreensivo crítico como procuramos proceder, estamos convíctos que buscar conhecer por dentro os processos humanos e sociais diversamente vividos, é mais difícil do que se imagina, e que, mesmo assim, independente do *quantum* de imaginação e de capacidade de compreender criticamente que conseguimos desempenhar, mobilizamo-nos seriamente para discutir a temática e o objeto de estudo proposto à realização deste trabalho.

## REFERÊNCIAS

ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson. **Fotoetnografia: um estudo de antropologia visual sobre cotidiano, lixo e trabalho**. Porto Alegre: Tomo Editorial; Livraria Palmarinca, 1997.

AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, suplemento, n. 4, p. 53-60, 2001.

ALMEIDA, Ana Nunes de. **Para uma sociologia da infância: jogos de olhares, pistas para a investigação**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2009.

ALANEN, Leena. Childhoods: the generation ordering of social relations. In: MAYALL, Berry; ZEIHNER, Helga (Org.). **Childhood in Generational Perspective**. Londres: Institute of Education; University of London, 2003, p. 27-46.

ALDERSON, Priscila. Research by children: rights and methods. **International Journal Social Research Methodology**, v. 4, n. 2, p. 139-153, 2001.

ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de. **Sobre o conhecimento que orienta a formação profissional em educação física brasileira**. 2001. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2001.

\_\_\_\_\_. Perspectiva pedagógica da educação física para a educação infantil: provocações. In: GRUNENNVALT, José Tarcísio (Org.). **Educação física, esporte e sociedade: temas emergentes**. Sergipe: UFS, 2007. p. 23-40.

\_\_\_\_\_. Movimento corporal humano: objeto de estudo-ensino exclusivo ou específico da educação física para a educação infantil? In: ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de; SCHNEIDER, Omar (Org.). **Educação física para a educação infantil: conhecimento e especificidade**. Sergipe: UFS, 2008. p. 177-225.

ARAÚJO, Carlos Sérgio Lobão; SANTOS, Marcelo Silva. Educação física na educação infantil, seu lugar na legislação educacional. In: GRUNENNVALT, José Tarcísio (Org.). **Educação física, esporte e sociedade: temas emergentes**. Sergipe: UFS, 2007. p. 41-76.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BONDIOLI, Anna. (Org.). **O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudo de casos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BOSI, Alfredo. Fenomenologia do olhar. In: NOVAES, Adauto (Org.). **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p. 65-88.

BRACHT, Valter. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

\_\_\_\_\_. Mas, afinal, o que estamos perguntando com a pergunta “o que é educação física?” **Revista Movimento**, Porto Alegre, ano 2, n. 2, p. I-VIII, 1995.

\_\_\_\_\_. Educação física: conhecimento e especificidade. In: SOUSA, Eustáquia Salvadora; VAGO, Tarcísio Mauro (Org.). **Trilhas e partilhas: educação física na cultura escolar e nas práticas sociais**. Belo Horizonte: Cultura, 1997a. p. 13-24.

\_\_\_\_\_. Epistemologia da educação física. In: MAIA, Adriano; CARVALHO, Máuri de (Org.). **Ensaio: educação física e esporte**. Vitória: UFES, 1997b. p. 5-18.

\_\_\_\_\_. **Educação física e ciências: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: UNIJUÍ, 1999a.

\_\_\_\_\_. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos CEDES**, Campinas, ano 19, n. 48, p. 69-88, 1999b.

\_\_\_\_\_. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da educação física como componente curricular. In: CAPARRÓZ, Francisco Eduardo (Org.). **Educação física escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória: PROTEORIA, 2001. p. 67-80.

\_\_\_\_\_. Identidade e crise da educação física: um enfoque epistemológico. In: BRACHT, Valter; CRISORIO, Ricardo (Org.). **A educação física no Brasil e na Argentina**. Rio de Janeiro: PROSUL, 2003. p. 13-30.

\_\_\_\_\_. Corporeidade, cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento? In: NÓBREGA, Terezinha Petrucia (Org.). **Epistemologia, saberes e práticas da educação física**. João Pessoa: Editora Universitária, UFPB, 2006. p. 97-106.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. (v. 1: Introdução; v. 2: Formação pessoal e social; v. 3: Conhecimento do mundo).

\_\_\_\_\_. Lei Nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001. **Plano nacional de educação**. Brasília: Senado Federal, 2001

CÂNDIDO, Antônio. A estrutura da escola. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. (Org.). **Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação**. São Paulo: Nacional, 1976. p. 107-128.

CAPISTRANO, Naire Jane. A construção coletiva de saberes e fazeres na área de educação física em uma escola infantil. **Coleção Cotidiano Escolar**, Natal, v. 2, n. 1, p. 51-59, 2006.

\_\_\_\_\_. Educação física e arte: formação e possibilidades pedagógicas. **Coleção Cotidiano Escolar**, Natal, v. 3, n. 1, p. 9-22, 2007.

CARIA, Telmo. **Experiência etnográfica em ciências sociais**. Porto: Edições Afrontamentos, 2003.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papirus, 1988.

CASCUDO, Luís da Câmara. **História dos nossos gestos: uma pesquisa na mímica do Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

CHRISTENSEN, Pia; PROUT, Allan. Working with ethical symmetry in social research with children. **Childhood**, v. 9, n. 4, p. 477-497, 2002.

CHRISTENSEN, Pia. Place, space and knowledge. In: **Children in the city: home, neighborhood and community**, CHRISTENSEN, Pia; O'BRIEN, Margaret (Org.). Londres: Routledge Falmer, 2003. p. 13-28.

CHRISTENSEN, Pia; JAMES Allison; JENKS, Christopher. Home and movement. In: HOLLOWAY, S.; VALENTINE, G. (Org.). **Children's geographies: playing, living, learning**. Londres: Routledge, 2004a. p. 139-155.

CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. Researching children and childhood: cultures of communication. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Research with children: perspectives and practice**. Londres: Routledge, Falmer, 2004b. p. 1-8.

CHRISTENSEN, Pia. **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Porto: Ediliber Editora, 2005.

CORSARO, Willian A.; MILLER, Peggy (Org.). **Interpretive approaches to children's socialization**. S. Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1992.

CORSARO, Willian A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, 2005a.

\_\_\_\_\_. **The sociology of childhood**. 2. ed. Thousand Oaks: Pine Forge Press, 2005b.

\_\_\_\_\_. **We're friends, right?: inside kids's culture**. University of Helsinki, Faculty of Behavioral Sciences. Disponível em: <[http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/lapset/In\\_English/Corsaro.pdf](http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/lapset/In_English/Corsaro.pdf)> Acesso em: 20 nov. 2009.

CUNHA, Manuel Sérgio Vieira e. **Para uma epistemologia da motricidade humana: prolegômenos a uma nova ciência do homem**. Lisboa: Compendium, 1988.

DIAS, Gilvânia Maurício; CAPISTRANO, Naire Jane. O ensino de artes e educação física na infância. **Coleção Cotidiano Escolar**, Natal, v. 1, n. 1, p. 7-12, 2005.

DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. **Infâncias na creche: corpo e memória nas práticas e nos discursos da educação infantil – um estudo de caso em Belo Horizonte**. 2004. Tese (Doutorado em Educação). – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

\_\_\_\_\_. Educação infantil e conhecimento escolar: reflexões sobre a presença do brincar na educação de crianças pequenas. In: CARVALHO, Alysson; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília; DEBORTOLI, José Alfredo (Org.). **Brincar(es)**. Belo Horizonte: UFMG, 2005. p. 65-80.

\_\_\_\_\_. Linguagem: marca da presença humana no mundo. In: CARVALHO, Alysson; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília (Org.). **Desenvolvimento e aprendizagem**. Belo Horizonte: UFMG, 2006a. p. 73-76.

\_\_\_\_\_. As crianças e a brincadeira. In: CARVALHO, Alysson; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília (Org.). **Desenvolvimento e aprendizagem**. Belo Horizonte: UFMG, 2006b. p. 77-88.

\_\_\_\_\_. Educação física, educação do corpo, educação dos sentidos: novos-velhos e outros discursos na educação infantil. In: ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de; SCHNEIDER, Omar (Org.). **Educação física para a educação infantil: conhecimento e especificidade**. Sergipe: UFS, 2008. p. 97-122.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 1-18.

DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget; 1994.

\_\_\_\_\_. **Pouquoi changer l'école?** Paris: Les Editions Textuel, 2001.

\_\_\_\_\_. **L'école dès chances: Qu'est-ce qu'une école juste?** Paris: Seuil, 2004.

DUBET, François; Martucelli, Danillo. **À l'école: sociologie de l'expérience scolaire**. Paris: Seuil, 1996.

DURKHEIM, Émile. A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. (Org.). **Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação**. São Paulo: Nacional, 1976. p. 34-48.

FERNANDES, Natália. **Infância, direitos e participação**. Porto: Edições Afrontamentos; 2003.

FERNANDES, Natália; SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. In: INTERNACIONAL CONFERENCE ON SOCIAL METHODOLOGY, 6., 2009, Amsterdã.

FERREIRA, Manuela. **A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!**: as crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um jardim de infância. 2002. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, Universidade do Porto, 2002.

\_\_\_\_\_. **A gente gosta é de brincar com os outros meninos!**: relações sociais entre crianças num jardim de infância. Porto: Edições Afrontamentos, 2004a.

\_\_\_\_\_. Do ‘avesso’ do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituinte(s) das crianças no jardim de infância. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana (Org.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições Asa, 2004b. p. 55-104.

FREITAS, Luiz C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

GARANHANI, Marynelma. A educação física na escolarização da pequena infância. **Pensar a Prática**, v. 5, p. 106-122, 2002.

\_\_\_\_\_. A educação física na educação infantil: uma proposta em construção. In: ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de; SCHNEIDER, Omar (Org.). **Educação física para a educação infantil**: conhecimento e especificidade. Sergipe: UFS, 2008. p. 123-142.

GARCIA; Regina Leite (Org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GASKINS, Suzanne, MILLER, Peggy; CORSARO, Willian. Theoretical and methodological perspectives in the interpretive study of children. In: CORSARO, Willian; MILLER, Peggy (Org.). **Interpretive Approaches to Children's Socialization**. S. Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1992. p. 5-23.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; 2003.

GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPe-UFSM. **Visão didática da Educação Física**: análises críticas e exemplos práticos de aulas. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991.

GRUPO DE ESTUDOS AMPLIADOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Diretrizes curriculares para a educação física no ensino fundamental e na educação infantil da rede municipal de Florianópolis**. Santa Catarina: SME, 1996.

HAMMERSLEY, Martyn; ATKINSON, Paul. **Etnografia: métodos de investigação**. Barcelona: PAIDÒS; 2009.

HERMIDA, J. F. **Educação física: conhecimento e saber escolar**. João Pessoa: UFPB, 2009.

JAMES, Alisson; JENKS, Chris; PROUT, Alan. **Theorizing childhood**. Cambridge: Plity Press, 1998.

JENKS, Chris. Introduction: constituting the child. In: \_\_\_\_\_ (Org.) **The Sociology of Childhood: essential readings**. Londres: Gregg Revivals, 1996. p. 9-27.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, p. 9-44, 2001.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Dois Pontos Editora, 1987.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

LAHIRE, Bernard. **L'homme pluriel: les resorts de l'action**. Paris: Nathan, 2001.

\_\_\_\_\_. Utilité: entre sociologie experimentale et sociologie sociale. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **À quoi sert la sociologie?** Paris: La Découverte, 2002. p. 43-66.

\_\_\_\_\_. Les raisons de l'improbable: les forms populaires de la 'réussite' à l'école elementaire. In: VINCENT, Guy (Org.). **L'éducation prisonnière de La forme scolaire?** Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 2004. p. 73-106.

\_\_\_\_\_. Patrimónios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual. **Sociologia: problemas e práticas**, n. 49, p. 11-42, 2005.

LEE, Nick. **Childhood and society: growing up in an age of uncertainty**. Berkshire: Open University Press, 2005.

LEONTIEV, A.N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988. p. 119-142.

MANNHEIN Karl; STEWART, W. O subgrupo do ensino. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. (Org.). **Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação**. São Paulo: Nacional, 1976. p. 129-137.

MANOEL, Edison de Jesus et al. A dinâmica do comportamento motor, sua aprendizagem e história natural em crianças: implicações para a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, suplemento, n. 4, p. 33-48, 2001.

MARCHIORI, Alexandre de Freitas. Relato de experiência educativa: desenvolvimento integral da criança. **Revista Zero a Seis**, Florianópolis, UFSC, n. 18, ago./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/6132/8080>>. Acesso em: 10 abr. 2009.

MARCHIORI, Alexandre de Freitas; AMARAL, Eucymara Guimarães do; SILVA, Giovana Barbosa da. Do Brincar em Portinari ao diálogo possível entre educação física e artes na Infância. **Revista Zero a Seis**, Florianópolis, UFSC, n. 20, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/6132/8080>>. Acesso: 10 abr. 2009.

MARTINS, José de Souza. A fotografia e a vida cotidiana: ocultações e revelações. In: CARVALHO, Clara; GUSMÃO, Neusa Mendes de; PAIS, José Machado (Org.). **O visual e o cotidiano**. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 2008. p. 33-59.

MARTINS, Paula Cristina. As crianças na psicologia: notas para uma reflexão sobre os discursos psicológicos em torno da infância. In: SARMENTO, Jacinto Manuel. (Org.). **Saberes sobre as crianças**: para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal (1974-1998). Braga: Centro de Estudos da Criança – U.M., 1999. p. 125-138.

MAYALL, Berry. **Towards a sociology for childhood**: thinking from children's lives. Maidenhead: Open University Press, 2002.

\_\_\_\_\_. Generation and gender: childhood studies and feminism. In: MAYALL, Berry; ZEIHNER, Helga (Org.). **Childhood in generation perspective**. Londres: Institute of Education, University of London, 2003a. p. 87-108.

MAYALL, Berry; ZEIHNER, Helga (Org.). **Childhood Generation Perspective**. Londres: Institute of Education, University of London, 2003b.

MELO, José Pereira; PONTES, Gilvânia Maurício Dias de; CAPISTRANO, Naire (Org.). **Livro didático 1**: o ensino de artes e educação física na infância. Natal: Paidéia, 2005.

MONTANDON, Cleopâtre. **L'éducation du point de vue des enfants**. Paris: L'Harmattan, 1997.

MORROW, V.; RICHARDS, M. The ethics of social research with children: an overview. **Children and Society**, v. 10, n. 2, p. 90-105, 1996.

\_\_\_\_\_. La sociologie de l'enfance: l'essor des travaux en langue anglaise. **Éducation et Sociétés**, n. 2, p. 91-118, 1998.

MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com Willian Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

NASCIMENTO, Maria Evelyn Pompeu do. Os profissionais da educação infantil e a nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (Org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 99-112.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz F. **Pedagogia da cultura corporal: críticas e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006.

NEIRA, Marcos. Educação física na educação infantil: algumas considerações para a elaboração de um currículo coerente com a escola democrática. In: ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de; SCHNEIDER, Omar (Org.). **Educação física para a educação infantil: conhecimento e especificidade**. Sergipe: UFS, 2008. p. 97-122.

O'KANE, Claire. The development of participatory techniques: facilitating children's views about decisions which affect them. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Alison. **Research with children: perspectives and practices**. Londres: Routledge, Falmer, 2004. p. 136-159.

OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz. Concepção de infância na educação física brasileira: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 95-109, maio 2005.

PALAFOX, Gabriel Munõz et al. (Org.). **Planejamento coletivo do trabalho pedagógico: a experiência de Uberlândia**: Casa do Livro; Linograf, 2002.

PERRENOULD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora; 1995.

\_\_\_\_\_. **Métier d'élève et sens du travail scolaire**. Paris: ESF Éditeur, 1996.

PONTES, M. G. D. de. **A presença da arte na educação infantil: olhares e intenções**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA (PR). Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes curriculares para a educação municipal de Curitiba**. Curitiba: SME, 2006.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA (PR). Secretaria Municipal de Educação. **Peteca, boneca, carrinho e pião: brincar e aprender na educação**. Curitiba: SME, 2008.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA (PR). Secretaria Municipal de Educação. **Caderno pedagógico: movimento**. Curitiba: SME, 2009.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA (ES). Secretaria Municipal de Educação. **A educação infantil no município de Vitória: um outro olhar**. Vitória: Multiplicidade, 2006.

PROUT, Alan; JAMES, Allison. A new paradigm for the sociology of childhood? provenance, promise and problems. In: JAMES, Allison; PROUT, Alan (Org.) **Constructing and Reconstructing Childhood**. Londres: Falmer Press, 1997. p. 7-33.

PROUT, Alan. Préface. In: MIZEN, Phillip et al. **International Perspectives on Children Work and Labour**. Londres: Routledge, 2001.

\_\_\_\_\_. Researching children as social actors: an introduction to the children 5-16 programme. **Children and Society**, v. 16, n. 2, p. 67-76, 2002.

QVORTRUP, Jens. Placing children in the division of labour. In: CLOSE, Paul; COLLINS, Rosie (Org.). **Family and economy in moderny society**. Londres: Macmillan, 1985.

\_\_\_\_\_. Childhood in Europe: a new field of social research. In: CHRISTENSEN, Pia et al. (Org.). **Growing up in Europe: contemporary horizons in childhood and youth studies**. Nova Iorque: Walter de Gruyter, 1995. p. 7-21.

\_\_\_\_\_. School work, paid work and the changing obligations of childhood. In: MIZEN, Phillip; POLE, Christopher; BOLTON, Angela (Org.). **Hidden hands: international perspectives on children work and labour**. Londres: Routledge, 2001. p. 91-107.

\_\_\_\_\_. Macroanalysis of childhood. In: CHRISTENSEN, Pia; ALLISON, James. **Research with children: perspectives and practices**. Londres: Routledge, Falmer, 2004. p. 77-97.

\_\_\_\_\_. Are children subjets or liability? **Childhood**, v. 13, n. 4, p. 435-439, 2006.

\_\_\_\_\_. **Crescer na Europa: horizontes actuais dos estudos sobre a infância e a juventude. A infância na Europa: novo campo de pesquisa social**. Disponível em: <[http://cedic.iec.uminho.pt/Textos\\_de\\_Trabalho/textos/jensqvortrup.pdf](http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/jensqvortrup.pdf)>. Acesso em: 25 out. 2009.

RICHTER, Ana Cristina. **Sobre a presença de uma pedagogia do corpo na educação da infância: retratos e vozes, lugares e tempos da corporalidade na rotina de uma creche**. 2005. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

ROSENFELD, Denis L. Derrida e a questão do mal. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Ética e estética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. p. 197-215.

SARMENTO, Jacinto Manuel; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Jacinto Manuel (Org.). **As crianças, contextos e identidades**. Braga: CEC/Universidade do Minho, 1997. p. 9-30.

SARMENTO, Jacinto Manuel. As crianças, o trabalho, a economia e o desenvolvimento social. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Saberes sobre as crianças:** para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal (1974-1998). Braga: Centro de Estudos da Criança – U.M., 1999. p. 139-156.

\_\_\_\_\_. **Lógicas de ação nas escolas.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional; 2000a.

\_\_\_\_\_. Os ofícios da criança. In: Actas do Congresso Internacional. **Os mundos sociais e culturais da infância**, v. 2. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, 2000b. p. 125-146.

SARMENTO, Jacinto Manuel et al. **Trabalho domiciliário infantil:** um estudo de caso no Vale do Ave. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade (PEETI), 2000c.

SARMENTO, Jacinto Manuel. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 17, p. 13-32, 2002.

\_\_\_\_\_. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. **Itinerários de pesquisa:** perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A; 2003. p. 137-179.

\_\_\_\_\_. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Jacinto Manuel; CERISARA, Ana Beatriz. (Org.). **Crianças e miúdos:** perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições ASA; 2004. p. 9-34.

\_\_\_\_\_. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

\_\_\_\_\_. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Jacinto Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Org.). **Estudos da infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes; 2008. p. 17-38.

\_\_\_\_\_. Quotidianos densos: a pesquisa sociológica dos contextos de ação educativa. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método métodos contramétodo.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 91-109.

SAYÃO, Déborah. **Educação física na pré-escola:** da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

SIERRA, Fernando Sabirón. **Métodos de investigación etnográfica en ciencias sociales.** Zaragoza: Mira Editores, 2006.

SILVA, João Batista Freire da. **Educação de corpo inteiro:** teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1989.

SILVA, Pedro. **Etnografia e educação**: reflexões a propósito de uma pesquisa sociológica. Porto: Profedições; 2003.

SIMÃO, Márcia Buss; ROCHA, Eloisa Acires C. Crianças, infâncias, educação e corpo. **Nuances**, v. 15, p. 185-206, 2007.

SIROTA, Regine. L'émergence d'une sociologie de l'enfance: évolution de l'objet, évolution du regard. **Éducation et Sociétés**, n. 2, p. 9-33, 1998a.

\_\_\_\_\_. Primeiro os amigos: os aniversários da infância, dar e receber. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 535-562, 1998b.

\_\_\_\_\_. As civilidades da infância contemporânea: o aniversário ou a descodificação de uma configuração. **Fórum Sociológico**, n. 34, p. 49-69, 2000.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Éléments pour une sociologie de l'enfance**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2006.

SOARES, Carmem L. Fundamentos da educação física escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília v. 71, n. 167, p. 51-68, 1990.

SOARES, Carmen Lúcia et al. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez; 1992.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação física**: raízes européias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOARES, Natália Fernandes. **Outras infâncias...**: a situação das crianças atendidas numa Comissão de Protecção de Menores. Provas de aptidão pedagógica e capacidade científica, Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1998.

\_\_\_\_\_. **Infância e direitos**: participação das crianças nos contextos de vida: representações, práticas e poderes. 2005. Tese (Doutorado em Estudos sobre a Criança) – Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, 2005.

Solberg, Anne. The challenge in child research. In: BRANNEN, Julia; O'BRIEN, Margaret (Org.). **Children in families' research and policy**. Londres: Falmer Press, 1996. p. 53-65.

SOUZA, Solange Jobim e. Resignificando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel F. Pereira (Org.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papirus, 1996. p. 39-56.

SPRÉA, Nélio Eduardo. **Brincantes**. Curitiba: Paradolé Educação e Cultura, 2010.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. **Criatividade nas aulas de educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; ESCOBAR, Micheli Ortega. **Metodologia esportiva e psicomotricidade**. Recife: Gráfica, 1987.

TANI, Go. **Comportamento motor**: aprendizagem e desenvolvimento. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

TARDIF, M. et al. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teorias e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

WOODS, Peter. **La escuela por dentro**: la etnografía em la investigación educativa. Lisboa: PAIDÓS, 1987.

VAGO, Tarcísio Mauro. **Das escrituras à escola pública**: a educação física nas séries iniciais do 1º grau. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação).— Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 1993

VASCONCELOS, Vera Maria Ramos. Infância e psicologia: marcos teóricos da compreensão do desenvolvimento da criança pequena. In: SARMENTO, Jacinto Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (Org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes; 2008. p. 62-81.

VYGOTSKY, LEV S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 168p. (Coleção Psicologia e Pedagogia. Nova Série).

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

WURDING, Rogério C. O quebra-cabeça da cultura lúdica: lugares, parcerias e brincadeiras das crianças: desafios para políticas da infância. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2007.

ZNANIECKI, Florian. A escola como grupo instituído. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. (Org.). **Educação e sociedade**: leituras de sociologia da educação. São Paulo: Nacional, 1976. p. 104-106.