



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Mariana Faria Oliva

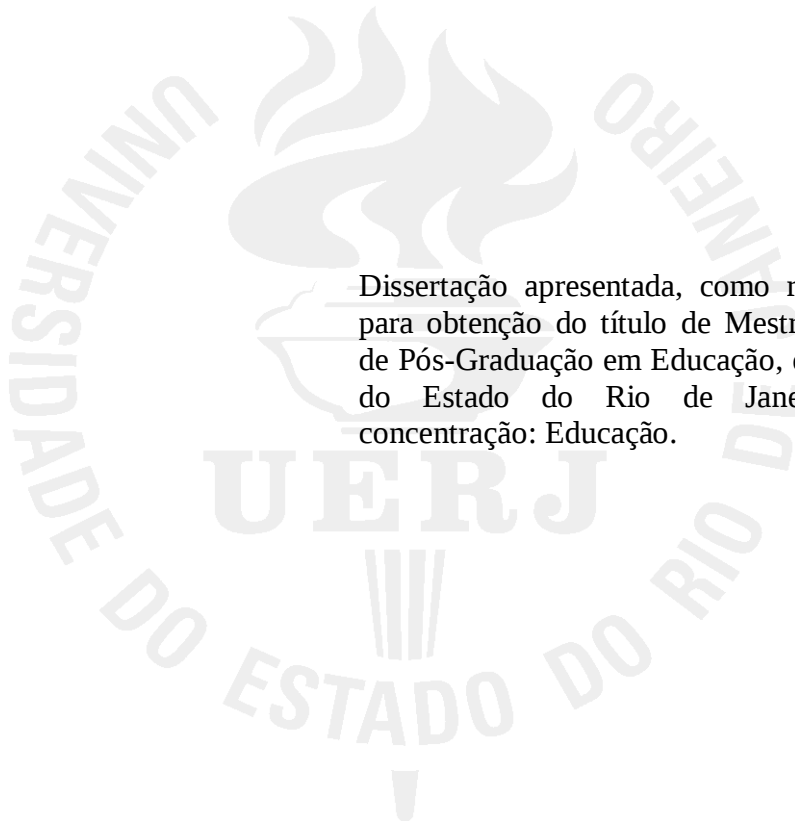
**Os sentidos de movimento nas Políticas Curriculares para Educação
Infantil**

Rio de Janeiro

2021

Mariana Faria Oliva

Os sentidos de movimento nas Políticas Curriculares para Educação Infantil



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Verônica Borges

Rio de Janeiro

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

O48 Oliva, Mariana Faria.
 Os sentidos de movimento nas Políticas Curriculares para Educação Infantil /
 Mariana Faria Oliva. – 2021.
 101 f.

 Orientadora: Verônica Borges.
 Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
 Faculdade de Educação.

 1. Educação Infantil – Teses. 2. Educação Física – Teses. 3. Movimento–
 Teses. 4. Políticas Curriculares – Teses. I. Borges, Verônica. II. Universidade do
 Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

bsCDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Mariana Faria Oliva

24/05/2021

Mariana Faria Oliva

Os sentidos de movimento nas Políticas Curriculares para Educação Infantil

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Aprovada em 12 de março de 2021.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Verônica Borges
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^a. Dr^a. Rita de Cássia Prazeres Frangella
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^a. Dr^a. Márcia Betânia de Oliveira
Faculdade de Educação da UERN

Rio de Janeiro

2021

DEDICATÓRIA

Aos meus amados pais, Eliana e Carlos, que nunca mediram esforços para que eu pudesse realizar meus sonhos e às crianças que são minha inspiração, Cauã e Enzo. Essa conquista é especialmente para vocês, meus amores.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, por estar presente ainda que distante. O respeito, a união, o companheirismo e, principalmente, o amor tornou tudo isso possível. Eliana, Carlos e Beto, meu muito obrigada. Amo-os imensamente.

Agradeço aos familiares, ditos parentes, mas que na verdade são uma grande família pra mim. É difícil citar todos que fazem diferença na minha vida, então, não querendo correr o risco de esquecer nenhum sequer, agradeço a todos pelas palavras sábias e pelo aconchego.

Agradeço à minha amiga Ingrid, por todos os momentos de parceria, incentivo, amor, carinho, superação, mudanças, alegrias e amizade. Obrigada por iluminar a minha vida e ser meu porto seguro. Te agradeço só pelo fato de existir. Amo você!

Agradeço à minha amiga, gêmea de nome e de altura, Mariana. Quando penso em lhe agradecer me vem todos os momentos que passamos juntas desde a graduação. Expectativas, angústias, medos e insegurança fizeram parte da nossa rotina por muito tempo, mas nada superou nossas risadas, nossos sambinhas, nossos pastéis, nossas conversas... Mari, obrigada por me apoiar e fazer a diferença.

Agradeço à amizade que construí ao longo do mestrado. Ritinha, gratidão por me acalmar, me ouvir pacientemente e acreditar no potencial dessa amiga que te ama. Conseguimos!

Agradeço às minhas meninas viciadas em café e alegria. Ale e Carol, suas conversas, seus abraços e seus sorrisos deixam tudo mais leve. Obrigada pelos momentos de descontração, tão significativos e importantes para que eu chegasse até aqui. Vocês são super especiais!

Agradeço à minha orientadora, Verônica Borges, pelas palavras de motivação e por acreditar em mim. Obrigada pela compreensão e dedicação nesse tempo que passamos juntas.

Por fim, agradeço à Linha de Pesquisa Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura por ter me concedido a oportunidade de evoluir não só como acadêmica, mas como pessoa.

Quando as crianças brincam
E eu as oiço brincar
Qualquer coisa em minha alma
Começa a se alegrar

Fernando Pessoa

RESUMO

OLIVA, MARIANA. Os sentidos de movimento nas Políticas Curriculares para Educação Infantil. 2021. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

O presente estudo teve por objetivo analisar os sentidos de movimento nas políticas curriculares para a Educação Infantil, quais sejam, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. O interesse da pesquisa passeia por dois campos de conhecimento: Educação Física e Educação Infantil. Tanto um, como outro passaram por mudanças em suas trajetórias. Na Educação Infantil houve conquistas de direitos para a criança pequena e sua educação, além de novos olhares para a criança e a infância. Na Educação Física, a principal transformação deu-se em relação ao seu objeto de estudo. A partir da leitura das pesquisas de Sayão, 1999, 2002; Ayoub, 2001, 2005; Buss-Simão, 2005, 2011; Richter e Vaz, 2005, 2010; Macedo e Neira, 2013, 2017 foi possível identificar argumentos que podem ter contribuído para certas tensões entre os dois campos, como: a presença da perspectiva psicomotricista, a fragmentação curricular e a inserção do viés esportivista. A partir disso, procurou-se entender como os discursos sobre o movimento são tratados nas políticas de currículo dedicadas à Educação Infantil. No que concerne a temática do currículo, utilizou-se os referenciais teóricos de autores como Lopes e Macedo (2011) e Macedo (2012), sendo possível a reflexão sobre a legitimação do conhecimento no currículo e as disputas e tensões que existem na construção das políticas curriculares. O currículo no qual acreditamos está relacionado com a luta pelos significados que atribuímos ao mundo, por isso, entendido como produção cultural (LOPES; MACEDO, 2011a). Ainda, com o intuito de analisar as Políticas Curriculares para EI recorreu-se ao Ciclo de Políticas (Ball, 1992). Essa ferramenta permitiu o entendimento de como os discursos acerca do movimento, do brincar e das práticas corporais são produzidos nas políticas. Após análise, conclui-se que há uma prevalência do aspecto cognitivo em relação à motricidade. Os documentos curriculares pouco fazem relações dos movimentos e das brincadeiras com a cultura e quando o fazem não levam em consideração a manutenção e a produção da cultura de pares e por fim, observou-se que os documentos quase não utilizam os saberes do campo da Educação Física.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação Física. Movimento. Políticas Curriculares.

ABSTRACT

OLIVA, MARIANA. The meanings of movement in curriculum policies for Early Childhood Education. 2021. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

This study aims to analyze the meanings of movement in curriculum policies for Early Childhood Education, namely, the National Curriculum Reference for Early Childhood Education, the National Guidelines for Early Childhood Education and the Common National Curricular Base for Early Childhood Education. The interest of this research is mainly related to two fields of knowledge, Physical Education and Early Childhood Education. Both of them went through changes in their trajectories. There were movements in Early Education to achieve rights for young children and their education, as well as new ways of looking at children and childhood. The main transformation in Physical Education took place in relation to its object of study. From the reading of Sayão's research, 1999, 2002; Ayoub, 2001, 2005; Buss-Simão, 2005, 2011; Richter and Vaz, 2005, 2010; Macedo and Neira, 2013, 2017, it was possible to identify arguments that may have contributed to certain tensions between the two fields, such as: the presence of the psychomotricist perspective, curricular fragmentation and the insertion of the sports. From this, we tried to understand how the discourses about the movement are treated in the curriculum policies dedicated to Early Childhood Education. Regarding the curriculum theme, theoretical references from authors such as Lopes and Macedo (2011) and Macedo (2012) were used, making it possible to reflect on the legitimization of knowledge in the curriculum and the disputes and tensions that exist in the construction of curricular policies. The curriculum in which we believe is related to the struggle for the meanings we attribute to the world, therefore, understood as cultural production (LOPES; MACEDO, 2011a). Still, in order to analyze the Curriculum Policies for EI, the Policy Cycle was used (Ball, 1992). This tool allowed the understanding of how the discourses about movement, playing and body practices are produced in policies. After analysis, it is concluded that there is a prevalence of the cognitive aspect in relation to motor skills. The curricular documents make little connection between the movements and games with the culture and when they do, they do not take into consideration the maintenance and production of the peer culture and, finally, it was observed that the documents hardly use the knowledge of the field of Education Physics.

Keywords: Early Childhood Education. Physical Education. Movement. Curricular Policies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Quadro com os órgãos direcionados ao atendimento infantil.....	28
Figura 2 –	Objetivos do RCNEI para crianças de 0 a 3 anos.....	73
Figura 3 –	Objetivos do RCNEI para crianças de 4 a 6 anos	74
Figura 4 –	Conteúdos Expressividade RCNEI para crianças de 0 a 3 anos	75
Figura 5 –	Conteúdos Expressividade RCNEI para crianças de 4 a 6 anos.....	75
Figura 6 –	Conteúdos Coordenação e Equilíbrio RCNEI para crianças de 0 a 3 anos	77
Figura 7 –	Conteúdos Coordenação e Equilíbrio RCNEI para crianças de 4 a 6 anos	78
Figura 8 –	Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil BNCC	82
Figura 9 –	Divisão etária da organização dos objetivos de aprendizagem BNCC.....	85
Figura 10 –	Campo de experiência Corpo, Gestos e Movimentos BNCC	85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

EF – Educação Física

EI – Educação Infantil

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SI – Sociologia da Infância

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
1	AS DIFERENTES COMPREENSÕES DE INFÂNCIA E DE CRIANÇA...	17
1.1	Olhares para a infância.....	18
1.2	Corpo e movimento na educação das crianças pequenas.....	24
1.3	Políticas curriculares para EI: cabe falar em movimento?.....	27
2	TECENDO CONEXÕES: EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO INFANTIL.....	31
2.1	O movimento nas abordagens pedagógicas da Educação Física.....	32
2.2	A Educação Física no currículo da Educação Infantil.....	37
2.3	Entre Sociologia da Infância e Educação Física Cultural: pistas da investigação.....	41
3	POLÍTICAS CURRICULARES EM FOCO.....	47
3.1	Currículo: há disputas pela legitimação do conhecimento?.....	47
3.2	Políticas Curriculares em análise: o Ciclo de Políticas.....	56
3.3	Contextualizando os documentos curriculares para a Educação na Infância.....	60
4	DOCUMENTOS CURRICULARES, O MOVIMENTO E EDUCAÇÃO INFANTIL	68
4.1	Investigando sentidos de movimento em Políticas Curriculares para Educação Infantil	68
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
	REFERÊNCIAS.....	97

INTRODUÇÃO

Início este trabalho falando de política. Entendo que o debate em torno do assunto pode fornecer pistas importantes, para uma investigação cuja temática transita por dois campos de saber: o da Educação Infantil e o da Educação Física. Tenho em vista que as políticas curriculares não são simplesmente textos prescritivos, onde apresentam objetivos, conteúdos, propostas e práticas pedagógicas a serem seguidas tais quais aparecem nos documentos. Dentre outras questões, as políticas de currículo reúnem diferentes campos de conhecimento e, um dos assuntos mais discutidos em torno do currículo é referente à escolha do que deve ser selecionado como conhecimento, para ser ensinado na escola.

De acordo com Lopes e Macedo (2011a), o conhecimento tem diferentes significados nas principais perspectivas de currículo e, em geral, tais sentidos estão mesclados. Com isso, de maneira ampla, os debates giram em torno dos conhecimentos acadêmico, científico, comum, popular, do saber legítimo ou não, dentre outros, mas sempre há disputa pelo conhecimento.

Para Lopes (2004),

Toda política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). Ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo. (LOPES, 2004, p. 101).

Portanto, com os autores os quais convido para esta discussão, não vale pensar o currículo apenas como seleção de conteúdos e sim, compreender o currículo como produção cultural (LOPES; MACEDO, 2011a), ou seja, como “disputas na produção de significados na escola” (p.93).

No que diz respeito às políticas curriculares direcionadas para a Educação Infantil, sua constituição envolve a presença de diferentes temáticas e campos de conhecimento. Neste estudo em questão, os esforços foram dedicados aos conhecimentos acerca do corpo, do movimento, dos gestos, do brincar e das práticas corporais que estão compreendidas em tais políticas.

Tendo em vista que sou professora de Educação Física com atuação profissional na Educação Infantil, tenho sido instigada a pensar sobre como o movimento vem sendo significado nas políticas curriculares para a Educação Infantil, mais especificamente nos documentos curriculares da Educação Infantil. Salta aos olhos, através da leitura de propostas curriculares para os pequenos, que não há menção ao campo de conhecimento da Educação Física.

Importante salientar que, ainda que corpo, movimentos e gestos não sejam temas exclusivos da Educação Física, os saberes do campo se dedicam a tratar da linguagem corporal, dos movimentos culturalmente produzidos pela humanidade, das práticas corporais, dos jogos, das brincadeiras dentre outros. Portanto, identifico que o campo da Educação Física pode contribuir muito com essa temática na infância.

Desde que a Lei de Diretrizes e Bases para a educação brasileira (LDB 9394/96) incluiu a Educação Infantil como parte da Educação Básica, surgiram muitos questionamentos e discussões no que diz respeito ao currículo para as crianças, devido à suposição de um caráter escolarizante nessa etapa da educação. Autores como, Sayão, (1999, 2002a, 2002b); Ayoub, (2001, 2005); Buss-Simão, (2005, 2011); Richter e Vaz, (2005, 2010); Macedo e Neira, (2013, 2017), destacam a existência de tensões que permeiam os campos da Educação Física e da Educação Infantil. Assim, notou-se que a presença da Educação Física, como campo de conhecimento no currículo da Educação Infantil pode gerar entendimentos sobre sua fragmentação, onde estaria seguindo o modelo do ensino fundamental e médio, compartimentado em disciplinas.

Nas pesquisas dos autores mencionados acima são evidenciados alguns motivos/argumentos que contribuem para a visão negativa da EF na EI, são eles: o discurso de que a presença da Educação Física no currículo da Educação Infantil implicaria a fragmentação do conhecimento, o receio de direcionar a prática pedagógica às aprendizagens desportivas e a utilização das práticas corporais para favorecer o desenvolvimento de outras aprendizagens, como a leitura e a escrita.

Dessa maneira, acredito que seja importante investigar como esses debates se apresentam, na tentativa de entender como e por que eles permanecem nos campos da Educação Infantil e Educação Física. Notadamente, tendo em vista que há uma proliferação de estudos que tratam da infância, da criança e suas linguagens como meio de comunicação, expressão e interação com o mundo e também, das práticas corporais alinhadas à cultura corporal de movimento.

Vale ressaltar alguns aspectos acerca de como a questão do movimento começa a ganhar notoriedade nos estudos sobre a infância, principalmente, através da perspectiva tradicional referenciada no campo da Psicologia centrada no desenvolvimento. Os estudos psicológicos tinham como foco o desenvolvimento infantil em seus aspectos físico e cognitivo, pois tratavam a criança como um ser estritamente biológico, que se encontrava em constante desenvolvimento e concebiam a infância como um processo universal. (SARMENTO, 2008; OLIVEIRA; TEBET, 2010; ABRAMOWICZ; TEBET, 2017).

No final dos anos 1970, surge a Psicomotricidade, que paulatinamente, aparece no contexto da Educação Infantil como redenção para problemas associados ao fracasso escolar (BUSS-SIMÃO, 2005). Assim, as inúmeras atividades motoras proporcionadas aos pequenos, dentre elas, exercícios para o desenvolvimento da coordenação, do equilíbrio, da lateralidade e jogos viso-motores, possibilitariam o aceleração de aprendizagens (SAYÃO, 2002a). Portanto nota-se uma vinculação entre o movimento, as brincadeiras e as práticas corporais no discurso pedagógico da Educação Infantil tendo como objetivo questões voltadas para o desenvolvimento cognitivo.

As críticas à essa compreensão de criança e infância fizeram emergir estudos ligados às ciências humanas e sociais, que pensavam a criança de outra maneira da que estava posta. O campo da Sociologia da Infância iniciou discussões e levantou questionamentos acerca do pensamento tradicional adotado pelos campos da psicologia, pedagogia, medicina e outros, relacionados à infância. (SARMENTO, 2005). Nesse sentido, os estudos adotados pelo campo passaram a compreender a criança como ator social, ativa no processo de socialização e, com isso, produtora de cultura. (SARMENTO, 2008, 2013; CORSARO, 1997).

No que tange à área da Educação Física, algumas de suas perspectivas também foram influenciadas pelo discurso da Psicologia do desenvolvimento (BRACHT, 1999). Então, as práticas corporais para as crianças pequenas tinham o ato motor como especificidade, ou seja, elas eram dedicadas ao desenvolvimento da motricidade, das habilidades motoras e tinham como intenção contribuir para outras aprendizagens.

Contrário ao pensamento biológico que se encontrava presente na Educação Física, surgem estudos na área mobilizados pela Cultura Corporal, que constituem as práticas corporais tematizadas por atividades expressivas, como jogos, danças, ginástica, brincadeiras, esportes (SOARES ET AL., 2002). Nesse sentido, a Educação Física passa a considerar as manifestações do movimentar-se humano como produto histórico-cultural (BRACHT, 1999).

Alguns estudos (SAYÃO, 2002a, 2002b; BUSS-SIMÃO, 2005; RICHTER; VAZ, 2005; MACEDO; NEIRA, 2013, 2017) apontam para uma Educação Física voltada para a

Educação Infantil, que contemple as compreensões de infância e criança adotadas pela Sociologia da Infância. Dessa maneira, as pesquisas buscam evidenciar as práticas corporais infantis, quais sejam as danças, brincadeiras, jogos, cantigas dentre outros, que contribuam para ampliação da cultura infantil e proporcione às crianças o conhecimento e a experimentação das diferentes manifestações corporais.

Mesmo com a multiplicidade de estudos apontados, tanto no que concerne ao campo da Educação Física, como no campo que trata as questões relacionadas à infância, não é difícil encontrar perspectivas e abordagens tradicionais na Educação Infantil que ajudam a sustentar concepções dualistas sobre a infância, a que tendem a hierarquizar corpo e mente.

Com isso, busco compreender se/como os documentos curriculares travam o debate envolvendo a temática do movimento na e para a infância, além de tentar perceber as aproximações e distanciamentos das noções do movimento e do brincar encontradas nos documentos com as perspectivas da Educação Física. Ressalto ainda como pretensão deste estudo investigar se, e como esses sentidos acerca do "movimento" contribuem na Educação Infantil.

Assim, essa pesquisa tem o objetivo de levantar questionamentos como:

- De que modo se expressam os discursos tradicionais relacionados à educação na infância (sob a ótica da psicologia do desenvolvimento) na EI?
- Como as políticas educacionais compreendem a criança e a infância?
- Como esses textos abordam a temática do movimento, do brincar e das manifestações corporais para as crianças pequenas?
- Como essas questões se articulam nas políticas de curriculares?
- Por que alguns saberes do campo da Educação Física, como a cultura corporal de movimento e a tematização das práticas corporais, são deixados “de lado” nas políticas curriculares para a Educação Infantil?
- Como a perspectiva cultural da Educação Física pode contribuir com a temática da linguagem corporal, do movimento, do brincar e dos gestos na infância?

Com a intenção de explorar os debates que surgem com essas questões, o presente estudo selecionou três documentos curriculares para as crianças pequenas são eles, RCNEI (BRASIL, 1998), DCNEI (BRASIL, 2010) e BNCC para a Educação Infantil (BRASIL, 2018).

As políticas curriculares para Educação Infantil escolhidas trazem em seus textos questões que perpassam o movimento, o brincar e as linguagens corporais relacionadas à educação na infância. Acredito que trazer esses documentos para o debate, pode nos dar pistas interessantes nesse contexto e acirrar nossas discussões. Sendo assim, para analisar esses documentos, recorro ao Ciclo de Políticas, do autor Stephen Ball (1992). O ciclo é considerado um referencial analítico para a análise de projetos, políticas e programas desde a sua formulação até sua chegada na escola. Ele nos ajuda a entender como os discursos acerca do movimento, do brincar e das práticas corporais são produzidos nas políticas, passando pelos embates, interesses e intenções a respeito dessa temática, até a sua prática educacional.

Como pode ser visto no sumário, apresentaremos no primeiro capítulo as diferentes maneiras de compreensão de infância e de criança estabelecidas ao longo dos anos, além dessas mesmas concepções sob uma nova ótica, da Sociologia da Infância. Apontaremos também como corpo e movimento eram percebidos na educação dos pequenos e por fim, trataremos das políticas curriculares para a Educação Infantil, que fazem menção ao movimento, à linguagem corporal, aos gestos e às brincadeiras.

No segundo capítulo discutiremos sobre as diferentes abordagens da Educação Física e como os sentidos de movimento vêm sendo significados entre tais perspectivas, bem como as relações entre Sociologia da Infância e Educação Física Cultural, acreditando que seus referenciais teóricos possam contribuir para a educação das crianças pequenas, tanto no que diz respeito ao movimento, ao brincar, à linguagem corporal, como a crença da criança num ser ativo e produtor de cultura.

No terceiro capítulo, identifico os diferentes modos de se pensar o currículo e as disputas que envolvem a legitimação do conhecimento. Ainda discutiremos a abordagem do ciclo de políticas em diálogo com autores do campo do Currículo, Lopes e Macedo (2011a). A abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball (1992) é considerada potente por seu enfrentamento a posicionamentos marcadamente binários de que as políticas são “pensadas/produzidas” para serem implementadas. Ball e Bowe (1992), com vistas a defenderem que há circularidade entre os contextos das políticas, nos trazem argumentações que nos ajudam a problematizar posições dualistas que circulam com força nos campos da EI e EF. Sendo assim, com a abordagem do ciclo de políticas e com as incorporações dessa discussão por Lopes e Macedo (2011a), busco desenvolver argumentos que enfrentem esses posicionamentos e, ainda identificar ênfases e bloqueios de determinadas ideias no campo da Educação Física e Educação Infantil. Defendemos que estes operam de modo hibridizado, ainda que haja marcas fortes de uma compreensão bastante reguladora do movimento.

No quarto capítulo, nosso foco se volta para a investigação de como os documentos curriculares, RCNEI (BRASIL, 1998), DCNEI (BRASIL, 2010) e BNCC (BRASIL, 2018) tratam a temática do movimento em faceta das práticas corporais e do brincar a fim de problematizar como as perspectivas do campo da Educação Física operam tais disputas de sentidos acessadas via documento selecionado.

1 AS DIFERENTES COMPREENSÕES DE INFÂNCIA E DE CRIANÇA

No presente capítulo farei um resgate das concepções de infância e de criança ao longo dos anos, das relações do movimento e das práticas corporais na infância e, ainda, tratarei da institucionalização da Educação Infantil, de seu currículo e dos interesses das políticas curriculares ao abordarem o tema do movimento na educação das crianças pequenas.

Há um campo, denominado Sociologia da Infância, que se mostra hegemônico. Este compreende a *infância* como categoria social (SARMENTO, 2005) e considera a *criança* como um ser sócio-histórico, que age ativamente e produz cultura na sociedade. Nas palavras de Kramer (1999),

As crianças são seres sociais, têm uma história, pertencem a uma classe social, estabelecem relações segundo seu contexto de origem, têm uma linguagem, ocupam um espaço geográfico e são valorizadas de acordo com os padrões do seu contexto familiar e com a sua própria inserção nesse contexto. Elas são pessoas, enraizadas num todo social que as envolve e que nelas imprime padrões de autoridade, linguagem, costumes. (KRAMER, 1999, p. 2).

Nessa perspectiva, pode-se entender que no processo de socialização, a criança se comunica, se expressa, interage e atua com seus pares e com adultos, produzindo culturas infantis. Mas será que essas concepções sempre foram dessa maneira? Quais são os outros olhares acerca da infância e da criança? O movimento ocupa um lugar na educação das crianças pequenas? Qual? Em que sentido? Responder a essas indagações torna-se indispensável para compreendermos os discursos sobre infância, corpo e movimento presentes na Educação Infantil, assim como seus desdobramentos através das políticas de currículo.

Sabemos que a Educação Infantil, enquanto espaço de socialização, deve possibilitar ações educativas no sentido de reconhecer os saberes infantis e priorizar o desenvolvimento de suas diferentes linguagens. Moruzzi (2014), explica que as linguagens infantis constituem

as manifestações infantis que ocorrem pelo desenho, pelas histórias por elas contadas, pela expressividade corporal – danças, mímicas, brincadeiras gestuais, pela expressividade musical – cantos orais ou as vocalizações contínuas dos bebês, pelas representações simbólicas do brincar, do faz de conta, etc. Ou seja, as linguagens infantis abarcam toda manifestação infantil que envolve qualquer um destes elementos: a representação, o simbolismo, a oralidade ou a gestualidade e a construção do pensamento. (MORUZZI, 2014, p.17)

Contudo, ainda é comum encontrarmos na Educação Infantil, práticas pedagógicas que não compreendem a linguagem corporal, como possível elemento para a construção do

conhecimento na infância. Dessa maneira, as práticas corporais acabam ficando em segundo plano, ou seja, são secundarizadas em relação às demais práticas pedagógicas que têm como objetivo, por exemplo, a aprendizagem da leitura e da escrita. Defendo que isso acontece devido a visão dualista de corpo e mente, ainda presente no interior da Educação Infantil, e no forte desejo de antecipação da alfabetização.

1.1 Olhares para a infância

Gostaria de ressaltar um aspecto pessoal, mas que me parece também estar inserido em um sentido de que a infância traz marcas culturais. Quando penso em infância, rapidamente me transporto para a que eu vivi, onde era comum andar de bicicleta na rua, brincar de pique e de bola, pião, corda e pipa também. Se me perguntarem se eu tive infância, imediatamente responderei que sim e ainda afirmaria que foi das melhores. Se perguntarmos a uma gama de pessoas é muito possível que cada uma responda de maneira diferente. Porém o que nos faz pensar “o ter” ou “não ter” infância? Que parâmetros usamos para dizer que uns tiveram infância e outros não? Apenas uma infância é válida ou devemos falar em infâncias? Será que esses questionamentos são pertinentes com a ideia de infância?

No livro *Infância e Educação Infantil*, uma abordagem histórica (2015), o autor Moysés Kuhlmann Jr. nos chama atenção que não é a criança que escreve a própria história e sim os adultos. Dessa maneira, a história como é contada é sobre a criança. Historicamente, o ponto de vista acerca da infância e da criança sempre foi do adulto, daí por muito tempo e ainda com alguns resquícios encontramos uma visão adultocêntrica no que concerne, principalmente, os processos educativos. O autor salienta que “é preciso considerar a infância como uma condição da criança.” (p. 30), incluindo todas as experiências vividas nos diferentes ambientes e contextos históricos-sociais. Assim, faz-se necessário levar em conta a criança como alguém que também produz história, que faz parte das relações sociais. Segundo Kuhlmann Jr. (2015),

Desse ponto de vista, torna-se difícil afirmar que uma determinada criança teve ou não teve história. Seria melhor perguntar como é, ou como foi, sua infância. Porque geralmente se associa o não ter infância a uma característica das crianças pobres. Mas, com isso, o significado de infância se torna imediatamente abstrato, e essas pessoas, excluídas de direitos básicos, receberão a culpa de não terem sido as crianças que foram, da forma como foi possível, irreversivelmente. (KUHLMANN Jr., 2015, p. 30).

A autora Sonia Kramer (1992) compreende que considerar a infância de maneira abstrata é analisar “a criança como “natureza infantil”, distanciando-a de suas condições objetivas de vida, como se estas fossem desvinculadas das relações de produção existentes na realidade”. (p.16, grifo do autor). Com isso, é importante perceber a criança no seu contexto social, geográfico, econômico, histórico dentre outros, e pensar dessa forma é entender que não existe apenas uma infância. Rocha (2002) afirma que,

a infância não é uma só, ou seja, as crianças não vivem a infância de forma homogênea ou uniforme em nenhum dos seus aspectos: econômico, social, cultural, lúdico, alimentar, etc. Se podemos concordar que o que identifica a criança é o fato de constituir-se num ser humano de pouca idade, podemos também afirmar que a forma como ela vive este momento será determinada por condições sociais, por tempos e espaços sociais próprios de cada contexto. (ROCHA, 2002, p. 1).

Como assinala Sarmento (2004) a constituição da história da infância foi proveniente “de um processo complexo de produções sobre as crianças, de estruturação dos seus quotidianos e mundos de vida e, especialmente, de constituição de organizações sociais para as crianças.” (p. 11). A compreensão da infância como esfera social nem sempre foi pensada do mesmo jeito. Houve transformações significativas na sociedade moderna, decorrentes dos avanços relacionados ao modelo urbano-industrial, que acirrou ainda mais as desigualdades sociais (ROCHA, 2002). Em consonância, Kramer (1992) afirma que,

Se na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma educação futura. Este conceito é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade. (KRAMER, 1992, p. 19, grifo do autor).

Esse pensamento ideal de infância foi propagado no seio da modernidade, direcionado à burguesia. A concepção instaurada não dizia respeito às crianças que compunham as camadas sociais populares, pois não era difícil encontrá-las trabalhando em fábricas, nas ruas, minas de carvão e outros locais. Isso significa dizer que no interior dessa sociedade, fortemente dividida pelas desigualdades, existiam diferentes infâncias (ROCHA, 2002), ainda que se tenha criado uma noção universal de criança. Essa universalização compreende um modelo padronizado de criança, determinado pelas classes dominantes, que era delimitado “por um recorte etário definido por oposição ao adulto, pela falta de idade, pela imaturidade ou pela inadequada integração social”. (ROCHA, 2002, p. 2).

Para Sarmento (2004) a institucionalização da infância aconteceu no início da modernidade, devido à junção, predominantemente, de quatro fatores. O primeiro foi a

criação de repartimentos públicos destinados à socialização, “especialmente através da institucionalização da escola pública e da sua expansão como escola de massas.” (p.11). O autor diz que esse fator está intimamente relacionado à construção social da infância, pois é a primeira vez que o Estado determina um tempo dedicado à aprendizagem e à liberação do trabalho por parte de grupos de gerações mais novas. O fator seguinte foi a reorganização familiar, que passou a destinar mais atenção aos cuidados, proteção e desenvolvimento da criança, “que se torna, por esse efeito, o núcleo de convergência das relações afetivas no seio familiar (...)” (SARMENTO, 2004, p.12). Nesse mesmo momento, a criança torna-se objeto de conhecimento de áreas como a psicologia do desenvolvimento, a médica com a pediatria e a pedagogia (ROCHA; FERREIRA, 1994; GODSON,1997 apud SARMENTO, 2004). Com os saberes dessas áreas, a criança é constituída como

alvo de um conjunto de prescrições atinentes ao desenvolvimento dentro do que se convencionou como os padrões da “normalidade”. Os saberes periciais sobre as crianças constituem-se como balizadores da inclusão e exclusão da “normalidade” e exprimem-se em procedimentos de inculcação comportamental, disciplinar e normativa. (SARMENTO, 2004, p. 12, grifo do autor).

Por fim, o autor discorre sobre o termo administração simbólica da infância (SARMENTO, 2004), que reúne inúmeros modos de relações e atribuições da criança na sociedade. Ele fala em “normas, atitudes procedimentais e prescrições” (p.13), que condicionam a vida social da criança; atitudes que se esperam das crianças em determinados lugares, alimentos permitidos ou não, dentre outros tipos de comportamentos que devem ser seguidos pelas crianças e inerentes a elas como condição de existência no meio social. (SARMENTO, 2004).

Os fatos apresentados acima formam um conjunto principal do que a modernidade estabeleceu sobre a infância e a criança. Como aponta Sarmento (2004), esses fatores foram radicalizados no fim do século XX e fez com que desencadeassem críticas potentes aos seus efeitos. Dessa maneira, a escola foi expandida e universalizada, as famílias tiveram novas formas de organização no que tange o controle das crianças, os campos disciplinares e seus saberes tiveram um crescimento substancial e a regulação, pela administração simbólica, foi moldada a partir de novos documentos. (SARMENTO, 2004).

As intensas críticas ao conhecimento moderno da infância fizeram emergir novos campos científicos.

Esse conhecimento assenta numa tripla falácia: a visão de uma criança universal, que percorre as mesmas etapas de desenvolvimento e que cresce e se assume como

sujeito independentemente do contexto social e cultural em que nasce; a referência ao contexto cultural europeu e norte-americano como espaço balizador dessa pretensa universalidade da criança; a postulação da ideia de que a infância não tem identidade autônoma, mas é a idade “natural” das crianças enquanto seres em transição para a idade adulta, sendo, deste modo, as crianças consideradas como seres em transição (“*becoming*”) e não seres sociais autônomas e completos (“*being*”). (SARMENTO, 2015, p. 32, grifo do autor).

O autor completa que o desenvolvimento das novas disciplinas científicas voltadas à infância adveio justamente da tentativa de romper com as ideias que estavam postas. Assim, em oposição ao campo da psicologia do desenvolvimento, das ciências da educação, como a pedagogia da infância e as ciências médicas, constitui-se um campo de conhecimento multidisciplinar centrado na criança e na infância. Este campo é formado pelas novas disciplinas, como a geografia da infância, a antropologia da infância, a nova sociologia da infância e outras. (SARMENTO, 2015). O autor salienta que “o que define a natureza do campo multidisciplinar dos estudos da criança é a mobilização de saberes de diferentes proveniências disciplinares em torno de um objeto próprio: a criança e a infância”. (p.33).

Desse campo multidisciplinar trazemos para o debate, em especial, a Sociologia da Infância. Consideramos sua teorização potente, pois como afirma Sarmiento (2008)

a Sociologia da Infância insere-se decisivamente na construção da reflexividade contemporânea sobre a realidade social. É por isso, que, na verdade, ao estudar a infância, não é apenas com as crianças que a disciplina se ocupa: é, com efeito, *a totalidade da realidade social* o que ocupa a Sociologia da Infância. Que as crianças constituem uma porta de entrada fundamental para a compreensão dessa realidade é o que é, porventura, novo e inesperado no desenvolvimento recente da disciplina. (SARMENTO, 2008, p. 3, grifo do autor)

Nesse sentido, com a intenção de considerar a criança em sua totalidade acreditamos que esse campo pode nos ajudar a compreender as questões tratadas nessa pesquisa.

A Sociologia da Infância emerge da necessidade de superar as ideais que sustentavam o entendimento da criança como um ser em devir, passivo de regras e normas impostas, principalmente, por instituições como a escola e a família. Dessa maneira, quando tomamos como referência a perspectiva sociológica da infância, percebemos um novo olhar, onde a criança passa a ser vista “como sujeito e ator social do seu processo de socialização, e também construtores de sua infância, como atores plenos, e não apenas como objetos passivos deste processo e de qualquer outro” (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010, p. 42). Além disso, a infância é caracterizada como “categoria social, do tipo geracional, socialmente construída”. (SARMENTO, 2008, p. 7).

Cabe explicar que o conceito de socialização já existia, porém a criança não era central, ou seja, era passiva nesse processo, em relação ao adulto.

As tradicionais teorias de socialização existentes foram reflexo de um momento histórico longo, em que as crianças foram não só ignoradas, como também marginalizadas. Vistas como futuros cidadãos que ocupariam um lugar e trariam contribuições ao mundo adulto, as crianças não eram consideradas indivíduos com interesses específicos ou produtoras de cultura. Apenas internalizavam e reproduziam uma cultura adulta já existente, a chamada *socialização*, que por muito tempo teve Emile Durkheim como precursor teórico e cujas perspectivas foram significativamente criticadas pelos pioneiros do campo que hoje se denomina Sociologia da Infância. (DIP; TEBET, 2019, p. 35, grifo dos autores).

Então, segundo Oliveira e Tebet (2010) “essa socialização foi frequentemente reduzida a uma interiorização de normas e valores como efeitos de uma coerção social.” (p.48). Contudo, é pertinente salientar que a criança é considerada como ator social, isto é, um ser ativo na sociedade e na sua infância, a partir de novas leituras do conceito de socialização (SIROTA, 2001). Dessa maneira, a socialização a partir da Sociologia da Infância reitera a

(...) construção do ser social por meio de múltiplas negociações com seus pares (criança-criança e criança-adulto) e que age, experimenta e cria cultura, ou seja, as crianças produzem uma “cultura infantil” que é constituída a partir de um movimento de produção e reprodução da cultura. (OLIVEIRA; TEBET, 2010, p. 48, grifo dos autores).

No Brasil, o texto denominado *As “Trocinhas do Bom Retiro*, do autor Florestan Fernandes (1961) é uma das primeiras referências sobre culturas infantis no país. Segundo Quinteiro (2002, p. 150), “trata-se do registro inédito de elementos constitutivos das *culturas infantis* (...)”. Na pesquisa o autor já tratava a criança como ser ativo na sociedade e, partir da observação de crianças na cidade de São Paulo, analisou o processo de socialização das crianças (QUINTEIRO, 2002), com a intenção de compreender como se davam as culturas infantis. Para a autora “o caráter original das *“Trocinhas” do Bom Retiro* representa uma abordagem singular na literatura sobre a educação, a cultura e a infância. (QUINTEIRO, 2002, p. 151).

Ainda nas discussões sobre cultura infantil, o autor William Corsaro traz contribuições importantes para o campo da Sociologia da Infância. Em seu livro *Sociologia da Infância* (2011), o autor aborda o conceito de cultura de pares, a fim de compreender como as crianças produzem cultura e suas relações com a sociedade. Corsaro (2011) refere-se à cultura de pares “(...) como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que

as crianças produzem e compartilham em interação com as demais.” (p. 128). Nessa perspectiva, consideramos que as crianças produzem cultura a partir da interação com outras crianças, nesse caso, seus pares e com os adultos, através do convívio social. Sarmiento (2004) acrescenta que essas relações e, por conseguinte, a cultura de pares faz com que as crianças se apropriem, se reinventem e reproduzam o mundo à sua volta.

Dip e Tebet (2019), apontam para a relevância de atividades desenvolvidas coletivamente para manutenção e reprodução da cultura na infância e destacam a importância das brincadeiras nesse processo. As autoras acreditam que,

A partir do coletivo, das brincadeiras e dos espaços que favorecem a interação entre as crianças, faz-se possível a construção das diferentes infâncias. As crianças não se limitam somente a internalizar os valores da sociedade e da cultura em que estão inseridas, mas contribuem ativamente para a produção e para mudanças culturais – por isso a importância da brincadeira. (DIP; TEBET, 2019, p. 38 e 39).

Dessa forma, observamos que o brincar está intimamente ligado à produção de culturas infantis, pois a brincadeira possibilita a vivência de inúmeras situações no campo do real e da imaginação. As interações e brincadeiras permitem que as crianças signifiquem o mundo, dessa maneira, elas não apenas reproduzem a cultura dos adultos e, sim, transformam, ressignificam e produzem essa cultura. Nas palavras de Corsaro (2009), “as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender seus interesses próprios enquanto crianças.” (p. 31).

Contudo, apreciamos que os aportes teóricos da Sociologia da Infância nos permitem compreender a criança como protagonista nos processos de socialização e que através das interações estabelecidas, predominantemente, pelas brincadeiras produzem cultura. Assim, esse “protagonismo infantil implica a participação das crianças na sociedade e nos processos decisórios. No coletivo, elas conseguem criar, tomar decisões, resolver situações e ser protagonistas da sua própria história”. (DIP; TEBET, 2019, p. 39).

Todavia, tomando a Educação Infantil como espaço de socialização das crianças pequenas, cabe questionar como as brincadeiras, os movimentos e as linguagens corporais foram e são significados na educação dos pequenos. Moruzzi (2014), explica que as linguagens infantis, expressadas pelo brincar, pelos desenhos, músicas, danças, expressões corporais e outros, acabam ficando à margem de outras linguagens tal qual, a escrita. A autora chama atenção para a

pressa que temos em colocar as crianças na linguagem escrita e fazer desta a principal forma de expressão das crianças deixando de explorar e de motivar as formas que as crianças constroem para se comunicar, brincar e experimentar os espaços tempos coletivos da educação infantil. (MORUZZI, 2014, p. 19).

No que segue essa problemática, tentaremos buscar alguns antecedentes para entendermos como os modos de escolarização e educação incidiram e incidem sobre as crianças, seus corpos e as limitações dos movimentos para a disciplina e, conseqüentemente, apreensão dos conhecimentos “que realmente importam”.

1.2 Corpo e movimento na educação das crianças pequenas

A tentativa de definir como deve ser a educação do corpo na infância não é atual. Ela já está presente, de alguma maneira, nos jardins de infância, creches, pré-escolas e outros. Como aponta Oliveira (2010), nas primeiras organizações pedagógicas já era possível encontrar recomendações do que fazer com os corpos das crianças nesses espaços.

Em seu livro *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*, o autor Kuhlmann Jr. (2015) revela que nas rotinas do jardim de infância havia uma preocupação com as atividades físicas, a ginástica e os exercícios corporais. Passeando pela perspectiva de Froebel, Kuhlmann Jr. (2015) explica que o autor compreendia que tanto o desenvolvimento interno, como o externo se complementavam. Assim, para ocorrer o desenvolvimento integral, era preciso estimular a cultura do físico e o desenvolvimento da mente.

O trabalho para o aprimoramento do crescimento e desenvolvimento físico estava centrado em diferentes atividades como: o recreio, os passeios e excursões, a ginástica, a marcha, os jogos cantados, os jogos organizados e os brinquedos. (KUHLMANN JR., 2015, p. 129).

Segundo Kuhlmann Jr. (2015), para Froebel os exercícios corporais contribuíam efetivamente para a formação humana e traziam como efeitos, “aprender a conhecer o corpo, aprender a usá-lo, ter habilidades para aquisição de aprendizagem motoras (...), possuir vigor e agilidade, conservação e porte externo” (p.130). No tocante aos exercícios corporais, a ginástica também estava presente como forma de marchas, saltos, passos, posições distintas, extensões e sempre atrelada às brincadeiras e jogos (KUHLMANN JR., 2015). Diante disso, percebemos que o autor nos mostra evidências de uma educação voltada para o corpo e movimento, que encontrava nas suas práticas exercícios instrumentais, para o desenvolvimento do físico.

A Educação Infantil, como lugar de cuidado e educação, deve levar em consideração as inúmeras (e primeiras) experiências que serão vivenciadas pelos pequenos numa organização institucional, além de outros contatos da criança fora do ambiente familiar. É importante que o espaço da Educação Infantil compreenda a criança como pertencente a um contexto histórico, social e cultural, que se desenvolve como um todo e, não de maneira fragmentada, e que ofereça práticas pedagógicas que valorizem o brincar, os movimentos, a fantasia, o lúdico como formas de construção do conhecimento. Como acrescenta Richter (2006), “a Educação Infantil é um espaço de aprendizagem, mas isso não denota que, nesse espaço físico deva-se reproduzir a forma de organização tradicional de outros níveis de ensino, já tão criticados ao longo do século.” (p. 34).

Na pedagogia tradicional, os alunos são organizados nas salas de aula, em carteiras enfileiradas, onde deve-se fazer silêncio absoluto para concentração na figura de um professor que é central no processo de ensino-aprendizagem. Essa educação é marcada pela limitação, imobilidade e o não-movimento do aluno. A respeito dessa concepção de educação, Kramer e Horta (1982) afirmam que, “não é por sadismo que a escola tradicional exige silêncio e imobilidade, ou coloca os alunos em fila e atribui tanta importância à aprendizagem das regras. É porque ela se apoia em uma pedagogia da disciplina, do antinatural”. (p.28).

É importante ressaltar que nessa tradição, a questão da disciplina é algo forte. A criança deve ser moldada de acordo com as regras impostas pela escola, então a normatização do corpo é voltada para adaptações às normas estabelecidas. Nas palavras de Kramer e Horta (1982), “em tal ótica, a educação se esforçará, antes de tudo, por disciplinar a criança e inculcar-lhe regras.” (p.28).

A visão adultocêntrica, também percebida em tal concepção, reforça ainda mais a questão do controle, do poder, da imobilidade. Ou seja, para criança, o adulto é quem manda. Sayão (2002a) aponta que a cultura adultocêntrica apaga, esquece o tempo da infância.

Com este esquecimento, passamos, então, a cobrar das crianças uma postura de seriedade, imobilidade e linearidade, matando pouco a pouco aquilo que elas possuem de mais autêntico – sua espontaneidade, criatividade, ousadia, sensibilidade e capacidade de multiplicar linguagens que são expressas em seus gestos e movimentos. Os adultos tendem a exercer uma espécie de dominação constante sobre as crianças, desconhecendo-as como sujeito de direitos, até mesmo não reconhecendo o direito de movimentarem-se. (SAYÃO, 2002a, p. 58).

Ainda na concepção tradicional, a ótica disciplinadora está envolta nas relações de poder. Os adultos exercem uma postura de superioridade, de poder sob os corpos das crianças. Para Richter (2006), “nesta relação, o adulto estabelece, detalhadamente como deve ser

organizado o mundo da criança, o que deve aprender; os horários a seguir; como pode ou não brincar; como se comportar” (p.38). A ideia da disciplina e docilização dos corpos é trazida por Foucault (1987), no que ele denominava sociedade disciplinar. Para o autor, os corpos estavam em constante vigilância e agiam conforme as ordens de superiores. Como afirma Foucault (1987 “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser transformado e aperfeiçoado.” (p.118). Com isso, na escola, um corpo docilizado, disciplinado obedeceria facilmente às normas.

Já advertimos anteriormente, que numa concepção de infância, em que a criança é reconhecida como ator social e produtora de cultura, os movimentos, os gestos, as expressões, as brincadeiras, danças, mímicas são peças-chave para a interação e comunicação, das crianças com os adultos e das crianças com seus pares. Essas vivências e experiências que ocorrem no espaço da Educação Infantil contribuem para manutenção e produção da cultura de pares. Como afirma Richter (2006),

A dimensão subjetiva do movimento deve ser acolhida no cotidiano da educação infantil, permitindo e propiciando que a criança explore os movimentos como forma de se comunicar, fazendo conhecer idéias, emoções, sentimentos, ou seja, expressando-se [...]. As manifestações de gestos e movimentos vinculados à cultura com que a criança convive também devem ser realçadas no espaço da educação infantil. (RICHTER, 2006, p.36).

A meu ver, atualmente ainda encontramos uma Educação Infantil baseada nos preceitos da concepção tradicional de educação. Não é difícil encontrar crianças privadas de mobilidade, rígidas em suas carteiras, realizando determinadas tarefas e atividades em sala de aula. O movimento corporal, expressado pelos gestos, danças, brincadeiras, mímicas ficam para a hora do recreio ou a hora do parquinho.

Uma Educação Infantil comprometida com as concepções contemporâneas de infância deve priorizar a criança, as interações estabelecidas entre os adultos e outras crianças, as experiências, a exploração dos espaços, da fantasia, da brincadeira. Richter (2006) reitera que “o trabalho, a exploração, o conhecimento do corpo e do movimento é condição para construção do conhecimento da criança, no processo de tomada de consciência de si e na sua diferenciação eu-outro, ou seja, da própria constituição de si como sujeito”. (p.39).

Com o objetivo de investigar como o corpo e o movimento foram e são tratados na Educação Infantil, nos debruçaremos em três documentos curriculares voltados para a educação da criança pequena. Os textos políticos escolhidos são de épocas e contextos distintos, por isso, antes de mostrarmos o que os documentos revelam sobre a temática do

corpo e do movimento, vamos passear pela institucionalização da Educação Infantil no Brasil e refletir sobre as políticas educacionais voltadas para as crianças pequenas.

1.3 Políticas curriculares para EI: cabe falar em movimento?

A intenção aqui não é esmiuçar toda a história da Educação Infantil, em termos de institucionalização e políticas educacionais. Porém, resgatar determinados momentos que se fazem necessários para observarmos aspectos relacionados não só às políticas para a infância em nosso país, como a intervenção dos órgãos governamentais para o atendimento ao público infantil.

Em resumo, no Brasil, até metade dos anos 1920 a Educação Infantil era assistida sobretudo pelas instituições privadas (KRAMER, 1992). Entretanto, o surgimento de congressos em defesa da proteção à infância, visavam dentre outras discussões o pedido de auxílio do governo no que diz respeito à criança e sua assistência. Mais precisamente, no ano de 1922, “o Departamento da Criança no Brasil organizou o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância” (KRAMER, 1992, p. 53), que reuniu autoridades relacionadas tanto a iniciativa privada, como pública. O intuito do Congresso foi discutir assuntos ligados à criança em seus diferentes aspectos, social, pedagógico, médico e higiênico (KRAMER, 1992).

Por volta da década de 1930, as campanhas pela assistência pública infantil se intensificaram cada vez mais (KRAMER, 1992). A autora acrescenta que entre o 1º e o 2º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, ocorrido em 1933, surgiram novos órgãos destinados ao atendimento à infância, como escolas maternais, lactários, jardins de infâncias dentre outros. Nessa época “havia grande defesa das creches e do atendimento público à infância “desvalida” e “abandonada.”” (KRAMER, 1992, p. 58, grifo do autor).

Alguns anos depois o que se viu foi a criação de órgãos e departamentos direcionados para o atendimento infantil. Como mostra a ilustração abaixo, eles estavam ligados a diferentes setores como, Ministério da Saúde, Ministério da Justiça e Negócios Interiores, Previdência e Assistência Social, Educação e ainda às iniciativas privadas. (KRAMER, 1992).

Figura 1 – Quadro com os órgãos direcionados ao atendimento infantil

<i>Órgão</i>	<i>Ano de Criação</i>	<i>Vinculação</i>	<i>Modificações/Extinção/Situação em 1980</i>
Departamento da Criança no Brasil	1919	(setor privado) Instituto de Proteção e Assistência à Infância	. continuava a existir em 1938 . depois (?)
Departamento Nacional da Criança (DNCr.)	1940	(setor público) Ministério da Educação e Saúde Pública	. subordinado ao Ministério da Saúde a partir de 1951 . transformado em Coordenação de Proteção Materno-Infantil em 1970, atual Divisão Nacional de Proteção Materno-Infantil.
Serviço de Assistência a Menores (SAM)	1941	(setor público) Ministério da Educação e Negócios Interiores	. extinção em 1964 . surge em 1964 a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, vinculada à Presidência da República . FUNABEM é vinculada ao Ministério da Previdência e Assistência Social, a partir de 1974.
Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)	1946	(internacional) Organização das Nações Unidas (ONU)	. torna-se órgão permanente da ONU em 1964.
Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (OMEP)	1948	(internacional/setor privado)	. criação do Comitê-Brasil da OMEP em 1953, ligado ao setor privado.
Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN)	1972	(setor público) Ministério da Saúde	
Projeto Casulo	1974	(setor público) Legião Brasileira de Assistência (LBA)	. LBA é vinculada ao Ministério da Previdência e Assistência Social, a partir de 1974.
Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE)	1975	(setor público) Ministério da Educação e Cultura	

Fonte: KRAMER (1992).

Ainda assim, o atendimento voltado para a criança pequena era atrelado à ideia de assistência e de compensação, que se estendeu por muitos anos. Como aponta Kramer (2006),

Nos anos de 1970, as políticas educacionais voltadas à educação de crianças de 0 a 6 anos defendiam a educação compensatória com vistas à compensação de carências culturais, deficiências lingüísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares. (KRAMER, 2006, p. 799).

O final da década de 1970 e durante os anos 1980 foram marcados por tensões, questionamentos e diferentes movimentos sociais que reivindicavam uma educação para as crianças pequenas. Entre esses movimentos estavam, “associações de bairro, associações de mulheres, clube de mães, donas de casa, fóruns estaduais e nacionais, etc.”. (MORUZZI; TEBET, 2010, p.28). Vale destacar que o movimento das mulheres foi imprescindível nas conquistas que vieram a seguir. Ainda sobre essa época, Kuhlmann Jr. (2015) salienta que,

a caracterização das instituições de Educação Infantil como parte dos deveres do Estado com a educação, expressa já na Constituição de 1988, trata-se de uma formulação almejada por aqueles que, a partir do final da década de 1970, lutaram – e ainda lutam – pela implantação de creches e pré-escolas que respeitem os direitos das crianças e famílias. (KUHLMANN Jr., 2015, p. 179).

Na visão de Frangella (2009), nos anos de 1970 e 1980, as ações, os movimentos e as lutas deram visibilidade para a Educação Infantil enquanto debate político. A autora afirma que nesse momento também existiram diferentes discursos, projetos e interesses para o que se pretendia para a educação dos pequenos. Sendo assim,

O que se viu nesse momento foram trajetórias paralelas: o acirramento da visão assistencialista, com a profusão de programas de educação compensatória, paralelos a discussões que reivindicavam que as ações da educação infantil estivessem voltadas para os aspectos cognitivos, emocionais das crianças, sob influência dos estudos no campo da Psicologia; que em muitos momentos ficavam restritas à rede particular de ensino pré-escolar, em plena expansão à época. (FRANGELLA, 2009, p. 2).

Contudo, como assistimos anteriormente, os diversos movimentos sociais, a partir de inúmeros debates e tensionamentos criaram um cenário propício para a garantia da educação das crianças pequenas, de maneira constitucional. Dessa maneira, a Constituição de 1988 instituiu o direito da criança de zero a seis anos à educação. Nesse documento, a criança passa a ser entendida “como sujeito de direitos, produtora e produzida pela cultura, e com especificidades da infância, desvinculando-se da ideia que a destacava apenas como preparação para a vida adulta.” (FRANGELLA, 2009, p. 3).

Para Moruzzi e Tebet (2010), depois desses direitos alcançados, os movimentos sociais conseguiram outros benefícios. Como elas afirmam,

A partir de tal conquista, começou-se a discutir o modelo de educação infantil pretendido, que não devia ter como único objetivo tirar as crianças pobres da rua e dar-lhes assistência e ensinamentos morais. Os movimentos populares passaram a colocar em debate a necessidade de um outro modelo de atendimento à infância, que deveria ser oferecido pelos órgãos públicos ligados a área da educação e por profissionais especializados. (MORUZZI; TEBET, 2010, p. 28).

Seguidamente, outro marco importante condizente com a Educação Infantil se estabeleceu pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996). O documento integra a Educação Infantil à Educação Básica e objetiva o desenvolvimento integral das crianças pequenas e zero a seis anos. Com isso, o debate sobre a educação das crianças pequenas se intensificou ainda mais e nesse período as concepções de infância, escola, atendimento a criança e currículo para a EI foram sendo modificadas, pesquisadas e discutidas. A Educação Infantil passa a ser entendida como lugar de coletividade e desenvolvimento da criança. De acordo com Frangella (2009),

(...) a escola de educação infantil é vista hoje como espaço de interações com múltiplas linguagens entre múltiplos sujeitos – criança-adulto, criança-criança. É nesse contexto e nas relações que estabelecem com seu entorno que as crianças vão se constituindo enquanto sujeitos autônomos e reflexivos. Diante de tais assertivas, a escola de educação infantil vai assumindo outra função social diante do entendimento de uma outra representação da criança e do seu processo de desenvolvimento. (FRANGELLA, 2009, p.4).

Como vimos em outro momento, a Educação Infantil se caracteriza como um importante espaço de socialização, em que as crianças em suas relações, podem se comunicar e se expressar, através das diferentes linguagens. A partir das brincadeiras e das interações com seus pares e adultos elas produzem as culturas infantis e podem significar o meio que vivem. Sobre interação e brincadeira, concordamos com Moruzzi (2014), pois ela coloca que a interação permite que a criança se expresse através da articulação das linguagens existentes. E a brincadeira, que não é inerente à criança, porém tem uma maneira específica de acontecer na criança, é o meio em que a criança faz escolhas, amigos, estabelece regras e critérios, experimenta o mundo, dentre outros. “A brincadeira é uma das formas de socialização das crianças e por ela as crianças entram em contato com diferentes expressões culturais, com diferentes regras sociais e linguagens.” (MORUZZI, 2014, p. 21).

A respeito dos documentos curriculares para a Educação Infantil destaco três, que emergiram em momentos distintos, mas podem nos ajudar a entender se houve avanços em relação às concepções de infância e de criança, se levaram em conta as diferentes linguagens, nas práticas pedagógicas e como elas foram/são percebidas e significadas no espaço da Educação Infantil.

Dessa maneira, os textos selecionados foram o Referencial Curricular para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998). Este foi alvo de muitas críticas, dentre elas, Kramer (2006) diz que o documento “não soube como equacionar tensão entre universalismo e regionalismos, além de ter desconsiderado a especificidade da infância.” (p.802). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e o documento mais recente, de caráter normativo, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

Entre as diferentes linguagens infantis importantes para a educação na pequena infância, destacamos a linguagem corporal e tudo mais que a envolve, como os movimentos, o brincar, as expressões, as danças e mímicas. Assim, para a nossa investigação e análise, nos debruçaremos nos documentos curriculares voltados para as crianças pequenas - o RCNEI, as DCNEI e a BNCC - com a intenção de entender como esses textos tratam essa temática na infância.

2 TECENDO CONEXÕES: EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO INFANTIL

Na tentativa de aproximar a Educação Infantil e a Educação Física é importante antes compreender, que este campo de conhecimento ao longo das décadas teve o seu objeto de estudo – o movimento – (re)significado, nos diferentes contextos histórico/político/social do país. Tendo isto em vista, as mudanças que ocorreram na área contribuíram para fortalecer os discursos pedagógicos, relacionados ao corpo, ao movimento e às práticas corporais.

Nos anos 1970, a Educação Infantil é tomada pelo campo da Psicomotricidade, que trazia em seu discurso o objetivo da formação integral da criança, ou seja, o desenvolvimento dos seus aspectos físico, cognitivo e motor.

Ao estudarmos as abordagens pedagógicas da Educação Física, também perceberemos que no final dessa mesma década, a psicologia do desenvolvimento influenciou os saberes do campo. Inclusive, a Educação Física utilizou os pressupostos da Psicomotricidade nas práticas corporais voltadas às crianças pequenas, na tentativa de se opor à visão tradicional do esporte e da aptidão física.

A partir dos anos 1990 há uma mudança significativa no campo, onde o objeto de estudo passa a ser a cultura corporal. Embora o campo da Educação Física tenha se esforçado para superar as abordagens pedagógicas de cunho biológico, quando nos atentamos à realidade da Educação Física na educação das crianças pequenas, notamos que

ainda permanecemos enquadrados em tempos e espaços limitados vinculados aos padrões escolarizantes, nos quais a Educação Física “dá uma mãozinha” aos demais campos do saber e mantém-se enraizada no mero domínio das habilidades psicomotoras, desconsiderando a multiplicidade concreta da experiência infantil, inclusive no que se refere às práticas corporais. (RICHTER; VAZ, 2005, p. 80, grifo do autor)

Como já foi exposto, os documentos curriculares para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), DCNEI (BRASIL, 2010) e BNCC-EI (BRASIL, 2018) – compreendendo a importância do corpo e movimento para as crianças pequenas, lançam mão de abordar e discutir em seus textos assuntos pertinentes a essa temática. Contudo, nos textos oficiais não há especificação que atribua à Educação Física a responsabilidade pelas práticas corporais nessa etapa da educação. A meu ver, se os documentos curriculares trazem questões sobre o

movimento e se, os saberes da Educação Física têm relações com a cultura corporal de movimento seria esperado que houvesse alguma referência a tais produções de saberes.

Sendo assim, considero que algumas tensões entre os campos da Educação Infantil e da Educação Física podem nos dar direções sobre essa ausência. Algumas das discussões são: o receio que a presença da Educação Física possa sugerir uma fragmentação dos conhecimentos na Educação Infantil, justificado pela ideia do currículo organizado por conteúdos e disciplinas; a visão esportivizada da Educação Física e a insistência de práticas pedagógicas ligadas à Psicomotricidade, que leva em consideração a motricidade para o desenvolvimento da cognição.

Com a intenção de superar “velhas” práticas e enaltecer os novos paradigmas dos campos da Infância e da Educação Física, recorreremos à Sociologia da Infância e à Educação Física Cultural, acreditando que seus pressupostos possam ser benéficos para a educação das crianças pequenas, tanto no que diz respeito ao corpo e ao movimento, como a compreensão da criança como um ser ativo e produtor de cultura, numa totalidade.

2.1 O movimento nas abordagens pedagógicas da Educação Física

Nessa seção pretende-se apresentar as principais perspectivas pedagógicas da área da Educação Física, tentando nortear os discursos de cada uma delas a respeito do movimento humano.

As perspectivas da Educação Física foram se modificando ao longo dos anos, devido às diferentes maneiras de se pensar os objetivos e propostas educacionais para a área (DARIDO; NETO, 2014). Essas mudanças também acompanharam o contexto sociopolítico de cada época.

No início da constituição do campo no Brasil, a prática da Educação Física escolar sofreu grande influência por parte das áreas médica, militar e, posteriormente esportiva. Nessas duas primeiras propostas, a preocupação era em educar o corpo para a garantia de hábitos saudáveis e higiênicos (BRACHT, 1999), além de preparar indivíduos capazes de servir, produzir e lutar pelo país (DARIDO; NETO, 2014).

No período pós-guerra o que se assistiu foi a consolidação do esporte na Educação Física escolar. Assim, as aulas passaram a priorizar o desenvolvimento das habilidades, o rendimento técnico e esportivo, a competitividade, dentre outros aspectos (SOARES et al.,

2002) e os exercícios físicos eram praticados por meio das repetições dos movimentos esportivos.

Segundo Bracht (1999), há um equívoco muito comum a respeito do caráter pedagógico da educação física. Não é que não existia a questão pedagógica nos períodos supracitados, no entanto, a intervenção sobre o corpo tinha como base os princípios do campo da biologia. Para o autor comentava-se sobre a educação integral, mas como ela “não legitima especificamente a EF na escola (ou na sociedade) e sim o seu específico, este era entendido na perspectiva de sua contribuição para o desenvolvimento da aptidão física e esportiva”. (BRACHT, 1999, p. 77).

Então, mesmo fundamentada pelo caráter das ciências biológicas e tendo como preocupação central a especificidade do corpo, a Educação Física já refletia pedagogicamente (BRACHT, 1999; GHIRALDELLI JR., 1988). Assim, ainda que a prática corporal fosse norteadas por orientações de cunho militarista, a Educação Física era organizada didaticamente (DARIDO, 2003). Porém, é a partir do final dos anos 1970, que avançam as discussões relativas à Educação Física na escola, mudando o foco da perspectiva biologicista para o viés pedagógico.

Com isso, é importante salientar que no final dos anos 1970 e durante os anos 1980 emergiram novas concepções da área, orientadas pela aproximação que a Educação Física estabeleceu com as ciências humanas e sociais (DAOLIO, 1998; BRACHT, 1999). Essa aproximação possibilitou a intensificação dos discursos sobre a Educação Física e sua aplicabilidade no âmbito escolar e, ainda “permitiu ou fez surgir uma análise crítica do paradigma da aptidão física” (BRACHT, 1999, p. 77).

Uma das primeiras tendências difundidas pela área pedagógica da Educação Física em contraposição as outras vertentes foi a psicomotricidade, tendo seus estudos referenciados pelas obras do autor Jean de Le Boulch (DAOLIO, 1998). A educação psicomotora visa o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos motores, cognitivos e socioafetivos. Nas palavras de Darido e Neto (2014), “a psicomotricidade defende uma ação educativa que deva ocorrer a partir dos movimentos espontâneos da criança e das atitudes corporais, favorecendo a gênese da imagem do corpo, núcleo central da personalidade.” (p. 8).

No entanto, essa tendência foi bastante criticada porque, ao tomar como centro a educação pelo movimento, contribuiu para tornar a Educação Física veículo para outras disciplinas escolares, desconsiderando sua especificidade (DAOLIO, 1998). Como acrescenta Bracht (1999), na psicomotricidade “o movimento é mero instrumento, não sendo as formas

culturais do movimentar-se humano consideradas um saber a ser transmitido pela escola” (p.79).

A perspectiva desenvolvimentista da Educação Física, tem representação principal na figura do professor Go Tani, cuja proposta tem como base teórica a psicologia do desenvolvimento (BRACHT, 1999) e tem como preocupação central o ensino de habilidades motoras para crianças, principalmente, das então séries¹ escolares iniciais (DAOLIO, 1998). Sua principal ideia é trabalhar as atividades motoras com o intuito de estabelecer o desenvolvimento normal das crianças.

Segundo Darido e Neto (2014), os autores dessa perspectiva entendem que “o movimento é o principal meio e fim da Educação Física, garantindo a especificidade do seu objeto” (p.9). Sendo assim, o movimento não é utilizado para o desenvolvimento de aprendizagens como ler, escrever, fazer contas matemáticas dentre outras. As aulas nessa abordagem priorizam a aprendizagem dos movimentos mais simples aos mais complexos. Em suma,

[...] na abordagem desenvolvimentista, a educação física trataria do estudo e da aplicação do movimento; as aulas de educação física deveriam propiciar condições para a aprendizagem de movimentos dentro de padrões sugeridos pelas fases determinadas biologicamente; os conteúdos de ensino seriam definidos com base nos conhecimentos sobre processos de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem motora; haveria relação direta entre as fases normais do desenvolvimento infantil e as tarefas propostas às crianças. (DAOLIO, 2004, p. 17)

Essa tendência também sofreu críticas na época, por considerar apenas os aspectos da aprendizagem e do desenvolvimento motor humano, não levando em conta o caráter social da Educação Física (DAOLIO, 1998).

Nos anos 1980, o professor João Batista Freire ganha destaque, representando a pedagogia humanista. Daolio (1998) diz que os estudos de Freire se concentram na infância, na individualidade, liberdade e estímulo a criatividade da criança. Dessa maneira, essa proposta pedagógica considera e valoriza a cultura infantil dando importância às brincadeiras, aos jogos e às atividades da motricidade humana.

A educação da motricidade de que fala Freire se constituiria numa educação das habilidades motoras que permitem ao homem expressar-se. Se é pela motricidade

¹ O Ministério da Educação, respaldado pelo Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, altera a LDB e amplia o Ensino Fundamental para nove anos. Sendo assim, a nomenclatura que antes era dada por “séries” passa a ser considerada em “anos”.

Para saber mais consultar: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf (BRASIL, 2009).

que o homem se expressa e se realiza, a educação da motricidade implicaria ao mesmo tempo uma educação dos sentidos e símbolos. (DAOLIO, 1998, p.48).

Como essa perspectiva não leva em consideração a especificidade, o que pode ocorrer é a utilização do movimento de maneira lúdica e prazerosa, para facilitar a aprendizagem de outros conteúdos (DARIDO; NETO, 2014).

Na pesquisa de Daolio (1998), há uma seção em que ele entrevista os autores Go Tani e João Batista Freire. Eles dizem que enxergam aproximações em suas perspectivas. Para Tani, enquanto a abordagem desenvolvimentista defende a aprendizagem motora, a perspectiva de Freire fica a cargo da aprendizagem pelo movimento. Dessa maneira, “a discussão de Go Tani daria ênfase ao desenvolvimento motor e a de Freire ao desenvolvimento cognitivo.” (DAOLIO, 2004, p.18).

Vale ainda mencionar outra perspectiva da EF, a saúde renovada. Essa abordagem surge com o propósito de promover a saúde dos indivíduos através de atividades físicas, pois nessa época já havia conhecimento de que as novas condições de vida nos centros urbanos estavam contribuindo com o sedentarismo. Então, segundo Bracht (1999), “essa proposta revitaliza a idéia de que a principal tarefa da EF é a educação para a saúde ou, em termos mais genéricos, a promoção da saúde.” (p. 79).

As perspectivas da Educação Física vistas até aqui, tais quais, a psicomotora, desenvolvimentista, humanista e saúde renovada não tinham a preocupação e nem a intenção de fazer reflexões críticas a respeito dos interesses e do papel da educação brasileira na sociedade capitalista (BRACHT, 1999). Com isso, essas propostas estavam longe de atender às demandas da sociedade contemporânea, pois se amparavam em práticas educativas descontextualizadas, excludentes e monoculturais. (NEIRA, 2015).

Nos anos 1990, emergiram duas tendências que tinham pressupostos nas teorias críticas da educação (NEIRA, 2015). Essas vertentes se destacaram por tratarem criticamente e denunciarem as formas da cultura dominante na sociedade capitalista. Elas foram intituladas como crítico-superadora (SOARES et al., 1992) e crítico-emancipatória (KUNZ, 1994).

A proposta crítico-superadora tem como base de sustentação a pedagogia histórico-crítica do professor Dermeval Saviani (BRACHT, 1999). Essa vertente da Educação Física, “busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal (...)” (SOARES et al., 2002, p. 39). Além disso, essa abordagem lança mão da Cultura Corporal de Movimento como objeto de estudo do campo da Educação Física,

considerando a ginástica, as danças, jogos, brincadeiras, esportes e outros, como formas de representação histórico-cultural do homem.

Difundida pelo professor Elenor Kunz, a tendência crítico-emancipatória sofre fortes influências dos estudos de Paulo Freire e defende o movimentar-se como forma de comunicação com o mundo (BRACHT, 1999). Essa vertente compreende que a partir disso, os alunos podem atuar na sociedade de forma crítica e autônoma. Para Kunz (1994), o movimento possui relações estreitas entre mundo e ser humano e é através do “se-movimentar” que o sujeito se relaciona com a sociedade (DAOLIO, 2004).

A respeito, tanto da perspectiva crítico-superadora como a crítico-emancipatória, Valter Bracht (1999) conclui

Ambas as propostas sugerem procedimentos didático- pedagógicos que possibilitem, ao se tematizarem as formas culturais do movimentar-se humano (os temas da cultura corporal ou de movimento), propiciar um esclarecimento crítico a seu respeito, desvelando suas vinculações com os elementos da ordem vigente, desenvolvendo, concomitantemente, as competências para tal: a lógica dialética para a crítico-superadora, e o agir comunicativo para a crítico- emancipatória (BRACHT, 1999, p. 81).

Assim, é possível perceber que a aprendizagem do movimento em si não é o ponto central dessas perspectivas, como na de cunho desenvolvimentista. Compreende-se então, que as manifestações corporais devem ser tratadas como produzidas historicamente pela humanidade.

Em tempos atuais, a área da Educação Física ganha mais contribuições em nível de referencial teórico de outros campos. Uma das perspectivas mais recentes é a Educação Física cultural, que tem como referência os estudos culturais e o multiculturalismo crítico (NEIRA, 2016b). Nas palavras de Neira (2015),

O currículo cultural da Educação Física busca procedimentos mais democráticos diante dos diversos grupos que coabitam a sociedade, promove todas as vozes, rompe com preconceitos e hierarquizações, valoriza os conhecimentos científicos, populares e do senso comum, incentiva posturas críticas e se opõe radicalmente à formação de sujeitos segundo os pressupostos neoliberais que fixam identidades e grupos. (NEIRA, 2015, p. 239).

Assim, na perspectiva cultural da Educação Física entende-se que a escola é um espaço para debates, vivências e ressignificações. Além disso, também é um lugar onde coexistem inúmeras culturas e variadas formas de práticas corporais, cada qual pertencente ao seu contexto social. Neira (2016b) diz que, se a escola for concebida dessa maneira, “será

possível almejar a formação de cidadãos que identifiquem e questionem as relações de poder que historicamente impediram a afirmação das diferenças” (p. 72).

Como visto até aqui, no período a partir do final dos anos 1970, o cenário da Educação Física no Brasil passou por inúmeras mudanças em relação aos seus sentidos e objetivos. Tais mudanças acompanharam o contexto social, político e econômico do país e “se alinharam aos interesses de cada época, seja como (...) defesa de um pensamento desenvolvimentista, atendimento aos pressupostos neoliberais ou à busca de uma formação crítica” (NEIRA, 2015, p. 234).

2.2 A Educação Física no currículo da Educação Infantil

Já expressamos em momentos anteriores, como diferentes concepções de corpo, do movimento e das brincadeiras ganharam espaço e possibilitam compreender o que se entende por infância. De acordo com Sayão (2002b), é pelo brincar, pelo sentir, por diferentes linguagens, movimentos e expressões que as crianças vão constituindo o sentido de infância. Além disso, os movimentos infantis são caracterizados como meio de comunicação, interação e expressão (BUSS-SIMÃO, 2005), apreciados principalmente, no espaço da Educação Infantil.

Sobre a temática do ‘corpo e movimento’ em relação à educação dos pequenos, Sayão (2002a) adverte,

[...] as crianças e as interações que estabelecem entre si e com os adultos são o ponto de partida para a construção e reconstrução de uma cultura que está viva, é dinâmica, na qual o “corpo e o movimento”, seus sentidos e significados são vistos e vividos como características especificamente humanas. (SAYÃO, 2002a, p. 65, grifo do autor).

Nessa perspectiva, corpo e movimento se encontram, se misturam num espaço que é vivido, explorado e construído pela criança. Através das experiências entre criança-criança e criança-adulto é que elas vão dando sentido e descobrindo o mundo.

No que diz respeito à Educação Física, ainda que seu objeto de estudo seja o movimento e a cultura corporal, entendemos que ela não é a possuidora desses aspectos na educação da criança pequena. Contudo, a partir dos saberes que envolvem esta área, é possível pensar numa Educação Física articulada com outros campos de conhecimento, a fim de contribuir com a formação dos pequenos. Nesse caso, como confirma Ayoub (2001),

não podemos negar que a especificidade da educação física localiza-se justamente no âmbito da cultura corporal. Assumirmos essa especificidade, sem a pretensão de sermos os “donos” da expressão corporal das crianças, pode ser um importante ponto de partida para configurarmos entrelaçamentos com diferentes áreas de conhecimento. (AYOUB, 2001, p.58, grifo do autor).

Com isso, entendo que a Educação Física com seus saberes pode ajudar nas práticas educativas que estão relacionadas às linguagens corporais, ao movimento e ao brincar na Educação Infantil, mas isso não significa que essa tarefa seja exclusivamente do campo e nem do professor de Educação Física, que direciona as atividades pedagógicas para os pequenos.

Em termos de documentos oficiais (legais), com a LDB 9394/96, a Educação Física passa a ser obrigatória na Educação Básica, na qual a Educação Infantil está incluída. Segundo o Art. 26, parágrafo 3º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, “a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica (...)” (BRASIL, 1996). Entretanto, a garantia da Educação Física na educação das crianças pequenas “não depende exclusivamente de leis, mas também, e fundamentalmente, de políticas e ações governamentais que garantam as condições objetivas para a sua concretização.” (AYOUB, 2001, p. 53).

Nos documentos curriculares para a Educação Infantil, consonante ao tema do corpo e movimento, não foram encontradas referências ou menção ao campo de conhecimento e saberes da Educação Física. Esse fato pode corroborar negativamente com a ideia de Ayoub (2001), onde ela diz que a Educação Física na Educação Infantil pode ser afirmada através das políticas de educação.

Todavia, vale ressaltar que defendo a ideia de política como campo de disputas, de interesses (LOPES; MACEDO, 2011a). Os documentos políticos são recontextualizados, com isso, sofrem modificações quando passados de um lugar a outro, ou seja, não é porque está no texto oficial que chegará, de fato, ao contexto escolar. A nossa compreensão não considera política como proposta e implementação, tentamos superar essa visão dualista. Contudo, concordamos que trazer a Educação Física nas políticas para a Educação Infantil é um passo importante, para estabelecer uma aproximação com outros campos de conhecimento, que norteiam as práticas pedagógicas na infância.

Algumas preocupações e apontamentos podem direcionar as causas e possíveis preconceitos da “falta” dos saberes da Educação Física nos textos curriculares infantis. Na minha compreensão, isso tem a ver com a consolidação do campo da Educação Física, nos diferentes contextos histórico-políticos, no qual a área passou por mudanças significativas (NEIRA, 2015). Além de insistir em práticas educativas tradicionais da área, que envolvem a

aptidão física, a esportivização e, mais próxima à educação das crianças pequenas, a psicomotricidade e outras concepções desenvolvimentistas. Apesar desta proposta, Buss-Simão (2005) afirma “a teoria do desenvolvimento/aprendizagem motora reforçava o modelo esportivo, tendo como objetivo maior o desenvolvimento de habilidades motoras necessárias a uma futura performance esportiva.” (p. 167 e 168).

A psicomotricidade, percebida até os dias atuais na prática educativa da Educação Infantil, apareceu no final dos anos 1970. Essa proposta, com objetivo de desenvolvimento cognitivo e afetivo, a partir da estimulação das valências físicas, é influenciada pelos preceitos da psicologia do desenvolvimento. Sobre isso, Sayão (2002a, p.59) explica que tanto a Pedagogia, como a Educação Física foram “fortemente influenciadas pela psicologia do desenvolvimento (...)” e criaram uma metodologia para reverter determinadas dificuldades de aprendizagens, além da ideia de que “supostamente, possibilitaria um maior sucesso na alfabetização, dando suporte às aprendizagens de cunho “cognitivo”” (BUSS-SIMÃO, 2005, p. 167, grifo do autor). Nessa lógica, Sayão (2002a) acrescenta,

Jogos pedagógicos, exercícios visomotores, testes de coordenação são alguns dos antídotos pensados para acelerar as “aprendizagens”. Esquece-se das crianças e coloca-se em evidência o conhecimento, como se ambos não fossem faces de uma mesma moeda. (SAYÃO, 2002a, p. 59, grifo do autor).

Com isso, percebo que uma das grandes preocupações relacionadas a essas concepções é a insistência quanto a uma pedagogia tradicional na Educação Infantil, que não reconhece a criança como sujeito histórico-social, que participa ativamente na sociedade e produz cultura. Sendo assim, a linguagem corporal não é valorizada como condição de comunicação, interação e produção de conhecimentos dos pequenos e sim, como momento em que a criança se movimenta com o objetivo de correção, de aceleração de leitura e escrita, de desenvolvimento do lado cognitivo.

Outra questão há se considerar é o entendimento de que a Educação Física na Educação Infantil poderia fragmentar o currículo e resultaria numa visão de compartimentação disciplinar. Sobre isso, Ayoub (2001) diz que, “a crítica a um modelo *escolarizante* de educação infantil tem sido feita por vários autores e vem acompanhada de uma crítica a organização do currículo em disciplinas” (p.54, grifo do autor). Uma saída para superar essas críticas seria a interdisciplinaridade na organização curricular e o trabalho de integração, entre a Educação Física e a Educação Infantil, nas práticas educativas.

Dessa maneira, Sayão (2002a) assinala que, pensar a Educação Física na prática pedagógica com as crianças pequenas, requer uma articulação entre os diferentes campos de conhecimentos inseridos no currículo da Educação Infantil.

Portanto, como observamos, as práticas pedagógicas da Educação Física voltadas para Educação Infantil carregam sentidos que já deveriam ter ficado para trás. Isso se deve, em grande parte porque a psicomotricidade e as propostas desenvolvimentistas, assim como a ênfase nos esportes, não compactuam com as concepções de infância e criança mais atuais. Além disso, defendo a necessidade de uma Educação Física ligada a outros saberes e campos de conhecimentos, com a intenção de criar novas possibilidades educativas, ou seja, práticas que contribuam com as interações das crianças com seus pares e com os adultos, com a ampliação das diferentes linguagens, a valorização brincadeiras, dos movimentos, gestos e expressões. Para reforçar ainda mais a relevância da Educação Física nas propostas curriculares para a Educação Infantil, Elina Macedo (2010) afirma que,

O reconhecimento das possibilidades expressivas e comunicativas da criança impõe a necessidade de incorporar de fato os conteúdos e saberes da Educação Física no currículo de forma coerente com o projeto político pedagógico e, assim como os demais conteúdos da Educação Infantil, sem a fragmentação disciplinar. (MACEDO, 2010, p. 54).

Sendo assim, vislumbrar uma Educação Física na Educação Infantil pode possibilitar uma problematização com paradigmas outrora hegemônicos e levar em consideração as crianças como seres ativos, que brincam, se movem, se expressam, falam, gesticulam, experimentam e são capazes de criar e recriar culturas, dando sentido e significado à infância.

2.3 Entre Sociologia da Infância e Educação Física Cultural: pistas da investigação

Como já observado, algumas perspectivas da Educação Física surgidas no final da década de 1970 e início de 1980, como a Psicomotricidade, a desenvolvimentista e a humanista do autor João Batista Freire (1989), foram influenciadas pela psicologia do desenvolvimento (BRACHT, 1999). Entre outras coisas, esse campo científico

[...] criou uma concepção de criança: um ser humano, em desenvolvimento, percorrendo várias etapas e fases, decorrentes de sua natureza biopsicológica, num processo contínuo de aprendizagem e acomodação de conhecimento, destreza, capacidade relacional e consciência moral (SARMENTO, 2013, p. 18).

Nos preceitos do campo da psicologia, a infância passou a ser vista como um período de transformação e desenvolvimento, onde a criança é concebida como um ser incompleto, um ser em devir. (SARMENTO, 2013). Essa noção, segundo Sarmento (2013), “impede que se observem as crianças naquilo que são, no presente, a partir do seu próprio contexto e sua forma específica de ser” (p. 19). A vertente psicológica centrada no desenvolvimento influenciou as ciências da educação, ou seja, a pedagogia se constituiu entendendo que o ensino deveria ser alinhado às várias etapas de desenvolvimento (SARMENTO, 2013). Dessa maneira, Oliveira e Tebet (2010) completam que a legitimidade da pedagogia se deu após a consideração do sujeito infantil e, com isso, passa a enxergar a criança como alguém que pode ser educada em sua infância sociável.

Fazendo uma retrospectiva, no que diz respeito à pedagogia tradicional, existem duas visões principais de infância. A primeira é marcada por uma incompletude, pela imperfeição e fraqueza. Sob essa ótica, considera-se a criança um sujeito sem voz, que tinha que ser moralizada. “Essa seria a criança de John Locke, caracterizada por uma natureza corruptível e que somente ficaria livre dessa tendência por meio da educação (...). (OLIVEIRA; TEBET, 2010, p. 47). Na segunda visão, a infância é entendida como não corruptível e partir da ideia de Rousseau, a criança é boa e inocente, sendo corrompida pela sociedade. De acordo com Oliveira e Tebet (2010), “nessa interpretação, a pedagogia passará a considerar essa natureza infantil como marcada pela espontaneidade.” (p. 47).

Em decorrência das duas perspectivas, as autoras dizem que elas desconsideram as significações sociais da infância “em detrimento dos aspectos biológicos e psicológicos” (p.47). No geral, a educação das crianças pequenas, assim como as concepções de criança e de infância seguiu e segue tais preceitos e influenciaram diferentes campos de conhecimento.

No campo da Educação Física não foi diferente, pois suas perspectivas também estavam alinhadas na compreensão da criança como um ser biológico, em desenvolvimento. Como afirma Buss-Simão (2005), a Educação Física na Educação Infantil surge com o objetivo de

instrumentalizar o aspecto psicomotor das crianças através de atividades que envolvessem a área motora, o que, supostamente, possibilitaria um maior sucesso na alfabetização, dando suporte às aprendizagens de cunho “cognitivo” (BUSS-SIMÃO, 2005, p. 166 e 167, grifo do autor).

Então, as práticas corporais, os movimentos e as brincadeiras na Educação Física aconteciam como meio de desenvolvimento de outras aprendizagens, como a leitura, a escrita, o raciocínio matemático e outros. A Educação Física para as crianças na Educação Infantil não possuía uma especificidade, ou seja, não levava em conta as diferentes manifestações corporais como produção histórica e cultural da humanidade (BRACHT, 1999).

Nos anos 1990, outras maneiras de pensar a Educação Física começaram a surgir. Segundo Betti (2007), o conceito de “cultura” se instaura nas novas perspectivas da área, como “resposta para os impasses teóricos e a “crise de identidade” da Educação Física à época” (p. 207, grifo do autor). O campo intitulado cultura corporal, “que se concretiza nos seus diferentes temas, quais sejam, o esporte, a ginástica, o jogo, as lutas, a dança e a mímica” (BRACHT, 1999, p. 79), passa a ser o objeto de estudo da Educação Física.

Ainda sobre a cultura corporal de movimento, Daolio (2004) acrescenta que “nesse conceito, o movimentar-se humano é compreendido como forma de comunicação com o mundo” (p.29). Então, a prática pedagógica da Educação Física se estabelece pela tematização das diversas práticas corporais relacionadas à cultura corporal. O movimento humano passa a ser entendido como histórico-cultural (BRACHT, 1999) e não mais como algo biológico.

Embora a Educação Física tenha tomado outros rumos, incorporando a cultura corporal, a maneira de pensá-la na Educação Infantil continuou influenciada pelas abordagens da psicologia do desenvolvimento, em que consideram o movimento apenas como auxílio para outras aprendizagens. Como afirma Richter e Vaz (2005),

De forma geral, ainda permanecemos enquadrados em tempos e espaços limitados vinculados aos padrões escolarizantes, nos quais a Educação Física “dá uma mãozinha” aos demais campos do saber e mantém-se enraizada no mero domínio das habilidades psicomotoras, desconsiderando a multiplicidade concreta da experiência infantil, inclusive no que se refere às práticas corporais. (RICHTER; VAZ, 2005, p. 80, grifo dos autores).

Quando a Educação Física na Educação Infantil é influenciada pela psicologia do desenvolvimento, o objetivo maior das práticas corporais gira em torno da aprendizagem do movimento e da adequação dos mesmos às fases do desenvolvimento infantil, desconsiderando os aspectos culturais e sociais do processo de socialização da criança. Ao considerar a cultura corporal como objeto de estudo, a Educação Física passa a reconhecer que as práticas corporais estão sujeitas a significação e, portanto, compreendidas como artefatos da cultura (NEIRA, 2018).

Nos dias atuais, a perspectiva cultural da Educação Física (NEIRA, 2016a, 2018) tem se destacado por tentar romper com os currículos excludentes, monoculturais e elitistas, além de se alinhar aos discursos culturais, sociais e educacionais contemporâneos, pautados pelas teorias pós-críticas (NEIRA, 2016a).

Um currículo de Educação Física culturalmente orientado procura impedir a reprodução consciente ou inconsciente da ideologia dominante desencadeada pela ausência de questionamentos das relações de poder que impregnam as práticas corporais. Os significados produzidos pelas brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas precisam ser analisados em seu sentido político-cultural mais amplo, não podemos persistir na visão unívoca da cultura corporal hegemônica. (NEIRA, 2016b, p. 82).

Nesse sentido, um dos objetivos do currículo cultural é proporcionar a tematização das práticas corporais, bem como a problematização das práticas hegemônicas. A intenção não é excluir totalmente as culturas e práticas corporais dominantes, mas atribuir significados para que os sujeitos possam assimilar e compreender as relações que circundam determinadas brincadeiras, esportes, lutas dentre outros. “Afinal, até para uma prática hegemônica como o futebol os significados são múltiplos” (NEIRA, 2016b, p. 84).

É possível perceber que a Educação Física cultural reconhece a cultura como passível de diversas significações. Com isso, as práticas pedagógicas devem possibilitar que os sujeitos enxerguem de maneira crítica os modos como as práticas corporais dominantes estão impostas na sociedade e na escola e, por sua vez, compreendam o porquê do silenciamento de tantas outras. Na visão do autor Marcos Garcia Neira (2016b), o currículo da EF na perspectiva cultural

Engajado na luta por mudanças sociais, prioriza procedimentos democráticos para a definição dos temas e atividades de ensino, além de valorizar experiências de reflexão crítica sobre a ocorrência social das práticas corporais, aprofundando e ampliando os conhecimentos dos alunos mediante o confronto com outras representações. (NEIRA, 2016b, 71).

Trazer a essência da Educação Física cultural para a prática pedagógica na Educação Infantil é prezar pela criança como protagonista e produtora de cultura em seu processo de socialização. Sabemos que a linguagem corporal se constitui como importante meio de comunicação e interação das crianças com seus pares e adultos e através das brincadeiras, danças, mímicas e expressões elas podem transmitir seus saberes e também significar suas ações. Quando as crianças têm a possibilidade de mergulhar em outras culturas, sentimentos,

experiências, vivências elas podem entender melhor a respeito de si e do outro. Sendo assim, Macedo e Neira (2017) salientam que

O trabalho pedagógico culturalmente orientado com as práticas corporais parte do princípio de que a criança, desde bem pequena, possui infinitas possibilidades para o desenvolvimento de sua sensibilidade e de sua expressão. Em função disso, é importante vivenciar situações didáticas em que veja, sinta e imagine as diversas práticas corporais, atuando sobre elas. (MACEDO; NEIRA, 2017, p.101).

As trocas que acontecem entre as crianças, devido a existência de realidades diferentes, contextos distintos, famílias e outros fatores fazem da Educação Infantil um espaço rico de convivência. A partir das experiências corporais vividas nesse ambiente, as crianças têm a oportunidade de experimentar tanto sua realidade como realidades que estão distantes. Para isso, a tematização das práticas corporais se torna indispensável nesse processo, pois a partir dela as crianças podem refletir sobre as inúmeras representações culturais existentes. (MACEDO; NEIRA, 2017).

Assim, a Educação Física cultural defende que possa garantir às crianças

o acesso ao patrimônio cultural corporal historicamente acumulado por meio da experimentação das variadas formas com as quais ele se apresenta na sociedade; que analise os motivos que levaram determinados conhecimentos acerca das práticas corporais à atual condição privilegiada, como também, que reflita sobre os saberes alusivos à corporeidade veiculados pelos meios de comunicação de massa ou produzidos e reproduzidos pelos grupos culturais historicamente desprivilegiados. (MACEDO; NEIRA, 2017, p. 100).

A pesquisa realizada por Macedo e Neira (2017) traz uma exemplificação do que seria a tematização das práticas corporais. Os autores observaram as aulas de uma creche e, em uma delas, o tema central da prática pedagógica foram as práticas circenses. Segundo Macedo e Neira (2017), a professora passou um vídeo referente ao Cirque de Soleil e a partir dele surgiram ideias de brincadeiras ligadas ao espetáculo. Então, tirolesa e trapézios foram montados. Além dessas práticas, também havia a possibilidade de aprendizagem de movimentos no solo e em tecidos pendurados na parede. Os autores chamam atenção para a importância da problematização dos significados inerentes ao circo, pois compreendem que “na escola, a prática corporal tem de ser tematizada, uma vez que, como elemento da cultura, não é neutra ou isenta e se constitui também como espaço de luta por validação de significados.” (p.103).

Para tanto, corroboramos para uma tentativa de diálogo com o campo da Sociologia da Infância, pois este tem feito questionamentos quanto à perspectiva psicológica, justamente por pensar a infância e, conseqüentemente, a criança de outra maneira, qual seja deslocada/distante da abordagem biológica. A crítica central dessa vertente à psicologia do desenvolvimento recai sob “a visão tendencialmente associal e acultural das visões piagetianas [...]”. (SARMENTO, 2013, p. 19).

Cabe lembrar que algumas das perspectivas de cunho biológico da Educação Física levam em consideração em suas propostas, os estudos de Piaget sobre o desenvolvimento infantil. Porém, nos deparamos com importantes modificações no campo, que possibilitaram a emergência de vertentes da Educação Física mais próximas aos estudos das ciências humanas e sociais.

Nesse sentido, acreditamos na aproximação dos campos da Sociologia da Infância e da Educação Física cultural, que juntos podem tensionar uma educação que priorize as crianças, as infâncias e as culturas infantis. Em entrevista com o autor Manuel Sarmiento, realizada por Richter, Bassani e Vaz (2015), ele revela a sua opinião sobre a Educação Física na infância.

Acredito que a Educação Física tenha um papel bastante importante, sobretudo se ela conseguir pôr entre parênteses a sua tendência prescritiva, sobre os tipos de comportamentos desejáveis e adquira uma base mais indutiva, mais próxima da compreensão do movimento das crianças, desde os bebês, para estudar as melhores possibilidades e através da atividade lúdica, da atividade esportiva, da expressão dramática, a criança se tornar um sujeito mais autônomo, mais competente no domínio da sua motricidade, mais livre também (...). (RICHTER; BASSANI; VAZ, 2015, p. 19).

Com esses autores há uma chamada para que a Educação Física, não só como campo de conhecimento, mas como prática pedagógica reveja determinadas tendências que pouco contribuem para as culturas infantis. Como observamos, a Educação Física na educação das crianças menores ainda insiste no desenvolvimento dos aspectos motores, das habilidades e competências, sempre ligadas à facilitação da aprendizagem dos movimentos em si ou a outras linguagens, como a oral e a escrita. A valorização de uma Educação Física pautada nesses tipos de aprendizagens tende a bloquear a produção de maior diversidade de culturas, deixando espaços mais restritos para a criação de significação e sentidos do mundo a sua volta.

Portanto, compreender a criança e a infância pela perspectiva sociológica pode nos ajudar a modificar e até superar de fato, as perspectivas da Educação Física que priorizam o lado biológico, a prática pela prática e o desenvolvimento das valências psicomotoras, tão

enraizadas também na Educação Infantil. Autores comprometidos com o tema do movimento, do brincar e das linguagens na Educação Infantil - Sayão, 1999, 2002; Ayoub, 2001; Richter e Vaz, 2005; Macedo, 2010; Oliveira, 2010; Macedo e Neira, 2017 - têm sinalizado que essas “velhas” práticas ainda são recorrentes na educação dos pequenos. Uma das questões que aparecem diz respeito ao tratamento dessa temática nas políticas educacionais, pois são elas que fortalecem e/ou priorizam determinados interesses e discursos.

Todavia, observamos que há um esforço do campo da Educação Física na tentativa de se alinhar às concepções da Sociologia da Infância, para pensar práticas pedagógicas na pequena infância, que contemplem a experimentação das diversas manifestações corporais, através dos jogos, brincadeiras, danças, cantigas “oferecendo a cada criança a oportunidade de posicionar-se enquanto produtora de cultura corporal”. (MACEDO; NEIRA, 2017, p. 100).

No capítulo a seguir, a discussão central será as políticas curriculares. O intuito é trazer para o debate questões acerca da legitimação do conhecimento no currículo, além de perceber os interesses e negociações que estão em jogo nos diferentes contextos da produção dos documentos curriculares.

3 POLÍTICAS CURRICULARES EM FOCO

Inauguro este capítulo resgatando o que já foi por mim, afirmado anteriormente. As Políticas Curriculares para a Educação Infantil abordam a temática do movimento, do corpo, dos gestos, mímicas, danças e brincadeiras, porém são poucas as discussões em relação aos saberes da Educação Física nesse contexto. A Educação Física, enquanto campo que estuda a cultura corporal de movimento poderia contribuir para ampliação das noções/conhecimentos acerca desse tema. Diante disso, discutiremos sobre as diferentes maneiras de pensar o currículo e se existem disputas que envolvem a legitimação do conhecimento em seu interior.

Ao analisar políticas educacionais e/ou curriculares devemos ter em mente a existência das tensões e negociações de interesses que estão envolvidas nesse território. Com isso, para auxiliar nossos estudos sobre as políticas curriculares direcionadas à educação na infância recorreremos à perspectiva do Ciclo de Políticas (BALL, 1992). Essa abordagem nos ajuda, pois lança mão dos diferentes contextos que se encontram em disputa na construção dos documentos curriculares. Como afirma Frangella (2009),

A relação entre diferentes contextos produz não só o texto da política, mas traz modos de reorganização para os diferentes contextos: práticas que se resignificam, discursos reconstruídos, efeitos das políticas que põem o ciclo em movimento, numa hibridização das diferentes esferas da produção curricular que evidencia a dinâmica desse processo (FRANGELLA, 2009, p. 7).

Assim, um ponto que destacamos nesta abordagem refere-se à ênfase na circularidade da política. Questionando a lógica que ainda mantém de que há espaços-tempos nos quais a “política” é concebida e outro no qual há a implementação. Como Frangella (2009) destaca no extrato acima, o aspecto relacional e híbrido ganha a cena e traz outra dinâmica para a produção das políticas curriculares. A seguir discutiremos o currículo e suas disputas pelo dito conhecimento legítimo.

3.1 Currículo: há disputas pela legitimação do conhecimento?

A discussão sobre o que é currículo não é recente e nunca foi simples, isso porque há diferentes compreensões e definições para esse termo. Lopes e Macedo (2011a), argumentam que embora isso aconteça, existe “um aspecto comum a tudo isso que tem sido chamado

currículo: a ideia de organização, prévia ou não, de experiências / situações de aprendizagem realizada por docentes / redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo.” (p. 11). Contudo, as autoras ainda acrescentam que existem outras questões envolvidas por trás das diferentes perspectivas curriculares.

Um dos aspectos centrais que recai sob o campo do currículo e vale a nossa atenção está relacionado com o conhecimento. De maneira geral, pensar em currículo leva a questões relacionadas aos conteúdos envolvidos, o que será ensinado, que saberes entram ou ficam de fora, por quê determinados conhecimentos são considerados importantes e outros nem tanto, dentre tantas outras que nos fazem refletir se cabe falar em disputas pela legitimidade ou não do conhecimento.

No intuito de responder à pergunta central dessa seção, revelo como o conhecimento é tratado nas diferentes perspectivas curriculares. Entendo que esse caminho seja relevante, pois concordo com Macedo (2012) quando ela diz que,

No campo das teorias curriculares, é razoável generalizar que, de alguma forma, as questões em torno do que ensinar se tornaram centrais e se vinculam a preocupação do campo do currículo com o conhecimento. A pergunta que Spencer fazia já em 1859 ressoa ainda hoje, com formatos diversos, em diferentes autores: qual conhecimento é o mais válido? Se as respostas não são as mesmas, não deixa de ser interessante observar a permanência da questão quando se trata de escola, de currículo e de educação. (MACEDO, 2012, p. 5)

Além disso, destaco as influências dessas perspectivas na constituição do campo do currículo no Brasil, tentando compreender os discursos que alimentam as políticas educacionais e curriculares no país.

Com o processo de industrialização nos EUA e, conseqüentemente, o crescimento da economia surge a necessidade de preparar a migração do meio rural para o urbano, com o objetivo de direcionar a mão de obra para o setor produtivo. Como afirmam Lopes e Macedo (2011a), o taylorismo se destaca no país norte americano e “as demandas sobre a escolarização aumentam, como forma de fazer face à rápida urbanização e às necessidades de trabalhadores para o setor produtivo.” (p. 21).

Dessa maneira, as ideias do que seria ensinado na escola ganham maior visibilidade, uma vez que a sociedade americana passava por transformações econômicas e sociais. A princípio, a preocupação em relação aos conhecimentos ensinados ficaria a cargo de sua utilidade para resolver os problemas e conflitos decorrentes daquele momento. Nesse contexto, o eficientismo e o progressivismo ganharam forças em termos de teorias curriculares. Essas duas correntes fazem parte da chamada perspectiva técnica do currículo e

contam com as fundamentações teóricas de autores como Bobbitt, Ralph Tyler, Bloom, César Coll e John Dewey.

A abordagem eficientista defendia um currículo científico que tinha como princípios a eficiência e a economia. Bobbitt foi um dos autores expressivos do eficientismo, na primeira metade do século XX e de acordo com Lopes e Macedo (2011a), suas ideias são percebidas ainda que em fragmentos, nas práticas curriculares atuais. Ele saiu em defesa da preparação do aluno para uma vida adulta economicamente ativa, a partir do currículo direto e as experiências indiretas (LOPES; MACEDO, 2011a). De maneira geral, eram formulados os objetivos gerais, tarefas cabíveis ao curso e depois seus agrupamentos. A partir disso, compunha-se o treinamento. É visível que,

(...) o eficientismo social não se refere, em nenhum momento, a conteúdos, ou à sua seleção, deixando de lado mesmo a discussão sobre se haveria alguma disciplina importante para a formação dos alunos. Para os eficientistas, as tarefas ou os objetivos são centrais e podem, posteriormente, ser agrupados dentro das disciplinas que, neste momento, compõem os currículos. (LOPES; MACEDO, 2011a, p.22-23).

Outro nome conhecido da Perspectiva Técnica é Ralph Tyler. Suas concepções e propostas curriculares em relação à organização de conteúdos e experiências de aprendizagem foram marcantes no campo das teorias de currículo. Lopes e Macedo (2011a) chamam atenção para a imposição da racionalidade tyleriana no currículo, por mais de 20 anos tanto nos EUA, como no Brasil. Em nosso país, “até meados dos anos 1980, praticamente todas as propostas curriculares são elaboradas segundo o modelo de elaboração curricular de Tyler” (p. 43).

O modelo de Tyler pode ser resumido em quatro etapas, que seguem uma linearidade. A primeira trata de definir os objetivos de ensino; a segunda é sobre selecionar e criar experiências de aprendizagem adequadas para os alunos; a terceira organiza as experiências criadas na segunda etapa e por último, há a avaliação.

Mesmo em épocas distintas, autores como Benjamin Bloom e César Coll também formularam propostas curriculares que tinham os objetivos como centro. Lopes e Macedo (2011a) expõem que “o trabalho de Bloom possivelmente só perde em influência para os princípios de Tyler e, na verdade, é um desdobramento de questões por ele desenvolvidas em sua discussão sobre os objetivos educacionais.” (p.51). Esse autor criou a taxionomia de objetivos educacionais, onde estão divididos em três aspectos, cognitivo, psicomotor e afetivo

(LOPES; MACEDO, 2011a). O modelo de Bloom acaba conferindo maior atenção ao domínio cognitivo, onde os objetivos são organizados em níveis hierárquicos.

O modelo de elaboração curricular de César Coll também possui estreita relação com os princípios da racionalidade tyleriana. De fato, é interessante ressaltar o trabalho de Coll, pois as ideias desse autor, de base piagetiana, permeiam as políticas curriculares de perspectiva técnica, até os dias de hoje (LOPES; MACEDO, 2011a; MACEDO, 2012).

No seu modelo, as aproximações com Tyler se dão no que diz respeito às definições de objetivos. Nas palavras de Lopes e Macedo (2011a),

(...) o currículo de Coll é organizado linearmente, envolvendo as decisões sobre as finalidades do sistema educacional, legalmente estabelecidas; sobre os objetivos gerais do ensino obrigatório; sobre os objetivos gerais de cada ciclo e sobre o projeto curricular básico de cada área para o ciclo. (LOPES E MACEDO, 2011a, p.59).

No que diz respeito ao modelo de Coll, Macedo (2012) enfatiza que mesmo a proposta do autor enfatizando e discutindo sobre as finalidades do sistema educacional, não há dúvidas que o currículo de Coll estabelece relação entre essas finalidades e a aprendizagem dos conteúdos.

Como vimos, os autores relatados até aqui estabelecem certas aproximações acerca de suas ideias, princípios e organizações curriculares. Nas propostas de currículo marcadas pelo efficientismo e pelos modelos constituídos a partir da racionalidade de Tyler, o conhecimento é tratado sob o aspecto instrumental. Essa perspectiva denominada instrumental “busca sua legitimação pelo atendimento eficiente a determinados fins, sem problematizar os processos que levam a esses fins.” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 73).

A maneira como o conhecimento é tratado nessas teorias curriculares está de acordo com o que se espera da instituição escolar, ou seja, a escola tem por objetivo final formar cidadãos que devolvam benefícios para a sociedade. Assim, Lopes e Macedo (2011a) apontam que,

O conhecimento relevante a ser ensinado na escola deve ser o conhecimento capaz de ser traduzido em competências, habilidades, conceitos e desempenhos passíveis de serem transferidos e aplicados em contextos sociais e econômicos fora da escola. (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 74).

Um movimento que contribuiu para a formação do campo das teorias de currículo foi o progressivismo. Essa corrente aposta na constituição de uma sociedade mais harmoniosa e democrática, entendendo que há diferentes relações de poder e, que estas, são construídas socialmente. Assim, havia uma compreensão que a educação poderia servir como meio para

formação de alunos capacitados, a fim de promover mudanças sociais decorrentes dessa distribuição desigual de poder. É válido lembrar que esse movimento chegou ao Brasil através da Escola Nova e que seus pressupostos fizeram parte das reformas educacionais ocorridas em 1920 (LOPES E MACEDO, 2011a, p. 24).

O autor de destaque do progressivismo é John Dewey. Para ele, a ideia central do currículo se detinha na experiência da criança, intencionando a superação das lacunas que acreditava existir, entre a escola e os alunos. Dessa maneira, como afirmam Lopes e Macedo (2011a), “o progressivismo se constitui como uma teoria curricular única que encara a aprendizagem como um processo contínuo e não como um a preparação para a vida adulta.” (p.23).

No que concerne ao conhecimento, a proposta curricular de Dewey está diretamente ligada à perspectiva progressivista, ainda que tenha pequena aproximação e distanciamento com algumas ideias do conhecimento em Tyler. As perspectivas desses autores estão próximas quando consideram não só as disciplinas, mas os interesses dos alunos na seleção dos conhecimentos e se distanciam no momento em que entendem a finalidade educacional de maneira diferente. Dewey aposta que o conhecimento deve atender às finalidades educacionais e Tyler compreende que deve atender aos objetivos estabelecidos com bases instrumentais (LOPES; MACEDO, 2011a).

John Dewey considera que “o currículo deve ser construído tendo em vista a dimensão psicológica do conhecimento” (LOPES; MACEDO, 2011a, p.75). Ele enxerga o conhecimento como uma maneira de experiência de cada indivíduo, que provoca o bem-estar e não, como modo de atender o bom funcionamento do sistema produtivo e social. Como afirmam Lopes e Macedo (2011a), alguns autores acreditam que Dewey fundou os pressupostos para o construtivismo, ao considerar o processo de ensino central na aprendizagem do aluno.

A partir da década de 1970, na Europa e nos EUA começam a surgir críticas em relação às abordagens técnicas, principalmente, por elas entenderem o currículo como aparato de controle social (LOPES; MACEDO, 2011a; MACEDO, 2012). Como foi visto, a escola na perspectiva técnica tinha como objetivo preparar o aluno para o mundo produtivo e econômico, além de transmitir valores comportamentais para o convívio na sociedade.

Uma das críticas mais incisivas da escola e do currículo como aparato de controle social parte do que convencionou chamar de teorias da correspondência ou da reprodução, produzidas, principalmente, nos anos 1970. Trata-se de teorias marxistas que defendem a correspondência entre a base econômica e a superestrutura [...]. (LOPES; MACEDO, 2011a, p.27).

Dessa maneira, autores da perspectiva crítica do currículo, de cunho marxista começam a manifestar insatisfações relacionadas à compreensão da escola como instrumento de reprodução das desigualdades sociais e viabilizam propostas com o objetivo de emancipar os sujeitos frente as opressões da sociedade capitalista.

O modo como se entende o conhecimento é problematizado na perspectiva crítica, diferente do que ocorria nas abordagens discutidas anteriormente. Assim, o que está em jogo nesse momento são discussões que nos permitem refletir o que conta ou não como conhecimento escolar.

Para os diferentes autores, não cabe apenas discutir *o que* selecionar, quais critérios utilizar nessa seleção, mas efetuar a crítica do conhecimento produzido e dos seus modos de produção, ao mesmo tempo que problematizam *por que* determinados conhecimentos são selecionados, e outros, não. (LOPES; MACEDO, 2011a, p.77, grifo dos autores).

Considerando a importância expressiva de autores como Michael Young, Michael Apple, Paulo Freire e Libâneo, na perspectiva crítica do currículo, abordaremos suas contribuições para o campo, tendo em vista as reflexões sobre a legitimação ou não do conhecimento escolar. Vale ressaltar que na década de 1980 é notória a contribuição desses estudiosos críticos para o campo do currículo no Brasil, embora a perspectiva técnica ainda estivesse presente no país naquele momento. (MACEDO, 2012).

A chamada Nova Sociologia da Educação (NSE) de origem inglesa, surge por volta dos anos 1970 e tem como nome principal, Michael Young. Essa corrente, da qual outros autores também fazem parte, buscou reformular as problemáticas relacionadas ao conhecimento. Com isso, os modos de organização e seleção do conhecimento podem ser identificados como o cerne da discussão desse novo movimento.

A partir daí também se constituiu a Sociologia do Currículo, onde “o currículo passou a ser considerado um problema de pesquisa a ser investigado sociologicamente, quando até então tendia a ser investigado com base nos princípios da psicologia e da filosofia.” (LOPES; MACEDO, 2011a, p.78). Caracterizando novos rumos para se pensar o currículo.

Como afirmam Lopes e Macedo (2011a), uma das questões que embalam a teorização de Young é a percepção do conhecimento como construção social. Ele pondera que o conhecimento é “válido e legítimo se tem capacidade de contribuir para a libertação humana” (p.79). O autor acredita que a legitimação dos saberes científicos, ora considerados superiores,

acirram ainda mais as desigualdades sociais e os conhecimentos dominantes acabam sendo perpetuados.

O caminho tomado por Michael Apple se aproxima ao da tendência inglesa, no que diz respeito à influência da distribuição e transmissão dos conhecimentos, considerados de uma elite intelectual, para a emancipação da sociedade. Lopes e Macedo (2011a) confirmam que Apple dialoga com as bases teóricas da NSE, porém, “retoma os conceitos de hegemonia e ideologia como forma de entender a ação da educação na reprodução das desigualdades, rejeitando perspectivas excessivamente deterministas”. (p. 30).

Nesse sentido, Apple percebe que a escola propaga valores e saberes de uma determinada cultura, qual seja a dominante e, não apenas, o conhecimento científico ou acadêmico em si. Para o autor, a instituição escolar produz sujeitos para realizar as atividades no sistema econômico, ao mesmo tempo que, aliado ao conhecimento tecnológico e científico, produz capital cultural para a atuação na economia. (LOPES; MACEDO, 2011a; MACEDO 2012).

Uma preocupação importante nos estudos do autor é o que ele denomina conhecimento oficial. Apple faz relações com as escolhas dos conhecimentos por parte das instâncias oficiais do Estado. “O conhecimento técnico e acadêmico legitimado por relações de poder mediadas pelos órgãos oficiais do Estado – avaliações centradas nos resultados, livros didáticos, propostas curriculares oficiais – torna-se um *conhecimento oficial*”. (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 84, grifo dos autores). Esse conhecimento dito oficial é incutido nas políticas curriculares e educacionais e alimentam uma educação centrada nas avaliações nacionais.

Dando sequência aos teóricos da perspectiva crítica, chamamos atenção para Paulo Freire. O autor é reconhecido nacional e internacionalmente, como um dos educadores mais importantes do século XX. Segundo Lopes e Macedo (2011a), Paulo Freire advoga pela educação popular, acreditando numa educação crítica e problematizadora. Ele compreende que através do conhecimento, os oprimidos teriam condições de lutar pela sua emancipação. Em seu projeto, o autor critica os conteúdos na educação tradicional, pois eles seriam passados de maneira sistematizada e descontextualizada da realidade dos educandos. Esse modelo tradicional é entendido por Freire como educação bancária, onde

(...) os educandos são tratados como se fossem sujeitos sem saber, passivos e não pensantes, *tabula rasa* à espera de que os conteúdos dos professores (os sábios) venham preencher esse espaço vago em suas consciências. (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 85, grifo dos autores).

Na educação problematizadora o conhecimento tem ação dialógica, ou seja, tanto educadores quanto educandos aprendem. Como salienta Lopes e Macedo (2011a), “é pelo diálogo que os conhecimentos são construídos no currículo”. (p.86).

A última corrente crítica a ser tratada é a pedagogia crítico-social dos conteúdos, influenciada pelas bases da pedagogia histórico-crítica, de Dermeval Saviani (LOPES; MACEDO, 2011a). O autor José Carlos Libâneo difundiu a pedagogia crítico-social dos conteúdos no Brasil, principalmente, no campo da Didática.

Como expõe Macedo (2012), essa pedagogia não tem diálogo direto ou preferencial com o campo do currículo, porém sua teorização fez/faz parte de muitas políticas curriculares brasileiras, ainda que de maneira não tão explícita. Ainda assim, é evidente seu impacto no campo curricular, pois a teoria crítico-social dos conteúdos “problematiza os processos de seleção de conteúdos usualmente desenvolvidos nas escolas”. (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 88).

A pedagogia crítico-social propõe que, através da aquisição dos saberes historicamente construídos, os sujeitos podem agir de maneira crítica. Para Libâneo (1985), a escola é um meio indiscutível capaz de transformar a sociedade. Como afirma Macedo (2012),

Centralmente, a escola deve oferecer ferramentas conceituais – conhecimentos sistematizados, habilidade e hábitos cognitivos de estudo – para que os alunos possam levar a cabo o projeto de construção de uma sociedade mais justa. (MACEDO, 2012, p.724).

Assim, os conteúdos nela transmitidos devem ser tratados como centrais e associados à realidade social. Na visão do autor, o conhecimento é resultado das interações que ocorrem entre os diferentes meios, quais sejam social, cultural e natural e o aluno. (LIBÂNEO, 1985).

Dessa maneira, o professor tem um papel importante na mediação das experiências e saberes que os alunos trazem consigo e com os conteúdos científicos. Em decorrência disso, os alunos passariam de um conhecimento inicial e fragmentado, para um conhecimento sintético, mais organizado.

Como observamos acima, as quatro abordagens da perspectiva crítica, ainda que de maneiras distintas, defendem que o conhecimento pode ser instrumento de mudança social. Porém, nas discussões percebemos que a seleção do conteúdo/conhecimento ainda é parte prevalente no currículo, embora haja esforços para romper com sua perspectiva técnica e instrumental e pensar algo novo em relação às práticas curriculares.

Destacamos que nas perspectivas apresentadas até aqui o currículo é quase que traduzido como seleção de conteúdos. Ou seja, apesar da tentativa de se estabelecer respostas para os conflitos existentes no interior das diferentes abordagens, Lopes e Macedo (2011a) nos atentam para a permanência do debate em torno dos saberes. As autoras salientam que de um lado ainda existe “os saberes dos alunos, os saberes populares, o conhecimento comum e saberes não legitimados” (p.90), e de outro “o conhecimento científico, os conhecimentos sistematizados e os saberes legitimados” (p.90).

Na tentativa de refletir e pensar o currículo para além da organização e seleção dos conteúdos, traremos para a conversa a compreensão de currículo a partir dos aportes teóricos do pós-estruturalismo. Sob essa ótica, tentaremos encaminhar a discussão da legitimidade do conhecimento em outra direção.

Para Lopes e Macedo (2011a), três problemas principais decorrem dos debates e interpretações dominantes no campo das teorias curriculares. O primeiro diz respeito ao tratamento de oposição entre os saberes sociais dos quais podemos fazer uma interpretação da realidade de mundo e “os diferentes contextos das práticas sociais de legitimação e produção desses mesmos saberes” (p.92), deixando de lado que na produção de sentidos também são incorporados outros entendimentos acerca do que é acadêmico, científico e outros. O segundo problema fala sobre a ideia de escolher o projeto de currículo, como se pudesse ser selecionado um único projeto e este fosse relacionado a uma categoria de saberes. “É desconsiderado que as múltiplas finalidades associadas a diferentes saberes estão sempre em disputa, negociando o espaço e a possibilidade de significação no currículo.” (p.92). O último tem relação com a fixação de posições na luta política. As autoras dizem que a classificação de saberes em legítimos e não legítimos, científicos ou populares tende a fixar saberes e sujeitos e que a partir disso “são construídos também antagonismos fixos entre uns e outros.” (p.92).

Concordamos com Lopes e Macedo (2011a) quando defendem que os sujeitos, saberes e antagonismos não podem ser fixados de uma vez por todas. “As classificações do que vem a ser dominante ou dominado, legítimo ou não legítimo, científico ou não científico são construídas em lutas sociais por cada uma dessas significações.” (p.92). Assim sendo, os antagonismos também são dependentes dessas mesmas lutas. Nesse sentido, o currículo não pode ser caracterizado por essa fixidez e muito menos algo produzido fora da escola para legitimar o conhecimento.

O currículo, sob a ótica dos pressupostos teóricos do pós-estruturalismo, é entendido como prática discursiva, produção de sentidos, significados e está envolto em disputas de

poder. “Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos”. (p.41). O currículo é uma produção de cultura (LOPES; MACEDO, 2011a).

Nessa perspectiva, a visão do currículo como seleção de conteúdos é deixada para trás, não se encaixa no que diz respeito à produção cultural. “O currículo não é um produto de uma luta fora da escola para significar o conhecimento legítimo, não é uma parte legitimada da cultura que é transposta para a escola, mas é a própria luta pela produção do significado.” (p.93).

Findo respondendo a questão “há disputas pela legitimação do conhecimento?”. Ao longo das perspectivas curriculares trazidas para a conversa e os apontamentos de como o conhecimento e os saberes são tratados em cada uma delas, percebemos que em sua maioria a preocupação principal é selecionar, organizar e escolher os conteúdos pensando no produto final, que seria a formação desejável de determinado sujeito seja com objetivos econômicos, seja para a libertação e emancipação.

Quando deslocamos nossa compreensão do que é currículo passamos a considerar a questão da legitimação do conhecimento de outra maneira. As perguntas, “o que ensinar?” “como escolher os conteúdos?”, “quais saberes são legítimos ou não?”, já não cabem mais. Currículo não tem como desafio somente selecionar e organizar conteúdos que serão transmitidos pela escola. O currículo no qual acreditamos está relacionado com a luta pelos significados que atribuímos ao mundo, por isso, entendido como produção cultural (LOPES; MACEDO, 2011a). Finalmente, concordamos com Lopes e Macedo (2011a) quando elas dizem que “não cabe falar em disputa pela seleção de conteúdos, mas disputas na produção de significados na escola.” (p.93).

3.2 Políticas Curriculares em análise: o Ciclo de Políticas

Como já foi dito, a fim de analisar os processos de incorporação de diferentes sentidos de movimento nas políticas curriculares para a EI, recorro ao Ciclo de Políticas, do autor Stephen Ball (1992), entendendo a importância desse referencial analítico para a análise de projetos, políticas e programas desde a sua formulação até sua chegada na escola. O ciclo nos ajuda a entender como os discursos acerca do movimento, do brincar e das práticas corporais são produzidos nas políticas, passando pelos embates, interesses e intenções a respeito dessa temática, até a sua prática educacional.

Segundo Lopes e Macedo (2011a), em seus estudos, Ball une aspectos da perspectiva crítica, onde valoriza questões como igualdade e justiça social à aspectos da perspectiva discursiva de matriz pós-estrutural, que por sua vez permite “o entendimento de textos e discursos que transitam na produção das instituições e da cultura, bem como a análise de seus nexos com as relações de poder” (LOPES, 2005, p. 56).

Há uma discussão em torno das teorias centradas no Estado e o Ciclo de Políticas. Em seus pressupostos, Ball se afasta das ideias que tratam o Estado como único possível na tomada de decisões políticas. (LOPES; MACEDO, 2011a; LOPES, 2005). Ele faz críticas em relação às abordagens estadocêntricas, pois estas não dão abertura “para a ação humana de contestação, desempoderando os sujeitos da prática educacional” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 246). Assim, fica evidenciado que nas abordagens que tomam o Estado como centro, não tem espaço para o diálogo entre a política e seus desdobramentos na prática da escola.

Com isso, Stephen Ball (1992) juntamente com Richard Bowe elaborou a abordagem do Ciclo de Políticas, que tem por objetivo analisar as conexões macro-micro e ainda, superar o binômio proposta/implementação dos projetos políticos. Mainardes (2006), acrescenta que

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. (MAINARDES, 2006, p.49)

O Ciclo é composto por três contextos principais que foram elaborados inicialmente, são eles: o contexto de influência, o contexto da produção do texto político e o contexto da prática. Esses contextos possuem uma inter-relação entre si, não seguem uma linearidade, daí a ideia cíclica, são contínuos, maleáveis, dinâmicos. Diferente das abordagens que consideram apenas proposta política e implementação, como se fossem prescritas de cima pra baixo, os contextos no ciclo de políticas não são tratados de maneira hierarquizada, um não se sobrepõe ao outro.

O contexto de influência é marcado pelas disputas e embates entre as esferas públicas e privadas (grupos privados, instâncias do governo, partidos políticos dentre outros), que ocorrem a fim de constituir novos rumos sociais para a educação. Nesse contexto, as políticas e a construção dos discursos políticos, são capazes de impor limites no processo de recontextualização e produção de sentidos outros nas políticas (LOPES; MACEDO, 2011a).

No contexto da produção de textos são produzidos os textos que representam a política. Mainardes (2006), ao discutir sobre a abordagem do ciclo de políticas de Ball, revela

que os textos não apresentam um significado claro e, em geral, mostram-se contraditórios. O autor acrescenta que os textos devem ser lidos e interpretados de acordo com o espaço-tempo de sua produção. Dessa forma, as “políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades.” (p.52). Os textos políticos são vivenciados e refletem possíveis consequências no interior da escola.

O contexto da prática é caracterizado pelas interpretações, ressignificações e modificações de sentidos que sofrem os textos produzidos no contexto da produção de texto e os discursos políticos gerados no contexto de influência. Em outras palavras, é nesse contexto que as políticas originais podem ser recriadas, produzindo efeitos e consequências. De acordo com Mainardes (2006),

Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas. (MAINARDES, 2006, p. 53).

Por isso, acredita-se que um dos objetivos da abordagem seja a superação da relação entre proposta e implementação, porque o texto político não é simplesmente reproduzido de forma mecânica no contexto da prática, ele é recriado, reinterpretado.

Ball (1992) compreende a política como texto e como discurso. A política como texto é entendida como aquela em que os textos das políticas são marcados por uma leitura que possibilita inúmeros significados e interpretações. Já a política como discurso permite a construção de pensamentos outros, podendo inibir ou limitar a capacidade de recriação dos textos. (LOPES; MACEDO, 2011a). A política como dimensão textual e discursiva se complementam, “ao passo que a política como discurso enfatiza os limites impostos pelo próprio discurso, a política como texto enfatiza o controle que está nas mãos dos leitores”. (MAINARDES, 2006, p.54). Uma das contribuições mais importantes da abordagem de Ball é a noção de recontextualização. Como afirmam Lopes e Macedo (2011a),

A recontextualização se desenvolve em decorrência da circulação de discursos e textos de um contexto a outro, nessa tensão entre novas possibilidades de leitura e manutenção de limites discursivos. Com isso, é possível caracterizar o ciclo como contínuo e não hierarquizado. (LOPES; MACEDO, 2011a, p.248).

Embora não haja supremacia de um contexto sobre o outro no ciclo de políticas, é compreensível que determinadas pesquisas, de acordo com seus interesses, desenvolvam mais

um contexto que outros. Como salientam Lopes e Macedo (2011b), existem estudos desenvolvidos pelo próprio Ball em que a preferência seja pelo contexto de influência.

Diante disso, nessa pesquisa nos dedicamos, principalmente, ao contexto da produção de textos políticos, porém não deixaremos de dialogar com os demais. Uma das nossas intenções é compreender questões e interesses envolvidos na legitimação dos saberes sobre o movimento nos documentos políticos curriculares para a infância.

Como nos conta Lopes (2005), Ball ao avançar nos seus estudos sobre as relações globais e locais, acrescentou a noção de hibridismo ao processo de recontextualização, inclinando-se às discussões de matriz pós-estrutural. Com isso, passou “a defender que, no mundo globalizado, os processos de recontextualização são, sobretudo, produtores de discursos híbridos”. (LOPES, 2005, p.56). A introdução da categoria hibridismo à recontextualização nos permite compreender as políticas curriculares para além da seleção, organização e distribuição de conteúdo e saberes. Com a recontextualização por hibridismo podemos configurar as políticas curriculares como políticas culturais, “que visam a orientar determinados desenvolvimentos simbólicos, obter consenso para uma dada ordem e/ou alcançar a transformação social almejada” (GARCIA CANCLINI, 2001 apud LOPES, 2005, p. 56).

Esse debate nos aproxima das discussões já realizadas nesse trabalho, sobre a centralidade do conhecimento e da seleção de conteúdos nas diferentes perspectivas de currículo. Lopes (2005) nos dá exemplos de construções ditas híbridas nas políticas curriculares nacionais são elas,

(...) mesclas entre construtivismo e competências; currículo por competências, currículo interdisciplinar ou por temas transversais e currículo disciplinar; valorização dos saberes populares, dos saberes cotidianos e dos saberes adequados à nova ordem mundial globalizada (...). (LOPES, 2005, p. 57).

Com isso, percebemos que nas políticas de currículo existem hibridismo das tendências curriculares e nessa perspectiva não tem como operar com uma abordagem ou outra. O que acontece “são discursos ambíguos em que as marcas supostamente originais permanecem, mas são simultaneamente apagadas pelas interconexões estabelecidas em uma bricolagem, visando sua legitimação”. (LOPES, 2005, p.58).

Contudo, essa investigação se debruçou na busca de perceber as hibridizações que os documentos curriculares nacionais para a Educação Infantil trazem em seus discursos. A fim de trazer elementos para ampliar as possibilidades de compreensão, passo a contextualizar os

documentos ressaltando, em cada um deles, as noções de criança, infância, currículo, conhecimento e prática pedagógica.

3.3 Contextualizando os documentos curriculares para a Educação na Infância

Como já informado, os documentos nacionais para a Educação Infantil selecionados para essa pesquisa são o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 2018). Embora a BNCC (2018) seja o documento curricular vigente, considero importante trazer para o estudo os outros dois, para entender se/como seus discursos foram apagados ao longo dos anos ou o contrário, se foram perpetuados e hibridizados até os dias atuais.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira – LDB (9394/96), em 1996, a Educação Infantil passa a fazer parte da Educação Básica, junto com o ensino fundamental e o ensino médio. A partir dessa inclusão, houve um aumento nas discussões sobre o currículo da Educação Infantil, que vem se intensificando atualmente (ABRAMOWICZ; TEBET, 2017).

Em 1998, logo após a LDB, surge o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, documento curricular voltado para a educação das crianças de zero a seis anos de idade. Segundo Abramowicz e Tebet (2017), o Referencial, que tem como objetivo nortear a ação pedagógica para as crianças pequenas, foi muito criticado por pesquisadores da área. Dentre essas críticas estava a indefinição do que pensavam que seria currículo, acarretando num direcionamento das propostas pedagógicas com o mesmo modelo de conteúdos e organização das outras etapas da Educação Básica. (MORUZZI, 2014; ABRAMOWICZ; TEBET, 2017).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) aparecem quase uma década mais tarde. Elas surgem para compor as políticas públicas para a Educação Infantil, tendo como objetivo orientar a construção das propostas pedagógicas para as crianças pequenas. Assim como o RCNEI, perspectiva um norte para o currículo dessa etapa da educação brasileira. Sua organização está subsidiada em cinco aspectos fundamentais: Princípios da Educação Infantil; Cuidar e Educar; Interações e Brincadeiras; Seleção de práticas, saberes e conhecimentos; Centralidade nas Crianças.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC é um documento curricular normativo, que apresenta os saberes indispensáveis a todos os alunos, desde a Educação Infantil ao

Ensino Médio. Além de propor conhecimentos comuns para todos os alunos, segundo o texto de apresentação do documento, a Base é um “documento plural e contemporâneo” (BRASIL, 2018, p.5) que tem como compromisso “a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes” (Idem, p.5).

Dessa maneira, a BNCC aparece em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) 9394/96, o Plano Nacional de Educação (PNE) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Tais documentos se propõem a assegurar e promover a aprendizagem a que todos têm direito, com a intenção de formar integralmente o cidadão.

A Base trabalha com foco nas competências gerais. Com isso, a partir das aprendizagens essenciais trazidas no currículo, os alunos devem desenvolver as competências estabelecidas pelo documento. Tendo em vista esclarecer o que é competência, a BNCC argumenta que esse conceito é definido

como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 8)

Nessa perspectiva, a Base apresenta inúmeros elementos que se aproximam de um modelo “pedagógico”, onde a educação é tratada como mercadoria, ou seja, o documento corrobora com um discurso de currículo conteudista, com finalidade nas avaliações de larga escala, pressupondo a qualidade da educação a quem tem melhores resultados. Esse formato que prioriza o desenvolvimento de habilidades e competências contribui, entre outras coisas, para uma maior valorização do conhecimento científico e uma formação direcionada para o mercado de trabalho (LOPES; MACEDO, 2011).

O documento também não leva em consideração a realidade histórica, social e econômica das diversas comunidades brasileiras, deixando claro o projeto de homogeneização dos sujeitos, a partir dos conhecimentos, dos saberes e da aprendizagem comum e universal.

Diante dos documentos expostos até o momento, Abramowicz e Tebet (2017) afirmam que

Desde a LBDEN (1996) até os dias atuais, há uma quantidade significativa de documentos publicados pelo MEC que tratam da Educação Infantil. Esses documentos também produzem o currículo, pois orientam as formas de organização física, estrutural, pedagógica ou profissional de toda Educação Infantil. (ABRAMOWICZ; TEBET, 2017, p. 186).

Nesse sentido, consideramos utilizar os documentos citados acima, pois em minha opinião, eles fazem parte da construção das Políticas públicas para a Educação Infantil e, se tratando de documentos curriculares acabam por “ditar” o que se entende que seja o currículo voltado para a educação das crianças pequenas.

Mas o que dizem esses textos oficiais para EI? A seguir, apresentarei cada documento com vistas a descrevê-los, com intuito de oferecer subsídios para a discussão que será o foco da investigação no capítulo 4.

O Referencial Comum Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) é um documento curricular para a Educação Infantil que apresenta um conjunto de elementos referentes à planejamentos e propostas pedagógicas, que tem por objetivo orientar as práticas educativas (BRASIL, 1998) voltadas para o desenvolvimento integral da criança.

O documento compreende a criança como um ser que possui uma natureza singular e “(...) como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico”. (BRASIL, 1998, v.1, p.21)

Assim, entende que as instituições de Educação Infantil devem proporcionar à criança pequena vivências que tornem acessíveis os “elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social” (BRASIL, 1998, v.1, p. 23).

Todos os conteúdos e orientações do RCNEI estão divididos em três volumes, que juntos contribuem

para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país. (BRASIL, 1998, v. 1, p. 9).

O primeiro volume resgata um pouco da história das creches e pré-escolas no Brasil, o surgimento das leis e garantias dos direitos das crianças e como as instituições de Educação Infantil foram se estabelecendo no país. Mais adiante, também podemos encontrar no documento concepções de criança, infância, o perfil do profissional esperado para atender às crianças, reflexões sobre o cuidado e a educação, apontamentos sobre a importância do brincar, e ainda, os componentes curriculares, objetivos gerais da EI e conteúdos identificados no texto como gerador de práticas educativas de qualidade.

Os outros dois volumes são relacionados às experiências que as crianças devem atravessar nessa etapa da educação, como Formação Pessoal e Social e Conhecimento de

Mundo (BRASIL, 1998). Este primeiro tem relações com a construção da identidade e autonomia dos pequenos, e o segundo, se estabelece a partir do desenvolvimento das diferentes linguagens pelas crianças e suas relações com os conhecimentos acerca da música, movimento, artes visuais, natureza e sociedade, linguagem oral e escrita e matemática (BRASIL, 1998).

Já as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2010) estão determinadas em um documento que tem por objetivo nortear as práticas pedagógicas para as crianças pequenas. Elas “reúnem princípios, fundamentos e procedimentos [...], para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil” (BRASIL, 2010, p.11).

Num primeiro momento, o texto revela as concepções de Educação Infantil, criança, currículo e proposta pedagógica com a qual operam. Com isso, podemos entender quais infâncias e crianças serão contempladas, que tipo de instituição, currículo e propostas as diretrizes almejam.

Esse documento compreende a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, sendo creche e pré-escolas “que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial” (BRASIL, 2010, p.12). E, ainda, enxerga a criança pequena como um sujeito histórico e de direitos, que constrói seus saberes através das interações, relações e práticas cotidianas que vivencia (BRASIL, 2010). Essas concepções de Educação Infantil e criança são bem próximas as apresentadas pelo Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. No que diz respeito a definição de currículo, o documento diz que é um

conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2010, p. 12)

O texto apresenta o termo “proposta pedagógica” como sendo um plano, elaborado em participação coletiva, que visa a orientação das ações da instituição de Educação Infantil e o que se espera para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Mais adiante o documento expressa os princípios éticos, estéticos e políticos, que devem ser respeitados pelas propostas pedagógicas da Educação Infantil e logo em seguida cita algumas direções que devem ser traçadas pelas propostas pedagógicas, fazendo valer os direitos das crianças e cumprindo sua função social, política e pedagógica.

Além dos princípios e garantias dos direitos dos pequenos, o texto diz que a proposta pedagógica tem como intenção garantir às crianças

acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010, p. 18).

O documento também se preocupa com as condições nas quais serão desenvolvidos os objetivos das propostas pedagógicas e a organização de materiais, espaços e tempos (BRASIL, 2010). Com isso, é importante que se assegure uma educação indissociável do cuidado; a não separação das dimensões afetivas, cognitivas, expressivomotoras dentre outras; o diálogo com as famílias; uma gestão democrática; a interação dos pares; o trânsito das crianças pela escola; a acessibilidade de materiais, espaços e brinquedos para crianças com transtornos e deficiências e a apropriação das diversas culturas existentes. (BRASIL, 2010)

Adiante, o documento dialoga com propostas pedagógicas relacionadas à diversidade, às crianças indígenas e às Infâncias do Campo. Ele prevê dentre outros aspectos, a valorização da diversidade, a preservação da identidade indígena, respeitando os modos de vida e costumes e o reconhecimento das práticas do Campo, flexibilizando se necessário o calendário e as atividades.

As DCNEI (BRASIL, 2010) propõem que a prática pedagógica, articulada às propostas pedagógicas deve ter as interações e brincadeiras como eixos norteadores, para assim, garantir inúmeras experiências para as crianças.

A respeito da avaliação, o texto diz que devem ser utilizados procedimentos a fim de acompanhar o trabalho pedagógico e o desenvolvimento das crianças, excluindo qualquer tipo de classificação.

Por fim, as Diretrizes apresentam uma seção para a articulação com o Ensino Fundamental, a implementação das Diretrizes pelo MEC e o processo de concepção das mesmas.

A ideia do documento comum curricular para a Educação Infantil segue os preceitos gerais da BNCC (BRASIL, 2018), portanto para as crianças também existe a prerrogativa dos conhecimentos universais, ou seja, comuns e essenciais para todas. A proposta da BNCC para a Educação Infantil tem respaldo em outros dispositivos legais como a LDB 9394/96, a Constituição, o PNE e as Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. Nesse sentido, o texto da BNCC traz fragmentos e ideias desses outros textos já existentes.

A BNCC (BRASIL, 2018) para Educação Infantil, reafirmando o que outros documentos já exploraram, ressaltam que por ser a primeira etapa da educação básica é fundamental no processo educacional. Esta é a fase em que as crianças saem do contato familiar para o começo de uma socialização.

Em seguida, ao citar a consolidação de uma Educação Infantil onde “cuidado e educação” são indissociáveis no processo educativo, relembra traços históricos de uma educação que, em algum momento, estava dividida em assistencialista e escolarizante.

Dando continuidade, a proposta da BNCC para Educação Infantil tenciona agregar os conhecimentos prévios das crianças às práticas pedagógicas, com o objetivo de “ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens” (BRASIL, 2018, p. 34).

A Base tem como ação norteadora o desenvolvimento de habilidades e competências. Em meio a isso, observamos que o documento, com seu objetivo de universalidade do conhecimento, considera que todos os alunos, se treinados, são capazes de desenvolver habilidades e competências igualmente, quando na verdade, esse objetivo depende também de outros fatores como os culturais, sociais, econômicos.

O texto da BNCC se apropria dos princípios gerais das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010) no que diz respeito aos “eixos estruturantes das práticas pedagógicas”, onde tem como foco as interações e a brincadeira. O documento explica que esses eixos proporcionam às crianças inúmeras experiências e interações, com outras crianças e adultos, nas quais podem contribuir para a constituição de seus conhecimentos e aprendizagens.

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BRASIL, 2018, p. 35)

Dessa maneira, a partir dos eixos estruturantes e das competências citadas no início da BNCC, o documento curricular propõe seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, são eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Juntos eles têm como objetivo garantir às crianças situações em que elas sejam desafiadas a resolver problemas, sendo capazes de produzir significados em relação a si, aos outros e a sociedade.

A BNCC cita o faz de conta, as brincadeiras e ainda, as utiliza como eixo estruturante da prática pedagógica. Porém não se observa um aprofundamento da temática, ou seja, o brincar, a meu ver, é abordado superficialmente. O documento define uma organização curricular para a Educação Infantil prevendo inúmeras atividades pedagógicas, que juntas contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem dos pequenos.

Com isso, observamos que tal documento fica estruturado no que a Base denomina Campos de Experiências, nos quais se “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2018, p. 38).

Conforme as orientações do texto, os Campos de Experiência dialogam mais uma vez com as DCNEI (BRASIL, 2010), no que diz respeito aos “saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências” (p.38). Nessa perspectiva, cada Campo de Experiência se aproxima de uma área do conhecimento específico: linguagem, matemática, ciências humanas e ciências naturais.

O Campo denominado “O eu, o outro e o nós” (2018, p. 38) discorre sobre a importância da interação das crianças com seus pares, com os adultos e com o mundo social. As interações devem fazer parte dessa etapa da educação básica, pois através delas as crianças constroem o seu modo de agir e pensar.

O próximo Campo, “Corpo, gestos e movimento” (2018, p. 38 e 39), estabelece questões acerca do corpo e da corporeidade na infância. O documento coloca o corpo infantil como central e chama atenção para as diferentes linguagens (teatro, música, dança, brincadeiras de faz de conta), relacionando-as com a importância da comunicação e expressão para as crianças pequenas. Além disso, preza pelo lúdico e pelos movimentos em si (engatinhar, subir, rolar, caminhar, equilibrar, apoiar e etc.).

O Campo “Traços, sons, cores e formas” (2018, p. 39) propõe a possibilidade da participação das crianças em inúmeras experiências artísticas, culturais e científicas. A convivência das crianças com as diferentes linguagens (música, artes visuais, dança, teatro) promove o desenvolvimento do senso crítico e estético, da sensibilidade, da criatividade e das expressões pessoais.

O penúltimo Campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação” (2018, p. 40), se preocupa com a leitura e a escrita e as diferentes possibilidades de desenvolver essas linguagens nas crianças. O documento enfatiza que as experiências promovidas pelo educador e mediador são definitivas para que despertem o desejo das crianças pela cultura oral e escrita.

Por fim, o Campo “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (2018, p. 40 e 41) aborda questões do universo natural, físico e matemático. Os possíveis contatos com os meios físico, natural e sociocultural despertam a curiosidade das crianças para as transformações que ocorrem na natureza (fauna e flora), os tipos e formas de materiais existentes e as relações sociais entre as pessoas. E, ainda, contribuem para os conhecimentos matemáticos, como a contagem, medidas, comparações, formas geométricas e outras.

A parte final da Base trata dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a educação infantil. Segundo a BNCC, eles se constituem a partir dos saberes e conhecimentos essenciais, que englobam os comportamentos e as habilidades que podem ser desenvolvidas nos cinco campos de experiências, contando sempre com os eixos estruturantes: interações e brincadeiras.

Assim, observamos que o discurso da BNCC para a Educação Infantil se fundamenta, numa lógica própria, em assegurar “direitos de aprendizagens e desenvolvimento”, levando em conta aspectos das práticas pedagógicas das DCNEI (BRASIL, 2010) e se estruturando também, em seus eixos pedagógicos de interações e brincadeiras.

A partir de então, os saberes essenciais são fragmentados em “Campos de Experiências”. Por sua vez, as habilidades e competências oriundas de cada um dos Campos se encaixam nos “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”, que estão divididos pelas faixas etárias determinadas pelo documento (creche: “bebês” de 0 a 6 meses e “crianças bem pequenas” de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; pré-escola: crianças pequenas de 4 anos a 5 anos e 11 meses).

4 DOCUMENTOS CURRICULARES, O MOVIMENTO E EDUCAÇÃO INFANTIL

Defendo que o movimento se apresenta como um aspecto fundamental a ser tratado no contexto da Educação Infantil, pois as crianças se expressam, se comunicam e interagem no meio social através dos gestos, dos movimentos e das brincadeiras.

Além disso, potencializar a linguagem corporal na infância significa possibilitar às crianças a produção e manutenção de sua cultura infantil.

Dito isto, a fim de promover o debate em consonância com os temas atuais da educação, esse capítulo se dedica a analisar os sentidos e significados acerca da infância, da criança e suas relações com o corpo, movimento e o brincar nas políticas curriculares, quais sejam o RCNEI (BRASIL, 1998), as DCNEI (BRASIL, 2010) e o documento vigente - a BNCC (BRASIL, 2018) para a Educação Infantil.

Portanto, a fim de nortear o processo investigativo, vou dialogar com as questões tensionadas ao longo do estudo, na tentativa de responder os apontamentos e objetivos destacados.

4.1 Investigando sentidos de movimento em Políticas Curriculares para Educação Infantil

O **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** (BRASIL, 1998), em seu terceiro volume, apresenta um capítulo todo dedicado à temática do Movimento. O texto vem tratando sobre a criança e o movimento, objetivos e conteúdos, os quais estão divididos em faixas etárias (zero a três anos e quatro a seis anos) e orientações gerais para o professor.

Logo no início, o documento anuncia que aborda o movimento na perspectiva da cultura corporal e explica que essa expressão “está sendo utilizada para denominar o amplo e riquíssimo campo da cultura que abrange a produção de práticas expressivas e comunicativas externalizadas pelo movimento.” (BRASIL, 1998, v.3, p.15). O RCNEI, discorre sobre a Cultura Corporal sem fazer menção ao campo de conhecimento da Educação Física. Vimos em momentos anteriores, que as propostas da Educação Física constituídas a partir de 1990 trazem a Cultura Corporal como objeto de estudo da área.

Do ponto de vista do RCNEI, a criança se desenvolve a partir das diferentes relações pessoais e das constantes interações com o meio social, através do “brincar, jogar, imitar, criar ritmos e movimentos” (BRASIL, 1998, v.3 p.15). Ao nascer, ela já se apropria de expressões faciais, gestos simples e posturas corporais para ser compreendida. À medida que ela cresce, a capacidade de expressão e movimentação corporal está mais desenvolvida, facilitando sua atuação de forma mais independente no meio e com mais autonomia em relação às pessoas.

Embora o Referencial fale sobre a cultura corporal, brincadeiras e expressões ele acaba sempre se voltando para a motricidade infantil, gestos instrumentais, ato motor dentre outras referências, ou seja, parece que a preocupação maior se dá em relação ao desenvolvimento motor em si. Essas características se encontram muito mais próximas às perspectivas da psicologia do desenvolvimento. Vejamos um trecho do documento,

O trabalho com o movimento contempla a multiplicidade de **funções e manifestações do ato motor**, propiciando um amplo **desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade** das crianças, abrangendo uma reflexão acerca das **posturas corporais** implicadas nas atividades cotidianas, bem como atividades voltadas para a ampliação da cultura corporal de cada criança. (BRASIL, 1998, v.3, p.15, grifo meu).

Em dado momento, o texto adverte sobre práticas educativas diversas na Educação Infantil que tendem à disciplina e ao controle do movimento. O documento diz que acontece com frequência, em nome de uma tranquilidade e harmonia em sala de aula, uma contenção do movimento das crianças, impondo-as a posturas mais rígidas.

Isso se traduz, por exemplo, na imposição de longos momentos de espera — em fila ou sentada — em que a criança deve ficar quieta, sem se mover; ou na realização de atividades mais sistematizadas, como de desenho, escrita ou leitura, em que qualquer deslocamento, gesto ou mudança de posição pode ser visto como desordem ou indisciplina. Até junto aos bebês essa prática pode se fazer presente, quando, por exemplo, são mantidos no berço ou em espaços cujas limitações os impedem de expressar-se ou explorar seus recursos motores. (BRASIL, 1998, v.3, p.17).

O texto da continuidade explicando que a disciplina imposta sobre o corpo da criança, tem justificativa em nome de uma crença em que o movimento impediria ou atrapalharia a concentração e a aprendizagem. Porém, o RCNEI postula expressamente que “é a impossibilidade de mover-se ou de gesticular que pode dificultar o pensamento e a manutenção da atenção”. (BRASIL, 1998, v.3, p. 17).

O controle e, conseqüentemente, a disciplina sobre os corpos e os movimentos das crianças perduram até os dias atuais e como trouxemos nesse estudo, é um legado da

pedagogia tradicional que se recontextualiza em outras concepções. Os adultos são superiores e a relação de poder é muito forte, muito presente. O imobilismo e a ideia de uma criança rígida em sua carteira, em filas, também fazem parte dessa concepção. O documento aborda essa questão com uma ideia contrária, dando a entender que essa concepção tradicional ainda está presente na Educação Infantil, mas que não advoga nessa perspectiva.

Dando sequência, o RCNEI acredita que o movimento não é apenas deslocamento ou “mexer” determinadas partes do corpo. Ele entende que a criança se comunica e se expressa por meio dos movimentos, usando o apoio corporal. (BRASIL, 1998). “O ato motor faz-se presente em suas funções expressiva, instrumental ou de sustentação às posturas e aos gestos” (BRASIL, 1998, v.3, p.18). O texto traz como nota que essa concepção tem referências no psicólogo Henri Wallon. A respeito do referido autor, Bastos (2014) aponta que sua teoria tem origens no psiquismo e seus desdobramentos da evolução do homem. “Sua psicologia pauta-se pela perspectiva genética e coloca em relevo o papel das emoções, que são manifestações essencialmente viscerais, impulsivas (...)” (BASTOS, 2014, p. 27). Pelo conhecimento do corpo a criança começa a se reconhecer, a se diferenciar, assim, “por meio de suas atividades, de seus exercícios corporais e de seus movimentos, poderá progressivamente reconhecer suas formas corporais” (BASTOS, 2014, p. 37).

Os teóricos do desenvolvimento têm suas concepções no campo de conhecimento da psicologia. Este por sua vez, enxerga a criança de maneira fragmentada, por partes, dividida. Tem-se a ideia de que as crianças de determinadas faixas etárias se desenvolvem todas iguais (dentro de cada fase). Para Abramowicz e Oliveira (2010),

A Psicologia medirá a inteligência, prescreverá o desenvolvimento, dividirá as crianças por idades, por capacidade mental, elaborará standarts para observar etapa por etapa da infância até a adolescência. A idade será uma marca, uma categoria prática, fixa e precisa, delimitará os “desviantes”, as crianças imaturas, as que não aprendem, as que não se desenvolvem, determinar-se-á as idades da fala, do andar, de viver sem fraldas etc. A idade, o período de desenvolvimento e a etapa da vida poderão ser colocados em um gráfico, haverá a curva da normalidade e aqueles que se desviam. As crianças crescerão tendo o adulto como foco e sob o seu controle. (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010, p. 40)

Com isso, percebemos que a concepção tradicional de educação que o Referencial tanto visa superar, se encontra claramente em suas concepções e compreensões do movimento na infância.

Destacamos ainda que, seguindo a perspectiva do desenvolvimento infantil, o RCNEI mostra que o movimento fica dividido em dimensão subjetiva e dimensão objetiva da

motricidade. A primeira é percebida nas fases iniciais do desenvolvimento e aos poucos a dimensão objetiva, na qual “corresponde às competências instrumentais” (BRASIL, 1998, v.3, p.18), vai aparecendo, se mostrando. Dessa maneira, o texto expõe a importância do trabalho com a expressividade e a mobilidade da criança. Para o documento (BRASIL, 1998, v.3, p. 19), “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”. Por mais que a concepção do RCNEI queira contrariar a questão da disciplina, ela sempre aparece de alguma maneira no texto. As crianças, ao participarem das atividades todas juntas, se estiverem todas envolvidas, consequentemente, estarão disciplinadas, a tentativa de controle se mantém e talvez até se fortaleça tendo em vista que é introjetada pelo sujeito.

No que diz respeito às faixas de idade e ao movimento, no primeiro ano de vida, predomina-se “a dimensão subjetiva do movimento, pois são as emoções o canal privilegiado de interação do bebê com o adulto e mesmo com outras crianças”. (BRASIL, 1998, v.3, p. 21). É nessa fase que o bebê e o adulto criam vínculos, emoções e interação. Além disso, existem as conquistas como: rolar, virar, sentar e o sustento do próprio corpo. No texto diz “As ações em que procura descobrir o efeito de seus gestos sobre os objetos propiciam a coordenação sensório-motora, a partir de quando seus atos se tornam instrumentos para atingir fins situados no mundo exterior”. (BRASIL, 1998, v.3, p.21).

O RCNEI se refere à coordenação sensório-motora, que está ligada ao primeiro estágio da teoria do desenvolvimento, do autor Jean Piaget. Essa fase corresponde às crianças de 0 a 2 anos, aproximadamente.

Durante este estágio desenvolve-se o conhecimento prático, que constitui a subestrutura do conhecimento representativo posterior. Um exemplo é a construção do esquema do objeto permanente. Para um bebê, durante os primeiros meses, um objeto não tem permanência. Quando ele desaparece do campo perceptivo, não mais existe. Não há tentativa de pegá-lo novamente. Mais tarde o bebê buscará achá-lo e achá-lo-á por sua localização espacial. Consequentemente, junto com a construção do objeto permanente surge a construção do espaço prático ou sensório-motor. (PIAGET, 1972)

Com o trecho anterior, em que o texto faz menção à etapa sensório-motora, podemos observar que mais uma vez o documento usa o embasamento teórico do campo da psicologia.

No que tange às crianças de 01 a 03 anos, o Referencial diz que nessa etapa as crianças aprendem a andar e começam a se desenvolver progressivamente, correm, mexem em tudo, exploram. A dimensão instrumental do movimento está mais presente, então, a criança inicia

alguns gestos como, segurar um lápis e riscar o papel, segurar colher, xícaras e outros. (BRASIL, 1998). Embora apareça mais frequentemente a manipulação dos objetos, nessa etapa predomina-se o caráter expressivo do se movimentar. “Assim, se a criança dessa idade pode pegar uma xícara para beber água, pode também pegá-la simplesmente para brincar, explorando as várias possibilidades de seu gesto”. (BRASIL, 1998, v.3, p. 22). Dessa maneira, o faz de conta, o simbólico está bem presente.

A respeito das crianças de 04 a 06 anos, o texto traz várias menções ao desenvolvimento de habilidades motoras. Pra começar, a ênfase recai sobre a “ampliação dos gestos instrumentais” (BRASIL, 1998, p. 24, v.3) e a “contenção motora” (idem) que significa o maior tempo em que a criança suporta ficar numa posição.

Quando o documento se refere aos jogos e brincadeiras, ele faz de modo que esses recursos sejam usados para o desenvolvimento dos aspectos da motricidade e habilidades motoras. Observem o que o Referencial diz: “É grande o volume de jogos e brincadeiras encontradas nas diversas culturas que envolvem complexas seqüências motoras para serem reproduzidas, propiciando conquistas no plano da coordenação e precisão do movimento”. (BRASIL, 1998, v.3, p. 24).

Como visto anteriormente, as brincadeiras têm papel importante na educação das crianças pequenas, não pelo desenvolvimento da motricidade em si, mas em relação à manutenção das culturas infantis, além das interações e comunicações que acontecem com outras crianças e adultos, no espaço coletivo e de socialização da Educação Infantil. Percebemos o predomínio e a preocupação do Referencial em relação ao desenvolvimento do ato motor em si no modo como o texto curricular esvazia o sentido das brincadeiras e imprime uma ideia de. “fazer algo para”. À guisa de ilustração segue mais uma citação encontrada no texto,

As brincadeiras que compõem o repertório infantil e que variam conforme a cultura regional **apresentam-se como oportunidades privilegiadas para desenvolver habilidades no plano motor**, como empinar pipas, jogar bolinhas de gude, atirar com estilingue, pular amarelinha etc. (BRASIL, 1998, p. 25, v.3, grifo meu).

Os objetivos da proposta educativa com o movimento, está dividido em duas faixas etárias, zero a três anos e quatro a seis anos, respectivamente.

CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS

Figura 2 – Objetivos do RCNEI para crianças de 0 a 3 anos.

- familiarizar-se com a imagem do próprio corpo;
- explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais para expressar-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.

Fonte: BRASIL (1998).

Como podemos observar na figura retirada do RCNEI, para a primeira faixa de idade os objetivos ficam por conta do reconhecimento do próprio corpo, da exploração de gestos e ritmos corporais utilizando as brincadeiras, deslocamento com destreza e confiança pelas próprias capacidades motoras, exploração de movimentos como, encaixar, lançar e etc. (BRASIL, 1998, v.3).

CRIANÇAS DE QUATRO A SEIS ANOS

Figura 3 – Objetivos do RCNEI para crianças de 04 a 06 anos.

- 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.

Fonte: BRASIL (1998).

Já para as crianças de quatro a seis anos os objetivos ficam em torno da ampliação e desenvolvimento das expressões corporais a partir das brincadeiras, controle do próprio corpo, apropriação da imagem global do corpo, exploração das valências físicas como, força, flexibilidade, velocidade e resistência. (BRASIL, 1998, v.3).

A meu ver, mais uma vez fica claro a intenção do documento em relação ao movimento. Intenção esta, que prioriza muito mais o movimento para o desenvolvimento das habilidades corporais e motoras. Trazer a cultura corporal e falar sobre brincadeiras para finalidades do plano motor acaba por enfatizar aspectos que tendem a retirar a especificidade e as possibilidades da brincadeira, quais sejam, as interações, as emoções, os sentimentos, a imaginação e tudo que ela pode proporcionar quanto as culturas infantis.

Tudo isso é refletido nos conteúdos, que está dividido em “Expressividade” e “Equilíbrio e Coordenação”. No que diz respeito a Expressividade, o RCNEI fala sobre a cultural corporal refletida pelas brincadeiras, expressões corporais, sentimentos e outros. Traz a mímica e o espelho como atividades importantes para o desenvolvimento dos gestos e da comunicação. Podemos observar em partes tiradas do documento.

CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS

Figura 4 – Conteúdos Expressividade RCNEI para crianças de 0 a 03 anos.

- 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.
- Expressão de sensações e ritmos corporais por meio de gestos, posturas e da linguagem oral.

Fonte: BRASIL (1998).

CRIANÇAS DE QUATRO A SEIS ANOS

Figura 5 – Conteúdos Expressividade RCNEI para crianças de 04 a 06 anos.

- Utilização expressiva intencional do movimento nas situações cotidianas e em suas brincadeiras.
- Percepção de estruturas rítmicas para expressar-se corporalmente por meio da dança, brincadeiras e de outros movimentos.
- Valorização e ampliação das possibilidades estéticas do movimento pelo conhecimento e utilização de diferentes modalidades de dança.
- Percepção das sensações, limites, potencialidades, sinais vitais e integridade do próprio corpo.

Fonte: BRASIL (1998).

Porém mais uma vez encontramos resquícios de um movimento voltado para finalidade motora. Sobre os jogos e brincadeiras, o documento diz que “conhecer jogos e brincadeiras e refletir sobre os tipos de movimentos que envolvem é condição importante para ajudar as crianças a desenvolverem uma motricidade harmoniosa”. (BRASIL, 1998, p.31, v.3). A questão principal desse trecho é a compreensão do que vem a ser uma motricidade harmoniosa. Todas as crianças devem correr, andar, brincar, rolar em um modelo considerado

correto? Se uma criança andar diferente, ela não se encaixa numa motricidade harmoniosa? Motricidade harmoniosa seria o considerado normal? Que normal? A concepção psicológica, ao constituir as fases do desenvolvimento da criança acaba determinando os aspectos ou características ditas normais, para cada faixa de idade. Assim, as crianças que não acompanham o aprendizado ou aprendem de maneira mais lenta em comparação a outras, são marcadas com algum tipo de desvio. Como afirmam Abramowicz e Oliveira (2010),

A Psicologia medirá a inteligência, prescreverá o desenvolvimento, dividirá as crianças por idades, por capacidade mental, elaborará *standarts* para observar etapa por etapa da infância até a adolescência. A idade será uma marca, uma categoria prática, fixa e precisa, delimitará os “desviantes”, as crianças imaturas, as que não aprendem, as que não se desenvolvem, determinar-se-á as idades da fala, do andar, de viver sem fraldas etc. A idade, o período de desenvolvimento e a etapa da vida poderão ser colocados em um gráfico, haverá a curva da normalidade e aqueles que se desviam. (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010, p. 40, grifo dos autores).

No que concerne à seção do Equilíbrio e Coordenação, o texto denota uma preocupação com o desenvolvimento dessas habilidades. Novamente, os jogos e brincadeiras são utilizadas como meio para aprendizagem das valências físicas.

As ações que compõem as brincadeiras envolvem aspectos ligados à coordenação do movimento e ao equilíbrio. Por exemplo, para saltar um obstáculo, as crianças precisam coordenar habilidades motoras como velocidade, flexibilidade e força, calculando a maneira mais adequada de conseguir seu objetivo. (BRASIL, 1998, v.3, p.34).

O documento chega a descrever as valências utilizadas ao empinar uma pipa, “para empinar uma pipa, precisam coordenar a força e a flexibilidade dos movimentos do braço com a percepção espacial e, se for preciso correr, a velocidade etc.”. (BRASIL, 1998, p.34 e 35, v.3). Para o RCNEI (BRASIL, 1998), a Educação Infantil deve “assegurar e valorizar, em seu cotidiano, jogos motores e brincadeiras que contemplem a progressiva coordenação dos movimentos e o equilíbrio das crianças”. (p.35, v.3). Além disso, o professor deve garantir atividades com o objetivo de aperfeiçoar as capacidades motoras. O texto apresenta como bom exemplo os circuitos, que devem desafiar corporalmente as crianças. Vejamos os conteúdos programados para os pequenos, divididos nas faixas-etárias.

DE ZERO A TRÊS ANOS

Figura 6 – Conteúdos Coordenação e Equilíbrio RCNEI para crianças de 0 a 03 anos.

- 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.
- Ampliação progressiva da destreza para deslocar-se no espaço por meio da possibilidade constante de arrastar-se, engatinhar, rolar, andar, correr, saltar etc.
- 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.

Fonte: BRASIL (1998).

Nas orientações didáticas, o documento sugere que o professor promova atividades em formas de circuitos para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das capacidades motoras. Ainda acrescenta que,

Algumas brincadeiras tradicionais podem contribuir para a qualidade das experiências motoras e posturais das crianças, como, por exemplo, a brincadeira de estátua cuja regra principal é a de que as crianças fiquem paradas como estátua a um sinal, promovendo a manutenção do tônus muscular durante algum tempo. (BRASIL, 1998, v.3, p.36).

DE QUATRO A SEIS ANOS

Figura 7 – Conteúdos Coordenação e Equilíbrio RCNEI para crianças de 04 a 06 anos.

- 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.
- Utilização dos recursos de deslocamento e das habilidades de força, velocidade, resistência e flexibilidade nos jogos e brincadeiras dos quais participa.
- Valorização de suas conquistas corporais.
- Manipulação de materiais, objetos e brinquedos diversos para aperfeiçoamento de suas habilidades manuais.

Fonte: BRASIL (1998).

Os conteúdos determinados para as crianças de quatro a seis anos envolvem o desenvolvimento da dimensão instrumental, principalmente, para a criança aprender a controlar o seu corpo, os seus movimentos. Nessa etapa, também existe a introdução de jogos com regras, que estimulam a competição.

Os primeiros jogos de regras são valiosos para o desenvolvimento de capacidades corporais de equilíbrio e coordenação, mas trazem também a oportunidade, para as crianças, das primeiras situações competitivas, em que suas habilidades poderão ser valorizadas de acordo com os objetivos do jogo. (BRASIL, 1998, v.3, p. 37).

Este aspecto está muito ligado às características dos jogos coletivos competitivos, no âmbito esportivo. O texto completa, “nesta faixa etária, o professor é quem ajudará as crianças a combinar e cumprir regras, desenvolvendo atitudes de respeito e cooperação tão necessárias, mais tarde, no desenvolvimento das habilidades desportivas”. (BRASIL, 1998, v.3, p. 37). Além disso, notamos uma prevalência do desenvolvimento das valências físicas, que estão intimamente ligadas à concepção da Psicomotricidade.

Mais uma vez encontramos uma insistência em utilizar as brincadeiras para melhora de capacidades motoras, posturas e outros. Diante disso, argumento que a brincadeira não é pensada para além da motricidade. É como se na brincadeira “X” fôssemos desenvolver determinadas habilidades motoras, já na brincadeira “Y”, deixemos de lado a motricidade para trabalhar com as expressões e assim por diante. Do modo como são apresentadas, as

brincadeiras tendem a serem indicadas para objetivos fixos, engessados, previamente determinados.

Os conhecimentos trabalhados dessa maneira no currículo nos levam, seguidamente, à perspectiva instrumental. Nesse caso, o conhecimento deve ser eficiente para determinados objetivos, sem que seus processos sejam problematizados (LOPES; MACEDO, 2011a, p.73). Em se tratando da perspectiva instrumental, as autoras Lopes e Macedo (2011a) explicam que, “(...) o conhecimento a ser selecionado para esse currículo deve estar vinculado à formação de habilidades e de conceitos necessários à produtividade social e econômica”. (p. 74). Assim, podemos observar no RCNEI, que as brincadeiras são usadas para o desenvolvimento de habilidades pontuais, com objetivos determinados. Não há uma preocupação em problematizar as brincadeiras e nem tematizar as práticas corporais.

Outro aspecto que destacamos em tal documento se encontra nas Orientações gerais para o professor. O Referencial mostra que o professor desejado deve saber a importância do desenvolvimento motor para a criança, para que elas tenham “condições de se expressarem com liberdade e de aperfeiçoarem suas competências motoras”. (RCNEI, 1998, p.39). Antes de finalizar, o documento ressalta sobre a reflexão da lateralidade e o uso dos dois lados do corpo. Nesse caso, a orientação é que o professor deixe que a criança escolha de maneira espontânea a predominância pelo uso da mão esquerda ou direita.

A partir da breve exposição do RCNEI (BRASIL, 1998), referente ao movimento, percebemos que há um certo predomínio de aspectos relacionados ao campo da psicologia do desenvolvimento, mais próximos da psicomotricidade. Para Le Bouche (1984), autor de grande referência no assunto,

A educação psicomotora deve ser enfatizada e iniciada na escola primária. Ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares e escolares; leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar o tempo, a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos, ao mesmo tempo em que desenvolve a inteligência. (LE BOULCH, 1984, p. 24).

Nesse sentido, a Psicomotricidade utiliza o movimento, através das brincadeiras e jogos, como finalidade para o desenvolvimento do aspecto cognitivo. A partir do aprimoramento da lateralidade, percepção espacial, coordenação motora ampla e outros, a criança desenvolve sua cognição, sua inteligência. Contudo, “o objetivo central da educação pelo movimento é contribuir para o desenvolvimento psicomotor da criança, da qual depende, ao mesmo tempo, a evolução de sua personalidade e o sucesso escolar. (LE BOULCH, 1984, p. 24)”.

No que diz respeito ao movimento, vale ressaltar que as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** (BRASIL, 2010) não abordam este tema de maneira tão aprofundada e específica como o RCNEI (BRASIL, 1998). Nos objetivos da proposta pedagógica o documento cita que a Educação Infantil deve garantir a aprendizagem de diferentes linguagens (BRASIL, 2010), porém não especifica quais linguagens, apenas usam o termo para identificar que devem ser possibilitadas nas práticas pedagógicas. Na parte em que discorrem sobre organização de espaço, tempo e materiais, para que as propostas pedagógicas se efetivem, tais aspectos devem assegurar: “a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança” (BRASIL, 2010, p. 19) e também “os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição.” (BRASIL, 2010, p. 20). Esses dois trechos são os únicos que se referem ao movimento e a dimensão motora.

Encontramos algumas pistas na seção das Práticas Pedagógicas para Educação Infantil, que traz como eixos norteadores as interações e as brincadeiras. Em relação ao movimento, o documento diz que as práticas que fazem parte do eixo curricular devem garantir experiências que,

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de **experiências** sensoriais, **expressivas**, **corporais** que possibilitem **movimentação ampla**, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

Favoreçam a imersão das crianças nas **diferentes linguagens** e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, **dança**, teatro, poesia e literatura. (BRASIL, 2010, p. 25 e 26, grifo meu).

Interessante notar nas DCNEI (BRASIL, 2010) que, embora não tratem do movimento detalhadamente em comparação com o Referencial (BRASIL, 1998), o documento busca uma articulação das práticas pedagógicas com as interações e brincadeiras, além de frisar sobre o trabalho e desenvolvimento com as diferentes linguagens. Moruzzi (2014) nos chama atenção para a questão em torno da construção de um currículo para as crianças pequenas. A autora salienta que,

o currículo na educação infantil é construído por meio do uso das linguagens infantis, proporcionando a interação entre estas linguagens, entre as crianças e entre as brincadeiras infantis. O currículo na educação infantil não tem um conteúdo pré-determinado, mas tem um mote e uma possibilidade singular de ser construído junto com a criança. (MORUZZI, 2014, p. 21 e 22).

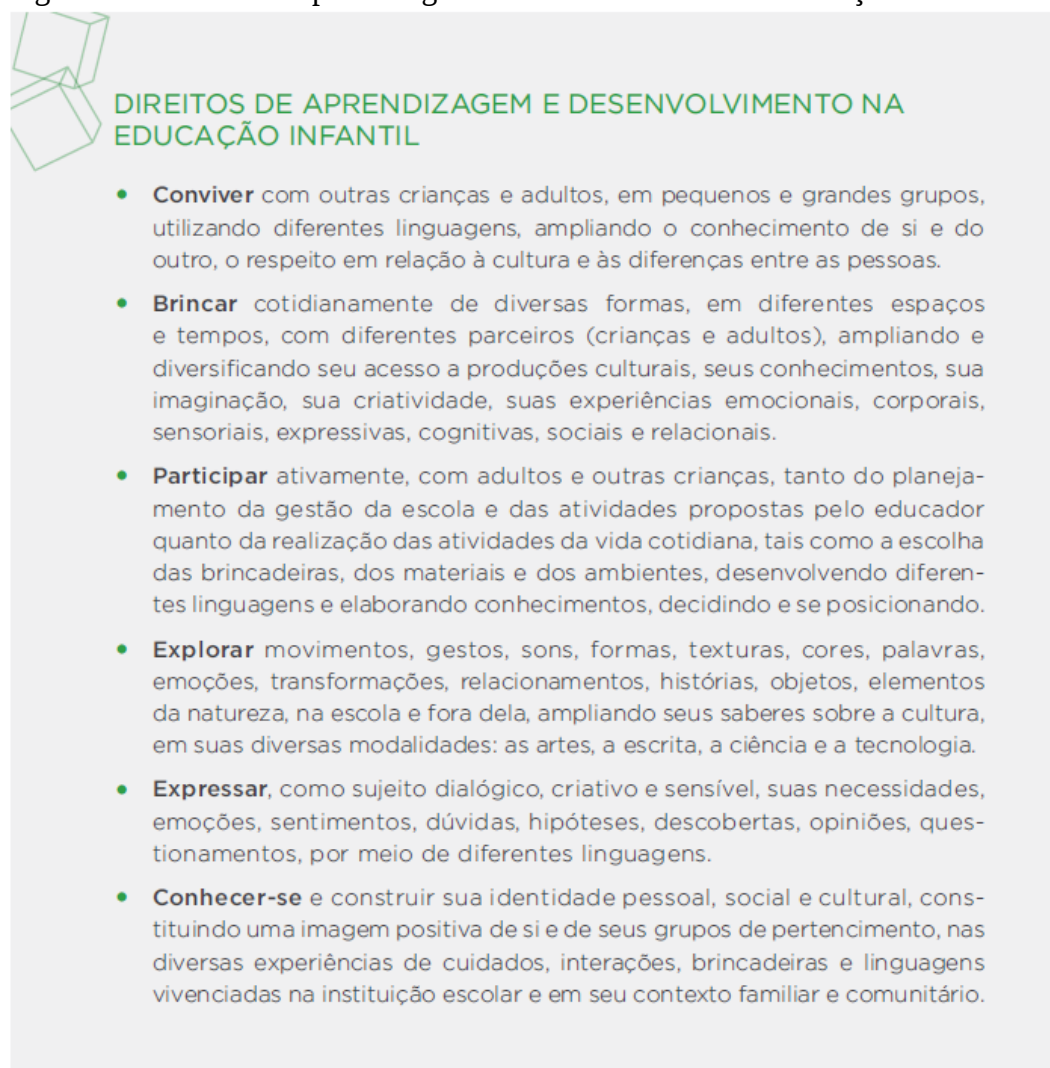
Na minha compreensão, no que tange aos movimentos, às brincadeiras e práticas corporais, as Diretrizes avançaram em relação ao Referencial, pois o texto dá a entender que a temática é tratada de maneira conjunta com outras linguagens. Como notamos no Referencial, o trabalho com o movimento e com as brincadeiras visam, predominantemente, o desenvolvimento das habilidades motoras, do ato motor, da lateralidade, da percepção espacial e outras valências físicas.

A **Base Nacional Comum Curricular** (BRASIL, 2018) voltada para Educação Infantil utiliza a ideia dos eixos estruturantes, quais sejam interações e brincadeiras, das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2010). A BNCC justifica que,

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BRASIL, 2018, p. 35).

Com isso, os eixos estruturantes para as propostas pedagógicas juntamente com as competências gerais da Base, asseguram seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018) na Educação Infantil. Para o documento, esses direitos garantem às crianças aprendizagens para que tenham “papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.” (BRASIL, 2018, p.35). Nesse trecho, observamos um discurso próximo aos referenciais teóricos da Sociologia da Infância, em que compreende a criança como um ser ativo nos processos de socialização. (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010). Vejamos a seguir,

Figura 8 – Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil BNCC.



Fonte: BRASIL (2018).

Percebo que o documento se preocupa em assegurar as relações entre crianças/crianças e crianças/adultos através de diferentes linguagens. A cultura aparece atrelada ao respeito, porém nada é dito sobre a cultura de pares, que podem ser produzidas e reproduzidas nas relações entre crianças e seus pares e os adultos.

No brincar, a Base chama atenção para ampliação e diversificação ao acesso às produções culturais e mais uma vez não está claro sobre a produção de cultura pela criança. O que parece é a possibilidade de acesso às culturas já produzidas pelos adultos. Em continuidade, a criança deve ter o direito de ampliar e diversificar seus conhecimentos, criatividade, fantasias, suas experiências corporais, emocionais, sociais, relacionais, cognitivas. (BRASIL, 2018). Tendo em vista, o que por mim já foi argumentando, essa ideia de desenvolvimento emocional, afetivo, corporal e cognitivo parece remeter ao discurso da

psicomotricidade e outras teorias do desenvolvimento, em que se preza o desenvolvimento integral desses aspectos em questão.

No que tange ao direito de participação, mais uma vez foi encontrado uma forte concepção de criança como aquela que deve participar ativamente com crianças e adultos em diversos cenários do cotidiano da Educação Infantil.

Outro direito assegurado é a sua capacidade de exploração, o texto diz que as crianças devem explorar os movimentos, cores, sons, formas, texturas, emoções com o objetivo de ampliar “seus saberes sobre a cultura” nas diversas formas, ciência, tecnologia, artes e escrita (BRASIL, 2018, p. 36). Vale dizer que no texto aparece a relação do movimento atrelado aos saberes sobre a cultura, porém ligada a outros campos, ou seja, deixa de fora a questão da ampliação e manutenção da cultura de pares (CORSARO, 1997). Os dois últimos direitos são referentes ao expressar e conhecer-se. Tais direitos expressam que a Educação Infantil é um lugar para as crianças expressarem seus desejos, sentimentos, descobertas, opiniões, através das diferentes linguagens. Além disso, a criança deve se conhecer, criar uma imagem positiva de si, construir sua identidade pessoal, cultural e social nas inúmeras experiências desenvolvidas na instituição escolar e demais contextos, comunitário e familiar. (BRASIL, 2018).

Nos seis direitos mostrados, foram encontradas algumas pistas sobre a concepção de criança que a Base utiliza, além de citar as diferentes linguagens, as brincadeiras e os movimentos como possibilidade de ampliação cultural, mas não como produção cultural por parte das crianças, além da ampliação dos conhecimentos.

Na BNCC há uma organização para o currículo da Educação Infantil, que se estrutura a partir dos denominados Campos de Experiência. Estes levam em consideração as situações e experiências concretas do cotidiano das crianças e seus saberes, articulando-os aos conhecimentos que fazem parte de nosso patrimônio cultural (BRASIL, 2018) e, também propõe os direitos e objetivos de aprendizagem.

O Campo de Experiência que nos interessa nessa pesquisa foi tratado na BNCC como “Corpo, gestos e movimento”. Este campo, diz que

Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. (BRASIL, 2018, p. 40 e 41).

Além disso, o documento trata o corpo da criança como central na Educação Infantil e sugere que a instituição promova oportunidades para que os pequenos interajam com seus pares, explorem e vivenciem, de maneira lúdica, amplas possibilidades de gestos, movimentos, sons dentre outros aspectos, com o objetivo de

descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.). (BRASIL, 2018, p. 41).

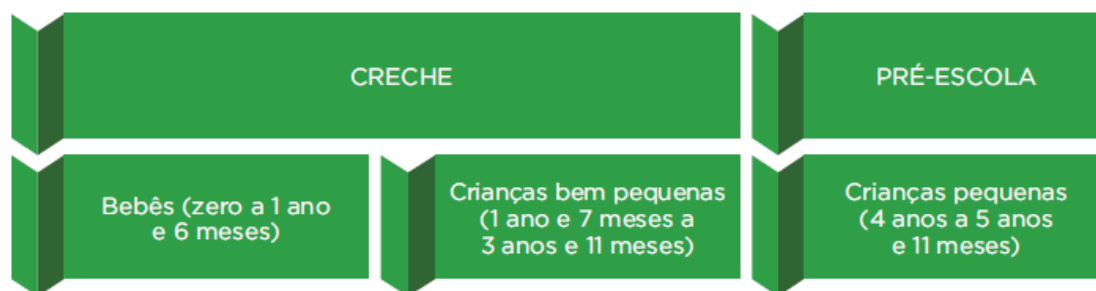
Como tivemos a oportunidade de notar, a BNCC (BRASIL, 2018), assim como as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) também se preocupam com a questão das diferentes linguagens. Porém, a meu ver, o documento apresenta tanto aspectos relacionados às linguagens, atreladas ao corpo e à emoção, como mostra um objetivo do movimento completamente instrumental que visa aprender a saltar, engatinhar, caminhar, equilibrar como etapas para atividades futuras. Não quero com isso dizer que tais aspectos do desenvolvimento infantil não sejam importantes, afinal os bebês vão aprender a sentar, engatinhar, as crianças muito pequenas vão aprender a andar, correr, saltar. O que gostaria de destacar é como a prática pedagógica vai direcionar o trabalho com o corpo e movimento para a aquisição dessas funções? Será que o movimento só tem esse sentido? Os movimentos e brincadeiras serão trabalhadas como no RCNEI (BRASIL, 1998), para o desenvolvimento da funcionalidade e habilidades motoras, descontextualizados da tematização das práticas corporais? Distante de toda cultura que as envolve?

Mais adiante, o texto trata dos Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil. Sobre isso o texto da Base afirma,

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2018, p. 42).

Nessa parte do documento há uma divisão de faixas-etárias bem específicas, são elas: bebês (zero a um ano e seis meses), crianças bem pequenas (um ano e sete meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (quatro anos a 5 anos e 11 meses).

Figura 9 – Divisão etária da organização dos objetivos de aprendizagens BNCC.



Fonte: BRASIL (2018).

Vejamos o Campo de Experiência Corpo, Gestos e Movimento que a Base propõe para as crianças, na Educação Infantil.

Figura 10 – Campo de Experiência Corpo, gestos e movimentos BNCC

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS”

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01CG01) Movimentar as partes do corpo para expressar corporalmente emoções, necessidades e desejos.	(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.	(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.
(EI01CG02) Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.	(EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.	(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.
(EI01CG03) Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais.	(EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.	(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.
(EI01CG04) Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar.	(EI02CG04) Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.	(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.
(EI01CG05) Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.	(EI02CG05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.	(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

Fonte: BRASIL (2018).

Na primeira faixa de idade, de zero a 1 ano e 6 meses, nota-se que o movimento está voltado para expressar emoções, cuidado com o corpo e promoção do bem-estar, para as brincadeiras e interações, imitações e movimentos mais especificados como, encaixa, preensão, lançamento e manuseios de objetos. Percebo, que os movimentos, a linguagem corporal, como as brincadeiras estão ligadas aos movimentos mais instrumentais tendo em vista que a ênfase fica a cargo do desenvolvimento da mobilidade, do ato motor em si. Não encontro conexão com a cultura corporal de movimento, não discorre sobre a tematização das práticas como se o movimento pudesse estar destacado, por exemplo das práticas culturais. Será que os bebês não compreendem o que falamos, o que estamos expressando? Será que eles só conseguem internalizar o ato motor, o corporal? E as expressões a esse respeito tão enfatizadas no documento da Base, onde ficam?

Nessa situação, os sentidos de movimento estão ligados à formação de habilidades e cumprimento de competências determinadas no currículo, para essa faixa de idade. Como vimos em discussão anterior, os currículos que são norteados pela perspectiva instrumental, principalmente a proposta tyleriana, guardam relações com o princípio da eficiência, onde os conhecimentos selecionados possuem objetivos definidos para determinados fins. Ainda sobre essa perspectiva, para Lopes e Macedo (2011a), foram os autores Baker e Popham (1976), que ascenderam a noção de competência. As autoras afirmam que “é inegável que tal concepção de competência parte da ideia de competência como ela hoje vem sendo utilizada nas políticas curriculares em diferentes países e também no Brasil.” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 54). Vale ressaltar que não encontramos uma ou outra destas proposições, nas políticas curriculares atuais, elas são constituídas de discursos e sentidos que se hibridizam. Nesse caso em específico, é possível perceber fragmentos da racionalidade de Tyler mesclados com as noções de competências.

Para as crianças bem pequenas, de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, os movimentos seguem a linha instrumental também. Os objetivos para essa faixa estão pautados no aprender a rolar, sentar, engatinhar, se deslocar no espaço, ou seja, percepção espacial: em frente, atrás, embaixo, no alto, através das brincadeiras. arte do trabalho da psicomotricidade, em que a brincadeira é usada como recurso para o desenvolvimento das capacidades físicas e, daí, o desenvolvimento cognitivo. O cuidado com o corpo também aparece nessa fase, além da atenção ao desenvolvimento das habilidades manuais. Todas essas práticas corporais e objetivos de aprendizagem remetem para um movimento desprovido de temática, um movimento pelo movimento. A criança brinca para se desenvolver motoramente. É importante

compreender que as práticas corporais, quando tematizadas, possibilitam às crianças a ampliação do conhecimento e o reconhecimento da sua e de outras culturas. Segundo Macedo e Neira (2017),

enuncia-se, por meio da tematização das práticas corporais, a voz de várias culturas infantis no tempo e no espaço – da família, bairro, cidade, estado, país, a internacional, sulista, nortista, nordestina, urbana, rural, afro, indígena, imigrante e tantas outras que compõem a paisagem brasileira contemporânea (...). (MACEDO; NEIRA, 2017, p. 100).

Dando continuidade ao documento, um dos únicos pontos em que a cultura é evidenciada, está relacionado à apropriação de movimentos e gestos da própria cultura. Vale destacar que a criança brinca, se movimenta, usa a linguagem corporal para se comunicar, para interagir com seus pares e adultos e produzir cultura (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010; MORUZZI, 2014).

Na etapa voltada para as crianças de 4 anos e 5 anos e 11 meses, encontramos objetivos ligados à expressão, aos sentimentos e emoções, alcançados pelo teatro, dança, brincadeiras e música. Observamos ainda um discurso que exprime o “controle e adequação do uso do seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias (...)” (BRASIL, 1998, p.45), entre outras atividades.

Noto, que esse controle é relativo à contenção motora que a própria criança deve aprender, para se adequar e conseguir realizar determinadas atividades, assim como, se controlar quando o (a) professor (a) solicitar. O texto da Base especifica como objetivo de aprendizagem a criação de gestos, olhares e mímicas nos jogos, brincadeiras, teatro. Do jeito que está posto, entendemos que seria uma criação de movimentos, apenas em termos motores.

Em se tratando de movimentos, cultura e tematização das práticas corporais, esses movimentos estariam relacionados às danças urbanas, aos jogos regionais, às brincadeiras tradicionais das diferentes regiões brasileiras, brincadeiras que envolvem a temática do circo, o folclore brasileiro entre outros. Mas não conseguimos identificar isso no texto. Encontramos novamente os cuidados com a higiene, conforto, alimentação e aparência.

O questionamento que fica é será que existe uma aparência normal, pautada no universalismo da Base? O que seria considerada boa aparência? Esses cuidados com o corpo e a higiene, tem alguma aproximação com a concepção da Educação Física denominada saúde renovada, que confere uma preocupação com a promoção da saúde. Essa perspectiva, se sustenta sob práticas educativas descontextualizadas (NEIRA, 2015) e não tem como objetivo

refletir criticamente os aspectos e o papel da educação na sociedade capitalista (BRACHT, 1999).

Finalmente, o último objetivo aborda a coordenação das habilidades manuais, o que parece fortemente estar voltado para o desenvolvimento da escrita. A Psicomotricidade, tem como uma de suas valências físicas, a coordenação motora fina, que nada mais é que o desenvolvimento dos músculos das mãos, que exigem movimentos das mãos e dedos de maneira mais precisa. Algumas problemáticas surgem dessa priorização do desenvolvimento da musculatura fina. A presença do discurso de alfabetizar as crianças cada vez mais cedo, acaba enfatizando práticas pedagógicas que desenvolvam a linguagem escrita. Em consequência disso, as brincadeiras, o movimento e o trabalho com o corpo ficam secundarizados e são utilizados de maneira instrumental para tal objetivo. A autora Debora Sayão (2002) ao discorrer sobre a função pedagógica da brincadeira, toma como exemplo:

quando as crianças brincam de bolinha de gude, elas não estão preocupadas com a coordenação manual que desenvolvem no exercício de jogar a bolinha. Elas vão experimentando formas diferentes de jogá-la até acharem a mais adequada para a jogada que desejam fazer. Esta experiência de jogar de diferentes formas produz um repertório de movimentos que só pode ser conquistado pela própria experiência de jogar. Não faz sentido para as crianças somente jogar a bolinha para “adquirir” coordenação manual, como desejam muitos/as especialistas, fazendo-as repetir os movimentos até “acertar”. (SAYÃO, 2002, p. 58, grifo do autor).

Assim, com essas práticas ainda presentes na Educação Infantil, observamos a fragmentação e hierarquização dos saberes, onde o desenvolvimento cognitivo supera a importância das brincadeiras, dos movimentos, gestos, danças, mímicas e outras atividades das crianças.

Contudo, nota-se que para cada faixa de idade aparecem os objetivos que os bebês e crianças devem alcançar, como controlar o corpo, desenvolver e coordenar as habilidades manuais, vivenciar práticas corporais desafiantes, desenvolver o deslocamento do corpo (dentro, fora, atrás, em frente...), adoção de hábitos de autocuidado dentre outros. Além da divisão das idades, encontramos objetivos engessados, no sentido de ter que cumprir tudo aquilo ao final de cada ciclo, sem considerar as culturas infantis e a reflexão das práticas corporais, como representação histórico-cultural (BRACHT, 1999). Assim, compreendo que o campo de conhecimento da Educação Física também tem muito a contribuir com sua perspectiva cultural (NEIRA, 2015), em que também compreende a criança como ator social e produtora de cultura

A Educação Física cultural leva em consideração a tematização da cultura corporal, expressada pelos jogos, brincadeiras, danças, mímicas, que valoriza a cultura e possibilita a construção de conhecimento pelas crianças.

COSIDERAÇÕES FINAIS

Trazer nessa pesquisa os campos da Educação Infantil, da Educação Física e suas possíveis relações foi desafiador. Tanto um, como outro tiveram suas trajetórias marcadas por lutas e conquistas e, conseqüentemente, sofreram mudanças significativas ao longo dos anos. Destaco que, devido às limitações da pesquisa e à riqueza de informações relacionadas às duas áreas, foi preciso estabelecer alguns recortes para encaminhar as discussões. Assim, nos debruçamos nas Políticas Curriculares para Educação Infantil, quais sejam RCNEI (BRASIL, 1998), DCNEI (BRASIL, 2010) e BNCC (BRASIL, 2018), para entender quais concepções de infância e criança estão refletidas nos documentos, como a temática do movimento é tratada nos textos e se/como os saberes da EF são articulados nessas políticas.

Para tanto, a compreensão de determinados aspectos relacionados aos campos da Educação Infantil, da Educação Física e das Políticas Curriculares tiveram importância crucial para encaminhar as reflexões presentes no estudo.

Como foi possível observar, no campo da infância podemos ressaltar, por exemplo, as tentativas de estabelecimento e garantias aos direitos da criança, esses “alcançados” por meio da Constituição, do ECA e da LDB. Ainda que tenhamos que ter em conta que este alcance dos direitos precisa ser ponderado, pois constar na legislação não garante efetivamente tais conquistas, podemos considerar que há avanços em relação ao modo de se relacionar com a infância. A educação da criança ganhou atenção, as concepções de infância e criança delinearam novos olhares e as políticas educacionais foram sendo constituídas. É importante compreender, que não necessariamente, as políticas tenham acompanhado esses rumos/evoluções. Elas foram (e são) criadas em meio a disputas, influências e interesses que vão determinar o que se espera da educação para a sociedade. Os referenciais teóricos de autores como Lopes e Macedo (2011) e Ball (1994) nos ajudaram a refletir sobre a legitimação do conhecimento, as políticas curriculares, a circularidade nos contextos da política, além da discussão sobre a ideia de política para além da separação entre proposta e implementação.

No que compete à Educação Física, nota-se que o campo foi se modificando tensionado pelos contextos históricos, sociais e políticos de cada época em nosso país. Ressaltamos que, por muito tempo, suas abordagens enalteciam os cuidados com o corpo e a higiene, o desenvolvimento corporal, as técnicas do movimento, habilidades motoras, esportivas e a aptidão física. Essa educação, amparada pelos pressupostos biológicos visava, entre outros objetivos, o controle sob o corpo e a construção de um corpo forte, treinado e

saudável para fins de trabalho. A realidade começou a mudar a partir do envolvimento da EF com as ciências humanas e sociais, dando um pontapé inicial para inúmeras críticas às concepções até então vigentes. Esse fato contribuiu para o surgimento de abordagens pedagógicas da EF escolar mais próximas às concepções críticas da educação, que estavam em discussão naquele momento. Porém o grande marco e avanço da EF se estabeleceu com o deslocamento do objeto de estudo, que até então era o movimento, para a cultura corporal de movimento.

A educação do corpo e do movimento vem sendo percebida desde as primeiras organizações pedagógicas infantis (OLIVEIRA, 2010). Sendo assim, vimos que são questões recorrentes o que fazer com o corpo, o movimento e as atividades físicas, e vimos também que a percepção do movimento e do exercício se encontrava num nível instrumental.

Quando pensamos na pedagogia tradicional, por exemplo, encontramos um corpo desprovido de mobilidade, impedido de se mover, de reagir e disciplinado para ficar em silêncio. Esses sentidos foram propagados e são concebidos na Educação Infantil até os dias atuais. Parte disso, ajuda a corroborar a separação entre corpo/mente, onde tem-se uma valorização maior da cognição, do intelecto em relação ao corpo. Ou seja, é comum a indicação de que as crianças devem ficar imóveis e quietinhas, prestando atenção no que realmente importa e as práticas corporais e o movimento, por sua vez, são tratados como secundários, algo que acontece fora da sala de aula.

No tocante às práticas educativas corporais, ora são postas em segundo plano, ora ganham importância, pois levam em consideração a condição do “se movimentar” para o desenvolvimento do aspecto cognitivo. Esse discurso é característico da Psicomotricidade, que adentrou a educação brasileira em 1970. Essa tendência, que opera sob os preceitos da psicologia do desenvolvimento, influenciou os campos da Educação Infantil e da Educação Física, no que concerne à formação integral das crianças, em seus aspectos cognitivo, social, afetivo e motor. A Psicomotricidade vai na contramão da cultura corporal de movimento e da tematização das práticas corporais, pois sua atividade pedagógica ocorre pelo movimento. Então, através do movimento e das brincadeiras, a criança aprende determinadas habilidades motoras e, seus resultados, auxiliam em outras aprendizagens como a leitura, escrita, raciocínio matemático dentre outros.

A meu ver, atualmente, uma das grandes preocupações referentes à Educação Infantil e a Educação Física é a insistência dessas práticas pedagógicas hegemônicas, principalmente, as que priorizam o desenvolvimento cognitivo e trabalham as atividades corporais de maneira descontextualizadas, com o objetivo de adquirir apenas habilidades motoras. Com isso,

chamamos atenção de que é preciso articular as concepções contemporâneas de infância e criança com os saberes culturais da EF.

Para nos ajudar a pensar em outros olhares para infância, considerei os aportes teóricos da Sociologia da Infância. Trouxe autores como Sarmiento (2008, 2013; 2015) e Abramowicz e Oliveira (2010), com o intuito de esclarecer/mostrar o que esse campo compreende, em relação a infância. Vale ressaltar que nessa pesquisa operei apenas com os conceitos de criança, infância, cultura de pares e socialização. A intenção não é exaltar a Sociologia da Infância, mas relacionar e refletir sobre essas concepções junto aos campos da EI e a EF. Sendo assim, na SI a criança é vista/tratada como ator social, sujeito ativo no processo de socialização, onde se comunica, se expressa e interage com seus pares e adultos, produzindo cultura.

Acredito que a Educação Infantil, como espaço de socialização, deve possibilitar a aprendizagem de diferentes linguagens infantis que acontecem através dos desenhos, das histórias, brincadeiras, danças, expressões musicais (MORUZZI, 2014). Nesse sentido, entendo que nenhuma linguagem deve ficar sobreposta a outra, todas devem ser consideradas importantes e fazer parte do cotidiano da criança pequena.

A partir das análises dos documentos curriculares, RCNEI (BRASIL, 1998), DCNEI (BRASIL, 2010) e BNCC (BRASIL, 2018) percebemos que não é exatamente o que ocorre. Há uma prevalência de determinadas linguagens sobre as outras.

Dessas investigações, pontuo alguns aspectos que foram observados no processo como: a priorização do aspecto cognitivo e, em consequência disso, a hierarquização dos saberes. Os documentos curriculares pouco fazem relações dos movimentos e das brincadeiras com a cultura. Quando o fazem não levam em consideração a manutenção e a produção da cultura de pares e por fim, percebemos que nenhum dos documentos utilizam os saberes do campo da EF. É importante lembrar que o movimento, embora seja tratado pela EF, não é exclusividade do campo. Assim, o que encontramos nas políticas são conhecimentos acerca das práticas corporais, do movimento e das brincadeiras sob a ótica da psicologia e da pedagogia.

No Referencial, encontrou-se uma seção toda dedicada ao movimento, porém em inúmeros momentos destacam-se as brincadeiras e as práticas corporais na perspectiva da psicologia do desenvolvimento. Assim, o movimento, as habilidades motoras e a motricidade são tratadas como ferramenta para atender as demandas do desenvolvimento cognitivo. No Campo de Experiência, Corpo, Gestos e Movimentos da BNCC, ainda que o discurso tenha proximidades com a SI, os objetivos de aprendizagens acabam levando as brincadeiras, os

gestos e movimentos numa direção mais instrumental. Destaco que as Diretrizes mencionam o movimento, as interações, as brincadeiras, as expressões e outras linguagens em suas práticas corporais, mas não encontramos conexões que determinassem prioridades entre elas.

Estudando as políticas, tanto de 1998, como 2018, mesmo com os avanços das pesquisas, observamos que a aprendizagem de habilidades motoras com o intuito de desenvolver a cognição continua tendo uma presença marcante, no currículo para a EI. Essa prevalência do aspecto cognitivo gera uma hierarquização de saberes, pois afirma mais uma vez que a mente e o intelecto são mais importantes do que outras linguagens. Além disso, também realçamos que há uma prevalência da indicação da alfabetização cada vez mais cedo alcançando em cheio a Educação Infantil.

No que diz respeito às possíveis relações do movimento com a cultura, o RCNEI menciona a cultura corporal, mas não aproxima com as discussões da EF e nem faz uma continuidade sobre seus aspectos no texto. Quando a “cultura” aparece ela vem acompanhada de “brincadeiras”, sendo assim, o referencial cita “brincadeiras em diversas culturas...” (BRASIL, 1998, p.24), “brincadeiras que compõem o repertório infantil e que variam conforme a cultura regional...” (BRASIL, 1998, p.25). No documento da BNCC, a “cultura” aparece como respeito em relação a cultura, ampliação dos saberes sobre cultura, acesso a produções culturais. Em nenhum dos dois documentos é possível estabelecer uma conexão das brincadeiras como meio de manutenção e ampliação das culturas infantis.

Ao analisar o movimento e as brincadeiras nas Políticas Curriculares para Educação Infantil não foi possível notar os saberes da Educação Física presentes nos textos. Historicamente, o campo utilizou a Psicomotricidade como norteadora da prática pedagógica, mas essa abordagem não pertence a EF. As outras abordagens pedagógicas voltadas para as crianças pequenas, também seguiam os aportes da psicologia do desenvolvimento, porém não encontraram destaque nas análises.

Tenho em vista que a EF, com a cultura corporal, pode contribuir significativamente para as práticas pedagógicas com as crianças pequenas. Envolver esse objeto nas aulas de EF para a EI, possibilita o reconhecimento das práticas corporais como artefatos da cultura (NEIRA, 2018), que estão sujeitas a significações.

A perspectiva cultural da EF (NEIRA, 2016a, 2018) tenta superar currículos que utilizam práticas excludentes, que desconsideram outras culturas e enaltecem práticas elitistas. Além disso, o currículo cultural se alinha com discursos sociais, culturais e educacionais contemporâneos guiado pelas teorias pós-críticas. Ao relacionar EF e EI, considero a proposta

cultural, porque compreende a criança como protagonista nos processos de socialização e produtora de cultura.

Um dos objetivos mais interessantes e importantes da EF cultural para a prática pedagógica com as crianças pequenas é a tematização das práticas corporais. Tematizar as práticas envolve dar sentidos e significados para as brincadeiras, jogos, danças, gestos e outros. Para a psicomotricidade, as práticas corporais e brincadeiras tem o intuito de desenvolver as habilidades motoras, como o equilíbrio, a coordenação motora ampla, fina, as percepções espaciais e temporais. No caso das práticas corporais tematizadas, as brincadeiras são contextualizadas e se constituem em processo de produção de sentidos. As brincadeiras também podem contribuir para o equilíbrio, a coordenação motora, as noções de espaço e tempo, porém não são seus objetivos. No currículo cultural, há uma preocupação em refletir a respeito das significações das práticas corporais, do repertório cultural do qual a criança está inserida e de ampliar a cultura infantil.

No exemplo trazido pelos autores Elina Macedo e Marcos Garcia Neira (2017), uma professora, ao realizar a prática pedagógica na creche, usou como tema as práticas circenses e apresentou um vídeo do Cirque de Soleil. A partir do vídeo, as crianças experimentaram e criaram possibilidades de brincadeiras ligadas às práticas corporais que ocorrem no circo, como: corda bamba, tirolesa, trapézio e cambalhotas. Na roda de conversa foi possível dialogar e ouvir o que as crianças tinham pra dizer sobre suas diferentes experiências de circo. Essa prática contribui para a troca de saberes, informações e experiências, ajudando a ampliar os conhecimentos sobre o circo e como ele é significado em diferentes culturas.

Nesse sentido, a linguagem corporal como meio de interação e comunicação das crianças com adultos e seus pares, permite que transmitam e aprendam saberes em relação a sua cultura e a outras também. A possibilidade de a criança emergir em culturas diferentes, vivências, sentimentos, imaginação e expressões podem fazê-la compreender melhor a si mesma e aos outros.

Portanto, as experiências corporais tematizadas se fazem aliadas importantes para a educação dos pequenos. A partir das diferentes práticas corporais, as crianças são capazes de refletir sobre as diversas representações culturais existentes, e ainda, ampliar o seu repertório cultural.

O intuito com a pesquisa não é “ditar” ou prescrever os conhecimentos da EF que melhor serão atribuídos ao currículo da Educação Infantil. Isso porque a compreensão de política curricular passa distante de uma simples organização e seleção de conhecimentos, para nós o currículo é produção de sentidos, de cultura (LOPES; MACEDO, 2011a). Por isso,

trouxemos para o debate os conhecimentos que permeiam os dois campos estudados, EI e EF, pois acreditamos que eles podem potencializar a reflexão de uma prática pedagógica que inclui os diferentes saberes.

O território de construção das políticas curriculares está sempre marcado por embates, disputas, tensões, interesses e negociações (LOPES; MACEDO, 2011a). Isso nos permite entender por que determinados saberes estão nas políticas e outros, não. Esse parece ser o caso do campo da EF nas políticas curriculares para infância.

Portanto, embora saibamos que o campo da EF tem muito a contribuir a respeito dos movimentos, das brincadeiras, danças, cantigas, mímicas e outros, seus saberes não aparecem nas políticas curriculares para a infância. Ao analisar os textos curriculares, em relação a temática do movimento, percebemos que o campo da Educação Física não é mencionado, ou seja, uma tentativa de manter “seus saberes” fora de tais textos políticos. É válido lembrar que “movimentos”, “brincadeiras”, “linguagem corporal” e “práticas corporais” não são sinônimos de EF. No entanto, vale ressaltar que esses termos por si só não representam o objeto de estudo do campo, qual seja a cultura corporal de movimento.

As perspectivas da EF relacionadas ao esporte e à aptidão física, além das desenvolvimentistas podem ter criado uma resistência quanto a presença do campo no currículo da EI. Contudo, apresentei como caminho a perspectiva cultural da EF. Sendo assim, almejo a construção de políticas curriculares para a EI, que leve em consideração os saberes das diferentes áreas, incluindo a EF.

Finalizo o texto chamando atenção para aspectos relevantes encontrados com a pesquisa, que podem servir de inspiração para futuras investigações.

Conferimos que a Educação Física como campo de conhecimento que traz como objetivo de estudo a cultura corporal de movimento, tem feito esforços para se alinhar com as concepções contemporâneas de infância, numa tentativa de buscar práticas corporais infantis dotadas de sentidos e significados. Ainda que esses saberes não tenham sido identificados nos documentos curriculares de 1998, 2010 e o mais atual, de 2018 seria interessante investigar mais detidamente os conflitos e interesses que continuam deixando a Educação Física de fora das políticas curriculares para a infância, e atentando com mais cuidado ao contexto de influência que permeiam as políticas vigentes.

Compreendo que as políticas educacionais e/ou curriculares não são apenas propostas que são implementadas na escola. Ao circularem pelos diferentes contextos, os textos são ressignificados, recontextualizados. Tendo isso em vista, também seria válido procurar

entender como os sentidos de movimento, encontrados nos currículos dedicados à infância, se realizam no contexto da prática.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. OLIVEIRA, F. *Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção*. Educação, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2010.
- ABRAMOWICZ, A.; TEBET, G. G. C. *Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças*. Pro.posições, Campinas, v. 28, p. 182-203, 2017.
- AYOUB, E. *Narrando experiências com a educação física na educação infantil*. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 26, n. 3, p. 143-158, 2005.
- AYOUB, E. *Reflexões sobre a educação física na educação infantil*. Revista paulista de Educação Física, São Paulo, supl.4, p.53-60, 2001.
- BALL, S.J.; BOWE, R. *Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues*. Journal of Curriculum Studies, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.
- BASTOS, A.B.B.I. *Wallon e Vygotsky: psicologia e educação*. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- BETTI, M. *Educação física e cultura corporal de movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica*. R. da Educação Física/UEM. Maringá, v. 18, n. 2, p. 207-217, 2007.
- BRACHT, V. *A constituição das teorias pedagógicas da educação física*. Cad. CEDES [online]. 1999, v. 19, n.48, pp.69-88. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf>> Acesso em Fev/2019.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2018.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino Fundamental de 9 anos: Passo a passo do processo de implementação. Brasília: MEC, 2009, 2ªed.
- BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1 e 3.
- BUSS-SIMÃO, M. *Educação física na educação infantil: refletindo sobre a “hora da educação física”*. Motrivivência, Florianópolis, n. 25, p.163-173, jan. 2005.
- BUSS-SIMÃO, M. *Educação Física na Educação Infantil: compartilhando olhares e construindo saberes entre teoria e a prática*. Cadernos RBCE, v.1, n.2, 2011. Disponível em <<http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/1204>>. Acesso em jul/2019.

CORSARO, W. Reprodução interpretativa e Cultura de pares. In Muller, F.; Carvalho, A.M.A (orgs.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009.

CORSARO, W. *Sociologia da infância*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSARO, W. *The sociology of childhood*. California: Pine Forge, 1997.

DAOLIO, J. *Educação física brasileira: autores e atores da década de 1980*. Campinas, SP: Papirus, 1998. (Coleção Corpo e motricidade).

DAOLIO, J. *Educação Física e o conceito de cultura*. Campinas: Autores Associados, 2004. Coleção polêmicas do nosso tempo.

DARIDO, S. C. *Educação Física na escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. C.; NETO, L. S. O contexto da Educação Física na escola. In.: DARIDO, S. C; RANGEL, I. C. A. *Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica*. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2014.

DIP, F.F; TEBET, G.G.C. *Sociologia da Infância, protagonismo infantil e cultura de pares: um mapeamento da produção acadêmica sobre o tema*. Zero-a-seis. v.21, n.39, jan./jul./2019.

FERNANDES, F. As 'Trocinhas' do Bom Retiro. In: FERNANDES, F. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. São Paulo: Anhambi, 1961. p.153-258.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FRANGELLA, R. *Educação infantil e a institucionalização da infância: entre a autonomia e a regulação*. Revista Teias, Rio de Janeiro. v. 10, n. 20, 2009.

FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro: Teoria da Educação Física*. São Paulo: Scipione, 1989.

GHIRALDELLI JR. P. *Educação Física Progressista: A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira*. São Paulo: Edições Loyola, 1988.

KHULMANN Jr., M. *Infância e Educação Infantil – uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 2015.

KRAMER, S.; HORTA, J.S.B. *A idéia de infância da pedagogia contemporânea*. Brasília – DF: Em Aberto. v.1, n.2. 1982. Disponível em <<http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1365>> Acesso em: dez/2020.

KRAMER, S. *A política da pré-escola no Brasil: a arte do disfarce*. SP: Cortez, 1992.

KRAMER, S. *As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental*. Educação & Sociedade, v.27, n.96, 797-818, 2006.

KRAMER, S. *O papel social da educação infantil*. Ministério das Relações Exteriores, 1999. Disponível em

<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=84587>. Acesso em mar/2018.

KUNZ, E. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 1994.

LE BOULCH, J. *A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: pedagogia crítico – social dos conteúdos*. SP: Loyola, 1985.

LOPES, A.C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, maio/ago. 2004.

LOPES, A.C. Políticas de currículo: recontextualização e hibridismo. *Currículo sem Fronteiras*, v.5, n.2, pp.50-64, Jul/Dez 2005.

LOPES, A.C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de Currículo. In: BALL, S.J.; MAINARDES, J. *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez. 2011a.

LOPES, A.C. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011b. Apoio: Faperj.

MACEDO, E. *Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino*. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, p. 716-737, 2012.

MACEDO, E.E. *Educação física na perspectiva cultural: análise de uma experiência na creche*. Dissertação de mestrado, USP, 2010.

MACEDO, E. E.; NEIRA, M. G. *A Educação Física na creche: tematizando as práticas corporais*. *Revista Brasileira de Educação Física do Esporte*, São Paulo, 2017, p. 99-106.

MACEDO, E. E. *A valorização da cultura corporal infantil: análise de uma experiência na creche*. Anais do XVIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esportes (CONBRACE). Brasília, 2013.

MAINARDES, J. *Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais*. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006

MORUZZI, A.B. Linguagens, interações e brincadeiras – preposições para o currículo na educação infantil. *Revista Educação e Linguagens*, Campo Mourão, vl.3, n.05, jul./dez. 2014.

MORUZZI, A.B.; TEBET, G.G.C. Instituições. In. ABRAMOWICZ, A; MORUZZI, A.B. Orgs. *O plural da Infância – Aportes da Sociologia*. São Carlos: Ufscar, 2010.

NEIRA, M.G. “*Artistando*” o currículo cultura da Educação Física. *Corpoconsciência*, Cuiabá-MT, v. 20, n. 01, p. 80-93, jan./abr. 2016a.

NEIRA, M.G. *Análises dos currículos estaduais de Educação Física: inconsistências e incoerências percebidas*. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v.5, n.02, p.233-254, jul./dez. 2015.

NEIRA, M.G. *O currículo cultural da educação física: por uma pedagogia da(s) diferença(s)*. In.: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Orgs. Educação Física Cultural: por uma pedagogia da(s) diferença (s). Curitiba: CRV, v. 13, 2016b.

NEIRA, M.G. *O currículo cultural da educação física: pressupostos, princípios e orientações didáticas*. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 04-29, jan./mar. 2018.

OLIVEIRA, F.; TEBET, G.G.C. Cultura da Infância: brincar, desenho e pensamento. In. ABRAMOWICZ, A; MORUZZI, A.B. Orgs. O plural da Infância – Aportes da Sociologia. São Carlos: Ufscar, 2010.

OLIVEIRA, N.R.C. *Corpo e movimento na educação infantil: concepções e saberes docentes que permeiam as práticas cotidianas*. Tese de Doutorado, USP, 2010.

PIAGET, J. Desenvolvimento e aprendizagem. (Texto traduzido do original incluído no livro de: LAVATTELLY, C. S. e STENDLER, F. Reading in child behavior and development. New York: Hartcourt Brace Janovich, 1972). Disponível em <
http://maratavarepsictics.pbworks.com/w/file/74464622/desenvolvimento_aprendizagem.pdf>. Acesso em: jul. 2020.

QUINTEIRO, J. *Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate*. Perspectiva. Florianópolis, v.20, n. especial, p. 137-162, jul./dez.2002.

RICHTER, A. C.; VAZ, A. F. *Corpos, saberes e infância: um inventário para estudos sobre a educação do corpo em ambientes educacionais de 0 a 6 anos*. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 26, n. 3, p. 79-93, mai/2005.

RICHTER, A. C. *Educação física, educação do corpo e pequena infância: interfaces e contradições na rotina de uma creche*. Movimento, Porto Alegre, v. 16, n. 01, p. 53-70, jan/mar 2010.

RICHTER, L.M.; BASSANI, J.J.; VAZ, A.F. Entrevista com Manuel Jacinto Sarmento: infância, corpo e educação física. Cadernos de Formação RBCE, v.6, n. 2, 2015.

RICHTER, L.M. *Movimento corporal da criança na educação infantil: expressão, comunicação e interação*. Dissertação de mestrado, UFU, 2006.

ROCHA, E.A.C. *Crianças e infâncias: uma categoria social em debate*. Anais do III congresso de Arte-educação realizado. Blumenau, 2002.

SARMENTO, M. J. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, Romilda Teodora; GARRANHANI, Marynelma Camargo. *Sociologia da infância e a formação de professores*. Curitiba: Champagnati, p. 13-46, 2013.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância na encruzilhada da segunda modernidade. In M. Sarmento, A. B. Cerisara (Orgs.), *Crianças e miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. p. 9-34. Porto: Asa, 2004.

SARMENTO, M. J. *Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância*. Educação & Sociedade, Campinas, v.26, n.91, p. 361-378, mai/ago. 2005.

SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: Correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. de (Org.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SARMENTO, M. J. *Uma agenda crítica para os estudos da criança*. Currículo Sem Fronteiras, v.15, n.1, p.31-49, jan./abr. 2015. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/sarmento.pdf>>. Acesso em jul. 2019.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. *As crianças, contextos e identidades*. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997.

SAYÃO, D. T. *Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física*. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas: Autores Associados, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002a.

SAYÃO, D. T. *Grupo de estudos em educação física na educação infantil: alguns aspectos do trabalho pedagógico*. Motrivivência, 2002b, 1 a 7 p.

SAYÃO, D. T. *Educação Física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias*. Motrivivência, Florianópolis, ano 11, n. 13, p. 221-238, nov. 1999.

SIROTA, R. *Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar*. Cadernos de pesquisa, n. 112, p. 7-31, março/ 2001.

SOARES, C. L. et al. *Metodologia do ensino da educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, C. L. *Metodologia do ensino da educação física*. São Paulo: Cortez, 2002.