

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO E INFÂNCIA

Infância, corpo e educação na produção científica
brasileira (1997-2003)

Márcia Buss Simão

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação
em Educação: Educação e
Infância da Universidade
Federal de Santa Catarina,
como exigência parcial à
obtenção do título de Mestre
em Educação, sob orientação
da Prof. Dr. Eloísa Acires
Candal Rocha.

Florianópolis

2007

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO E INFÂNCIA

Infância, corpo e educação na produção científica brasileira (1997-2003)

Márcia Buss Simão

BANCA EXAMINADORA

Dra. Eloísa Acires Candal Rocha – orientadora
(Universidade Federal de Santa Catarina – CED-UFSC)

Dra. Ana Márcia Silva – examinadora
(Universidade Federal de Santa Catarina – CDS- UFSC)

Dra. Ingrid Ditttrich Wiggers– examinadora
(Universidade Federal de Santa Catarina – CED-UFSC)

Dra. Roselane Fátima Campos – examinadora
(Universidade Federal de Santa Catarina – CED-UFSC)

Florianópolis, março de 2007

Agradecimentos

Como já escrito por uma pessoa que eu muito admirava e admiro: “Gosto muito de ler agradecimentos em trabalhos acadêmicos”. Acredito que nos agradecimentos conhecemos um pouco mais de “perto” os autores dos trabalhos acadêmicos, que por se constituírem trabalhos científicos, no seu percurso “carregam” uma forte impessoalidade.

Durante meu mestrado, muitas pessoas foram especiais e essenciais nesta caminhada. Agradeço, assim,

ao meu amor Remy, dentre todos que me auxiliaram na realização deste mestrado, o “meu Remy” se constituiu imprescindível, dando-me incentivo, amor, carinho, sendo compreensível com minhas ausências, responsabilizando-se por meu filho, dando suporte financeiro, enfim contribuiu de muitas formas para que eu chegasse até aqui;

à minha querida orientadora Eloísa Candal Rocha, que efetivamente me orientou, sobretudo no momento das análises, com carinho, amorosidade, humanidade, solidariedade, generosidade, muito obrigada!!!

ao PPGÉ, e às “meninas” da secretaria (Bethânia, Patrícia e Sônia) que sempre me atenderam prontamente em todas as necessidades acadêmicas;

à CAPES pelo auxílio bolsa de 12 meses;

aos professores do programa, em especial aos que ministraram disciplinas: Diana Carvalho de Carvalho, Marlene Dozol, Lucídio Bianchetti, Josué João da Silva; Eloísa Candal Rocha;

à Profa. Ingrid pela atenção, incentivo, carinho e ajuda em momentos de dúvidas, particularmente no estudo dirigido;

ao Maurício, querido, pelas ricas contribuições e discussões que se iniciaram na disciplina do PPGEF e que permaneceram, e que espero, permanecerão por muito tempo;

à Antonella por possibilitar minha inserção na área da Antropologia, sobretudo, na Antropologia da criança e da infância pela qual me “encantei”;

às professoras, Ingrid Dittrich Wiggers e Roselane Fátima Campos, que aceitaram participar da banca de defesa, além das preciosas contribuições dadas a esta pesquisa no Exame de Qualificação;

à professora de longa data Ana Márcia Silva, pela possibilidade de reencontro ao aceitar o convite para participar como membro da banca de defesa, agradeço em especial pelas valiosas observações e contribuições no momento da defesa;

à Verena minha primeira interlocutora sobre temas e especificidades da Educação Infantil, que me incentivou na busca pelo mestrado, deu indicações e sugestões quanto ao projeto, mesmo estando ocupadíssima com seu doutoramento. Com quem sempre pude compartilhar minhas angústias e dúvidas no percurso desta pesquisa e, ainda, sempre disponibilizou um “cantinho” para dormir, muito, muito obrigada!!!!

à Iara pelas preciosas indicações ao projeto de pesquisa enviado para a seleção do mestrado;

à amiga Ana Lúcia que sempre me deu apoio e incentivo, com quem pude “voltar” a discutir e pensar o cotidiano da prática pedagógica, ela sempre trouxe contribuições e esteve do meu lado, mesmo quando, geograficamente, não era possível estar do meu lado;

às “meninas” Elaine, Janaína, Moema e Cris, minhas colegas do mestrado

que muito contribuíram com indicações, questionamentos, críticas e sugestões e com as quais também partilhei momentos de descontração e boas risadas em meio a tantas dúvidas e angústias;

às amigas Eliane e Verônica pelos embates e debates que sempre contribuíram muito para levantar mais dúvidas e apontar certezas;

à minha querida “mama”, à minha querida irmã e ao meu querido irmão, que mesmo longe, sempre “torceram” por mim,

ao Adônis, filho muito amado, que pacientemente suportou minhas ausências, compreendendo o quão significativo se constituía este trabalho para mim: “Ich hab dich liebe”.

“Embora ele já havia visto muitas coisas em sua vida, a natureza humana só lhe parecia inteligível pela observação da criança [...] Wilhelm percebeu que, o filho fazia verdadeiramente a educação do pai, bem mais que o pai a do filho” Goethe.

Resumo

A presente pesquisa de mestrado teve como objetivo investigar as produções científicas realizadas no âmbito dos estudos da infância, tendo em vista analisar as concepções de corpo, criança/infância e educação, presentes nas pesquisas (dissertações de mestrado) de diferentes áreas de conhecimento, cadastradas no Banco de Dados da CAPES, entre os anos 1997 - 2003, visando analisar suas indicações para uma Pedagogia da Infância. Para tal, utilizou-se como referencial teórico, estudos de orientação histórico-cultural nas contribuições da Sociologia da Infância, da Antropologia da Criança e demais áreas que estudam a infância, buscando um cruzamento multidisciplinar na abordagem desta relação corpo, infância e educação. Na pesquisa realizou-se um mapeamento das produções nacionais, já existentes no âmbito da infância sobre a temática do corpo, objetivando, de modo geral, identificar o que os saberes científicos têm apontado sobre o corpo em diferentes áreas do conhecimento, referente à infância e, que acabam por orientar o âmbito da ação pedagógica com as crianças. Foram identificadas 29 dissertações, das quais 18 constituíram o corpus definitivo analisado, através do procedimento metodológico de Análise de Conteúdo, sendo definidas categorias gerais a priori e, categorias centrais e específicas a partir da análise dos textos. Como resultado pode-se destacar referente à categoria geral corpo, a predominância nos trabalhos analisados, da compreensão de corpo como construção social, cultural e histórica, bem como as críticas à instrumentalização desse corpo por parte das instituições educativas. Referente à indagação levantada em que se questionava se as bases teóricas das concepções de corpo, presentes nas produções científicas referentes à infância, manteriam a dicotomia mente/corpo, mesmo em períodos mais recentes, evidenciou-se que essa não foi a dicotomia central tratada nos trabalhos, sendo a dicotomia central presente, em parte dos trabalhos, a dicotomia natureza/cultura. Todavia, é necessário ressaltar, a evidência de incoerências epistemológicas em alguns trabalhos, havendo avanços em alguns aspectos, e incoerências em outros. Referente à categoria geral infância e criança, as dissertações definiram predominantemente criança como sujeito histórico social e como singular. Com relação à categoria geral educação nas dissertações, destacou-se a compreensão de uma visão de educação integral, salientando a não segmentação dos conhecimentos e a não dicotomização em áreas e disciplinas escolares. Defendendo como central, a necessidade da educação infantil ter definida uma intencionalidade pedagógica centrada nas brincadeiras, nas interações e nas inúmeras linguagens práticas, corporais, plásticas, verbais, dramáticas, musicais.

Palavras chave: Infância, criança, corpo, educação e produção científica.

Abstract

This work aimed to investigate the scientific productions made within the scope of studies on childhood as well as to analyze the concepts of body, children/childhood and education present in researches (Master's Degree Dissertations) about distinct knowledge fields registered in the Data Bank – Capes, from 1997 to 2003, aiming to analyze its indications to Childhood Pedagogy. Thus, intending a multidisciplinary crossing in the approach of the relation amongst body, childhood and education, studies on cultural-historic orientation of contributions of Childhood Sociology, Anthropology of Children, and other childhood studies fields were used as theoretical reference. The research made a mapping of national productions already existent in the scope of childhood concerning body, aiming to identify what scientific knowledge has been cited about body in different childhood knowledge fields which have ended up guiding pedagogical action with children. Eighteen dissertations, among twenty-nine that were identified, formed the analyzed conclusive corpus through Content Analysis methodological procedure resulting in, deductively, general categories, and then in central and specific categories based on texts analysis. Concerning the general category related to body, results highlight the predominance in the studies made, the concept of body as social, cultural and historical building, and the criticism from the educational institutions to the body instrumentalisation. Referring to the raised investigation where it is questioned if the theoretical bases of the conceptions of body, gifts in the referring scientific productions to childhood, would keep the dichotomy have mind/body, exactly in more recent periods, proved that this was not the treated central dichotomy in the works, being the present central dichotomy, in part of the works, the dichotomy nature/culture. Nevertheless, it is vital to point out the evidence of epistemological incoherences found in some works as well as some progress in others. Relating to the general category related to children and childhood, dissertations defined children as the unique and social historical subject. Referring to the general category related to education, complete education understanding was emphasized, highlighting the knowledge's non-segmentation as well as the fields and school subject's non-dichotomisation. The necessity of a pedagogical intentionality in children education focused in jokes, interactions and countless practical, body, plastic, verbal, dramatic, and musical languages was a central point defended.

Key-words: childhood, children, body, education and scientific production.

SUMÁRIO

1 – Introdução.....	10
1.1- O interesse pela dimensão corporal no campo da Pedagogia da Infância.....	10
1.2- Uma aproximação às concepções de criança e infância e sua dimensão corporal.....	18
2 - Criança, infância e corpo: marcos teóricos e perspectivas nos diferentes campos científicos.....	28
2.1- Paradigmas científicos e infância.....	28
2.2- Infância e contribuições da História, da Antropologia e da Sociologia.....	37
2.3- Perspectivas científicas da dimensão corporal na infância.....	45
3 – Caminhos metodológicos	53
3.1- Procedimentos metodológicos.....	53
3.2- A opção pela Análise de Conteúdo.....	58
3.3- O <i>corpus</i> de análise.....	61
3.4- O processo de categorização	65
4- Infância, corpo e educação na produção científica analisada.....	68
4.1- Constituição das categorias de análise.....	68
4.2- Contextualizando a produção científica brasileira nas diferentes áreas de conhecimento sobre o tema de estudo	74
4.3- Corpo como construção sócio-histórico-cultural.....	79
4.4- Corpo como biológico-natural.....	98
4.5- Criança como construção sócio-histórica-cultural.....	103
4.6- Criança como natureza.....	118
4.7- Educação como função social.....	122
4.8- Educação como meio instrumental.....	147
4.9- Educação, criança e corpo nas produções acadêmicas: cruzamento das categorias de análise	152
4.10- As perspectivas metodológicas no estudo do tema desenvolvidas nas dissertações analisadas.....	182
5- Considerações finais.....	192
6- Referências.....	202
7- Anexos.....	216

1 Introdução

1.1 O interesse pela dimensão corporal no campo da Pedagogia da Infância

Tive uma infância “trabalhadora”, num contexto social que pouco valorizava a formação escolar e no qual a mão-de-obra de uma criança representava um reforço na luta pela sobrevivência familiar, porém os temas da infância e da sua educação sempre despertaram meu interesse, pois me confrontava com crianças que viviam outras realidades e infâncias.

Minha trajetória profissional permitiu uma aproximação cada vez maior com a Educação Infantil. Enquanto cursava o magistério, tive uma experiência de estágio com crianças da pré-escola, e nela comecei a me encantar com essa faixa etária. Mas foi depois de já ter concluído o nível superior em Educação Física, ao ter a oportunidade de trabalhar com professoras que rompiam com os vieses assistencialistas ou da escola tradicional – predominantemente propalados e requeridos para a educação das crianças, sobretudo na pré-escola –, que tive a possibilidade de ver e compartilhar uma prática pedagógica que buscava o respeito ao ser criança e o direito a um tempo da infância.

Os perfis, ora pendendo para o “assistencialismo educativo”, ora para a antecipação da escolarização nos moldes escolásticos, como esclarecem os estudos históricos de Kuhlmann Jr. (2001a, 2001b), compõem as identidades que historicamente configuraram a Educação Infantil, mais particularmente a pré-escola. A perspectiva assistencialista pretendia compensar supostas carências infantis, pois embasava-se numa concepção de crianças possuidoras de uma essência comum, que passavam por uma seqüência de desenvolvimento único e linear. As que não se enquadravam nesse padrão eram consideradas “deficientes” e necessitavam atingir um certo padrão de “normalidade”. Na perspectiva antecipatória da escolarização, o objetivo da

Educação Infantil consistia, essencialmente, em preparar as crianças para o ingresso no Ensino Fundamental, supondo também uma escala de conhecimentos para a aprendizagem futura.

Como bem define Cerisara (1999, p. 13) nessas configurações “as atividades ligadas ao corpo, à higiene, alimentação, sono das crianças eram desvalorizadas e diferenciadas das atividades consideradas pedagógicas, estas sim entendidas como sérias e merecedoras de atenção e valor”. Nessas perspectivas de Educação Infantil, ou seja, “educativa e assistencialista” e de antecipação da escolarização, as práticas educativas concentravam-se em uma perspectiva instrumental do corpo da criança - o desenvolvimento psicomotor – esse concebido como pré-requisito para aprendizagens de cunho “cognitivo”, o que, supostamente, possibilitaria um maior sucesso na alfabetização. A dimensão corporal serviria de recurso pedagógico para o sucesso em outras áreas do conhecimento, ainda pautando-se em um modelo de criança universal, que desconsidera as diferenças de classe, de cultura, de gênero, de etnia e de geração.

Em minha experiência profissional, tive a possibilidade de ver e compartilhar a prática ou a busca do respeito ao ser criança, ao tempo da infância, que procura contemplar, de forma articulada, o cuidado e a educação das crianças pequenas, incluindo-se aí a reflexão sobre a participação, a alteridade e os direitos das crianças, a que Rocha (1999) vem denominando a emergência de uma Pedagogia da Infância¹. Todavia, nessa experiência percebi que necessitava ampliar os conhecimentos adquiridos na graduação em Educação Física, pois o curso trouxera algumas respostas para o trabalho com crianças, porém embasadas em uma perspectiva escolar tradicional ou assistencialista, tendo como referencial, sobretudo, a psicologia do desenvolvimento. Faltavam-me, no entanto, conhecimentos para o trabalho com as crianças pequenas dentro da perspectiva que vem constituindo a

¹ Para aprofundar esta questão referente à Pedagogia da Infância, ver Rocha (1999).

Pedagogia da Infância e que reconhece a constituição social, cultural e histórica da infância.

Assim sendo, busquei estudos nas produções da área, mantendo um olhar atento à prática diária das professoras. Leituras, observações e participação em discussões possibilitaram conhecer melhor e compreender as diferentes concepções de criança, infância, educação, Educação Infantil e as implicações dessas concepções no delineamento dos objetivos das ações a serem desenvolvidas junto às crianças.

Ainda nessa perspectiva, cada vez mais aumentava em mim a preocupação com a dimensão corporal das crianças. Como trabalhar e contemplar essa dimensão das crianças na perspectiva de uma Pedagogia da Infância que indica a multiplicidade de linguagens que constituem a infância? Pode-se destacar que a dimensão corporal justifica-se como legítima a partir de quatro aspectos: corpo como suporte, instrumento e portador da aprendizagem humana; corpo como direito ético, no qual todos têm o direito de ter um corpo; corpo como linguagem, expressão, “fala”, meio de comunicação; e, finalmente, corpo como conhecimento, objeto de consciência.

Três desses aspectos da legitimidade do corpo são definidos por Vigarello (2003, p. 22) como faces da existência corporal. A primeira delas é definida por ele como a face do princípio da eficácia, contudo, nós² optamos por definir corpo como suporte, instrumento e portador da aprendizagem humana. Para Vigarello nessa face podem ser incluídos “[...] os recursos técnicos que o corpo retira da mecânica e dos sistemas orgânicos, ou seja, a sua capacidade de ação sobre os objetos”. Referente a essa face pode-se pensar em todas as habilidades e procedimentos físicos quotidianos que adultos e crianças realizam, bem como nos “saberes e nas práticas colocadas

² Digo “nós” referindo-me às discussões e reflexões desenvolvidas por mim e pela Prof. Dr^a. Ingrid Ditrich Wiggers, ao estudarmos essas questões no Estudo Individualizado Diferentes concepções de corpo, realizado no período letivo de 2006/01 na UFSC. Desse modo, não poderia me referir a essas discussões na primeira pessoa (eu).

em jogo para a manutenção do corpo, o aumento de sua resistência ou de seu poder, saúde, higiene ou mesmo treinamentos corporais variados” (VIGARELLO, 2003, p. 22).

A segunda face definida pelo autor é face do princípio de propriedade e nós optamos por defini-la como direito ético ao corpo, isto é, que todos têm o direito de ter um corpo. Para Vigarello (2003, p. 22) essa face se caracteriza pela “posse, pelo corpo, de um espaço e, nele, de um território totalmente pessoal, ou seja, apropriação do ser no mais íntimo de si, nos limites de sua dimensão biológica”. Nessa perspectiva pode-se pensar também em grandes problemáticas que atingem muitas crianças, em diferentes contextos, referente à fome, à violência e aos maus-tratos físico, sexual, emocional e psicológico.

Cabe destacar o ponto de vista de Assmann (2001), que aborda a discussão da legitimidade do corpo como direito ético com questões filosóficas, sociais, culturais e econômicas, pois o “direito à vida equivale à defesa dos corpos humanos, que são a condição primeira para a existência humana. Se não se garantem as mínimas condições de manutenção em vida dos corpos, todas as outras aspirações humanas à liberdade, à fraternidade, à igualdade estarão inviabilizadas automaticamente” (ASSMANN, 2001, p. 29). Além disso, o autor pontua que,

Se há motivos para nos alegrarmos pela denúncia de que a filosofia, a ciência e a cultura ocidental erraram ao esquecer o corpo, e por isso deixaram de dar atenção e de pensar no sofrimento e na morte, que se manifestam sobretudo em nossos corpos, também há motivos para perguntar-nos pelo sentido desta visível (e apavorante!) convivência entre, por um lado, a exaltação e o desejo do corpo perfeito (nas passarelas de moda, nos espetáculos desportivos, na capacidade técnica para eliminar nossas rugas e enfrentar cada vez melhor as enfermidades...) e, por outro, o crescente menosprezo pela simples sobrevivência de parcelas da população mundial, parcelas que parecem ter-se tornado supérfluas e até incômodas porque não se enquadram neste nosso único mundo possível, que é o do mercado produtor e consumidor” (ASSMANN, 2001, p. 18, grifo do autor).

Contudo, é preciso ir além da denúncia e escapar da lógica do individualismo, da competitividade, do totalitarismo ou, como define Assmann (2001), do *globaritarismo*³, que, aliados à inovação tecnológica, menosprezam e desprezam a existência do outro. Nessa lógica, quem não conseguir derrotar e eliminar o outro perde a possibilidade de reclamar para si o direito de viver e as garantias mínimas de recursos alimentares, culturais e econômicos.

A terceira face da dimensão corporal defendida por Vigarello (2003, p. 22) é a face do princípio da identidade e, nós a definimos corpo como expressão, “fala”, meio de comunicação. Vigarello caracteriza essa face como “manifestação, pelo corpo, de uma interiorização ou de um pertencimento que designa o sujeito, ou seja, o recurso de mensagens de trocas a partir de sinais de expressão de natureza física”. A esse respeito, pode-se recorrer aos estudos de Maurice Merleau-Ponty (1999), que, em seu livro *Fenomenologia da Percepção*, ao tratar do corpo como expressão e fala, afirma:

Sempre observaram que o gesto ou a fala transfiguravam o corpo, mas contentavam-se em dizer que eles desenvolviam ou manifestavam uma outra potência, pensamento ou alma. Não se via que, para poder exprimi-lo, em última análise o corpo precisa tornar-se o pensamento ou a intenção que ele nos significa. É ele que mostra, ele que fala (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 267).

Além das três faces enumeradas por Vigarello, consideramos necessário incluir uma quarta face, a face do corpo como conhecimento, objeto de consciência. Nessa face, a dimensão corporal é conhecimento de domínio corporal. Como exemplo, pode-se citar a situação em que uma criança aprende a caminhar. Não se está aqui desconsiderando que o caminhar sobre duas pernas é histórico e cultural, todavia, o que se pretende é frisar é o

³ O termo *Globaritarismo* utilizado por Assmann foi cunhado por Milton Santos em seu livro *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*.

“domínio do corpo” para caminhar como um conhecimento. Além desse aspecto, considera-se que o corpo tem sido objeto de conhecimento, de estudos e de pesquisas que também o incluem nessa perspectiva, ou seja, nessa face.

A partir dessas faces, pretende-se apontar a relevância e a legitimidade da dimensão corporal na constituição das crianças e das suas diferentes infâncias. No entanto, como diz a poesia de Loris Malaguzzi (apud EDWARDS, 1999) sobre as *cem linguagens* das crianças, “[...] a escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo; dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça; de escutar e de não falar; de compreender sem alegrias; de maravilhar-se só na Páscoa e no Natal [...]”.

Essa perspectiva de “separação” também evidenciei quando atuava nas instituições de Educação Infantil. Percebia que a dimensão corporal era, na maioria das vezes concebida como instrumento, sobretudo como destinatária de práticas que buscavam conter, oprimir a produtividade da criança, objetivando, com essa contenção, criar condições para “outras” aprendizagens. A grande maioria dos profissionais que atendiam as crianças nos espaços educativos manifestavam, explicitamente, o entendimento de que a dimensão corporal era assunto exclusivo da Educação Física. Realmente a Educação Física “trabalha com a dimensão corporal”, porém ela abarca apenas uma parte da dimensão corporal e dos cuidados que envolvem o corpo nas instituições de Educação Infantil. Entretanto, as crianças não deixam de ser “corporais” em outros momentos no cotidiano das instituições de Educação Infantil, como nos hábitos de higiene e alimentares, nas horas de sono, nos imperativos disciplinares e nos castigos, nos preconceitos de gênero, nos ideais de beleza, entre outros. Como enfatiza Wiggers (2005, p. 60), “é esse mesmo sujeito-corpo que constrói a ciência, a política e a cultura, que aprende artes, matemática, história. É esse mesmo sujeito-corpo que aprende a movimentar-se e, ao mesmo tempo, conhece seus sentidos,

emoções, desejos e limites”. Enfim, a escola e a cultura insistem em separar a cabeça do corpo, no entanto, a criança é uma unidade, seu processo de socialização ou sociabilização⁴ se dá no todo.

Sacristán (2005, p.70), ao se referir às relações com o corpo na infância, afirma que “[...] o trabalho pedagógico com os alunos sempre é um trabalho com e no corpo, ainda que no discurso sobre as práticas educativas ele não seja uma categoria muito visível (contrariamente à evidência de sua materialidade)”.

Da mesma forma, Rocha (1999), apontando a emergência de uma Pedagogia da Infância, pontua ser necessário no âmbito das creches e pré-escolas⁵ possibilitar ações e intervenções que sejam desenvolvidas junto às crianças e permitam a

[...] integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos /lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível. Desta forma, ser, sentir, brincar, expressar-se, relacionar-se, mover-se, organizar-se, cuidar-se, agir e responsabilizar-se são partes do todo e de cada indivíduo, menino ou menina, que desde bebês vão, gradual e articuladamente, aperfeiçoando estes processos nos contatos consigo próprios, com as pessoas, coisas e o ambiente geral (ROCHA, 1999, p. 11).

Coloca-se então o problema: esta é no entanto uma concepção presente na área da Educação, da Educação Física, da Psicologia, da Sociologia, da Antropologia e nas áreas da saúde?

No âmbito da produção do conhecimento referente à infância, constata-se um crescimento nas produções, principalmente desencadeado pela Carta Constitucional e pela nova Lei das Diretrizes e Bases da Educação

⁴ O termo sociabilização tem sido utilizado pela Sociologia da infância para romper com clássicas denominações de socialização deterministas ou funcionalistas que têm como objetivo final o enquadramento social. A sociabilização envolve relações sociais, modos, formas de se socializar em que há trocas entre pares que não objetivam um processo de conformação e enquadramento.

⁵ Esta diferente denominação de Creche e Pré-escola se dá em virtude da faixa etária das crianças: 0 à 3 creche e 4 à 6 pré escola. Infelizmente a LDB muitas vezes vem sendo interpretada de maneira a associar a creche ao período integral e a pré-escola ao meio período de funcionamento como salienta Maria Malta Campos (2002).

Nacional (LDB), pelas quais a Educação Infantil passou a integrar legalmente o sistema educacional brasileiro⁶, como pôde ser constatado nos levantamentos feitos em teses e dissertações na área da Educação⁷ e, recentemente, também na área da Educação Física⁸, verificando-se seu maior incremento a partir dessa época.

Essas pesquisas têm contribuído para o mapeamento dos saberes científicos produzidos sobre as infâncias em diferentes áreas, tais como a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia e a própria Educação. Entre os conhecimentos já produzidos, identificam-se lacunas que ainda precisam ser preenchidas, e o conhecimento sobre concepções de corpo incluem-se nesses saberes científicos que ainda devem ser analisados mais profundamente para que se obtenha um melhor conhecimento sobre as relações entre infância, criança, corpo e educação.

Com base nos recentes avanços na Sociologia da Infância, James, Jenks e Prout (2000) salientam que,

[...] um redirecionamento do foco para os corpos materiais das crianças poderia permitir-nos explorar a infância como construção do discurso e como um aspecto das vidas das crianças que molda relações sociais tanto quanto é moldado por elas (JAMES, JENKS e PROUT, 2000, p. 208).

Apesar de pesquisas recentes enfocarem a infância, dando grande relevância às crianças como agentes ativos na vida social, como produtos e produtoras de conhecimentos e de cultura, parece ser dada pouca importância para a corporificação⁹ nos processos de apropriação e produção cultural que

⁶ Constituição Federal (1998); Lei nº 8069 (1990); Lei nº 9394 (1996); Emenda Constitucional nº 14 (1996).

⁷ Ver Rocha (1999) (2002) (2001) (2004); Strenzel (2000); Dermatini (1999); Guthiá (2002)

⁸ Ver Picelli (2001); Revista Brasileira de Ciências do Esporte maio (2005); Sayão (1996) (1999a) (1999b) (2001) (2002a) (2002b); Silva (2003).

⁹ Termo utilizado por James, Jenks & Prout (2000), o qual consiste no processo gradativo e aprendido de internalização de regras, preceitos, hábitos, pelo qual certas formas de comportamento tornam-se automáticas porque se acham enraizadas na prática corporal. Nesse conceito o processo se dá apenas como forma de assimilação e reprodução, não havendo espaço para a reinvenção ativa das crianças. Os autores, no entanto, propondo uma superação dos reducionismos e determinismos fundacionalistas e antifundacionalistas nas concepções de

constituem os processos educativos, através dos quais as crianças participam da vida social e que se fazem presentes também nas instituições educativas.

Assim sendo, faz-se relevante mapear nas produções científicas que tratam da infância em diferentes áreas do conhecimento as concepções de corpo, criança e educação presentes e que acabam por orientar o âmbito da ação pedagógica com as crianças.

1.2- Uma aproximação às concepções de criança e infância e sua dimensão corporal

As modificações das formas de cuidar e educar as crianças pequenas ocorrem, principalmente, à medida que novas estruturas sociais, peculiares da sociedade moderna, também modificam as formas de trabalho e de organização familiar. Assim, a educação e o cuidado das crianças pequenas¹⁰ deixou de ser uma responsabilidade exclusiva das famílias ou grupos sociais restritos, passando a ser compartilhado com outros setores públicos.

Essa nova configuração social levou à intensificação das pesquisas no âmbito da infância, e muitos estudiosos¹¹ e pesquisadores têm se debruçado sobre o estudo da infância e das crianças, preocupando-se em conhecê-las em suas várias dimensões. Conhecimentos em diferentes áreas, como História, Sociologia, Antropologia e Psicologia, entre outras, objetivam conhecer as crianças e os processos de constituição da infância numa perspectiva em que sejam respeitadas como sujeitos de direitos e produtoras de conhecimentos e de cultura¹². Como destacam Sarmiento e Pinto (1997), os adultos têm o

corpo e infância, propõem esse processo de corporificação como “espaços” de criação e reinvenção, no qual a corporificação é compreendida como papel ativo das crianças, assimilando e construindo seu mundo social por meio dessa corporificação.

¹⁰ Esse termo é utilizado entre os estudiosos e pesquisadores para se referir às crianças de 0 a 6 anos de idade.

¹¹ Utilizo nesta pesquisa o gênero masculino na escrita sem, todavia, discordar dos indicativos referente à escrita no feminino fomentados pelos estudos de gênero, para evitar as (/) que tornam o texto muitas vezes cansativo.

¹² Ver Aries (1981); Charlot (1979); Corsaro (2002); Freitas (2001, 2002); Montandon (2001); Rocha (1999); Sarmiento e Pinto (1997); Kuhlmann Jr. (2001a, 2001b); Kohan e Kennedy (2000); Kramer (1982, 1988, 1992, 1999); Arroyo (1996); Postman (1999); Qvortrup (1999); Silva, Macedo e Nunes (2002).

estatuto de atores sociais como consequência do reconhecimento da sua capacidade de interagir em sociedade e de atribuir sentido às suas ações; conseqüentemente,

A consideração das crianças como actores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em cultura (SARMENTO E PINTO, 1997, p. 20).

Freitas e Kuhlmann Jr. (2002, p. 7), ao se debruçarem sobre essa temática, destacam que “[...] compreendem a Infância como a concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela Criança, o sujeito real que vive essa fase da vida”. Para esclarecer um pouco mais, para estes autores, “[...] a história da Infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade e a história da Criança seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade” (FREITAS & KUHLMANN Jr., 2002, p. 7, grifos dos autores).

Sarmiento e Pinto (1997, p. 11) sublinham que “[...] com efeito, crianças sempre existiram, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social [...] existe desde o século XVII e XVIII”. Do mesmo modo Clarice Cohn (2005), conduzindo as contribuições da Antropologia salienta que, conforme estudos do historiador Philippe Ariès (1981), o sentimento de infância é construído social e historicamente e é uma invenção moderna que foi sendo elaborada na Europa, juntamente com mudanças familiares, sociais, políticas, de gênero e educacionais. Esse sentimento se caracteriza não por uma maior sensibilidade à infância, mas por uma formulação sobre a particularidade da infância em relação ao mundo dos adultos. No entanto, isso não quer dizer que essa idéia sobre infância exista em todas as culturas ou que seja formulada

da mesma forma: “[...] o que é ser criança, ou quando acaba a infância, pode ser pensado de maneira muito diversa em diferentes contextos socioculturais” (COHN, 2005, p. 22). Dessa forma, nos estudos antropológicos recentes sobre as crianças, fala-se em Antropologia da Criança e não Antropologia da Infância, porque “[...] infância é um modo muito particular, e não universal, de pensar a criança” (COHN, 2005, p. 21). Da mesma forma Prout, considerando a denominação Sociologia da Criança ao invés de Sociologia da Infância, pontua que “[...] a verdadeira novidade da abordagem está no facto de esta considerar que as crianças realmente têm uma determinada acção [agency] e que a missão do investigador é pôr mãos à obra e tentar descobrir qual é” (PROUT, 2004, p. 7).

Os estudos da Antropologia da Criança são contribuições importantes para o âmbito pedagógico e particularmente para uma Pedagogia da Infância, pois procuram apreender as diferentes formas de ser criança e, inclusive, de deixar de ser criança em diferentes contextos. Subsidiarão, da mesma forma a compreensão dos universos autônomos e da autonomia do mundo infantil, compreendendo esse universo infantil não mais como um reflexo do mundo adulto, mas como a passagem do universo infantil para o universo adulto constituída de uma transformação qualitativa e não apenas quantitativa, como se pensava e se justificava em estudos anteriores.

Estudos inovadores sobre as crianças são consequência de novas formulações de conceitos centrais na Antropologia - os conceitos de cultura, de sociedade, de corpo e de agência ou ação social. Dentro dessas novas formulações, conforme Cohn (2005), a cultura passa a ser entendida não mais como valores ou crenças, mas como aquilo que os conforma, por uma lógica particular, um sistema simbólico que é produzido e acionado pelos atores sociais. Já o conceito de sociedade se “abre”: não é mais uma totalidade a ser reproduzida, mas um conjunto estruturado que está em constante produção de relações e interações. Conseqüentemente, o conceito de sociedade é

revisto, e também o papel do indivíduo muda: não é mais considerado como um receptáculo de papéis e funções, mas sim como um ator social, atuando na sociedade e recriando-a a todo o momento.

Considera-se necessário destacar que, nesta pesquisa, compartilha-se da compreensão da infância como condição social da criança, ou seja, que as circunstâncias e condições materiais, sociais, culturais, étnicas e de gênero de vida das crianças trazem diferentes facetas da infância.

Nessa perspectiva, os conhecimentos sobre o corpo numa dimensão cultural e histórica tornam-se também centrais no âmbito dos estudos da infância, pois, como enfatiza Clastres (1978, p. 126) “[...] o corpo mediatiza a aquisição de um saber, e esse saber é inscrito no corpo”. Nesse mesmo sentido, Daolio (1995, p. 37) afirma que “[...] existe um conjunto de significados que cada sociedade escreve nos corpos dos seus membros ao longo do tempo, significados estes que definem o que é corpo de maneiras variadas”. Assim, os processos de apropriação e produção cultural, através dos quais as crianças participam da vida social nas instituições educacionais ou fora delas, também se dão sobre sua dimensão corporal.

Considerando o corpo numa dimensão cultural, para além de uma dimensão puramente física, que é observável nas diferentes etapas da vida, Vigarello (1978, p. 9 apud SOARES, 1998, p. 17) enfatiza que:

O corpo é o primeiro lugar onde a mão do adulto marca a criança, ele é o primeiro espaço onde se impõe os limites sociais e psicológicos que forma dados a sua conduta, ele é o emblema onde a cultura vem inscrever seus signos como também seus brasões.

Luc Boltanski (1989, p. 183), aprofundando os estudos sobre o corpo e as classes sociais, destaca que o corpo traz “marcas” de pertencimento a determinada classe, e por isso afirma que, “[...] a vergonha do corpo assim suscitada não é talvez senão a vergonha de classe: o corpo efetivamente é, do

mesmo jeito que todos os outros objetos técnicos cuja posse marca o lugar do indivíduo na hierarquia de classe [...]”. O autor considera também que muitas explicações sobre o corpo permanecem parciais, pois esquecem que

[...] os determinismos sociais não informam jamais o corpo de maneira imediata, através de uma ação que se exerceria diretamente sobre a ordem biológica, sem a mediação da ordem cultural que os retraduz e os transforma em regras, em obrigações, em proibições, em repulsas ou desejos, em gostos e aversões (BOLTANSKI, 1989, p. 119).

A este respeito Sayão (2002a, p. 58) pontua que a cultura adultocêntrica¹³, que ainda embasa a maioria das proposições pedagógicas e intervenções junto às crianças, tem por base uma concepção racionalista em que “[...] 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 movimentar-se”, baseada numa concepção de mundo onde a “[...] produção dos sujeitos humanos tem sido um constante inculcamento da disciplinarização dos seus corpos”.

Sacristán (2005, p. 65) destaca ainda que “o corpo será o destinatário das práticas educacionais, do controle, da repressão e do castigo; o primeiro beneficiado da tolerância (respeito à integridade física) e do direito de se mostrar como ser singular”. Assim, a defesa dos direitos das crianças configura-se paradoxal, já que, em vários momentos, suas ações ou não ações são restringidas, até mesmo aquelas que parecem comuns, como correr, pular, rolar, discordar, experimentar, dormir ou não querer dormir, ir ao banheiro ou não poder ir ao banheiro, querer ficar sentada em silêncio ou poder se expressar através das múltiplas linguagens que as constituem, particularmente a linguagem corporal.

¹³ Márcia Gobbi traz uma boa definição para o termo: “O termo adultocêntrico aproxima-se aqui de outro termo bastante utilizado na antropologia: o etnocentrismo: uma visão de mundo segundo a qual o grupo ao qual pertencemos é tomado como centro de tudo e os outros são olhados segundo nossos valores, criando-se um modelo que serve de parâmetro para qualquer comparação. Nesse caso o modelo é o adulto e tudo passa a ser visto e sentido segundo a ótica do adulto, ele é o centro” (Gobbi, 1997:26).

Nesse sentido, considera-se importante trazer o estudo de Natália Fernandes Soares (1997, p. 81) sobre a Convenção dos Direitos da Criança¹⁴, no qual a autora enfatiza que essa convenção

[...] incorpora uma diversidade de direitos, desde direitos civis, econômicos, sociais e culturais, incluindo os direitos mais básicos como o direito à vida, à saúde, alimentação, educação, higiene, proteção contra o abuso e negligência, direito à privacidade, direito de associação, expressão e pensamento.

A autora salienta ainda que esse documento tem um significado muito importante para os profissionais que se esforçam em compreender e investigar as especificidades do ser criança, pois lhes possibilita funcionar como veículo de alerta e conscientização dos direitos e também servir de interlocutores das crianças. Assim, as concepções de corpo no âmbito dos estudos da infância tornam-se elementos centrais na delimitação dos direitos das crianças para que sejam respeitadas como sujeitos de direito, tanto nos espaços educacionais como em outros espaços.

Na publicação *Crerios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*, Campos (1995) indica critérios para respeitar os direitos fundamentais das crianças e aponta reflexões importantes para o âmbito da dimensão corporal:

As crianças maiores podem organizar os seus jogos com bola, inclusive futebol [?]¹⁵ “As meninas também participam de jogos que desenvolvam os movimentos amplos: correr, jogar, pular [?]” “Nossas crianças tem direito de correr, pular e saltar em espaços amplos, na creche ou nas suas proximidades [?]” “Nossos meninos e meninas desenvolvem sua força, agilidade e equilíbrio físico em atividades realizadas em espaços amplos [?]” “Reservamos espaços livres cobertos para atividades físicas em dias de chuva?” “Os bebês têm direito de engatinhar [?] (CAMPOS, 1995, p. 12-21).

¹⁴ Convenção dos Direitos das Crianças que, consubstanciou-se em 1989, tendo como lema principal: o melhor interesse da criança.

¹⁵ Os pontos de interrogação são inclusão minha.

Como destaca Sayão (2005, p. 239), “[...] a brincadeira e o movimento de fato ainda precisam se consolidar como direitos das crianças pequenas adquirindo o reconhecimento pelos adultos que atuam em creches e pré-escolas porque eles se constituem em linguagens peculiares da infância”. Pois, como enfatiza Ghedini (1994, p. 201), os adultos já aprenderam, a duras penas, a controlar seus sentimentos, emoções e suas ações, reduzindo-as a palavras; no entanto, as crianças ainda se constituem nesse campo como “analfabetas”, já que lhes faltam as palavras adequadas e assim constituem-se plenamente corpo. A autora destaca ainda que nós temos “muito que aprender com as crianças” no que se refere à percepção de nosso próprio corpo.

No âmbito da dimensão corporal referente à infância, não havia ainda levantamentos que permitissem identificar o conjunto das produções já existentes. Considerando que um levantamento das produções tem como objetivo fazer um mapeamento para tornar disponível, a partir dos materiais cadastrados, as informações relativas a um determinado assunto, nesta pesquisa realizada no âmbito da infância buscou-se, de modo geral, identificar o que os saberes científicos que tratam da infância têm apontado sobre o corpo, as crianças e sua educação em diferentes áreas de conhecimento. Como destaca Sônia Kramer (1996, p. 27), há

[...] necessidade de que seja realizado amplo e constante estado da arte das pesquisas sobre infância no Brasil, de modo a mapear a área, traçar um panorama das principais tendências teórico-metodológicas de investigação, discutir resultados e apontar os avanços e conquistas quanto (as muitas) lacunas ainda existentes.

Portanto, justificou-se a necessidade de pesquisar as concepções de corpo, criança e educação presentes em pesquisas realizadas no âmbito dos estudos da infância, de modo a impulsionar as propostas e práticas que respeitem

verdadeiramente as meninas e os meninos, que contam com nossas competências, contribuições, comprometimentos e pesquisas para terem seus direitos respeitados. É no interior desse contexto que se delineou a necessidade de investigar as concepções de corpo, criança e educação presentes nos estudos sobre a infância nos saberes científicos de diferentes áreas de conhecimento.

Assim, a presente pesquisa tem como objeto de estudo identificar e analisar as concepções de corpo, criança e educação presentes em pesquisas realizadas no âmbito dos estudos da infância, produzidas pelos saberes científicos no Brasil de 1997 a 2003. A delimitação do problema se concentrou na seguinte problemática: quais as concepções de corpo, criança e educação presentes nos estudos no âmbito da infância nas produções científicas - dissertações de mestrado - de diferentes áreas de conhecimento¹⁶?

Para responder a essa problemática, resolveu-se analisar a produção científica de diferentes áreas de conhecimento cadastrada no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹⁷. A escolha da CAPES para o levantamento das dissertações se deu em razão de seu banco de dados trazer a produção acadêmica dos cursos de pós-graduação no Brasil a partir de 1987. Considerou-se também o papel fundamental que a instituição vem desempenhando na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados do Brasil.

O recorte do período de 1997 a 2003 deu-se em virtude de, até o ano de 1996, já existirem pesquisas com levantamentos gerais¹⁸ de 1983 até 1996, que objetivaram verificar se houvera transformações ou permanências no âmbito da Educação e Infância nesse período, tendo em conta o marco histórico da LDB no Brasil, em que a Educação Infantil passou a fazer parte da Educação

¹⁶ As diferentes áreas são: Educação, Antropologia, Psicologia, Educação Física, Pediatria, Enfermagem, Ciência da Computação. Para maiores detalhes ver tabela página 62.

¹⁷ Essa fonte traz a produção acadêmica dos cursos de pós-graduação do Brasil de 1987 a 2004, na página da internet www.capes.gov.br

¹⁸ Rocha, 1999; Rocha et alli, 2001; Rech, 2000; Strenzel, 2000; Guthiá, 2002.

Básica, não estando mais vinculada à Assistência Social, sendo, portanto, direito das crianças e obrigação do Estado. Como os levantamentos gerais dão uma visão panorâmica da educação e da infância no Brasil, o objetivo hoje é fazer novos estudos que tragam atualizações e aprofundamentos. O acordo de cooperação internacional entre Brasil e Portugal denominado Criança e Educação: as produções simbólicas nas políticas, normas e nos saberes científicos (CRIE) que se constitui em um subprojeto do Projeto Crianças: Educação e Cidadania Ativa (CECCA), entre a UFSC, no Brasil, e a Universidade do Minho, em Portugal, pretende fazer esses aprofundamentos a partir do marco histórico da LDB no Brasil, 1997, até 2003¹⁹.

Para a realização desta pesquisa utilizaram-se como referencial teórico estudos de orientação histórico-cultural da Sociologia da infância, da Antropologia da Criança e demais áreas que estudam a infância, buscando um cruzamento multidisciplinar na abordagem da relação corpo, infância e educação. Buscaram-se contribuições de diferentes autores, não necessariamente com uma mesma abordagem epistêmica, mas que, no entanto, contribuíram em diferentes aspectos para a compreensão do objeto desta pesquisa. Nesse processo procurou-se não “cair” num ecletismo nem numa ortodoxia, mas sim “criar” um olhar específico para a compreensão do objeto de pesquisa a partir de diferentes olhares. Considera-se esse aspecto relevante sobretudo porque a complexidade do material analisado, proveniente de diferentes áreas de conhecimento, trouxe questões que exigiram outras leituras necessárias ao objeto de estudo para aprofundar a temática a partir de diferentes olhares.

No entanto, considera-se imprescindível ter clareza na construção do referencial teórico de sustentação, do crivo teórico, pois, esse já está implícito na própria escolha do objeto deste estudo. Como destaca Löwy (2003, p. 59)

¹⁹ Projeto de cooperação internacional entre: O Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Portugal, o Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (NUPEIN) e a linha de pesquisa em Educação e Infância do Programa de Pós-Graduação em Educação, ambos da Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.

“[...] a formulação de perguntas, já define em boa medida o conteúdo mesmo da investigação: quem formula a pergunta já dá cor política, ideológica, utópica, valorativa, ao conjunto da investigação”. Esse fato, de certa forma, garantiu o não-ecletismo deste trabalho, a menor ingenuidade no processo da pesquisa, pois o crivo teórico deu a estrutura que possibilitou ir de um autor a outro, sem, no entanto, perder o referencial de sustentação.

Pensando na problemática da pesquisa, levantaram-se algumas hipóteses e questões que serviram de diálogo com a realidade a ser investigada:

- As bases teóricas das concepções de corpo, presentes nas produções científicas referentes à infância, mantêm a dualidade mente/corpo mesmo em períodos mais recentes?
- Mantém-se um predomínio de concepções marcadas pelas determinações biológicas nos estudos do corpo, resultando em orientações pautadas no treino motor e físico?
- São ainda incipientes estudos de orientação histórico-cultural ou de cunho multidisciplinar na abordagem da relação corpo, infância e/ou educação?

Visando obter respostas para as questões anteriormente apresentadas, foi esboçado o objetivo geral pretendendo identificar as concepções de corpo, criança e educação dos autores das dissertações presentes em pesquisas realizadas no âmbito dos estudos da infância nas produções científicas de diferentes áreas de conhecimento, visando contribuir para a consolidação de uma Pedagogia da Infância. E como objetivo específico ficou definido mapear a produção científica no Brasil em diferentes áreas do conhecimento, que, no âmbito dos estudos da infância, tratam do corpo, criança e/ou educação no período compreendido entre os anos de 1997 e 2003.

2 Criança, infância e corpo: marcos teóricos e perspectivas nos diferentes campos científicos

2.1 - Paradigmas científicos e infância

Como esta pesquisa consiste em um estudo sobre a produção científica brasileira, relativa ao corpo no âmbito dos estudos da infância, faz-se importante tecer algumas considerações a respeito do conhecimento científico. Severino (2002, p. 83) enfatiza que não se pode perder de vista a finalidade desse conhecimento, que é “[...] contribuir intencionalmente para a emancipação dos homens, investindo nas forças construtivas das práticas mediadoras da existência histórica”. Concomitantemente, Ramalho e Madeira (2005, p. 79) sublinham que “[...] cresceu a consciência acadêmica da integração indissociável entre a pesquisa e o ensino, cada vez mais visto como construção coletiva a partir da relação teoria e prática”. É necessário considerar também que:

[...] a estreita ligação entre a pesquisa e a prática educativa [...] ganha, com a contribuição de diferentes áreas, uma ampliação da percepção sobre o fenômeno educativo, não só no sentido teórico-metodológico das investigações na área, mas trazendo, inclusive, conseqüências para a qualidade dos serviços educativos (Rocha, 1999, p. 74).

A partir da problemática central deste estudo, o pressuposto de que a infância é uma construção social presente em todas as sociedades humanas, é propósito desta pesquisa a identificação dos parâmetros em que assenta essa construção, tendo como objeto a análise das concepções de corpo, criança e educação em estudos no âmbito da infância. Subjacente a essa problemática, impôs-se a necessidade teórica e política de gerar um conjunto de categorias

que não somente fornecesse novos tipos de questionamento crítico e de pesquisa, mas também indicasse estratégias e modos de atuação alternativos.

Assim, a investigação das concepções de corpo, criança e sua educação nos estudos sobre a infância nas produções científicas de diferentes áreas de conhecimento abarcou a perspectiva de promover a ampliação das indagações teóricas em torno dos mundos sociais, educacionais e culturais da infância, pois, apesar de não haver uma relação direta com os condicionantes políticos, econômicos, culturais e sociais, a produção científica aponta rumos à ação social. As contribuições de Gramsci (1991, p. 70) explicitam esta questão:

Se as verdades científicas fossem definitivas, a ciência teria deixado de existir como tal, como investigação, como novas experiências, reduzindo-se a atividade científica à repetição do que já foi descoberto. O que não é verdade, para felicidade da ciência. Mas se nem mesmo as verdades científicas são definitivas e peremptórias, também a ciência é uma categoria histórica, um movimento em contínua evolução.

Assim, as verdades científicas não se constituem como definitivas, por isso os trabalhos científicos almejam a lógica da superação, no conceito marxista, de tensão entre o novo e o velho, em que o conhecimento novo incorpora as idéias do conhecimento velho e, nessa medida, o conhecimento velho é ampliado com os novos conhecimentos. Ou seja, o novo incorpora idéias do velho e o velho agrega idéias do novo. Sublinhando as contribuições filosóficas de Adam Schaff (1987), pode-se dizer que o conhecimento científico é um processo infinito, mas, ao mesmo tempo, um processo que vai acumulando as verdades parciais que a humanidade estabelece nas diversas fases do seu desenvolvimento histórico. Nesse processo “[...] acumulando as verdades parciais, o conhecimento acumula o saber, tendendo, num processo infinito, para a verdade total, exaustiva e, neste sentido, absoluta” (SCHAFF, 1987, p. 98). Com base nessa perspectiva, compreende-se que tanto o conhecimento velho como o novo buscam contribuir para o esclarecimento e

a emancipação da sociedade, possibilitando a cada cidadão ser sujeito ativo e consciente, não permanecendo na ignorância e preso a dogmas, como bem escreve Gramsci (1991, p. 20):

[...] a filosofia da práxis não busca manter os ‘simplórios’ na sua filosofia primitiva do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior. Se ela afirma a existência do contato entre os intelectuais e os simplórios não é para limitar a atividade científica e para manter uma unidade no nível inferior das massas, mas justamente para forjar um bloco intelectual moral, que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais (grifo do autor).

Nessa lógica, o conhecimento científico é considerado como meio propulsor de uma cidadania ativa, como enfatizam Ramalho e Madeira (2005, p. 81): a produção do conhecimento, numa perspectiva social, política e ética, deve “contribuir intencionalmente para a emancipação dos homens e para a diminuição das desigualdades entre eles”, para que a população possa se apropriar desses conhecimentos para resolver e dialogar com os problemas do cotidiano. Gramsci (1991, p. 13-14) observa:

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas ‘originais’; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, ‘socializá-las’ por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato ‘filosófico’ bem mais importante e ‘original’ do que a descoberta por parte de um ‘gênio filosófico’, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais (grifos do autor).

Mesmo que o projeto cultural da modernidade tenha contribuído para o avanço do conhecimento científico, ele tem se mostrado dissociado do diálogo com os problemas do cotidiano. Na ciência moderna, na qual o conhecimento

científico caracteriza-se como o único verdadeiro, em oposição ao senso comum, que é considerado superficial, ilusório e falso, o processo de elaboração do conhecimento sofreu as conseqüências, como diz Elias (1994, p. 244), da “passagem da compreensão da natureza legitimada pela fé tradicional para outra, baseada na pesquisa científica, e a mudança rumo a maior controle emocional que essa passagem acarretou”. Norbert Elias entende que o fato de o conhecimento científico ter se distanciado do seu objeto de investigação, deu-se em virtude da troca da concepção geocêntrica de mundo para a heliocêntrica. Para adaptar-se à nova concepção, o homem teve que se afastar, se distanciar de si mesmo para buscar compreender o mundo, já que, agora, ele não era mais o centro do universo. Assim:

O distanciamento do sujeito pensante face a seus objetos, no ato do pensamento cognitivo, e o controle emocional assim requerido, não pareceu aos que pensavam nesse assunto em tal estágio como um ato de distanciamento, mas como uma distância realmente existente, como uma condição eterna de separação espacial (ELIAS, 1994, p. 245).

Desse modo, o conhecimento científico produzido com o advento da nova forma de conceber o mundo, contribuiu para a consolidação das desigualdades e das exclusões sociais, caracterizando um distanciamento da resolução de problemas sociais e da efetivação dos ideais de igualdade, liberdade e fraternidade, como era pretensão inicial do referido projeto de modernidade.

Os efeitos desse projeto, que tem sua gênese estabelecida no século XVI e perdura até finais do século XVIII, traz conseqüências consolidadas sobre a ciência e o conhecimento científico atuais. Entre suas características pode-se citar o objetivo de uma proposta eticamente humanista, tendo como base a superação da irracionalidade pela racionalidade, pretendendo a busca dos ideais de igualdade, liberdade e fraternidade. O projeto se justificava por

procurar “trazer o céu para a terra”, objetivando equilibrar o desenvolvimento de valores contraditórios por tendência, como os da justiça e da autonomia, da solidariedade e da identidade, da emancipação e da subjetividade, da igualdade e da liberdade, através do equilíbrio entre os dois pilares de sustentação da sociedade: **regulação e emancipação**.

Percebe-se que é um projeto ambicioso, com muitas implicações. Por isso, como destaca Santos (1997, p. 77-78):

Pela sua complexidade interna, pela riqueza e diversidade das idéias novas que comporta e pela maneira como procura a articulação entre elas, o projeto da modernidade é um projeto ambicioso e revolucionário. As possibilidades são infinitas mas, por o serem, contemplam tanto o excesso das promessas como o déficit do seu cumprimento.

É importante ressaltar que a passagem do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista consolida o projeto da modernidade. Em fins do século XVIII e início do século XIX, ele passa a ser colonizado pelo capitalismo, que impôs seus princípios, tendo como consequência direta a consolidação de algumas idéias do projeto e não de seus ideais. Com isso, ao princípio da lógica humanista, na qual todos os homens são iguais, se agrega a lógica do processo capitalista, com base no “mercado”, visando o lucro, cujo pano de fundo e base para essas ações são as leis de “mercado”, hipertrofiando os mecanismos de **regulação** e trazendo como consequência um **cerceamento dos mecanismos de emancipação**.

Assim, Silva (1998) pontua que se, inicialmente, o projeto sinalizava a busca da elevação do espírito por meio da conquista do conhecimento e da racionalidade, trazendo como consequência uma humanidade melhor e mais feliz, porém com a consolidação do modo capitalista de produção, com o qual a modernidade passava a se identificar.

[...] cada vez mais o conhecimento colocado como uma forma de organizar, armazenar e veicular informações, submetida à regulação do “mercado” como força produtiva. Ao se tornar, de forma gradativa, um bem produzido, subtraído e regulado segundo a lógica do discurso de uma certa hegemonia (que, no caso do capitalismo, consolida-se de forma avassaladora como a hegemonia do mercado), o conhecimento científico vai perdendo aquela “aura” de “atividade superior e desinteressada de apetites mundanos” inaugurada pelo Iluminismo e passa a ser disputado como mercadoria (SILVA, 1998, p. 14, grifos do autor).

Os padrões da ciência moderna, cartesiana, que objetivavam a ordem e a exclusão das ambivalências, têm como conseqüência, conforme Bauman (citado por PROUT, 2004, p. 4): “O horror à mistura reflecte a obsessão pela separação... A estrutura central do pensamento e prática modernos é a oposição - mais precisamente a dicotomia”. Dentre as dicotomias podem-se distinguir, entre outras, natureza/cultura, abstrato/concreto, espírito/corpo, ideal/real. Entre todos esses dualismos, o primeiro pólo é considerado dominante, assim trazem, sobretudo, para as ciências sociais, grandes conseqüências, pois, tenta-se atribuir causas naturais a fenômenos sociais. Como coloca Santos (2000, p. 87-88):

[...] a ciência moderna torna estes dualismos mais eficazes, dado que o falso (e hegemônico) universalismo da sua racionalidade cognitivo instrumental se presta particularmente a transformar experiências dominantes (experiências de uma classe, sexo, raça ou etnia dominante) em experiências universais (verdades objetivas).

Nesse sentido, Lather (citado por DAHLBERG; MOSS; PENSE, 2003, p. 37) salienta que, “[...] os dualismos que continuam a dominar o pensamento ocidental são inadequados para se entender um mundo de causas e efeitos múltiplos que interagem de maneira complexa e não-lineares, todas elas enraizadas em uma série ilimitada de especificidades históricas e culturais”. Quanto às dicotomias e dualismos, darei mais atenção neste estudo às de natureza/cultura e espírito/corpo. A perspectiva cartesiana, ao separar

radicalmente as dimensões corpo e alma, reforça o funcionamento independente da essência, passando o corpo para os domínios biológicos mecânicos como ramo do campo da Física newtoniana, que se tornou presente nos estudos do corpo humano, deixando fortes marcas até hoje, constituindo-se como perspectiva hegemônica inclusive no método científico.

Como escreve Silva (1999, p. 43) em sua pesquisa,

Em Descartes, o corpo humano é do domínio da natureza, o corpo é puramente corpo, assim como a alma é puramente alma, princípio que autoriza a razão e a ciência, enquanto sua instituição, a conhecer e dominar o corpo humano, tarefas as quais serão exacerbadas na atualidade.

A antítese entre mente e corpo, baseada no modelo de Descartes, que ganhou ainda mais suporte com a hegemonia do modo de produção mercantil-capitalista, para cujo funcionamento interessa a dissociação entre trabalho e ludicidade, foi coroada pelas Revoluções Burguesa e Industrial, quando o trabalho se elevou à condição de atividade mais importante para o ser humano e trouxe conseqüências para a interpretação do corpo, enfatizando-lhe o caráter mecânico e biológico:

Essa imagem corporal que vai sendo forjada é coerente com uma profunda transformação social que se operava: o individualismo, como expressão ideológica do capitalismo industrial; reforçar a individualidade humana, percebendo de forma mecânica o funcionamento corporal e cortando os vínculos com a percepção da alma como fonte energética, leva por fim, a enfatizar o individualismo das partes do corpo e das partes constituintes da sociedade (SILVA, 1999, p. 48).

Esse autor complementa que o processo de constituição da perspectiva de movimento apontada pela ciência passou a ser a mesma que se estruturava nas sociedades de mercado, com a livre circulação de mercadorias. No entanto,

faz-se necessário esclarecer que o dualismo que se vive hoje diferencia-se do dualismo que Platão atribuía ao corpo e à alma:

É necessário esclarecer que o dualismo que é atribuído à Platão se mostra de maneira muito diferenciada do dualismo moderno, especialmente em sua vertente cartesiana. Para Platão, há várias funções somáticas que pertencem ao domínio da alma (psyche), que em sua tripartição se mostra, também parcialmente mortal, como o corpo (soma). O prazer de “Fedro” estende-se do corpo à alma, assim como a percepção ética e a sensação; a finalidade da vida é a purificação que vai sustentar todo um processo de existência da vida (SILVA, 1999, p. 20, grifo do autor).

Na modernidade a educação ao mesmo tempo em que se inseriu na lógica capitalista reproduzindo seus interesses e contribuindo, de certo modo, para a formação dos indivíduos nos moldes burgueses, fortalecendo a formação individual e coletiva ao mesmo tempo, por meio da difusão de uma visão de mundo universal, ou seja, única para toda a humanidade, disseminando também o princípio liberal de coletividade e de individualidade. Todavia em contrapartida, pois esse processo não é um processo linear, mas sim marcado por contradições, à educação nesse período também se pode atribuir um importante papel no processo de superação das desigualdades sociais, da ignorância, da fome, da miséria, da guerra, etc.

Embora a educação e as crianças tenham ocupado o pensamento de filósofos como Platão, Santo Agostinho, São Tomás de Aquino, entre outros, é com o projeto iluminista que se amplia o leque das preocupações com a infância e com sua educação de modo sistematizado, sendo reconhecida como objeto de estudo da ciência. Nessa perspectiva, o modelo de educação cartesiano serviu ao projeto da modernidade, pois Descartes propunha uma ciência universal, ou seja, um conceito de ciência capaz de abarcar todo o conhecimento humano e que levaria à verdade pelo uso da razão. O sistema imaginado por Descartes englobaria e unificaria todo o conhecimento, isentando-se de todos os preconceitos e hipóteses e baseando-se unicamente

na certeza. O famoso dualismo cartesiano é a metafísica associada a essa prioridade, que consiste na separação da mente e da matéria em duas substâncias diferentes. Essa nova concepção perdura e define os projetos de intervenção educativa até os dias atuais.

No âmbito social e educacional, como conseqüências negativas da ciência moderna, pode-se elencar a contribuição no processo de exclusão e dominação das minorias, tanto étnicas e sociais como culturais. Como destaca Löwy (2003, p. 63-64), “[...] o processo de conhecimento, do princípio ao fim, é norteador por valores, ideologias, visões sociais de mundo”, e a modernidade deixou suas marcas muito profundas e ainda define e coordena nossas vidas no âmbito político, econômico, cultural e social. Porém afirma: “Para se visualizar um certo elemento da realidade, que ficou invisível por séculos, foi preciso haver uma mudança de ponto de vista, de enfoque” (LÖWY, 2003, p. 63). O inconformismo ante as conseqüências da ciência moderna pode contribuir para a emergência de um novo paradigma, que Santos (2000, p. 91) denominou “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente”. Nesse sentido, Giménez e Traverso (2000, p. 241) defendem que há que se firmar um:

Compromisso ideológico com a alteridade, com os excluídos do discurso moderno, aqueles a quem as tentativas de universalização de um modelo de homem branco, ocidental, adulto, heterossexual, normal e ‘civilizado’ tinham mantido à sombra das luzes do Iluminismo: mulheres, negros, orientais, gays, lésbicas, doentes mentais, ‘selvagens’ e crianças.

Pensando nesse compromisso ideológico, vê-se a necessidade de examinar as concepções de corpo presentes nas produções científicas desenvolvidas no âmbito dos estudos da infância, objetivando revelar o que os saberes científicos têm apontado sobre as relações entre corpo, infância e educação e

em que podem contribuir no processo de emancipação e superação das desigualdades sociais.

2.2 - Infância e contribuições da História, da Antropologia e da Sociologia

A história referente à infância revela que conceber a infância como uma categoria homogênea e única não permite evidenciar a pluralidade das infâncias, pois as condições sociais concretas da vida das crianças sofreram e sofrem determinações que passam a constituir de forma diferenciada a própria infância, exigindo o tratamento e a constituição de uma categoria social plural e não mais única. O desenvolvimento dos sistemas de produção, as formas de divisão do trabalho e as diferentes relações de produção situam também a criança, de forma específica, no sistema de relações sociais.

Narodowski (2001, p. 25) pontua que, para a pedagogia, a infância sempre foi um fato dado, um pressuposto indiscutível, contudo, as pesquisas inauguradas por Ariès (1981), “demonstrarão que a infância é um produto histórico moderno e não um dado geral e a-histórico que impregna toda história da humanidade”.

Sem desconsiderar as críticas, sem dúvida pertinentes, à pesquisa desenvolvida por Philippe Ariès (1981), seu trabalho inaugurou uma análise histórica da concepção de infância e contribuiu para a ruptura da idéia de uma única infância, revelando que as sociedades modernas, tendo configurações sociais, culturais, políticas e econômicas construídas pela humanidade, em diferentes momentos históricos e espaços geográficos, também produzem diferentes infâncias e crianças, constituindo-as enquanto categoria plural; desse modo, não é possível pensar em uma categoria única. Destarte, como define Qvortrup et al (citado por MONTANDON, 2001, p. 48), o termo “‘crianças’ não corresponde ao plural da palavra ‘criança’, mas qualifica um

grupo pertencente à categoria ‘infância’” que passa a ser compreendida como categoria social.

A educação das crianças em espaços institucionais tem seu percurso atrelado à história da constituição da infância, pois tem a infância como objeto de estudo e campo de intervenção. Essa educação tem recebido críticas, bem como indicações de superação da concepção universal de infância, a qual desconhece as diferenças de classe, de cultura, de gênero, de etnia, e de geração das crianças. Rosenberg (1976, p. 1470) pontua que:

[...] se não posso imaginar o indivíduo se desenvolvendo em um vazio sociocultural, posso ajudá-lo pelas Ciências Sociais (sobretudo Sociologia, História e Antropologia) a apreender as semelhanças e diferenças do conceito de criança e das necessidades sociais a que ele responde.

No campo da Educação Infantil, são recentes as contribuições da História e de determinadas vertentes da Psicologia, como também da Antropologia e Sociologia que ajudam a entender as crianças de forma mais concreta, plena e livre da discriminação imposta pela situação desigual em que vivem.

Podem-se destacar as contribuições da Antropologia com pesquisas que têm se preocupado em rever o modo de lidar com os temas da socialização e da infância. O texto de Enid Schildkrout (1978), *Age and Gender in Hausa society: socio-economic roles of children in urban kano*²⁰, consegue superar a abordagem tradicional de socialização. Nesse estudo, Enid se esforça em estudar as crianças de Hausa em uma perspectiva de variação da abordagem tradicional da socialização. O autor diz querer formular uma descrição dos aspectos da sociedade de Hausa, focalizando especificamente o relacionamento entre a idade e o gênero como princípios da organização social. Salienta que, do ponto de vista tradicional de socialização, o comportamento do adulto, no contexto de uma sociedade e de uma cultura, é uma variável independente,

²⁰ Tradução minha.

baseada em jogos de regras fixas estabelecidas, papéis e modalidades de conduta que as crianças devem assimilar antes que se transformem em atores sociais significativos. Sociologicamente, o papel da criança é o de aprendiz, a menos que seja “um delinqüente”. À criança cabe a passividade, e nesse processo a cultura da criança constitui-se em um ensaio para a vida de adulto, e a socialização consiste nos processos com que, por um método ou por outro, as crianças existem para se conformarem em casos “da socialização bem sucedida” ou se transformarem em desviantes, nos casos “da socialização fracassada”.

Todavia, Enid salienta que, em sua pesquisa, percebeu que as crianças de Hausa não fazem simples imitação dos adultos, como num ensaio para a vida adulta. A infância em Hausa é qualitativamente diferente da maioria, pois as crianças não têm que observar muitas das regras que regulam o comportamento dos adultos, principalmente as concernentes ao gênero. Atentando para relações de gênero na infância nessa sociedade Hausa, observa que, diferentemente dos adultos, entre os quais a sociedade opera uma separação radical de gêneros, as crianças têm contato com o universo feminino e masculino, podendo andar livremente pelas casas. Com isso, o autor demonstra que o período da infância, nessa sociedade, não se caracteriza como um período de treino para a vida adulta.

Na esteira dessas contribuições, Pelissier (1991) em seu estudo, que se constitui em uma revisão da literatura da Antropologia, critica o modo como a socialização das crianças vem sendo tratada, pois, a partir dessas perspectivas, as crianças são caracterizadas somente como mantenedoras da cultura dos adultos.

Os estudos de Christina Toren, em seu texto *Making History: the significance of childhood cognition for a comparative anthropology of mind*²¹, tornam-se centrais para o estudo da criança, pois traz a idéia de que a cognição é social e

²¹ Tradução minha.

historicamente construída, considerando a não passividade na recepção dos valores e atributos sociais pelas crianças. Em sua pesquisa etnográfica com as crianças de Fiji, Toren observa que elas, em diferentes idades, sustentam conceitos relativos ao mundo social que são inversões diretas dos sustentados pelos adultos. Ela exemplifica: as crianças atribuem um status de indivíduo, ao espaço que ocupam no ritual, enquanto os adultos fazem o contrário, atribuem o significado do espaço às pessoas que o ocupam. Assim, tornar-se adulto implica não apenas acumular conhecimentos, mas também negar o que se sabia em estágio anterior. Clarice Cohn (2002, p. 233), a esse respeito, enfatiza que o trabalho de Toren é fundamental

[...] porque propõe que a criança pode apresentar os aspectos da sociedade que não são tornados explícitos, mas que não estão ausentes, tornando a análise do mundo e da perspectiva dos pequenos altamente rentável para a produção da etnologia de uma sociedade.

A infância e as crianças, portanto, apontam ao adulto, verdades que ele não consegue mais “ouvir” e “ver”:

Verdade política da presença constante dos pequenos e dos humilhados que a criança percebe, simplesmente, porque ela mesma, sendo pequena, tem outro campo de percepção; ela vê aquilo que o adulto não vê mais, os pobres que moram nos porões cujas janelas beiram a calçada, ou as figuras menores na base das estátuas erigidas para os vencedores. A incapacidade infantil de entender direito certas palavras, ou de manusear direito certos objetos também recorda que, fundamentalmente, nem os objetos nem as palavras estão aí somente à disposição para nos obedecer, mas que nos escapam, nos questionam, podem ser outra coisa que nossos instrumentos dóceis (GAGNEBIN, 1997, p. 182).

As contribuições desses estudos mostram, portanto, que as crianças não são apenas produzidas pelas culturas, mas também produzem culturas; reafirmando, dessa forma, o que se havia proposto anteriormente, que as

crianças são diferentes dos adultos qualitativamente e não quantitativamente, ou seja, as crianças não sabem menos, elas sabem outras coisas. Desse modo, esses estudos enfatizam que a infância deve ser “considerada como uma forma estrutural, e as ‘crianças’, como um povo de traços específicos, tendo, segundo o sociotipo estudado, uma cultura própria, um sistema de trocas e, portanto, de ritualização própria, sendo, numa palavra, um ‘ser com seu mundo particular” (MONTANDON, 2001, p. 48).

Julie Delalande (2003), em seu texto *Culture enfantine et règles de vie: jeux et enjeux de la cour de récréation*²², ao escrever sobre as culturas infantis nos horários de recreio escolar, indica a inteligibilidade das crianças, que mostram freqüentemente saberem não apenas o que os adultos lhes permitem saber. As próprias crianças conhecem, efetivamente, a diferença de estatuto entre elas e os adultos. Percebem os adultos como os que detêm a autoridade e o saber, os que decidem e ensinam. Além disso, elas sabem e dominam as regras do mundo adulto, mas também sabem e se socializam com as regras das crianças, regras que Delalande denomina de culturas infantis. Em sua pesquisa, confirma a existência de um saber infantil que se transmite de uma geração a outra, mostrando um saber infantil presente na infância e não só quando se tornam adultos. Ela considera o saber infantil não como um meio para tornar-se um adulto competente, mas como uma necessidade de se integrar ao grupo de paridades.

No entanto, é preciso cautela no entendimento e na adoção do termo cultura infantil, pois o uso do termo no singular pode indicar um retrocesso em todo o esforço de consolidação do respeito e reconhecimento da infância como categoria social, pois, conforme nos coloca Clarice Cohn (2005, p. 35) “[...] é universalizar, negando as particularidades socioculturais. Mais ainda: é refazer a cisão entre o mundo dos adultos e o das crianças, e, desta vez, de

²² Tradução minha.

modo mais radical”, e se estará vendo o fenômeno social criança fora de seu contexto.

Assim sendo, torna-se mais adequado falar em culturas infantis, “[...] mas devemos, ainda assim, fazê-lo com cuidado, para não incompatibilizar o que as crianças fazem e pensam com aquilo que outros, que compartilham com ela uma cultura mas não são crianças, fazem e pensam” (COHN, 2005, p. 36), pois uma das conseqüências do sentimento moderno de infância é o afastamento e a separação entre o mundo adulto e o mundo da criança, um hiato no diálogo entre os dois mundos, como colocam Souza e Pereira (1998, p. 12) “Se a criança passa a ser reconhecida como sujeito na época moderna e ganha novo status sendo valorizada na sua capacidade de constituir diálogo, a ausência do interlocutor adulto faz com que ela seja condenada a um monólogo”.

Nesse sentido, Guimarães traz importante discussão em que aborda os desafios modernos e pós-modernos no âmbito da infância, esclarecendo que:

De fato, quando pensamos na perspectiva de uma história da infância, é fundamental a conquista moderna, no sentido da aquisição pela criança do lugar de sujeito, materializada na consideração da autonomia, auto-estima e autoridade das crianças, tanto nos discursos pedagógicos, como nas práticas educacionais e também nas famílias. No entanto, a exacerbação desta visão tem contribuído para um certo isolamento da experiência das crianças e um distanciamento das relações com os adultos (GUIMARÃES, 2005, p. 8).

A mesma autora reforça que essa fórmula contemporânea, na qual se reconhecem as crianças como autônomas e os adultos como ausentes, resultante da separação entre o mundo adulto e o da criança, é mobilizadora do enfraquecimento das relações alteritárias. Ela propõe como desafio do presente a possibilidade de potencializar a autonomia e a autoridade da criança pelo diálogo com o adulto, que também reconhece sua própria autoridade.

Nesse sentido, nas suas pesquisas com crianças/infâncias, Kennedy (2000) traz também contribuições da filosofia. Para ele, a filosofia da infância implica duas esferas de raciocínio. Na primeira, há uma indagação acerca do que os adultos podem saber sobre as crianças e a experiência infantil, e na segunda, questiona-se se as crianças conhecem de fato o mundo de maneira diferente e o que elas podem dizer aos adultos.

Desse modo, o autor pontua que, esses estudos, ao focar a criança também têm investigado a vida adulta:

[...] qualquer investigação filosófica sobre a infância é também e necessariamente uma investigação sobre a vida adulta. As implicações concretas deste aspecto reflexivo da investigação na infância são particularmente significativas, pois isso sugere que o adulto que compreende as crianças e as condições da infância compreende-se melhor a si mesmo (KENNEDY, 2000, p. 131).

Acredita-se que os estudos da infância e seus conceitos possibilitarão refletir melhor sobre os conceitos de adulto: existe um adulto “modelo”? existe uma criança “modelo”?

Torna-se fundamental que os adultos conheçam e reconheçam a infância e a si mesmos, pois, “[...] constroem a infância com base em suas imagens culturais predominantes muito arraigadas, combinadas com os resíduos de suas próprias infâncias” (KENNEDY, 2000, p. 152-153). Dessa forma, “[...] se o nosso novo ideal de maturidade adulta incluir a infância em lugar de excluí-la, nossas idéias sobre educação e criação das crianças vão mudar” (KENNEDY, 2000, p. 153), pois não se buscará mais um “modelo” de adulto ou de criança, mas sim, serão valorizadas e respeitadas as homogeneidades e heterogeneidades das crianças e infâncias e, conseqüentemente, as dos adultos, trazendo, desse modo, perspectivas para a construção de uma sociedade mais igualitária.

Assim, para que seja possível realmente reconhecer as crianças e a infância como um mundo particular, é preciso definir o que é homogêneo e o que é heterogêneo nas infâncias e nas crianças em suas diferentes idades e contextos culturais, sociais, étnicos, geracionais, econômicos e geográficos a partir dos quais elas se constituem. É fundamental identificar e considerar essas diferenças e particularidades para poder selecionar projetos de intervenção educativa que considerem os conhecimentos levantados, visando respeitar efetivamente as crianças como sujeitos de direitos também no âmbito educacional.

Nessa direção, as contribuições recentes da Sociologia da Infância numa perspectiva crítica têm permitido desconstruir o paradigma tradicional da infância, no qual ela era concebida “como uma fase da vida, natural e universal e as crianças como entidades psicológicas, objetos passivos da socialização numa ordem social adulta” (JENKS, 2002, p. editorial).

O avanço na definição da infância como categoria geracional permite o rompimento da idéia de criança como negatividade, já que, nessas concepções, pela via da negatividade, a criança é considerada um dado universal, uma categoria natural ou cópia do adulto, uma tábua rasa, e a infância é vista como o período do ainda não, em que a criança é só um projeto de adulto, ou ainda como uma primeira etapa de um percurso linear, no qual, inevitavelmente, a criança passará da irracionalidade para a racionalidade, da imaturidade para a maturidade, do não saber para o saber.

Tendo em conta o rompimento com esse paradigma, torna-se crucial que se reconheça a alteridade das crianças e que as diferenças entre adultos e crianças não sejam consideradas desigualdades, mas sim características específicas de cada grupo. Assim, como salienta Larrosa (citado por ROCHA, 1999, p. 52), a “[...] alteridade da infância é [...] nada mais nada menos que sua absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo, sua absoluta diferença”. Nesse processo, os estudos da infância colocam como desafio a

superação do adultocentrismo, da padronização da cultura adulta como superior e predominante, e a percepção da categoria infância sem universalizar nem padronizar os comportamentos e as culturas infantis, considerando aspectos de homogeneidade e heterogeneidade como constituintes das crianças e das diferentes infâncias, atribuindo-lhes representatividade e legitimidade.

Bernard Charlot (1986, p. 109), ao estudar a infância, tendo como base uma perspectiva social, destaca que “a representação da criança é socialmente determinada, uma vez que exprime as aspirações e as recusas da sociedade e dos adultos que nela vivem”; a partir dessa perspectiva, a infância não é considerada apenas um dado natural (ainda que do ponto de vista biológico a infância se constitua em um fato natural), mas também um dado social, historicamente construído a partir dos interesses sociais, econômicos, culturais, políticos ou outros de uma dada sociedade, num determinado tempo e lugar.

2.3- Perspectivas científicas da dimensão corporal na infância

Assim como a infância, a dimensão corporal também pode ser vista a partir do seu significado no contexto histórico, social e cultural no qual está inserido e não somente sob sua perspectiva natural ou biológica que tem se consolidado no âmbito científico, pois, como traz Daolio (1995, p. 39), “o homem, por meio do seu corpo, vai assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes sociais, num processo de inCORPOração”.

Com essas contribuições pode-se realizar uma análise do corpo pautada em suas diferenças culturais, ao invés de suas semelhanças biológicas, pois o corpo é também o lugar onde se inscrevem os elementos culturais presentes nas experiências que os sujeitos humanos vivem ao longo de sua existência. Nesse sentido, Daolio (1995, p. 37) enfatiza que, “[...] para além das

semelhanças ou diferenças físicas, existe um conjunto de significados que cada sociedade escreve nos corpos dos seus membros ao longo do tempo, significados estes que definem o que é corpo de maneiras variadas”. Assim, pode-se propor pensar um novo conceito, no qual “[...] o que define corpo é o seu significado, o fato de ele ser produto da cultura, ser construído diferentemente por cada sociedade, e não as suas semelhanças biológicas universais” (DAOLIO, 1995, p. 41). A compreensão dessa perspectiva cultural do corpo implica, portanto, considerar que o fato de, tradicionalmente, a dimensão corporal ter sua ênfase na determinação biológica é também uma construção social, que atendeu necessidades e interesses históricos e políticos.

Todavia, considerando as abordagens sociológicas e culturais imprescindíveis para os avanços nos estudos sobre a infância, faz-se necessário o compromisso de não cair em um novo reducionismo, universalismo ou dualismo nos estudos sobre o corpo e a infância. Para auxiliar nessa proposta, Daolio (2004) salienta a contribuição dos estudos da Antropologia Social de Glifford Geertz, que, para pensar o ser humano e a cultura, “[...] não nega expressões ou características biológicas, psicológicas, sociais ou culturais no ser humano, mas procura concebê-las como variáveis de um todo humano indissociável, rompendo com qualquer forma de dicotomia ou de privilégio de alguma abordagem” (DAOLIO, 2004, p. 67). Essa contribuição de Geertz torna-se central para os estudos do corpo, pois, para sair de um reducionismo e um determinismo biológico, não tem cabimento cair em um reducionismo e determinismo psicológico, social ou cultural. A ortodoxia corre o risco de trocar um reducionismo por outro, tanto nos estudos da infância como nos estudos sobre o corpo, como enfatizam James, Jenks e Prout (2000, p. 208):

Falando em sentido amplo, poder-se-ia dizer que o construcionismo social corre o risco de substituir um reducionismo por outro: em resumo, o corpo e a criança apresentam-se como efeitos de relações sociais, deixando pouco espaço para o corpo/criança como

ente físico ou corpóreo. Na versão do construcionismo social, o corpo/criança dissolve-se como ente material e é tratado como objeto discursivo - não o produto de uma interação entre “natureza” e “cultura”, mas meramente um efeito do discurso (grifos dos autores).

Prout (2004, p. 9) traz esta reflexão de forma ainda mais categórica, dizendo que a Sociologia durante muito tempo não considerou a infância, exatamente por seu caráter híbrido, em parte natural, em parte social, não conseguindo “enquadrá-la” na mentalidade moderna, com sua preocupação em dicotomizar os fenômenos. Desse modo, a Sociologia “Abandona o reducionismo biológico, substituindo-o pelo reducionismo sociológico. Por muito útil que fosse para refutar a idéia do reducionismo biológico da infância como natural, acaba sendo exagerado”. Procurando superar esta realidade, Shilling (citado por JAMES; JENKS; PROUT, 2000, p. 223) propõe que se compreenda o corpo como biológico e social ao mesmo tempo, sustentando a síntese “da tese de que o corpo está inacabado no nascimento e que, no percurso da vida, ele vai mudando mediante processos simultaneamente biológicos e sociais”. Para Schilling, seria possível buscar uma síntese com base na necessidade de ir “dirigindo” nossos passos entre os reducionismos biológico e social

[...] a partir do momento em que conferimos ao corpo uma existência biológica/física, podemos começar a verificar como ele é moldado pela sociedade por meio de hábitos sociais tais como dietas ou regimes disciplinares, e por processos simbólicos que fornecem interpretações para o corpo (SHILLING citado por JAMES; JENKS; PROUT, 2000, p. 224).

Os autores James, Jenks e Prout (2000, p. 226) destacam em seus estudos novas abordagens sociológicas da infância, que, “[...] uma vez que a sociabilização, como conceito, tem dominado as descrições da infância, não é de surpreender que essa lacuna apareça geralmente em descrições sociológicas

e antropológicas do corpo e da infância”. A lacuna é evidenciada mesmo nas pesquisas etnográficas que buscam contemplar a experiência da infância a partir do ponto de vista das crianças, nas quais o corpo também é uma presença ausente, pois o foco de atenção está sempre nos discursos das crianças. Para os autores, essa lacuna pode ser uma oportunidade perdida - apesar de essas pesquisas se centrarem nas experiências infantis, dando grande relevância às crianças como agentes ativos na vida social, não conseguem perceber a importância da corporificação nos processos pelos quais elas participam da vida social; desse modo, propõem compreender o corpo como biológico e social ao mesmo tempo.

No entanto, mesmo atentos à questão dos reducionismos, sabe-se, que os estudos e as discussões a respeito dos processos de socialização são imprescindíveis quando se estuda as crianças e as infâncias, pois a compreensão dos processos de socialização podem definir ou não as crianças como simples receptáculos e reflexos de normas, valores, conceitos, saberes, conhecimentos, culturas e linguagens. Assim sendo, a socialização é definidora de projetos educativos mais ou menos conformadores, mais ou menos coercitivos, inclusive em relação à dimensão corporal, pois “[...] no corpo estão inscritos todas as regras, todas as normas e todos os valores de uma sociedade específica, por ele ser o meio de contato primário do indivíduo com o ambiente que o cerca” (DAOLIO, 1995, p. 39).

Shilling (1993) abordado nos estudos de James, Jenks e Prout (2000, p. 210), tem discutido a cisão do dualismo corpo-mente no pensamento ocidental desde o Iluminismo, que definiu sociedade e cultura em termos mentais, isto é, a sociedade seria constituída por entes inaturais e até imateriais, tais como crenças, idéias e normas. Sendo ou não essa a verdadeira origem do problema do dualismo, atualmente o corpo “[...] mais do que diretamente ausente, tem estado na sociologia como uma presença ausente”.

Louro (2000), que tem estudado temas referentes ao corpo, também afirma que,

[...] no 'sagrado' campo da educação não apenas separamos mente e corpo mas, mais do que isso, suspeitamos do corpo. Aparentemente estamos nas escolas e universidades, lidando exclusivamente com idéias e conceitos que de algum modo fluem de seres incorpóreos (LOURO, 2000, p. 60, grifo do autor).

Ambigüidades nos sentimentos de infância, tais como indicados por Ariès (1981), são percebidos também, contemporaneamente, nas práticas educativas, sobretudo em relação ao corpo, como pontua Soares (2001, p. 112, grifo do autor), “[...] esta moldura da alma - o corpo - torna-se objeto de constante cuidados e as pedagogias que sobre ele incidem estão voltadas ora para civilizá-lo, ora para ensiná-lo a ser útil e higiênico, ora para sexualizá-lo e erotizá-lo”.

Da mesma forma, Sacristán (2005, p. 71) pontua os paradoxos quanto à dimensão corporal das crianças: “[...] o corpo dos menores é amado, respeitado e educado, e ao mesmo tempo disciplinado, reprimido e castigado”. Esses paradoxos ante a dimensão corporal das crianças pequenas necessitam ser superados, pois, em ambas concepções, as crianças não são concebidas efetivamente como sujeitos de direitos. Como esclarecem James, Jenks e Prout (2000, p. 227), é necessário “[...] entender-se que a infância em si apresenta diferenças no que diz respeito à conduta corporal das crianças, e que não se trata apenas - como ainda se supõe - e uma versão imperfeita dos membros adultos de uma cultura, mas de seres infantis”.

Em uma perspectiva tradicional de socialização, o corpo geralmente é compreendido como o órgão das paixões, dos desejos, do cansaço, das dores, dos sofrimentos, das emoções fracas e fortes, da fome, da sede, da “preguiça”, do “agito” e da “desordem”. Desse modo, no imaginário educacional, é consenso a idéia de que a socialização deve contribuir para que ele seja

contido, educado, disciplinado para, em uma visão adultocêntrica, chegar aos padrões de comportamento corporal dos adultos. Esse ideário faz parte da história da educação do corpo, possível de resgatar nas predicções de Platão, nas quais ele afirmava que a ginástica ajudava na educação do guerreiro-cidadão²³. A mesma idéia de disciplinação e controle mais rigoroso dos impulsos, das emoções e dos bons modos também pode ser encontrada nos manuais de etiqueta da Alta Idade Média, nos quais a tendência do “processo civilizador” foi tornar mais íntimas todas as funções corporais, colocando-as “atrás de portas fechadas”.²⁴ Do mesmo modo, as regras de cuidados com o corpo, podem ser evidenciadas no período do início da República brasileira²⁵, período no qual, se destacou a ênfase na profilaxia tão necessária para o processo civilizador inaugurado com a Modernidade que se buscava instaurar.

Norbert Elias (1994), ao elucidar os processos pelos quais a sociedade e a cultura influem e causam modificações nos corpos, define este processo como “civilizador”. Para o autor, o “crescimento” nas sociedades ocidentais é o processo civilizador individual, a que toda pessoa de curta idade é automaticamente submetida desde os primeiros dias da infância, resultante de um processo civilizador social. Nesse processo, o que distingue a criança do adulto é a prática e o desempenho bem-sucedidos de um controle internalizado e até inconsciente deste sobre o corpo e as suas funções.

Apontando também o processo civilizador, Soares (1998, p. 18), ao realizar um estudo sobre a ginástica francesa no século XIX, pontua que os corpos que se desviavam de uma normalidade utilitária não interessavam, por isso, “desde a infância, ou melhor, sobretudo nela, deve incidir uma educação que privilegie a retidão corporal, que mantenha os corpos aprumados, retos”.

²³ Cf Platão. A República (diálogos III). São Paulo: Ed. Nova Cultural, 2004.

²⁴ Cf Norbert Elias. O processo civilizador: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: 2ª edição, Jorge Zahar Ed., 1994.

²⁵ Cf Rocha, H.H.P. Prescrevendo regras de bem viver: cultura escolar e racionalidade científica. Cadernos Cedes, Campinas, ano XX, n.52, p.1-19, nov 2000.

Essas idéias, que permanecem no imaginário e também no educacional, perpetuam certas intervenções quanto ao corpo das crianças nas creches e pré-escolas: crianças pequenas que não podem sair do berço, do “cadeirão” ou das almofadas onde estão sentadas, devem ficar nas cadeiras durante longos períodos para realizar as atividades ditas pedagógicas, não podem tirar os calçados, não podem tomar água ou só tomar água todos no mesmo horário, não podem correr, devem fazer fila para sair da sala, podem ficar sem recreio ou sem Educação Física.

Nesse sentido, Vigarello (citado por SOARES, 2001, p. 112) afirma:

As pedagogias são portadoras de preceitos que dão aos corpos uma forma e os esquadriham para submetê-los a normas, seguramente mais ainda que o pensamento. Imagens sugeridas, gestos esboçados induzindo, no silêncio, a posturas e comportamentos, frases anódinas onde palavras, sem parecer, desenham uma postura que mascarará uma elaboração semiconscente ao mesmo tempo que laboriosa; frases mais pesadas de ordens dadas fixam, com uma precisão analítica ou solene, as aparências, os modos de ser e a postura.

A este respeito Sayão (2005, p. 241) traz também sua contribuição:

Do ponto de vista das crianças, a privação do movimento, de fato, constitui-se em um problema não somente porque reduz a autonomia que poderiam conquistar através dele, mas porque tal restrição limita a capacidade e a possibilidade de experimentar com o corpo gestos, movimentos e linguagens próprias da cultura onde estão inseridos/as. Valorizando, então a brincadeira e o movimento corporal como instrumentos da apropriação das diferentes linguagens produzidas pela cultura que é reinventada pelas crianças.

No entanto, cabe aqui uma ressalva importante quanto às instituições educativas e à capacidade de superação e emancipação das crianças e dos adultos envolvidos no processo educacional - a sua capacidade de aspirar a um ambiente educacional e a uma sociedade que ainda não existe, que ainda não

foi realizada em lugar nenhum. Penso que é preciso acreditar ainda em uma utopia²⁶ educacional:

O corpo não é uma máquina passiva programada que se ajusta a comandos estruturalmente determinados. Embora reconheçamos os “esforços” que os ambientes educacionais empreendem para moldar e disciplinar os corpos a padrões socialmente “aceitáveis”, a escola possibilita conhecimentos e saberes que, extrapolando a dimensão meramente cognitiva, ensinam sobre relações e interações envolvendo outras dimensões do humano (SAYÃO, 2003, p. 132 grifos do autor).

Nessas diferentes abordagens teóricas, que visam tornar os sujeitos livres da opressão e da discriminação social, vislumbram-se indicações que potencializam o respeito às especificidades e aos diferentes perfis e contextos das crianças, de modo que possam ser vistas como parte importante de sua classe, seu grupo social, sua cultura. Para tanto “[...] é necessário examinar os limites dos corpos das crianças e como eles são vivenciados, construídos e mudados pelas interpretações e traduções dos adultos, das crianças, da natureza e da tecnologia” (JAMES; JENKS; PROUT, 2000, p. 235).

É com esse enfoque que se justifica a relevância científica, social e educacional deste estudo, já que a expectativa é a de que a análise das concepções de corpo, criança e educação presentes nas produções sobre infância em diferentes áreas do conhecimento possam trazer indicações para as práticas educativas com as crianças e também indicações para a concretização de uma Pedagogia da Educação Infantil, incluindo aí as dimensões do corpo, do movimento e do conhecimento no âmbito da educação da infância.

²⁶ “[...] acho que temos que reabilitar o conceito de utopia, partindo do sentido etimológico da palavra: em grego, *topos* significa “lugar” e *u* significa “nenhum”, utopia significa “lugar nenhum”, que dizer, aquilo que não existe em lugar nenhum, que ainda não foi realizado. Então, a utopia é uma aspiração a um estado de coisas, a uma sociedade que não existe, que ainda não foi realizada em lugar nenhum” (LÖWY, 2003, p. 67-68).

3 Caminhos metodológicos

3.1- Procedimentos metodológicos

Objetivando esta pesquisa identificar as concepções de corpo, criança e educação nas dissertações encontradas após pesquisas por estudos da infância nas produções científicas de diferentes áreas de conhecimento, visando contribuir para a consolidação de uma Pedagogia da Infância; caracteriza-se, desse modo, como uma pesquisa que envolve indiretamente as crianças. Por essa razão, durante o processo da pesquisa e, mais especificamente, no momento da análise dos dados, esteve presente a compreensão das crianças como sujeitos históricos sociais e como sujeitos de direitos, particularmente no que lhe diz respeito, sobretudo no âmbito da dimensão corporal.

Considerando a historicidade das produções científicas, é necessário enfatizar que, possivelmente, muitas das concepções defendidas pelos autores em suas dissertações já foram revistas por eles próprios, pois sabe-se que as produções são historicamente situadas. Em todo o processo da pesquisa, desde a coleta das dissertações, houve a preocupação de não desfazer, desvalorizar ou menosprezar os autores dos trabalhos. Assim sendo, foi uma opção metodológica e também ética destacar as áreas de conhecimento como centrais nas análises e não os autores. Considera-se essencial não caracterizar esta pesquisa como unicamente denunciativa, mesmo que se tenham críticas a idéias e concepções defendidas pelos autores, enfatiza-se o respeito e agradecimento pela colaboração com este estudo.

Inicialmente a intenção era fazer uma pesquisa sobre a produção científica na área da Educação Física, visando identificar as concepções de corpo presentes em trabalhos sobre a infância nas produções científicas da área da Educação Física. No entanto, numa etapa de 'sondagem', encontrou-se uma dissertação de mestrado realizada no ano de 2002, com o título

Produção científica sobre Educação Infantil nos mestrados e doutorados em Educação Física no Brasil, realizada por Lucyelena Amaral Picelli. A partir disso, julgou-se necessário um redirecionamento da pesquisa.

Como já definido anteriormente, esta pesquisa constitui-se num estudo investigativo em diferentes áreas de conhecimento, referente às concepções de corpo, criança e educação, em pesquisas realizadas sobre estudos da infância nas produções científicas no Brasil cadastradas no Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que disponibiliza a produção acadêmica dos cursos de pós-graduação do Brasil de 1987 a 2003, cujo acervo pode ser também consultado na internet: www.capes.gov.br

Conforme consta no próprio site, na página referente ao histórico da instituição, a CAPES vem desempenhando papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação – conquista das maiores no campo da educação brasileira e da ciência e tecnologia.

As atividades da CAPES podem ser agrupadas em quatro grandes linhas de ação, cada qual desenvolvida por um conjunto estruturado de programas: a) avaliação da pós-graduação stricto sensu; b) acesso e divulgação da produção científica; c) investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior; d) promoção da cooperação científica internacional.

Utilizando o banco de dados da instituição, procedeu-se ao recorte temporal do período compreendido entre os anos de 1997 e 2003, objetivando a efetivação do levantamento do material de campo para a pesquisa, cujo objetivo era a realização de uma análise dessas produções e a identificação das concepções de corpo, de criança e de educação, dos autores, presentes nas produções científicas de diferentes áreas do conhecimento e as indicações que pudessem contribuir para uma Pedagogia da Infância.

Tendo como base esses objetivos, e após o conhecimento do campo investigativo e a etapa de 'sondagem', constatou-se a existência de alguns caminhos que precisavam ser percorridos antes da entrada, propriamente dita, no campo de investigação.

Para definição das palavras-chave, sobretudo referentes ao conceito corpo, a serem utilizadas nas buscas das produções realizadas sobre a temática a ser investigada, percebeu-se a necessidade de resgatar o que já havia sido produzido pelo campo da Educação Física sobre o assunto, considerando que a temática do corpo tem sido objeto de estudo privilegiado nesse campo. Desse modo, recorreu-se aos conceitos do campo da Educação Física contemporânea para definição dos termos na seleção do material de campo, uma vez que têm ocorrido modificações significativas em seu corpo de estudos e pesquisas a partir da década de 80²⁷, motivadas por demandas de caráter social, educacional, político e científico. As críticas à “velha” Educação Física são seguidas de “novas” proposições para o campo, que passou a ampliar o léxico para a denominação de seu objeto, trazendo repercussões para diversas áreas e disciplinas e para a própria prática pedagógica, incluindo-se aquelas relacionadas à educação das crianças na Educação Infantil.

A identidade de cada uma das “novas” propostas parece ter sido assegurada por denominações originais de novos conceitos e termos da Educação Física no Brasil, como “corpo”, “corporeidade”, “corporalidade”, “cultura corporal”, “cultura de movimento”, “atividade física”, “movimento” e “motricidade”, entre outros.

Assim sendo, para o levantamento inicial, observando e ponderando questões metodológicas e questões de pertinência teórica, iniciou-se o processo de seleção do material de campo recorrendo-se às palavras-chave infância, Educação Infantil e Educação, associadas aos termos corpo,

²⁷ Para aprofundar esta discussão pode-se recorrer a Daolio (1998), no livro intitulado: Autores e atores da década de 1980. Nele o autor aborda as modificações significativas no âmbito dos estudos e pesquisas na área da Educação Física.

corporeidade, corporalidade, cultura corporal, cultura de movimento, motricidade e atividade física.

Esse levantamento inicial trouxe um número significativo de trabalhos, que podem ser conferidos e visualizados no quadro que se segue:

Infância/ Criança e/ou Educação	
Corpo	152
Corporeidade	44
Corporalidade	86
Cultura Corporal	00
Cultura de Movimento	63
Motricidade	12
Atividade Física	88
Total	445

Tabela 1: Levantamento total das dissertações no cruzamento: Infância/Educação e as diferentes nomenclaturas para a temática Corpo.

Tendo em mãos esses levantamentos (total dos levantamentos: 445 trabalhos), realizou-se um cruzamento entre eles para verificar os trabalhos que se repetiam. Após esse cruzamento, permaneceram 189 trabalhos.

Os trabalhos selecionados foram submetidos ao critério de seleção para análise simultânea dos temas nos quais se concentra a pesquisa: corpo/corporeidade/corporalidade; criança/infância e educação/escola/educação infantil/creche e pré-escola. A seleção privilegiou os trabalhos cujo tema central fosse o corpo e suas diferentes denominações e que estabelecessem um cruzamento com os temas infância e/ou educação, ou seja, foram excluídos os trabalhos que tratavam isoladamente de cada um desses temas. A partir desse critério de seleção, procedeu-se à leitura dos resumos dos 189 trabalhos, e foram selecionadas 38 dissertações para serem analisadas. Ao serem submetidas ao recorte temporal

(o período compreendido entre os anos de 1997 e 2003), das 38 dissertações foram eliminadas sete (7).

Tendo em mãos esse levantamento, foi solicitado aos autores²⁸ o material por meio de correio eletrônico (e-mail). Esse processo foi permeado por emoções contraditórias: primeiro, a ansiedade para descobrir o e-mail dos pesquisadores, de todas as formas imagináveis, na Plataforma Lattes, em sites de busca ou em e-mail enviado a orientadores, como última tentativa de conseguir contato. Em outros momentos, muita alegria ao receber a resposta dos pesquisadores manifestando disposição de colaborar com a pesquisa. Houve também momentos de muita angústia, em que se pensou ser impossível reunir um número significativo de dissertações para análise.

Como forma de retribuição pessoal, bem como científica, à disponibilidade dos autores/pesquisadores de colaborar com a presente pesquisa, salienta-se que, as dissertações digitalizadas recebidas foram disponibilizadas no site: <<http://www.ced.ufsc.br/nupein/>>, do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Pequena Infância (NUPEIN) quando manifestado o interesse pelo autor/pesquisador.

Das 31 dissertações solicitadas, receberam-se 19 dissertações digitalizadas e 1 impressa, perfazendo um total de 20 trabalhos. Após a leitura das dissertações, constatou-se ainda a necessidade de eliminar mais 2 trabalhos, pois um deles tratava-se de uma pesquisa com adolescentes e o outro, tratava-se de uma pesquisa de cunho histórico, deste modo, restaram 29 trabalhos/dissertações tratando especificamente da temática corpo em sua relação com infância e/ou educação. Todavia, destaca-se que compõem efetivamente o corpus de análise desta pesquisa 18 dissertações.

Cabe ressaltar que, dentre o material de campo, foram levantadas também seis teses²⁹; elas entraram na seleção, todavia não foram analisadas,

²⁸ Ver modelo de solicitação das dissertações em anexo.

²⁹ Lista do levantamento de teses e dissertações selecionadas ver anexo. Ver também tabela com classificação por diferentes áreas de conhecimento na página 62.

pois, na técnica de Análise de Conteúdo, considera-se importante o critério da homogeneidade dos documentos.

Apesar de tanto a tese quanto a dissertação tratarem de um mesmo processo demonstrativo de cunho científico e monográfico, podem-se identificar algumas diferenças entre a tese de doutorado e a dissertação de mestrado. Conforme Severino (2002, p. 80-81), espera-se “da tese de doutorado uma contribuição suficientemente original a respeito do tema pesquisado, representando um avanço na área”, enquanto “o mestrado, tratando-se [trata-se], em nosso contexto, de trabalho ainda vinculado a uma fase de formação científica, sendo um exercício diretamente orientado, primeira manifestação de trabalho pessoal sistemático de pesquisa”.

3.2 - A opção pela Análise de Conteúdo

A tomada de decisões metodológicas é sempre uma tarefa difícil para o/a pesquisador/a, pois é necessário selecionar método e técnicas de investigação adequadas ao objeto de estudo que permitam a produção de um novo conhecimento.

Para empreender a análise e identificar as concepções de corpo, criança e educação dos autores, presentes nas produções científicas no âmbito da infância, em diferentes áreas do conhecimento, optou-se por uma metodologia que permitisse desvendar o “discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico” (Bardin, 1977). Desse modo, definiu-se realizar a investigação numa perspectiva de referencial analítico sócio-histórico de construção do conhecimento e, como procedimento metodológico principal, a Análise de Conteúdo.

Ao optar pela Análise de Conteúdo, as críticas tecidas a Laurence Bardin, principal referência no campo científico quanto a essa técnica, desencadearam algumas dúvidas e questionamentos. As críticas a ela dirigidas

consistem em afirmar que sua perspectiva de análise caracteriza-se como “positivista”. Todavia, durante a leitura dos estudos da própria Bardin (1977), verifiquei que a autora enfatiza a inferência como razão de ser da Análise de Conteúdo – segundo ela, a relevância teórica dessa técnica consiste na inferência. Do mesmo modo, Minayo (2004, p. 200) alerta que:

[...] historicamente a Análise de Conteúdo Clássica tem oscilado entre o rigor da suposta objetividade dos números e a fecundidade da subjetividade. A grande importância desta técnica de função heurística tem sido a de impor um corte entre as intuições e as hipóteses que encaminham para interpretações mais definitivas.

Destarte, elegeu-se a Análise de Conteúdo por ser uma técnica não apenas descritiva, mas que permite também fazer inferências. Coloca Bardin (1977, p. 39): “Se a descrição [...] é a primeira etapa necessária e se a interpretação [...] é a última fase, a inferência³⁰ é o procedimento intermediário que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra” (grifos da autora), e complementam Shiroma, Campos e Evangelista (2004, p. 5), “[...] é a partir da inferência que uma informação considerada sem sentido pode, ao ser relacionada a outro dado, apresentar-se como significativa, mas produzir inferências, vínculos entre os dados, requer sempre aportes teóricos”, ou seja, é a inferência que permite a passagem da simples descrição para uma interpretação, e essa inferência será tanto mais aprofundada quanto mais aprofundado for o aporte teórico do pesquisador. Assim Bardin (1977, p. 42) define Análise de Conteúdo:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

³⁰ Segundo Bardin (1977:39) Inferência: operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceites como verdades.

A autora enfatiza que, apelar para estes instrumentos de investigação é situar-se do lado daqueles que, “[...] querem dizer não ‘a ilusão das transparências’ dos fatos sociais, recusando ou tentando afastar os perigos da compreensão espontânea” (BARDIN, 1977, p. 28). Nessa mesma perspectiva, Marx (citado por IANNI 1996, p. 11) coloca a necessidade de superação da compreensão dos fatos de forma ingênua: “Toda ciência seria supérflua, se a aparência exterior e a essência das coisas coincidissem diretamente”.

Aprofundando esta discussão, Bardin complementa que, para a superação da compreensão dos fatos de forma ingênua, a Análise de Conteúdo exige metodologias e técnicas de ruptura, porém, mais do que metodologias e técnicas, exige um referencial teórico aprofundado sobre o tema pesquisado:

Esta atitude de ‘vigilância crítica’, exige rodeio metodológico e o emprego de ‘técnicas de ruptura’ e afigura-se tanto mais útil para o especialista das ciências humanas, quanto mais ele tenha sempre uma impressão de familiaridade face ao seu objecto de análise (BARDIN, 1977, p. 28, grifos do autor).

Vala (1999, p. 126) reforça essa concepção de Bardin, dizendo que “Não há modelos ideais em análise de conteúdo. As regras do processo inferencial que subjaz à análise de conteúdo devem ser ditadas pelos referentes teóricos e pelos objectivos do investigador”. Azanha (1992), da mesma forma contribui no esforço de tirar a centralidade do método, para colocar a centralidade no conhecimento “profundo” da área, objetivando um meio mais sutil e menos visível de imobilizar a ciência através de um discurso crítico sobre ela, afirmando que:

[...] a preparação da pesquisa em educação tem mais a ver com a solidez da própria formação pedagógica do que com eventuais cursos sobre metodologias ou epistemologias. O estudo aprofundado de problemas fundamentais de educação,

nos seus aspectos científicos, históricos e filosóficos, não pode ser substituído pela aprendizagem de discutíveis roteiros metodológicos (AZANHA,1992, p. 11).

3.3 - O *corpus* de análise

Partindo a problemática central deste estudo do pressuposto de que a infância e o corpo são uma construção social, presente em todas as sociedades humanas, buscou-se na produção científica, nas pesquisas realizadas sobre infância em diversas áreas do conhecimento, o que os saberes têm apontado sobre as concepções de corpo, criança e educação, objetivando, com isso, promover a ampliação da indagação teórica em torno dos mundos sociais, educacionais e culturais da infância, particularmente no que se refere à sua dimensão corporal.

Para situar as produções científicas selecionadas, perfazendo um total final de 29 dissertações de diferentes áreas do conhecimento, foi utilizada uma tabela, na qual pode-se visualizar as áreas de conhecimento que abordaram a temática infância e corpo. Observando a tabela, verifica-se que todas essas áreas têm mostrado preocupação com a temática infância e corpo, todavia o maior número de pesquisas se concentra na Educação, 13 das 29 dissertações.

Cabe salientar que na área da Nutrição não foi selecionada nenhuma dissertação, porém no levantamento realizado foram localizadas oito dissertações nessa área, que ao serem submetidas ao critério de seleção da pesquisa – educação/corpo/infância –, foram eliminadas, pois não correspondiam à temática da educação e infância.

Nas áreas de Filosofia, História e Sociologia não foram encontradas pesquisas no levantamento realizado, como é possível verificar na tabela que segue.

Áreas do Conhecimento/Mestrado	Freqüência/Ocorrência	%
Educação	13	45
Antropologia	02	07
Filosofia		
Psicologia	02	07
Arte		
História		
Sociologia		
Educação Física	03	11
Nutrição		
Ciências da Computação	01	03
Enfermagem	02	07
Ciências do Movimento Humano	02	07
Educação nas Ciências	02	07
Saúde Coletiva	01	03
Tecnologia Educacional nas Ciências da Saúde	01	03
Total	29	100

Tabela 2: Distribuição das dissertações de acordo com as Áreas de Conhecimento.

O recorte histórico adotado nesta pesquisa, como já mencionado anteriormente, deve-se ao fato de ela estar articulada ao Projeto Criança e Educação (CRIE)³¹. O projeto CRIE

³¹ Criança e Educação: as produções simbólicas nas políticas, normas e nos saberes científicos (CRIE) – que se constitui em um subprojeto do Projeto Crianças: Educação e Cidadania Ativa (CECCA), realizado através de cooperação internacional entre a UFSC e a Universidade do Minho, Portugal.

[...] representa um esforço de continuidade de estudos cujo objetivo pode ser sintetizado como: ‘conhecer o que se conhece sobre as crianças e sua educação’, que pretende numa perspectiva comparativa, analisar as representações sociais sobre as crianças, a infância e sua educação, no âmbito político, normativo e científico, através da análise de conteúdo da documentação publicada no Brasil entre 1997 e 2003. O período proposto pretende dar conta de atualizar análises anteriores já realizadas³², particularmente quanto aos saberes acadêmicos (ROCHA, 2006, p. 2, grifos do autor).

Desta forma, a presente pesquisa procura contribuir com esse projeto apresentando um aprofundamento de estudos temáticos sobre a criança nos saberes científicos produzidos recentemente (entre 1997 e 2003) no Brasil.

Situando geograficamente a produção selecionada, constatou-se uma concentração da produção científica nas regiões Sul (12 dissertações) e Sudeste (12 dissertações) do Brasil³³, perfazendo um total de 24 das 29 dissertações selecionadas. Já das demais regiões foram selecionadas 5 dissertações, 3 dissertações da região Centro-Oeste e 2 dissertação das regiões Norte e Nordeste (1 dissertação cada região). Esses dados corroboram os resultados de outras pesquisas já realizadas, nas quais se verificou a concentração de produção científica nas regiões Sul e Sudeste, já que, nessas regiões também há uma maior concentração de universidades, como confirmam Ramalho e Madeira (2005, p. 75):

A oferta da pós-graduação em educação nas cinco regiões, nos níveis de mestrado e doutorado (73 programas no total, em 2005), apresenta-se com os seguintes percentuais: Sudeste: 45% mestrado e 56% doutorado; Sul: 26% mestrado e 17% doutorado; Nordeste: 16% mestrado e 17% doutorado; Centro-Oeste: 9% mestrado e 10% doutorado; Norte: 4% mestrado e nenhum doutorado. Se considerarmos somente os doutorados, a concentração dos programas no eixo Sul-

³² Rocha, 1999; Rocha et al., 2001; Rech, 2000; Strenzel, 2000; Ferreira, 2001; Guthiá, 2002; Pinto e Sarmiento, 2000; e às políticas (Vilarinho, 2000).

³³ Ver tabela anexo 3.

Sudeste é ainda maior: as regiões Sul e Sudeste detêm 73% dos programas de pós-graduação no país (Brasil, 2005).

Da mesma forma, os levantamentos realizados por Horta e Moraes (2005, p. 100) destacam a concentração dos programas de pós-graduação nas regiões Sul e Sudeste:

[...] na região Sudeste, onde se situam 60% dos programas, concentram-se 82% dos programas 6 e 7 (45% em São Paulo e 26% na Universidade de São Paulo – USP, onde se situam, respectivamente, 34% e 13,7% do total de programas).

A problemática que envolve a distribuição desigual das universidades e dos programas de pós-graduação na geografia brasileira é trazida por Ramalho e Madeira (2005, p. 71). Nessa discussão eles enfatizam que:

A questão fundamental, do ponto de vista sociopolítico, é: a quem e para que se destina a pós-graduação no sistema social brasileiro? A própria distribuição dos programas ainda hoje obedece aos determinismos das assimetrias e disparidades regionais e estaduais. Por certo corporativismo, é a própria comunidade acadêmica que enaltece as características da pós-graduação, omitindo seus problemas de concepção, estrutura e funcionamento.

Não se pretende, nesta pesquisa, alongar a discussão. Cabe destacar, no entanto, que as diferenças de oferta de programas de pós-graduação nas regiões do Brasil são reflexos de relações desiguais e injustas deste país, como trazem Ramalho e Madeira (2005, p.75) “[...] o notório desequilíbrio da pós-graduação entre as regiões é apenas um aspecto do desequilíbrio total de um país desigual e injusto, por força do modelo de desenvolvimento econômico e social historicamente implantado”. Mesmo admitindo ser o cenário nacional marcado por estas desigualdades, os autores consideram necessário sublinhar que, “[...] atualmente, o Sistema Nacional de Pós-Graduação apresenta expressivo avanço, apesar da forte diversidade marcada por aqueles

desequilíbrios entre as regiões e estados” (RAMALHO; MADEIRA, 2005, p. 74).

Entre as dissertações selecionadas constatou-se que a produção foi realizada em 18 universidades diferentes, 12 universidades federais, 3 universidades estaduais e 4 universidades privadas³⁴. Considerando esse dado do levantamento, é interessante frisar que, como foi destacado por Ramalho e Madeira (2005, p. 73), “[...] a universidade pública foi considerada locus privilegiado para a produção de conhecimento, enfatizando-se seu papel no desenvolvimento nacional”. Pode-se, de certa forma, acreditar que um dos objetivos das universidades públicas está sendo alcançado, pois, a grande maioria das universidades que constam nesta seleção são públicas: em universidades federais, 15 dissertações, em universidades estaduais, 7 dissertações e em universidades particulares, 7 dissertações. É importante ressaltar o número significativo de quatro pesquisas selecionadas sobre infância e corpo realizadas na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

3.4 - O processo de categorização

Definiram-se somente três categorias gerais prévias: corpo, criança e educação, e optou-se por uma não definição prévia das demais categorias, pretendendo que o próprio material de campo permitisse visualizar as categorias de análise, pois, como coloca Bardin (1977, p. 119), “A categorização tem como primeiro objectivo [...] fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos”. Considerou-se também a recomendação de L’Écuyer (1990):

As categorias devem portanto, ser escolhidas com grande cuidado, o nome que as designa devem cobrir fielmente o sentido de todo material reagrupado em cada uma

³⁴ Ver tabela que expressa as universidades que desenvolveram as pesquisas com a temática infância e corpo no Anexos D.

delas. Não é o material analisado que deve se ‘dobrar’ às categorias, mas ao contrário, são as categorias que devem refletir o sentido do material usado (L’écuyer, 1990, p 50).

Para a categorização dos dados deliberou-se “recortá-los” em unidades de registro e unidades de contexto. Optou-se pelo recorte das unidades de registro por temas, posto que a palavra corpo, por exemplo, poderia ser substituída pelo autor por corporeidade, corporalidade, etc., além de poder estar relacionada a infância, criança e Educação Infantil; enfim, poderia haver a possibilidade de estar associada a um conjunto de palavras que permearam a temática selecionada. Do mesmo modo, considerou-se que a opção pelo tema como “recorte” das unidades de registro adequa-se ao desenvolvimento desta pesquisa, pois, como destaca Bardin (1977, p. 106), essa opção por tema torna-se fecunda “para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências”. Assim sendo, procedeu-se ao “recorte” das unidades de registro, tendo como referência não apenas a dimensão formal, mas também o seu sentido. A escolha do tema como “recorte” da unidade de registro também foi necessária em virtude de muitos dos enunciados em que apareciam as concepções de corpo, criança e/ou educação dos autores necessitaram ser deduzidos de suas análises ou dos argumentos contrários àqueles constatados em suas pesquisas. Os “recortes” de unidades de contexto serviram para auxiliar a compreensão mais aprofundada do tema e o verdadeiro sentido das unidades de registro.

A partir da categorização, tendo em conta os objetivos da pesquisa, partiu-se para a definição das unidades de análise e para a inferência dos dados, pois, conforme Alabuénaga (2003, p. 210), “Os dados no hablan por si mismos, hay que hacerlos hablar, hay que extraer su significado, hay que realizar inferencias del texto a su(s) contexto(s), hay que llegar a la construcción Del Texto Provisional y, posteriormente, a la texto Definitivo o Informe”.

Não relegando as “utilidades” da quantificação na técnica de análise de conteúdo, faz-se necessário esclarecer que esta pesquisa utilizou, predominantemente, a análise dos dados em seu caráter qualitativo, sem negar a possibilidade de análises qualitativas sobre os dados quantitativos. Recorreu-se aos dados quantitativos quando em uma categoria central evidenciou-se mais de uma concepção; nesse caso, procedeu-se à contagem das unidades de registro e contexto para verificar em qual delas destacava-se uma maior recorrência, ou seja, considerou-se a quantificação como indicativo de predominância.

4 Infância, corpo e educação na produção científica analisada

4.1 - Constituição das categorias de análise

Este momento de descrição e análise das categorias é um momento delicado da pesquisa, já que todo o cuidado metodológico e epistemológico deve ser observado para que as análises não se caracterizem como reducionistas e deterministas.

Inicialmente, gostaria de salientar a pouca profundidade das análises de algumas das dissertações, pois algumas delas abordam conhecimentos que não fazem parte de meu domínio teórico, sobretudo as dissertações que trazem suas análises a partir dos conhecimentos da psicanálise. As análises de outras dissertações do corpus poderão ser analisadas com um grau maior de profundidade, já que seu conteúdo faz parte de minha formação profissional e, conseqüentemente, tenho um maior domínio sobre essas áreas. Buscam-se olhares multidisciplinares para melhor compreender as crianças, as infâncias, a dimensão corporal e os processos educativos, todavia esse desejo de abarcar a multiplicidade de conhecimentos traz em seu bojo também uma limitação da profundidade de compreensão em algumas áreas, mas que, da mesma forma precisam ser tematizados na busca de um aprofundamento do conhecimento nesta perspectiva multidisciplinar.

Nas leituras das dissertações três categorias, as gerais prévias, únicas que defini a priori, dirigiram a busca para os recortes das unidades de registro e contexto corpo; criança e educação.

A partir dessas categorias gerais prévias obteve-se um sistema de categorias que emergiu do conteúdo expresso pelos autores das dissertações; esse processo, não definido a priori, é caracterizado por Franco (1994, p. 176) como um processo no qual “[...] as categorias vão sendo criadas, à medida que surgem nas respostas, para depois ser interpretadas à luz das teorias explicativas”. A autora alerta ainda que essa opção de categorização traz implicações que necessitam ser observadas, como a exigência de uma maior

bagagem teórica do investigador, bem como, do ponto de vista técnico, a tendência de

[...] iniciar o trabalho criando-se uma grande quantidade de categorias. Às vezes, principalmente os iniciantes abrem uma categoria para cada resposta. Isso também fragmenta o discurso e prejudica a análise das convergências. [Alerta a autora:] Quando isso ocorrer, é importante encontrar alguns princípios organizatórios, que seriam as categorias mais amplas, para depois classificar os indicadores em módulos interpretativos menos fragmentados (FRANCO, 1994, p. 177)

Apesar das implicações levantadas anteriormente, esse sistema categórico tem uma grande vantagem implícita na elaboração do sistema de categorização, que “[...] diz respeito à grande quantidade de dados novos e diversificados que podem surgir” (FRANCO, 2004, p. 177). Destaco essa vantagem como fundamental no processo investigativo, pois permite ao pesquisador se desvencilhar das tendências de querer que os dados se “dobrem” à sua pesquisa e não o contrário, pois são as categorias que devem refletir o sentido do material usado, possibilitando uma análise mais rica e relevante.

As categorias gerais prévias corpo, criança e educação deram visibilidade a seis grandes categorias centrais e às categorias específicas, que poderão ser visualizadas no quadro a seguir.

Categorias centrais	Categorias específicas	Nº de ocorrências
A- Corpo como construção sócio-histórico-cultural	A1- Corpo como consciência corporal; A2- Corpo como histórico e assujeitado; A3- Corpo como linguagem; A4- Corpo como movimento; A5- Corpo infantil como integral; A6- Corpo como identidade	A1- 72 unidades de registro (7 dissert.) A2- 50 unidades de registro (7 dissert.) A3- 35 unidades de registro (4 dissert.) A4- 26 unidades de registro (2 dissert.) A5- 14 unidades de registro (1 dissert.) A6- 12 unidades de registro (2 dissert.)
B- Corpo como biológico-natural	B1- Corpo como biológico; B2- Corpo como desenvolvimento motor;	B1- 17 unidades de registro (1 dissert.) B2- 7 unidades de registro (1 dissert.)
C- Criança como construção sócio-histórica-cultural	C1- Criança como sujeito histórico-social; C2- Criança como singular; C3- Criança e aluno sem distinção;	C2- 76 unidades de registro (8 dissert.) C2- 52 unidades de registro (5 dissert.) C3- 12 unidades de registro (2 dissert.)
D- Criança como natureza	D1- Criança em desenvolvimento;	D1- 40 unidades de registro (4 dissert.)
E- Educação como função social	E1- Educação como emancipação; E2- Educação como função social; E3- Educação como direito; E4- Educação como cuidado; E5- Educação como aprendizagem cultural; E6- Educação como crítica à regulação social;	E1- 50 unidades de registro (7 dissert.) E2- 41 unidades de registro (5 dissert.) E3- 30 unidades de registro (7 dissert.) E4- 18 unidades de registro (3 dissert.) E5- 7 unidades de registro (1 dissert.) E6- 6 unidades de registro (1 dissert.)
F- Educação como meio instrumental	F1- Educação corporal como facilitadora da aprendizagem; F2- Educação como promoção de saúde;	F1- 32 unidades de registro (2 dissert.) F2- 7 unidades de registro (1 dissert.)

Quadro das categorias centrais e categorias específicas encontradas nas dissertações a partir das unidades de Registro e de Contexto.

De acordo com esse quadro tem-se a definição das categorias centrais e específicas e a explicitação do sistema de categorização. O quadro servirá de base para as análises.

A- Corpo como construção sócio-histórico-cultural

A1- Corpo como consciência corporal: nessa categoria específica incluem-se as concepções de corpo dos autores que definem corpo como meio de aquisição da consciência corporal e como forma de adquirir “condições de relacionar-se consigo, com o outro e com o mundo” ou “Pela reflexão, tomar consciência de sua ação”.

A2 - Corpo como histórico e assujeitado: nessa categoria específica incluem-se as concepções de corpo dos autores que entendem o corpo “como

produto social e histórico constituído em uma determinada cultura”. Entendem também que esse corpo sofre assujeitamento.

A3- Corpo como linguagem: nessa categoria específica incluem-se as concepções de corpo dos autores que o definem na sua dimensão de comunicação, de linguagem corporal, através da qual a criança se comunica, “fala”. “É a dimensão do gesto enquanto linguagem que expressa e comunica ao outro, que estimula as relações e interações da criança com outro, com a natureza e consigo mesma”.

A4- Corpo como movimento: nessa categoria específica incluem-se as concepções de corpo dos autores que definem corpo em sua relação com o movimento, todavia, “Não o movimento como simples gesto mecânico, mas o movimento dotado de intencionalidades, de significados, de emoção, de expressão, movimento contextualizado culturalmente”.

A5- Corpo infantil como integral: nessa categoria específica incluem-se as concepções de corpo dos autores que definem corpo na sua integralidade, visando superar a visão presente na pediatria de um corpo infantil doente e fragmentado.

A6- Corpo como identidade: nessa categoria específica incluem-se as concepções de corpo dos autores que definem corpo como definidor da identidade, pois “são nossos corpos que portam as personas com as quais transitamos pelos territórios coletivos e que indicam, por meio da fala, da postura e da aparência, nossas identidades”.

B- Corpo como biológico-natural

B1- Corpo como biológico: nessa categoria específica incluem-se as concepções de corpo dos autores que definem corpo na sua dimensão orgânica, física, em seu caráter biológico, referente à mensuração de crescimento psicométrico, dando relevância ao crescimento físico (peso e altura) como desencadeador da performance motora.

B2- Corpo como desenvolvimento motor: nessa categoria específica incluem-se as concepções de corpo dos autores que definem corpo com base em etapas de desenvolvimento, enfatizando o “desenvolvimento de habilidades motoras básicas de locomoção, equilíbrio e manipulação, as quais se constituem como pré-requisito para a realização, posterior, de habilidades motoras específicas e complexas”.

C- Criança como construção sócio-histórica-cultural

C1- Criança como sujeito histórico-social: nessa categoria específica incluem-se as concepções de criança dos autores que reconhecem a criança como sujeito histórico social, em que “a criança deve ser tomada com base em suas condições concretas de existência social, cultural e econômica, para que se compreendam as especificidades de um ser que é sujeito da história”.

C2- Criança como singular: nessa categoria específica incluem-se as concepções de criança dos autores que compreendem a criança na relação com sua subjetividade, tendo suas bases na psicanálise e na construção da identidade pessoal, mais do que nos pressupostos pautados nos contornos socioculturais.

C3- Criança e aluno sem distinção: nessa categoria específica incluem-se as concepções de criança dos autores que utilizam, sem diferenciação, os termos alunos e crianças, ora usando um, ora outro termo.

D- Criança como natureza

D1- Criança em desenvolvimento: nessa categoria específica incluem-se as concepções de criança dos autores que definem a criança pelas suas significações biológicas, concebendo-as como naturais, baseadas nas fases de desenvolvimento.

E- Educação como função social

E1- Educação como emancipação: nessa categoria específica incluem-se as concepções de educação dos autores que definem educação numa perspectiva da crítica à educação tradicional, pautada na submissão, tendo em suas bases teóricas forte influência da sociologia.

E2- Educação como função social: nessa categoria específica incluem-se as concepções de educação dos autores que enfatizam a função social da educação, destacando a intencionalidade educativa, tendo em comum também a compreensão de uma visão de educação integral, destacando a não segmentação dos conhecimentos, a não dicotomização em áreas e disciplinas escolares e defendendo como central a necessidade de a Educação Infantil ter uma intencionalidade pedagógica definida.

E3- Educação como direito: nessa categoria específica incluem-se as concepções de educação dos autores que definem educação como direito legitimado em lei. Também abordam a questão de que essa legitimidade ainda não é efetivada na prática cotidiana da nossa sociedade.

E4- Educação como cuidado: nessa categoria específica incluem-se as concepções de educação dos autores que definem Educação Infantil como uma especificidade do educar e do cuidar, os quais não podem ser pensados separadamente.

E5- Educação como aprendizagem cultural: nessa categoria específica incluem-se as concepções de educação dos autores que definem educação como aprendizagem cultural, apontando a possibilidade de perspectivas educativas que estejam ancoradas no diálogo com contextos e culturas específicas.

E6- Educação como crítica à regulação social: nessa categoria específica incluem-se as concepções de educação dos autores que tecem crítica à inevitabilidade de a educação se constituir em um “meio de regular as crianças desde a mais tenra idade”, que concebem a educação como um processo de

socialização reguladora, que nunca acontece sem sofrimento e abnegações para a criança.

F- Educação como meio instrumental

F1- Educação corporal como facilitadora da aprendizagem: nessa categoria específica incluem-se as concepções de educação dos autores que propõem a “inserção da Psicomotricidade como elemento da prática pedagógica e situando-a como elemento da formação social na qual estão inseridas estas instituições, que abordam o corpo como objeto de estudo e intervenção”.

F2- Educação como promoção de saúde: nessa categoria específica incluem-se as concepções de educação dos autores que consideram a necessidade da atividade física no processo educativo como meio de otimizar o potencial do crescimento e da promoção da saúde.

4.2- Contextualizando a produção científica brasileira nas diferentes áreas de conhecimento sobre o tema de estudo

Examinando a categoria geral *prévia corpo*, os recortes das unidades de registro e contexto deram visibilidade às categorias específicas. Procurando seguir o critério metodológico de reunir as categorias, como sugere Valla (1999, p.110), para “[...] potenciar a apreensão e se possível a explicação”, o agrupamento das unidades selecionadas deram visibilidade a duas grandes categorias centrais, que foram definidas como A- Corpo como construção sócio-histórico-cultural e B- Corpo como biológico-natural.

Optou-se por essa classificação pelo fato de que, historicamente, no Brasil, a dimensão corporal, não só no âmbito dos estudos da infância, tem seu aporte teórico vinculado à área das ciências naturais e biológicas, e essa perspectiva se constituiu como hegemônica, sobretudo com o advento do

higienismo (SOARES, 1994; 1998; 2001; GONDRA, 2002; FERREIRA, 2000; JAMES; JENKS; PROUT, 2000). Já a perspectiva da dimensão corporal, sendo concebida como construção histórica, social e cultural, tem se constituído como construção teórica objetivando combater os reducionismos e determinismos biológicos. Todavia, cabe destacar que, conforme assinalam Mendes e Nóbrega (2004), com base nos estudos de Edgar Morin: “O homem é considerado um ser biocultural, sendo totalmente biológico e totalmente cultural, pois tudo o que é humano possui ligação com a vida”. Desse modo afirmam que, “[...] corpo, natureza e cultura se interpenetram através de uma lógica recursiva. O que é biológico no ser humano encontra-se simultaneamente infiltrado de cultura” (MENDES; NÓBREGA, 2004, p. 130). Na esteira dessa discussão, Silva (1999, p. 94), com base em Ganguilhem (1982), reforça esta questão, pois salienta que “A cultura é fundamento de todos os fenômenos do corpo humano, tal qual seu fundamento biológico”.

Nesse sentido Mendes e Nóbrega (2004, p. 129) propõem a não dicotomia da dimensão histórica e biológica do corpo:

Nosso corpo possui historicidade tanto na estrutura orgânica quanto nas interações com a cultura em que vamos convivendo, o que desmistifica a idéia de que só os estudos culturais reconhecem a historicidade do corpo. Desse modo, a biologia passa a reconhecer as diversidades individuais e culturais, desautorizando, portanto, a idéia da mundialização de um corpo padrão.

Sem contanto desconsiderar a observação de Valla (1999, p. 111) de que uma categoria “[...] é habitualmente composta por um termo chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicativos que descrevem o campo semântico do conceito”, as unidades de registro e contexto que abordaram o corpo como construção histórica, social e cultural e que também deram ênfase à singularidade e à subjetividade desse

corpo foram agrupadas à categoria central denominada Corpo como construção sócio-histórico-cultural.

Na categoria central A- Corpo como construção sócio-histórico-cultural, percebe-se que os dados apontam para uma maior presença das categorias A1 - Corpo como consciência corporal e A2 - Corpo como histórico e assujeitado pois ambas foram evidenciadas em 7 das dissertações analisadas, sendo recorrentes sobretudo na área da Educação. Na categoria central, B - Corpo como biológico-natural, foram agrupadas as dissertações que deram ênfase à dimensão biológica do corpo na constituição das crianças. A seguir apresenta-se o quadro da categoria Geral Corpo.

Quadro da categoria A: Corpo como construção sócio-histórico-cultural		Áreas							
Categorias Específicas	Nº ocorr.	Edu.	Ed.F.	Ed.C.	C.C.	Psi.	Enf.	Ant.	S.C.
A1- Corpo como consciência corporal	7	4	1	1			1		
A2- Corpo como histórico e assujeitado	7	5					2		
A3- Corpo como linguagem	4	2			1	1			
A4- Corpo como movimento	4	2							
A5- Corpo infantil como integral	1								1
A6- Corpo como identidade	2	1						1	
Quadro da categoria B: Corpo como biológico-natural		Áreas							
Categorias Específicas	Nº ocorr.	Edu.	Ed.F.	Ed.C.	C.C.	Psi.	Enf.	Ant.	S.C.
B1- Corpo como bilógico	1		1						
B2- Corpo como desenvolvimento motor	1	1							

Quadro da categoria Geral Corpo

A partir do quadro, numa análise preliminar, pode-se afirmar a constatação de uma predominância, nas dissertações analisadas, de uma concepção de corpo vinculada à categoria: A - Corpo como construção sócio-histórico-cultural. Somente duas das dissertações analisadas caracterizaram, predominantemente, o corpo como B - Corpo como biológico-natural e as duas dissertações correspondem a duas diferentes áreas, uma a área da Educação Física, uma a área da Educação.

Considerando a categoria geral *criança*, os recortes das unidades de registro e contexto deram visibilidade às categorias específicas, que foram agrupadas a duas grandes categorias centrais: C - Criança como construção sócio-histórica-cultural e D - Criança como natureza, cujas definições foram fixadas a partir da significação atribuída à infância em termos de natureza e de cultura, definição esta elaborada por Bernard Charlot (1986). Nessa significação atribuída às crianças desenvolvida em estudo de Charlot (1986, p. 112), a criança como natureza é socialmente concebida como natural, de modo que,

A rejeição social da criança é camuflada e justificada ideologicamente pela idéia de que a criança não é ainda um ser social no sentido próprio do termo. Por isso, interpretam-se os comportamentos sociais da criança em termos de natureza infantil: fraqueza, impotência, inocência, inacabamento, etc.).

Na mesma perspectiva de criança como natureza, o seu desenvolvimento, que é, sobretudo, condicionado pelas condições sociais, culturais, econômicas e étnicas, é justificado “como o desenvolvimento cultural das possibilidades naturais da criança” Charlot (1986, p. 112).

Observando atentamente as unidades de registro e contexto, foram agrupadas à categoria central, denominada B - Criança como construção sócio-histórica-cultural, os trabalhos que definiam a infância como condição social da criança.

À categoria central D - Criança como natureza foram agrupadas as concepções dos autores que trouxeram, predominantemente, a idéia de infância como natureza, sendo a infância determinada sobretudo pelas significações e determinações biológicas. Caracterizou-se como central nessa categoria a não referência à infância como condição social da criança.

Quadro da categoria C: Criança como construção sócio-histórica-cultural		Áreas							
Categorias Específicas	Nº ocorr.	Edu.	Ed.F.	Ed.C.	C.C.	Psi.	Enf.	Ant.	S.C.
C1-Criança como sujeito histórico-social	8	4					2	1	1
C2-Criança como singular	5	3		1		1			
C3-Criança e aluno sem distinção	2	1	1						
Quadro da categoria D: Criança como natureza		Áreas							
Categorias Específicas	Nº ocorr.	Edu.	Ed.F.	Ed.C.	C.C.	Psi.	Enf.	Ant.	S.C.
C1- Criança em desenvolvimento	4	1	2		1				

Quadro da Categoria Geral Criança

Ao observar o quadro pode-se verificar a predominância da concepção de criança como C - Criança como construção sócio-histórica, sendo que essa categoria foi evidenciada em 15 das dissertações analisadas. Verifica-se também que a categoria C1 - Criança como sujeito histórico-social, apresentou a maior recorrência nessa categoria geral, sendo evidenciada em 8 das dissertações analisadas.

Estruturando a categoria geral prévia educação, os recortes das unidades de registro e contexto deram visibilidade às categorias específicas que, da mesma forma, foram agrupadas em duas grandes categorias centrais, objetivando com isso potencializar a compreensão. Para a definição dessas categorias centrais utilizaram-se os estudos de Charlot (1986; 2000), nos quais o autor define educação a partir de duas perspectivas: Educação como função social e Educação como meio instrumental.

Foram agrupados à categoria central E - Educação como função social os trabalhos que se preocuparam em definir a função social da educação e apresentaram indicações para a prática ou críticas às posições e funções dominantes.

À categoria central F - Educação como meio instrumental foram unidas as concepções de educação dos autores que deram ênfase ao processo educativo com o objetivo direto de instrução.

Quadro da categoria E: Educação como função social		Áreas							
Categorias Específicas	Nº ocorr.	Edu.	Ed.F.	Ed.C.	C.C.	Psi.	Enf.	Ant.	S.C.
E1- Educação como emancipação	7	5	1			1			
E2- Educação como função social	5	1	1	1	1		1		
E3- Educação como Direito	7	5					2		
E4- Educação como cuidado	3	1					2		
E5- Educação como aprendizagem cultural	1							1	
E6- Educação como crítica a regulação social	1								1
Quadro da categoria F: Educação como meio instrumental		Áreas							
Categorias Específicas	Nº ocorr.	Edu.	Ed.F.	Ed.C.	C.C.	Psi.	Enf.	Ant.	S.C.
F1- Educação corporal como facilitadora da aprendizagem	2	2							
F2- Educação como promoção da saúde	1		1						

Quadro da Categoria Geral Educação

Torna-se relevante ressaltar que, nessa categoria geral prévia, 15 das dissertações analisadas destacaram a educação como E - Educação como função social compreendendo o processo educativo como função social, sendo que a maior incidência dessa categoria foi nas dissertações da área da Educação. Somente em 3 das dissertações analisadas os autores caracterizaram o processo educativo predominantemente como F - Educação como meio instrumental. As três dissertações pertencem a duas áreas diferentes, duas da área da Educação e uma da área da Educação Física.

4.3 - Corpo como construção sócio-histórico-cultural

Observando o quadro das categorias centrais e categorias específicas, percebe-se que a grande maioria das dissertações analisadas define o A - Corpo como construção sócio-histórico-cultural, perfazendo um total de 16 das 18 dissertações analisadas.

Observaram-se registros a respeito dos aspectos culturais, sociais, econômicos e subjetivos compreendidos pelos autores como determinantes na constituição da dimensão corporal das crianças. Esses dados indicam que,

teoricamente, há uma significativa mudança nas concepções de corpo nas diferentes áreas do conhecimento, rompendo, de certo modo, com a hegemonia dos reducionismos e determinismos biológicos na compreensão da dimensão corporal das crianças.

Considera-se relevante salientar que as categorias específicas destacadas no presente trabalho não são categorias isoladas ou divorciadas umas das outras. Foram separadas, todavia, - para fins metodológicos e didáticos de análise.

Os trabalhos que trouxeram como foco central a concepção de A1 - Corpo como consciência corporal utilizaram como referenciais teóricos autores da filosofia – Marx e Engels, Marx, Merleau-Ponty, Foucault –; autores da psicologia sócio-histórica – Vygotsky e Henri Wallon –; autores da psicanálise – Freud, Melanie Klein, Jacques-Lacan –; autores da psicomotricidade – André Lapierre e Jean Le Camus, Lê Boulch -; e, para situar a produção da Educação Infantil, utilizaram autores da área – Eloísa Candal Rocha; Sônia Kramer; Giandréa Reuss Strenzel, Fúlvia Rosemberg, Maria Lúcia Machado e Moysés Kuhlmann Jr.

Destaco a seguir excertos de unidades de registro que permitem perceber a categoria específica que foi evidenciada em sete das dissertações e apresentou o maior número de unidades de registro e contexto, contabilizando um número de 72 ocorrências, e além de contemplar estas questões históricas, sociais e culturais determinantes na constituição da dimensão corporal, abrange a subjetividade e a consciência corporal, inscrevendo-se na categoria específica A1 - Corpo como consciência corporal.

Alguns dos autores ao proporem o corpo como consciência corporal destacaram a necessidade dessa consciência corporal na constituição da corporeidade, sendo a corporeidade compreendida, principalmente, sob o suporte do referencial teórico da fenomenologia da percepção de Merleau Ponty:

Corporeidade é a maneira de ser do corpo, corpo visível, participável, percebido e percebedor, tocante-tocado. [...] A corporeidade resgata a visão da totalidade corporal, levando em consideração o ir e o vir de inúmeras energias auto-organizantes do corpo (ENFERMAGEM, 1999, p. 55-56).

Com base nesse conceito de corporeidade, os autores das dissertações destacam que

As crianças [...] Vão tomando consciência do seu próprio corpo/corporeidade na relação consigo mesmo e com o outro. Vão construindo sua corporeidade a partir do nascimento e ao longo de seu crescimento e desenvolvimento, através de sua experiência no mundo e pela introjeção da cultura, construindo sua individuação (ENFERMAGEM, 1999, p. 85).

Com o auxílio da mídia, da educação de casa e da pré-escola, as crianças vão formulando uma representação de corpo que media a construção daquela representação do seu próprio corpo, expressando valores morais e padrões sociais (EDUCAÇÃO, 2000b, p. 232).

A imagem corporal, por sua vez, radica nas impressões advindas das relações de prazer e desprazer estabelecidas entre a pessoa, sobretudo na primeira infância, e seus pares humanos que lhe dispensam cuidados básicos cotidianamente (EDUCAÇÃO, 2002b, p. 25).

[...] necessidade de construção de uma Imagem Corporal positiva, como forma de emancipação afetiva e intelectual do sujeito (EDUCAÇÃO, 2002b, p. 98).

Os processos de tomada de consciência do corpo objetivando contribuir para a efetiva emancipação afetiva e intelectual do sujeito abordados nos excertos anteriores parecem, todavia, calcados na idéia de que essa ‘consciência’ das crianças se resume ao domínio e conhecimento do próprio corpo físico. Recorro ao sociólogo Luc Boltanski (1989) para destacar a necessidade de aprofundamento da discussão a esse respeito. O referido autor, ao trazer análises sociológicas em seu livro “As classes sociais e o corpo” destaca que o desenvolvimento de uma maior consciência corporal,

muitas vezes associada a uma libertação das imposições culturais, sociais e religiosas, são também uma forma de desapropriação cultural. Nas palavras de Boltanski:

[...] assim o crescimento da consciência do corpo, freqüentemente descrito como resultado de uma espécie de cruzada contra os ‘tabus religiosos e sociais’, com o fim de tornar possível a reconquista do corpo pelo sujeito, pode, também legitimamente, ser descrito como o final de um processo objetivo de desapropriação cultural, pois é correlato de um crescimento da necessidade social de ‘especialistas’, de especialistas do corpo e da necessidade social de regras, de instruções e conselhos que eles produzem, difundem e vendem (Boltanski, 1989, p. 184).

Boltanski destaca, em seus estudos, que essa inculcação de novos “modelos” e formas de se relacionar com o corpo constituiu também uma forma de desapropriação cultural, pois o “modelo” passa a ser o hegemônico e o “melhor”. Desse modo, à medida que as crianças vão crescendo e vão se apropriando desses valores e “modelos” desenvolvem e criam uma consciência do corpo que é “ditada” por essa hegemonia.

A possibilidade de emancipação, de libertação desses valores constitui-se em uma tarefa ainda mais difícil, pois surgem os “especialistas” do corpo, respaldados em conhecimentos “originais” sobre ele. A perspectiva desses especialistas do corpo - que o querem dominar -, tão fortemente respaldada na venda de produtos da mídia na atualidade, torna-se interessante na discussão da consciência corporal.

O desenvolvimento de uma maior consciência corporal, abordada pelos autores das dissertações como meio de se chegar à emancipação afetiva e intelectual do sujeito, necessita estar associada a discussões que desvelem as desigualdades sociais, econômicas e culturais presentes em nossa sociedade de classes.

Parte significativa das dissertações que trazem a ênfase no corpo como consciência corporal partem dos referenciais teóricos da psicanálise. A partir desses referenciais destacam um entrelaçamento da consciência corporal com a construção da identidade:

O corpo emergindo da natureza se torna humano na cultura, na relação que estabelece com o Outro. (...) a construção do corpo implica tanto na relação que a criança estabelece com sua imagem como nas relações que ela estabelece com quem vive (EDUCAÇÃO, 2002c, p. 56).

Por sua vez, o corpo com o qual a criança nasce necessita se inscrever, para que ela saiba que este corpo é seu, porta uma imagem que garante a integração do corpo. Essa imagem permite à criança ter um eu antecipado graças aos investimentos feitos pelo outro dos cuidados no início da vida, e demarca a dimensão imaginária do corpo (EDUCAÇÃO, 2002c, p. 61-62.)

O enfoque dado pelos autores das dissertações analisadas quanto à necessidade de as crianças tomarem consciência de seu corpo, de sua corporeidade, necessidade esta atrelada à construção da identidade, será desenvolvida mais adiante, na categoria específica A6 - Corpo como identidade³⁵.

A categoria específica A2 - Corpo como histórico e assujeitado foi evidenciada em sete das dissertações analisadas, contabilizando 50 unidades de registro e de contexto. Nessa categoria específica, o referencial teórico adotado incluiu autores da filosofia: Marx, Marx e Engels, Deleuse, Michael Foucault, Felix Guattari, Gilles Deleuse e Merleau-Ponty; autores da psicologia sócio-histórica: Vygotsky e Henri Wallon; autores na área da lingüística: Mikhail Bakhtin e Orlandi; um autor que tem estudado a criança a partir da cultura: Gilles Brougère; um autor que tem se dedicado a estudos culturais: Stuart Hall; o sociólogo Norbert Elias e autores como Zabalza, Minayo, Peter McLaren; teórico da educação: Henri Giroux; autores da psicanálise: Freud e Jacques Lacan; autores da psicomotricidade: André Lapierre e Jean Le Camus e

³⁵ Ver desenvolvimento da categoria específica A6- Corpo como identidade, mais adiante neste trabalho

autores da área específica da Educação Infantil: Anete Abramowicz, Maria Malta Campos, Fúlvia Rosemberg, Sônia Kramer e Kuhlmann Jr.

No excerto a seguir percebe-se que o autor da dissertação, sem contestar a materialidade, inegável, da determinação biológica, na constituição da dimensão corporal, reconhece também as determinações históricas:

De uma perspectiva dialética, entretanto, a materialidade do corpo não pode ser considerada apenas como um dado simplesmente biológico - embora também o seja - mas uma construção histórica que acontece a partir da relação do ser humano com as coisas de seu tempo e espaço históricos (EDUCAÇÃO, 2002a, p. 109-110).

Essa perspectiva de compreensão de corpo, na qual se reconhecem as determinações históricas, sociais e culturais, sem que sejam negadas as determinações biológicas na sua constituição, torna-se um dado relevante, pois evidencia-se uma ruptura com os determinismos e reducionismos presentes na produção dos conhecimentos referentes ao corpo até muito recentemente.

Do mesmo modo, as unidades de contexto a seguir, pertinentes à área da enfermagem, evidenciam as determinações históricas, sociais e culturais na constituição da dimensão corporal. Essa evidência também se constitui significativa, pois, pertencendo a Enfermagem ao ramo da grande área da saúde, a qual tem, historicamente, uma relação marcadamente hegemônica com os conhecimentos embasados nas determinações biológicas na constituição do corpo, é indicativa de uma mudança e ruptura dos reducionismos e determinismos:

Os hábitos, crenças, valores e modos de viver a vida são aprendidos através de nossa inserção em uma cultura, nas relações com outras pessoas e grupos, do qual fazemos parte, ou que nos influenciam através dos meios de comunicação. Dependem também da classe social a que pertencemos e de como nos inserimos no modo de produção, que por sua vez, determinam os nossos costumes, nosso modo de morar, de cuidar das crianças, de utilizar o tempo, as formas de lazer,

alimentação, acesso aos serviços, entre eles a educação e saúde (ENFERMAGEM, 1998, p. 28).

O comportamento corporal expressa papéis, atitudes, posições sociais e sentimentos. O corpo é constituído culturalmente nas interações, é influenciado pelo poder, vitimizado pelo consumismo, moldado pelo trabalho, concebido pela religião, entre outros (ENFERMAGEM, 1999, p. 55).

O reconhecimento pelos autores das dissertações de que as determinações sociais, culturais e históricas também são determinantes para a constituição da dimensão corporal deu visibilidade ao assujeitamento dos corpos das crianças, questão muito presente nas dissertações analisadas, como é possível verificar nas unidades de registro abaixo destacadas:

Entendendo o corpo como produto social e histórico constituído em uma determinada cultura, passamos a perceber todos os espaços da escola como responsáveis pela construção minuciosa de um corpo bem adaptado às normas de uma instituição que tem suas raízes na formação da sociedade burguesa da qual todos fazemos parte e que, portanto, a representa (EDUCAÇÃO, 2000b p. 1).

Além dos hábitos de higiene, o uso de determinadas vestimentas e acessórios, as exigências estéticas e a necessidade de adequação a um modelo de corpo propagado como desejável, são formas muito sutis de disciplinamento aos quais estamos assujeitados (EDUCAÇÃO, 2000a, p. 76)

Assim, o controle sobre o corpo é também essencial para a produção e manutenção da vida humana, sendo inquestionável sua necessidade para a construção das redes de sociabilidade humana. [...] Desse ponto de vista, o controle sobre o corpo alcançado por meio de processos educativos típicos da vida cultural não é, em si, questionável. O que se questiona aqui não é o controle em si mas o tipo específico de controle instaurado na Modernidade, portanto, a forma determinada que assume a humanização da pessoa nas sociedades industrializadas e que não pode ser compreendida como algo *natural* e *comum* a todas as sociedades (EDUCAÇÃO, 2002a, p. 51, grifo do autor).

É interessante destacar nesta última unidade de registro a compreensão da inevitabilidade e até da necessidade de processos de socialização sobre o corpo; entretanto questiona-se o “modelo” universal adotado, passando este a ser considerado natural e não social, cultural ou histórico. Como reitera Norbert Elias (1994, p. 184) “[...] não há [...] uma suposta liberdade ‘absoluta’, se por ela entendemos total independência de qualquer coação social. O que há é libertação, de uma forma de restrição opressiva ou intolerável para uma outra, menos pesada”. Todavia, como afirma o autor da dissertação analisada, o processo de normatização e assujeitamento hegemônico a que as crianças, e não só elas, estão submetidas nos diferentes espaços de socialização não tem sido amenizado:

Esse aprendizado, desencadeado desde o nascimento e alongado por toda a vida individual, é marcado pelo cerceamento de várias ações corporais através de normatizações heemonicamente defendidas sobre o corpo e a gestualidade (EDUCAÇÃO, 2002a, p. 105).

As normatizações, conseqüência do modelo vertical de socialização, dão-se sobretudo sobre a dimensão corporal. Desse modo, são as ações corporais as primeiras a serem cerceadas no processo de assujeitamento nos espaços educacionais³⁶.

Nessa categoria específica, um dos trabalhos abordou esta concepção de corpo considerando as determinações sociais, culturais e históricas aliadas à Psicomotricidade:

Partimos do pressuposto de que as práticas psicomotoras extrapolam os aspectos orgânicos, anatômicos e funcionais do corpo, configurando-se como práticas sociais (EDUCAÇÃO, 2002b, p. 08).

Assim, analisar a Psicomotricidade, enquanto área do conhecimento que estuda o corpo em suas relações, é apreender o investimento político e econômico do corpo. Trata-se de recolocar a

³⁶ Esta discussão será mais aprofundada ao longo desta dissertação, mais especificamente no item 4.9 no qual se fará o cruzamento das categorias de análise.

Psicomotricidade na história do corpo político, considerando-a mais como fenômeno da dinâmica do processo social que uma consequência das teorias do desenvolvimento humano (EDUCAÇÃO, 2002b, p. 16).

Neste sentido, ao procedermos a uma análise da Psicomotricidade sob o pressuposto da história, somos impelidos a buscar analisar o corpo e as técnicas que dele se ocupam vinculado às necessidades do modo capitalista de produção, das relações sociais de poder por ele constituídas, no contexto no qual o ser humano é concebido (EDUCAÇÃO, 2002b, p. 16-17).

A proposta defendida por esse autor, de revestir a Psicomotricidade de um caráter social, mostra-se curiosa e contraditória, já que a Psicomotricidade, tanto a instrumental quanto a relacional, está fortemente arraigada à Psicologia do Desenvolvimento e “[...] construiu suas teorias tendo como base os aspectos evolutivos (cognitivos, afetivos-emocionais, psicomotores, sociais, etc.) da infância e da adolescência com o objetivo de observar e constatar as mudanças no comportamento dos indivíduos ao longo de sua existência” (SAYÃO, 1996, p. 73). Destaca-se ainda como mais contraditório esse revestimento histórico e político dado à Psicomotricidade quando se retoma uma citação de Sayão (1996, p. 79) em que a autora, com base em Levin (Professor de Educação Física, Piscanalista e Psicomotrista), afirma que “[...] o âmbito da Psicomotricidade não é educativo, mas clínico. A Psicomotricidade precisa agregar a transferência psicanalítica na clínica psicomotora o que se torna impossível na Educação Infantil que deve investir no trabalho coletivo”. Desse modo, acredita-se que essa perspectiva do autor necessita mais reflexões, que serão aprofundadas no cruzamento das categorias de análise.

Outra categoria evidenciada nas dissertações analisadas foi a categoria específica A3 - Corpo como linguagem que somou 35 unidades de registro e de ocorrência, uma ocorrência significativa nas dissertações analisadas. Nessas dissertações, o referencial teórico adotado circunscreve autores da filosofia: M. Merleau-Ponty e Foucault; teóricos da educação: Narodowsky e Giroux; um crítico literário e ensaísta: W. Benjamin; o sociólogo Norbert Elias; autores da

psicologia sócio-histórica: Henri Wallon e Lev Vygotsky, e Piaget, da psicologia do desenvolvimento; autores da psicanálise: S. Freud, J. Lacan e Donald Winnicott; autores da psicomotricidade: Anne Lapierre, André Lapierre, Bemard Aucouturier, Julian de Ajuriaguerra e Lê Boulch; da área da Educação Física: Vaz; Sant'Anna, Hugo Assmann, Ana Márcia Silva, Carmem Lúcia Soares e na área da Educação Infantil: Sônia Kramer e Maria Malta Campos.

Nessa categoria específica os autores das dissertações compreendem o corpo como intimamente atrelado à subjetividade e constituindo-se num meio de comunicação com o mundo:

O corpo da criança não pode ser tratado como objeto, no sentido de coisa, pois é um meio de comunicação com o mundo (PSICOLOGIA, 2001, p. 39).

O corpo é eminentemente o próprio movimento de expressão que projeta significações no exterior, fazendo com que as coisas comecem a existir. A motricidade, portanto é que dá o sentido da vida e da interpretação de si mesmo (PSICOLOGIA, 2001, p. 54).

Assim, é o corpo da criança, e não sua consciência, que percebe o mundo e o habita. A criança não toca as coisas com idéias, primeiramente é o corpo dela que toca o mundo. Há um contato mudo da criança com as coisas, enquanto ainda não são ditas (PSICOLOGIA, 2001, p. 57-58).

O corpo da criança, e não sua consciência, é que percebe o mundo e o habita. A criança não toca as coisas com idéias, primeiramente é o corpo dela que toca o mundo, pois mundo e corpo são feitos do mesmo estofado (PSICOLOGIA, 2001, p. 118).

O corpo traduz as nossas palavras para traduzir nossos desejos, o homem vive num mundo de significações; os gestos querem dizer alguma coisa, o corpo tem um sentido que ele pode sempre interpretar e traduzir (CIÊNCIAS DA COMPUTAÇÃO, 2002, p. 16).

Para Milstein e Mendes (1999, p. 29) o corpo como linguagem, “[...] é así considerado como un medio que deja ver el estado interior del individuo, y por lo tanto a través de la educación corporal se estarían ‘educando’ los

afectos, las emociones y demás rasgos de la personalidad”. Segundo os autores, o desenvolvimento dessa concepção de corpo no âmbito educativo

[...] focalizaron en el cuerpo el lugar de la expresión, entendiendo así al cuerpo como un lenguaje. El supuesto común de estas posturas es que la situación pedagógica es de comunicación y que ésta no se produce sólo a nivel del discurso verbal sino que opera también la comunicación no verbal, produzida por los gestos, actitudes, posturas, desplazamientos, vestimenta, etc. (MILSTEIN; MENDES, 1999, p. 28-29).

Valter Bracht, professor e pesquisador da área da Educação Física, ao discutir a defesa da “cultura corporal de movimento” para o âmbito da área, define o movimento como linguagem, destacando que:

[...] nesta perspectiva, o movimentar-se é entendido como forma de comunicação com o mundo que é constituinte e construtora de cultura, mas, também, possibilitada por ela. É uma linguagem, com especificidade, é claro, mas que, enquanto cultura habita o mundo simbólico (BRACHT, 1997, p. 45).

A compreensão do Corpo como linguagem é apresentada em outra dissertação por intermédio da corporalidade, termo assim definido pelo autor, tendo como aporte teórico autores como Norbert Elias, Foucault, Vigotsky, Vaz e Sant`Anna:

Essa impossibilidade e/ou dificuldade de/nos contatos e experiências com o corpo dos outros (das outras crianças e do adulto) é particularmente preocupante dada a especial importância da corporalidade nas primeiras fases do processo de humanização onde assume o papel de linguagem expressiva dos interesses, necessidades e desejos da criança pequena (EDUCAÇÃO, 2002a, p. 118).

A corporalidade, nesse sentido [referindo-se a interação], é um elo de relação que ganha maior importância tanto mais jovem for a criança. É nesse momento que o corpo e o gesto assumem um papel fundamental na comunicação da criança com o outro (EDUCAÇÃO, 2002a, p. 127).

Especificamente com base nos estudos de Vigotsky, o autor da dissertação ressalta o potencial da gestualidade como sistema simbólico; nessa compreensão, o gesto é entendido como signo e, desse modo, destaca o papel do corpo no estabelecimento de relações comunicativas:

Em Vigotsky (1991), a corporalidade assume um papel fundamental para as relações e interações sociais estando articuladas aos processos pelos quais crianças e adultos intercambiam significados sociais, portanto, aos modos como o eu infantil se comunica com o outro e vice-versa. Inicialmente, a ação motora da criança é interpretada pelo adulto que fornece o significado do movimento realizado que, por sua vez, é internalizado pela criança tornando-se, assim, gesto apreendido e portador de significados socialmente determinados (EDUCAÇÃO, 2002a, p. 128).

Mendes e Nóbrega (2004, p. 129), a respeito do potencial simbólico da linguagem corporal, destacam a historicidade como determinante das mudanças dos gestos e dos significados sociais:

A historicidade do corpo faz com que haja modificações e nossos gestos adquiram significados novos mediante as experiências que vão ocorrendo. E é através desses gestos que somos capazes de expressar muitos desses símbolos e esconder outros, formando, portanto, a linguagem do corpo; o corpo está sempre se reorganizando.

Ainda com base em Vigotsky, o autor dessa dissertação desenvolve a inter-relação entre a corporalidade como linguagem e a aquisição da linguagem escrita:

No texto *A pré-história da linguagem escrita* (1991), Vigotsky esboça o papel da corporalidade na aprendizagem da linguagem escrita fundamentando-se na noção de que o gesto é a primeira forma de escrita (EDUCAÇÃO, 2002a, p. 129).

A corporalidade aqui é compreendida enquanto *representação* das intenções e desejos da criança os quais se apresentam como fatores essenciais para a aprendizagem da escrita. Os gestos relacionam-se com outros domínios simbólicos que também são essenciais para que a pessoa

aprenda a escrever: A criança no início de seu desenvolvimento quase sempre usa, ao desenhar, os movimentos corporais como elemento fundamental para expressar suas intenções e desejos (EDUCAÇÃO, 2002a, p. 129, grifo do autor).

Nessa perspectiva, Mello (2005, p. 28) sublinha a necessidade das instituições de Educação Infantil privilegiarem as diferentes linguagens em atividades diversas, como maquete, jogo de faz-de-conta, dança, etc., pois, “[...] ao tratar dessas atividades, não tratamos de atividades de segunda categoria, mas de atividades essenciais na formação das bases necessárias ao desenvolvimento das formas superiores de comunicação humana”. A autora destaca que a aprendizagem da escrita, no sentido do exercício da expressão, é o registro e a expressão de informações, idéias e sentimentos e, para que essa aprendizagem aconteça, as “[...] linguagens não podem estar separadas, nem entre si, nem separadas das experiências significativas que tragam conteúdo à expressão das crianças nas diferentes linguagens” (Mello, 2005, p. 35).

A categoria específica A4 - Corpo como movimento, que, em número de ocorrências contabilizou 26 unidades de registro e de contexto, teve como suporte teórico autores da filosofia: Michael Foucault; teóricos da educação: Giroux e Zabalza; W. Benjamin, um crítico literário e ensaísta; autor que tem estudado a criança a partir da cultura: Gilles Brougère; os sociólogos e antropólogos Norbert Elias, Florestan Fernandes, Brandão, Ortiz, Levi-Strauss e Geertz; autores da área da lingüística: Mikhail Bakhtin e Orlandi; Piaget, da psicologia do desenvolvimento, e Vygotsky, da psicologia sócio-histórica; autor da área da psicanálise: Winnicott; autores da ciência da motricidade humana: Manuel Sérgio, Wagner Wey Moreira e Eugênia Trigo; como suporte para a discussão do lúdico: João Batista Freire e Marcelino, e ainda autores da área da Educação Infantil: Anete Abramowicz, Maria Malta Campos, Fúlvia Rosemberg, Sônia Kramer e Kuhlmann Jr.

Nessa categoria específica, o corpo é compreendido em sua relação

com o movimento. Os autores enfatizam a necessidade de se movimentar, inerente sobretudo às crianças, e tecem críticas às constantes restrições de movimento impostas a elas em ambientes educacionais:

Movimento é uma necessidade básica de todo se humano, e na criança esta necessidade manifesta-se de forma mais explícita, por ela ser não apenas dotada de movimento, mas ser também o próprio movimento (EDUCAÇÃO, 1998b, p. 17).

Algumas práticas pedagógicas produzidas em instituições educativas procuram suprimir o movimento, impondo às crianças de diferentes idades restrições posturais, achando que assim será mantido um clima de ordem e harmonia, propício para a aprendizagem. Muitos professores até chegam a pensar que o movimento impede a concentração e a atenção da criança e se esquecem que, com as crianças pequenas, ocorre ao contrário; é a impossibilidade de movimentar-se que pode dificultar a manutenção da atenção e do pensamento. O silêncio e a imobilidade não são a garantia da aprendizagem (EDUCAÇÃO, 2001, p. 63).

Apesar de os autores das dissertações agrupadas nessa categoria específica não afirmarem as bases teóricas dessas concepções de corpo como movimento apresentadas nas dissertações analisadas, estão presentes na psicogenética de Wallon. Galvão (2003), ao analisar a obra de Wallon, afirma que:

Na imobilidade, situação em que inexistente atividade cinética, a atividade postural é intensa. Dela depende a sustentação do corpo numa dada posição. Em sua ausência o corpo desabaria. O tônus deve variar permanentemente para garantir estabilidade das relações entre as forças corporais e as forças do mundo exterior, entre os movimentos e os objetos (GALVÃO, 2003, p. 71).

A partir dessas afirmações, Galvão esclarece que, para Wallon, a função postural está ligada também à atividade intelectual, ou seja, dá sustentação à atividade de reflexão mental, havendo uma reciprocidade entre ambas. Desse modo, compreende que a imobilidade pode muitas vezes obstruir a atividade intelectual. Para isso, sugere que “[...] quando, durante a leitura de um texto,

confrontamo-nos com problemas difíceis de serem resolvidos, mudar de posição, levantar da cadeira ou andar um pouco são recursos que podem ajudar. Propiciam a superação do estado de estagnação e paralisia em que a mente parece entrar” (GALVÃO, 2003, p. 71-72).

Nessa categoria específica observa-se que o movimento a que se referem os autores não é qualquer movimento, mas um movimento “carregado” de intencionalidades, de significados, de emoção e expressão, constituindo-se em um diálogo com o mundo:

Não o movimento como simples gesto mecânico, mas o movimento dotado de intencionalidades, de significados, de emoção, de expressão, movimento contextualizado culturalmente (EDUCAÇÃO, 1998b, p. 17).

[...] deve pensar o corpo como algo revestido de humanidade, de emoções, de desejos, de sentimentos, de consciência e de prazer, sem perder de vista o fato de [vista o fato de] que a compreensão, a relação e o diálogo do homem com o mundo se processa por meio do movimento (EDUCAÇÃO, 1998b, p. 105-106).

Não há ação que seja exclusivamente motora. Em toda a ação motora, na realização de qualquer movimento, está presente toda a história anterior do indivíduo e ao mesmo tempo, tudo aquilo que é novo, ou seja, o que é criado naquele momento, na interação entre o que o sujeito carrega consigo, aquilo que lhe é apresentado e o que está ao seu redor (EDUCAÇÃO FÍSICA, 2002, p. 102).

Do mesmo modo, essa perspectiva de compreensão do movimento, dotado de significado, de emoção, de expressão, é desenvolvido na teoria psicogenética de Wallon, como afirma Galvão (2003, p. 69, grifo da autora) “[...] um dos traços originais desta perspectiva teórica consiste na ênfase que dá à motricidade expressiva, isto é, à dimensão afetiva do movimento”. Na psicogenética walloniana, os movimentos corporais são, para as crianças pequenas, um meio de comunicação, de expressão e de interação social.

A categoria específica A5 - Corpo infantil como integral foi evidenciada em

apenas uma das dissertações analisadas, contabilizando 14 unidades de registro e contexto. O autor da dissertação adota como referencial teórico, assim definido por ele próprio, alguns princípios teóricos presentes nas perspectivas analíticas de autores como M. Foucault, L. Althusser, M. Pechêux e E. Orlandi e ainda de autores como Luc Boltanski, Ariès e Allison James.

Nessa categoria específica, o autor traz a discussão de que historicamente, na pediatria, a proteção à infância tem seu cruzamento com a apreensão de corpo doente versus a apreensão do corpo infantil integral, constituindo-se numa ortodoxia, pois, quando se vê apenas o corpo doente vê-se somente fragmentos da criança e, para que a criança possa ser apreendida em sua totalidade, deve-se ver o corpo infantil como integral.

Na medida em que o campo pediátrico estruturou-se historicamente enquanto um sistema de proteção da infância, a prática clínico-pediátrica busca apreender não somente o “corpo doente” (problema biomédico) mas também o “corpo infantil” (problema sócio-médico) das crianças (SAÚDE COLETIVA, 2003, p. resumo).

Considerou-se que o olhar pediátrico é interpelado pela categoria social de “infância”, de modo que seu foco de atenção é deslocado do corpo doente ao corpo infantil das crianças (SAÚDE COLETIVA, 2003, p. resumo).

Ao lidar com o humano, a Medicina inscreve-se como um saber que tem por objeto o corpo doente; porém, ela não descarta o que está para além deste corpo doente em sua prática (SAÚDE COLETIVA, 2003, p. 82).

Ao identificarmos os limites entre a razão e emoção presentes na formação do olhar pediátrico podemos compreender melhor a grande oposição entre o estabelecimento de uma visão integral sobre a criança e a fragmentação de seu corpo doente presente na clínica pediátrica (SAÚDE COLETIVA, 2003, p. 64).

Referente ao paradigma da proteção à infância, o autor destaca que a

vulnerabilidade do corpo infantil sujeita as crianças a terem seus mínimos gestos interpretados pelos adultos:

Desta maneira, o corpo infantil é apreendido na relação complementar que mantém com seu meio social, familiar, escolar, médico. A vulnerabilidade do corpo infantil sujeita as crianças a terem seus mínimos gestos interpretados a partir de pares de oposições que tratam de localizá-las em um processo de desenvolvimento marcado pelo gesto adulto pedagógico (SAÚDE COLETIVA, 2003, p. 276).

Na esteira dessas discussões, os estudos no campo da Sociologia da Infância, numa perspectiva crítica, têm enfatizado a idade, o tamanho e a autoridade dos adultos como diferenças que precisam ser assumidas, numa tentativa de superação do assujeitamento a que as crianças comumente são submetidas em seus diferentes contextos. Gaitán (2006) destaca que, até o momento, infância e corpo vinham sendo estudados separadamente, sem considerar as relações entre eles; todavia, atualmente os estudos da Sociologia da Infância, sobretudo os dos autores Cris Jenks, Allan Prout e Allison James, têm defendido que “[...] ambos se han configurado como temas legítimos de interés sociológico, isto es, pertencientes a la esfera social y necesitados de liberación de su confinamiento previo a lo ‘natural’” (GAITÁN 2006, p. 84).

Nesse sentido, a vulnerabilidade do corpo das crianças tem sido tema de interesse, pois encontra “eco” no paradigma da proteção e controle, no qual, “considera-se a criança como um ser frágil, que não tem autonomia, ainda incapaz e que tem de ser obrigatoriamente protegida” como destaca Cris Jenks (citado por TOMÁS; SOARES, 2004, p. 351). Considera-se inegável a obrigatoriedade da proteção às crianças, todavia, os estudos da Sociologia da Infância têm posto em discussão que esse direito de proteção esteja em consonância com os direitos de provisão e participação. Nesse sentido, a necessidade de considerar as crianças atores sociais competentes, com competências diferentes das dos adultos permeia as discussões na área, pois

não são, indiscutivelmente, incompetentes. Como destacam Tomás e Soares (2004, p. 359): “[...] os processos de relações, negociações, confrontos que desenvolvem entre elas e com os adultos, são bem reveladores da referida competência e da legitimidade da sua acção nas esferas privada e pública dos seus quotidianos”.

A categoria específica A6 - Corpo como identidade, que foi evidenciada em duas dissertações, contabilizando 12 unidades de registro e de contexto, trouxe seu referencial teórico apoiado na área da Antropologia Social e em autores da Filosofia, como Foucault, Gilles Deleuze, Felix Guattari e Stuart Hall, que têm se dedicado aos estudos culturais; em teóricos da Educação, como Henri Giroux; em autores da Psicanálise, como Jacques Lacan e em autores como John Kincheloe e Shirley Steinberg, Peter McLaren, teóricos da Escola de Frankfurt, como Theodor W. Adorno, Max Horkheimer

Nessa categoria específica, destaca-se a compreensão do corpo como importante significante de construção da individualidade das crianças, associado ao processo de socialização. Destacam-se da área da Antropologia Social as seguintes unidades de registro:

A pintura corporal infantil é, por fim, um modo de marcar a individualidade da criança, que se apresenta com um motivo não (ou nem sempre, porque essa possibilidade não é vetada) compartilhado por outras crianças, ao contrário dos meninos iniciados e solteiros, que, embora ainda pintados na casa materna, escolhem um motivo único a ser utilizado por todos de sua categoria de idade, e dos adultos (ANTROPOLOGIA SOCIAL, 2000, p. 144-145).

[...] está claro que a pintura corporal é um importante fator socializador [...]. A pintura corporal, conjugada à ornamentação, socializa a criança em primeiro lugar logo após o nascimento, e marca, ao longo do tempo, algumas passagens internas à infância (ANTROPOLOGIA SOCIAL, 2000, p. 154).

Essa categoria específica, apoiada em autores como Felix Guattari, Jacques

Lacan e Gilles Deleuze, destaca a relação da construção da identidade ancorada no corpo, considerado o portador das identidades:

São nossos corpos que portam as personas com as quais transitamos pelos territórios coletivos e que indicam, por meio da fala, da postura e da aparência, nossas identidades. O corpo é, enfim, “o lugar de todas as identidades” (EDUCAÇÃO 2000a, p. 76).

Na concepção de corpo como “portador” da identidade, é enfatizada pelos pesquisadores a atribuição cultural dada à ele e à identidade:

Os corpos sofrem a época em que vivem, estão subordinados a padrões, suas desordens são descritas de acordo com a vigência de saberes típicos do contexto no qual estão inseridos (EDUCAÇÃO 2000a, p. 74).

Submetidos às normas de higiene que são secularmente sustentadas pelo discurso médico, assim como às regras de aparência, amplamente propagadas pela mídia, nossos corpos são a materialização da subjetividade deste tempo e do lugar que ocupamos na sociedade (EDUCAÇÃO 2000a, p. 76).

Um corpo se produz dentro de um imaginário (ordem das aparências), mesmo quando este imaginário exclui a palpabilidade do próprio corpo que somos. Este corpo é acima de tudo imagem, imagem do que somos, imagem do que gostaríamos de ser... (EDUCAÇÃO 2000a, p. 158).

Os estudos e as discussões desenvolvidas por Guacira Lopes Louro (2000) poderão contribuir para o esclarecimento do tema. A autora, ao abordar a questão da identidade, considera necessário problematizar as características corporais na constituição da identidade, pois:

Esquecemos que a identidade é uma atribuição cultural; que ela sempre é dita e nomeada no contexto da cultura. Esquecemos que os corpos são significados, representados e interpretados culturalmente, que diferentes sociedade e grupos atribuem significados também diferentes às características físicas: que determinados traços ou características podem ter importância, serem considerados notáveis e,

então, se constituírem em “marcas” definidoras, ou, ao contrário, permanecerem banais, irrelevantes (LOURO, 2000, p. 62).

Considerando que a constituição das identidades é atribuição cultural, e que seu processo de constituição é “marcado” pela cultura onde se está inserido, cabe salientar a relevância dos estudos e discussões sobre a dimensão corporal das crianças em espaços educacionais para além das performances motoras e das habilidades necessárias para a realização de determinados movimentos³⁷.

4.4- Corpo como biológico-natural

Conforme o quadro das categorias centrais e categorias específicas, somente duas das dissertações analisadas definiram o corpo predominantemente como biológico, orgânico e natural. Nessa categoria central foram agrupadas as dissertações que dão ênfase à dimensão biológica do corpo na constituição das crianças, abrangendo, as categorias específicas: B1 - Corpo como biológico; B2 - Corpo como desenvolvimento motor.

A categoria específica B1 - Corpo como biológico foi evidenciada em 17 unidades de registro e de contexto identificadas em apenas uma das dissertações. O suporte teórico adotado se refere basicamente a estudos que abordam o crescimento e desenvolvimento nutricional de crianças e seu desempenho motor e revistas de indicação de metodologias de aferição de aspectos cineantropométricos, biométricos. Foram utilizadas obras que datam da década de 1980, 1970 e até da década de 1960 (a mais recente, de 1999), algumas delas em inglês, provenientes dos EUA e do Canadá.

Nas unidades de registro a seguir, percebe-se a veiculação dessa

³⁷ Esta temática será mais aprofundada no item 4.9 no qual se fará o cruzamento desta categoria específica com as categorias criança e educação.

concepção de corpo ao paradigma da atividade física:

O crescimento físico juntamente com a performance motora têm sido notavelmente abordados em pesquisas com a finalidade de documentar e compreender a diversidade de aspectos relacionados à saúde de uma determinada população. Em vista disso, a monitorização do crescimento tornou-se um procedimento internacionalmente aceito na aferição das condições de saúde e qualidade de vida de um país (EDUCAÇÃO FÍSICA, 2000, p. 16).

O ritmo de crescimento e maturação difere entre crianças e a variedade de fatores que podem influenciá-los inclui: carga genética, história nutricional e estado de saúde geral. E este ritmo de mudança é um importante elemento na avaliação do crescimento e desenvolvimento de várias dimensões do corpo (EDUCAÇÃO FÍSICA, 2000, p. 43).

Para retomar a discussão do paradigma da “atividade física”, a afirmação de Bracht (1999) torna-se esclarecedora: o autor explicita que a origem da matriz teórica do termo “atividade física” foi encontrada nos referenciais teóricos dos conhecimentos científicos vinculados aos saberes das ciências biológicas nos quais “[...] o corpo e as atividades físicas eram estudados como fatos/fenômenos biológicos” (BRACHT, 1999, p. 29). Desse modo, no paradigma da “atividade física”, a dimensão corporal era influenciada e determinada somente pelas determinações biológicas, e, para que o corpo fosse compreendido nessa perspectiva, bastava o acompanhamento das “variáveis” biológicas.

Na esteira dessas discussões, o grupo de autores, conhecidos como Coletivo de Autores³⁸, esclarecem que, na perspectiva de compreensão da dimensão corporal, o objetivo da aptidão física é desenvolver, por meio de atividades corporais, o máximo de rendimento de sua capacidade física e, para tal, “[...] recorre à filosofia liberal para a formação do caráter do indivíduo, valorizando a obediência, o respeito às normas e à hierarquia. Apóia-se na

³⁸ O livro Metodologia do ensino de Educação Física foi escrito por um coletivo de autores do campo da Educação Física: Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.

pedagogia tradicional influenciada pela tendência biologicista para adestrá-lo” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 36).

Nessa concepção de corpo, as diferenças de performance motora entre meninos e meninas são “levantadas”; todavia, acabam ratificando as diferenças entre sexo e idade como “defasagem”, já que a ênfase, nessa perspectiva, centra-se na “eficiência” dos movimentos, como se vê no excerto a seguir:

Com relação à performance motora verifica-se melhor resultado para os meninos nos testes de velocidade e agilidade na faixa etária de 5 anos em 1995, e na faixa de 4 anos de idade em 1996. As maiores diferenças, no entanto, foram verificadas para a idade de 6 anos. Estes resultados evidenciam a necessidade de se reconhecer as diferenças entre os sexos e as idades nas aulas de Educação Física (EDUCAÇÃO FÍSICA, 2000, p. 101).

Ainda concernente a essa categoria específica, constata-se que, além de considerarem prioritariamente os aspectos da constituição biológica, têm incluído nas suas proposições, discussões referentes às diferenças de nível socioeconômico:

É inegável a importância de estudos sobre a avaliação do crescimento e da performance motora. No entanto, é necessário investigá-los associados aos fatores que os afetam: classe social, ambiente sociogeográfico, valores culturais, normas e símbolos, além de fatores físico-orgânicos e hereditariedade (EDUCAÇÃO FÍSICA, 2000, p. 50).

A performance motora na faixa etária de pré-escolares pode estar sendo diretamente condicionada pelos componentes genéticos e comportamentais, mas também é afetada por fatores como a classe social e ambiente sociogeográfico e por valores culturais, normas e símbolos. A educação física infantil deve reconhecer, portanto, a existência de padrões culturais diferenciados, papéis sociais distintos, representações sociais diversas, enfim é preciso considerar os aspectos socioculturais não desvinculados do biológico (EDUCAÇÃO FÍSICA, 2000, p. 118).

Desse modo, inicialmente parece haver um avanço no fato de o autor

considerar, além dos aspectos da constituição biológica, as diferenças de nível socioeconômico. Todavia, há necessidade de cautela a partir dessa constatação. Para aprofundá-la, recorro a Scheibe, Kreutz e Noronha (1984), os quais destacam que, a partir da década de 70 do século passado, pesquisas desenvolvidas nos EUA propondo um caráter preventivo para os problemas sociais foram também propostas aqui no Brasil para crianças pré-escolares, visando dar assistência às crianças “privadas culturalmente”. Todavia, nessa perspectiva, “[...] as características sociais e culturais de uma determinada população é que a tornam inadaptadas à vida. Colocam a situação de privação-opressão como sendo um atributo desta população e de suas características” (SCHEIBE; KREUTZ; NORONHA, 1984, p. 58). Destarte, apesar de considerarem os aspectos sociais e culturais além dos biológicos, a defasagem ou o não-alcance do modelo padrão é “[...] sempre atribuído à família, à cultura, ao meio. Esta matriz ambientalista desemboca no positivismo: sofisticação dos testes de inteligência; psicometria e algumas derivantes da linha genético-cognitivista” (SCHEIBE; KREUTZ; NORONHA, 1984, p. 58). A partir dessas críticas pode-se depreender que, nesse tipo de pesquisas, os aspectos culturais e sociais são considerados como modo de “reforçar” e “evidenciar” as diferenças, considerando-as defasagens.

A categoria específica B2 - Corpo como desenvolvimento motor foi evidenciada em sete unidades de registro e de contexto, identificadas em apenas uma das dissertações. O suporte teórico adotado inclui pesquisadores da área da Motricidade Infantil: Ferreira Neto, Go Tani, Eckert e Gallahue e Ozmun; pesquisadores da área da Educação: Arroyo, Souza, Colello, Spodek & Brown, Nicolau, Cuberes, Ortega e Kramer.

Nessa categoria específica a determinação biológica do corpo na constituição das crianças é ressaltada, dando ênfase às etapas de desenvolvimento motor e considerando a idade de 0 a 6 anos essencial para a formação do repertório motor das crianças. Desse modo, considera-se

essencial o desenvolvimento de atividades pedagógicas que contribuam para a educação motora infantil:

No âmbito específico da motricidade infantil, é durante os primeiros seis anos que os movimentos fundamentais de locomoção, estabilidade e manipulação de objetos emergem na criança, formando um repertório motor de base importante para o seu desenvolvimento corporal e para a sua adaptabilidade social (EDUCAÇÃO, 1998a, p. 5)

Saliento, então, que a faixa etária de 02 a 06 anos é um período fundamental para o desenvolvimento motor infantil, devido à aquisição, pela criança, de habilidades motoras básicas de locomoção, equilíbrio e manipulação, as quais se constituem como pré-requisito para a realização, posterior, de habilidades motoras específicas e complexas. Portanto, esta fase, considerada como a primeira infância da criança, constitui-se de um modo amplo, no período de formação do repertório motor de base, ou seja, na formação da base motora infantil (EDUCAÇÃO, 1998a, p. 42).

[...] a seleção e o desenvolvimento de atividades pedagógicas que permitem a movimentação corporal infantil e contribuem para a educação motora infantil (EDUCAÇÃO, 1998a, p. 63).

Aprofundando a conceituação dessa categoria específica, Sayão (1996, p. 80-81, grifo do autor) salienta que, ao propor o desenvolvimento motor, seu idealizador, Go Tani, tinha como argumento central a existência de “[...] uma seqüência normal no desenvolvimento infantil, justificando, assim, a existência de um trabalho vinculado a estas características do desenvolvimento”. Com base nesse argumento central, Go Tani teria contribuído para uma visão dicotômica de homem, ao destacar que “[...] as experiências motoras na infância desencadeiam mais tarde, o conhecimento cognitivo, pois as primeiras fornecem meios para que a criança conheça e se relacione com o mesmo” e, desse modo, definem o “comportamento humano” pertencente a três domínios: cognitivo, afetivo-social e motor.

4.5 – Criança como construção sócio-histórica-cultural

Concernente à categoria central, denominada C - Criança como construção sócio-histórica-cultural, cujos trabalhos têm em comum a definição da infância como condição social da criança, destaco a necessidade de aprofundar a conceituação do termo sujeito, antes de trazer os recortes das unidades de registro. Bernard Charlot (2000, p. 33) traz uma conceituação de sujeito que ele define como sociologia do sujeito:

Um sujeito é um ser humano, aberto a um mundo que não se retraduz ao aqui e agora, portador de desejos movido por esses desejos, em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos; um ser social, que nasce e cresce em uma família (ou em um substituto da família), que ocupa uma posição e um espaço social, que está inscrito em relações sociais; um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade. Esse sujeito: age no e sobre o mundo; encontra a questão do saber como necessidade de aprender e como presença no mundo de objetos, de pessoas e de lugares portadores de saber; se produz ele mesmo, e é produzido, através da educação.

Essa definição de sujeito elaborada por Charlot (2000) avança para além das dicotomias e dos reducionismos, pois tanto abrange a subjetividade e a singularidade dos sujeitos, ou seja, a especificidade de ser e se colocar no mundo, quanto destaca a constituição dos sujeitos na suas relações de alteridade, sem, todavia, deixar de contemplar a dimensão de sujeito social, histórico e cultural.

Referente à questão da subjetividade, Freitas e Silva (2006, p. 18), embasados em Dubet e Martuccelli, sublinham que, “Para o jovem adquirir a condição de sujeito significa renunciar aos papéis predispostos para ele escapando dos figurinos que inventam e propõe uma trajetória predefinida antes mesmo de sua chegada à escola”. Desse modo, os autores destacam que:

O processo de não adesão ou de desgrudamento do próprio papel construído no ir e vir da experiência escolar é um projeto de “subjetivação” que resulta da distância mantida em relação aos códigos de condutas presentes nas experiências iniciais de socialização. [...] Quem se distancia da própria experiência da socialização está próximo da oportunidade de projetar-se socialmente como “sujeito”. [...] A subjetivação não é só sucedâneo e prolongamento da socialização como pode ser também sua negação (FREITAS; SILVA, 2006, p. 18).

A respeito das considerações de Freitas e Silva, cabe destacar que essa possibilidade de projeção como sujeito, de certo modo negando a “conformação” à socialização, tem por base uma perspectiva de socialização impositiva e vertical, na qual cabe somente às novas gerações, ou seja, às crianças, adaptar-se aos códigos de conduta já pré-estabelecidos. Já numa perspectiva de socialização, que os sociólogos da infância denominam interativa ou horizontal, as possibilidades de ação dos sujeitos perante os códigos de conduta já pré-estabelecidos consistem em serem influenciados por esses códigos e, ao mesmo tempo, ter a possibilidade de influenciá-los e modificá-los; passando assim a constituir-se como sujeitos desse processo de socialização.

Maria Teresa Freitas (2002, p. 22) destaca a contribuição de Vygotsky à perspectiva sócio-histórica na definição de sujeito, que

Procura desse modo construir o que chama de uma nova psicologia que deve refletir o indivíduo em sua totalidade, articulando dialeticamente os aspectos externos com os internos, considerando a relação do sujeito com a sociedade à qual pertence. Assim, sua preocupação é encontrar métodos de estudar o homem como unidade de corpo e mente, ser biológico e ser social, membro da espécie humana e participante do processo histórico. Percebe os sujeitos como históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura como criadores de idéias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social são, ao mesmo tempo, produzidos e reproduzidos por ela.

O conceito de criança sujeito histórico-social é, segundo Quinteiro (2002), resultante do deslocamento do enfoque “biológico-evolucionista” da infância, baseado nas dimensões etárias como elementos determinantes para a compreensão do desenvolvimento da criança, e Vygotsky redimensiona esse conceito, colocando-o no âmbito do desenvolvimento cultural. Segundo a mesma autora:

É assim que a criança, agente dessa condição humana, passa a ser compreendida como sujeito histórico, social e cultural, uma vez que ela influencia e é influenciada pelos determinantes que constituem a formação social onde se encontra inserida. O desenvolvimento humano deve ser entendido, então, como produto das relações sociais que os diferentes sujeitos estabelecem para a produção de sua existência material, transformando-as e transformando-se, a um só tempo, mediante o estabelecimento dessas relações (QUINTEIRO, 2002, p. 146).

Após esse breve diálogo com os autores a respeito das conceituações de sujeito, entra-se na explicitação das categorias específicas referentes à categoria geral criança nas dissertações analisadas.

A categoria específica C1 - Criança como sujeito histórico-social contabilizou 76 ocorrências e em oito das dissertações analisadas, o maior número de ocorrências referente a essa categoria central. Destacam-se a seguir excertos de unidades de registros que permitem perceber a categoria específica C1 - Criança como sujeito histórico-social, nos quais os autores destacam a construção histórica da concepção de infância:

[...] vale lembrar que, além da noção de pessoa, já se demonstrou também que a concepção de infância atualmente existente na sociedade ocidental é produto de uma construção histórica (ANTROPOLOGIA, 2000, p. 42).

É necessário desmistificar o conceito universal e abstrato de infância, que a naturaliza, por ser uma ideologia que mantém a hegemonia burguesa (EDUCAÇÃO, 2000b, p. 38).

A infância não é apenas uma etapa da vida da criança, mas é principalmente um conceito elaborado social-historicamente (EDUCAÇÃO, 1998b, p. 47).

A criança é um ser concreto que não está só de passagem, como também não é um ser ideal; é sim um ser real, social e cultural. Daí o fato de não haver uma criança única, mas crianças, as quais encontram-se situadas historicamente na sociedade (EDUCAÇÃO, 1998b, p. 46).

Os pré-escolares são sujeitos histórico-culturais, que possuem uma compreensão da realidade e que no processo de interação e mediação com os outros sujeitos culturais, podem construir novos conhecimentos (ENFERMAGEM, 1999, p. 13).

Os excertos anteriores, bem como os que se seguem, desvelam a compreensão das crianças considerando suas condições concretas de existência e trazem a definição da infância como condição social da criança:

A criança deve ser tomada com base em suas condições concretas de existência social, cultural e econômica, para que se compreendam as especificidades de um ser que é sujeito da história (EDUCAÇÃO, 2000b, p. 38).

O bebê já nasce com as potencialidades para as operações mais complexas, que envolvem o uso de símbolos. O desenvolvimento pleno destas capacidades biológicas herdadas pela criança, dependerá do meio onde ela estiver inserida, das oportunidades de aprendizagem, do acesso aos conhecimentos e tecnologias construídos pela humanidade ao longo dos tempos (ENFERMAGEM, 1998, p. 15).

Nos trechos acima os autores destacam a necessidade de considerar a diversidade dos contextos nos quais as crianças estão inseridas e, desse modo, superar o que Javeau (2005) define como campo semântico do termo “criança”, no singular:

O campo semântico que tem por denominação o termo “criança” é o primeiro a ser proposto. A conotação desse campo é de ordem psicológica. Com efeito nas disciplinas originadas da psicologia comportamental, o discurso que trata das “fases

de desenvolvimento” da criança, considerado de modo canônico, adquiriu uma forte legitimidade. [...] Em certos textos, essas etapas [fases] adquirem uma coloração normativa, pouco se importando com a variedade dos contextos efetivos nos quais indivíduos concretos são chamados a se “desenvolver” (JAVEAU, 2005, p. 382).

Javeau (2005, p. 384), ao criticar o termo “criança” por estar associado ao campo da psicologia do desenvolvimento e, nessa perspectiva, não levar em conta a variedade dos contextos sociais, culturais, históricos, étnicos, geracionais e religiosos, enfim, os diferentes contextos nos quais as crianças efetivamente se “desenvolvem”, destaca um novo paradigma proposto pelas ciências sociais, no qual o termo “crianças” é proposto, possibilitando, desse modo, uma compreensão mais ampla, já que, no plural, o termo “[...] as crianças, permite abordar de modo menos redutor, ou, para retomar a expressão de Georges Balandier, menos ‘ortopédico’”. E complementa:

Segundo esse paradigma as crianças devem ser consideradas uma população ou um conjunto de populações com pleno direito (científico), com seus traços culturais, seus ritos, suas linguagens, suas “imagens-ações” ou, menos preciso no tempo e no espaço, com suas estruturas e seus “modelos de ações” etc (JAVEAU, 2005, p. 385).

Alguns autores das dissertações analisadas, incluídas na categoria Criança como sujeito histórico-social destacaram a necessidade da denominação do termo no plural, que confere a elas o estatuto de ator social e produtor de cultura, como é possível verificar nos excertos a seguir:

Partindo da evidência empírica de que existe a criança e de que existem as crianças, [...] a criança só pode ser tomada concretamente a partir da sua diversidade, já que não existe uma criança universal (SAÚDE COLETIVA, 2003, p. 63).

Se o lugar de criança é na escola e não desempenhando atividades de trabalho adulto, isto não quer

dizer que ela deve ser pensada como um ser incapaz, ou sem realidade própria, ou, mesmo, que sua “formação” visa apenas capacitá-la para o mundo (do trabalho) adulto. Pelo contrário, as crianças devem ser buscadas naquilo que elas são e não naquilo que virão a ser (SAÚDE COLETIVA, 2003, p. 241).

Voltada à incorporação da criança no mundo adulto, a antropologia foca no que lhe falta, conferindo-lhe uma passividade que falha em notar que ela é, na realidade, ativa na produção de um mundo social que lhe é próprio, ou seja, um ator social ativo e produtor de cultura (ANTROPOLOGIA, 2000, p. 27).

Portanto, o que as crianças estão fazendo não é uma mera imitação do mundo adulto, mas uma constituição ativa de relações sociais que as acompanharão por toda a vida (ANTROPOLOGIA, 2000, p. 174).

Nessa categoria específica, destacam-se a mudança e a predominância dos conhecimentos de orientação histórico-cultural e os saberes produzidos pela Sociologia da Infância numa perspectiva crítica, estabelecendo um contraponto importante em relação aos saberes predominantes da Psicologia do Desenvolvimento e da Biologia, que proporcionaram a visão dominante do desenvolvimento humano como um processo natural. Nessa perspectiva de conhecimento, os determinantes sociais, culturais e econômicos aos quais as crianças estão submetidas não eram considerados, pois, como sublinha Sacristán (2005, p. 14) “[...] de alguma forma, o discurso pedagógico baseado no conhecimento científico fez com que realmente se mascarasse a influência das condições sociais no desenvolvimento dos menores e no tipo de resposta que dão às exigências escolares”.

A segunda categoria específica, C2 - Criança como singular, contabilizou 52 ocorrências, evidenciadas em cinco das dissertações analisadas. Nessa categoria foram agrupadas as unidades de registro e de contexto em que os autores compreendem as crianças predominantemente na relação com a subjetividade, com base mais na psicanálise e na construção da identidade

peçoal do que em pressupostos pautados nos contornos socioculturais, tal como se observa abaixo:

Salienta-se que o referencial psicanalítico permite escutar a criança, sem deixar de lado o contexto atual das instituições de educação infantil e o reconhecimento da criança como um ser de desejo (EDUCAÇÃO 2002c, p. 8).

O sujeito, tal como estabeleceu Lacan, como um sujeito constituído essencialmente pela falta e submetido a uma lei, não impõe ao educador caminhar em direção à ilusão de completude, mas permite refletir sobre os referenciais simbólicos e procedimentos diferenciados que permitam a subjetivação da criança (EDUCAÇÃO 2002c, p. 5).

Com essa proposta pretendo trazer subsídios para se pensar a função do educador da creche, da instituição educacional infantil e trazer um espaço para formas originais de intervenção, permitindo ao educador considerar as singularidades da criança, em seu corpo único (EDUCAÇÃO, 2002c, p. 5).

A sucessão cronológica das etapas do desenvolvimento infantil, tal qual é concebida pela posição da Psicologia, não é sinônima de uma relação substancial da necessidade da criança, pois a criança não tende à linearidade dos fatos. Nenhum fato pode ser causa, pois já é um fato histórico. Qualquer fato da vida da criança pode ser narrado por ela, por apresentar um modo privilegiado de percepção (PSICOLOGIA, 2001, p. 139-140).

Se fundamentamos a questão da subjetividade, enquanto sujeito encarnado em sua espacialidade para problematizar sobre a capacidade da criança de contar a própria história pelo corpo, a infância passa a ser vista como uma forma de existência completa, pois a criança expressa a espacialidade de seu corpo principalmente através de suas ações, pontuando figuras no horizonte (PSICOLOGIA, 2001, p. 47).

Não é necessário que a criança alcance determinadas etapas evolutivas, a caminho do símbolo e da linguagem, para que seja considerada um sujeito. Seu corpo-próprio-carne lhe garante esse direito e constitui seu modo peculiar de simbolizar e linguajar (PSICOLOGIA, 2001, p. 74).

Esse grupo de trabalhos caracterizou-se pela compreensão das crianças

por via da constituição de suas singularidades. Cabe destacar que essa perspectiva contribui para uma compreensão mais ampliada das crianças e das multiplicidades e complexidades de suas infâncias; todavia, é necessário considerar que as crianças se constituem em seu caráter subjetivo e singular mas também se constituem plurais, conforme discussão desenvolvida na categoria anterior, a partir da conceituação de sujeito elaborada por Bernard Charlot³⁹.

Nessa perspectiva, mesmo as singularidades são em parte constituídas histórica e culturalmente, pois o que há de “original” não o é integralmente, é engendrado nas relações sociais, geracionais, ou seja, envolve sempre a coletividade. Norbert Elias (1994, p. 26), ao escrever sobre *A sociedade dos indivíduos* esclarece que “[...] o ser humano singular é gerado e partejado por outros seres humanos”; assim, complementa :

[...] as idéias, convicções, afetos, necessidades e traços de caráter produzem-se no indivíduo mediante a interação com os outros, como coisas que compõe seu “eu” mais pessoal e nas quais se expressa, justamente por essa razão, a rede de relações de que ele emergiu e na qual penetra. E dessa maneira esse eu, essa “essência” pessoal, forma-se num entrelaçamento contínuo de necessidades, num desejo e realização constantes, numa alternância de dar e receber. É a ordem desse entrelaçamento incessante e sem começo que determina a natureza e a forma de ser humano individual (Elias, 1994, p. 36).

Corroborando essa discussão, Sacristán (2005, p. 23) destaca que “É óbvio que nossa ‘lente’ não é uma criação totalmente original, pois, embora organize os traços singulares de cada uma, ela, inevitavelmente, reflete certos valores sociais mais ou menos generalizados e compartilhados”. O autor também salienta que, desse modo,

[...] estamos nos referindo a categorias construídas por idéias, práticas de diferentes

³⁹ Ver discussão da categoria anterior: C1- Criança histórica cultural.

tipos e desejos que nos pertencem pessoalmente, mas que também refletem formas socialmente propagadas de pensar, hábitos generalizados de comportamentos e de atitudes e valores de nosso tempo; algumas construções que carregam resquícios de um passado mais ou menos próximo, mais ou menos atualizado (Sacristán, 2005, p. 23).

Considerando esses argumentos, há que se atentar para não cair em dicotomias ou reducionismos ao buscar uma compreensão mais aproximada das crianças e suas infâncias. Na esteira dessas proposições e procurando estabelecer conhecimentos para além das dicotomias, Prout (2004:04) enfatiza a necessidade de superação das dicotomias desencadeadas principalmente com o advento da modernidade, pois todas as perspectivas que “[...] tentavam veicular a idéia de que a separação pela qual a modernidade lutou já não era adequada para a tarefa de perceber a vida social contemporânea”. O mesmo autor destaca que as dicotomias e os reducionismos permitem uma compreensão restrita das multiplicidades e complexidades das crianças e de suas infâncias, sobretudo pelo fato de se constituírem híbridas, ou seja em parte naturais, em parte sociais.

Sacristán (2005, p. 23, grifos do autor), fazendo referência aos estudos e discussões desenvolvidos por Allison, Jenks e Prout na busca de superação das dicotomias e dos reducionismos, assinala que é necessário ter consciência de que “[...] existe uma polarização entre universalidade e particularismo ao nos depararmos com as categorias de menor, menino ou menina ou infância. Embora sejam categorias que afetam muitos, são vividas singularmente”.

A compreensão das singularidades na constituição das crianças como proposto nesta categoria específica pelos autores das dissertações deve possibilitar que se pense que as crianças

[...] são atores sociais nunca determinados de todo [...] a individuação é um efeito tão inevitável e certo como a integração e a adaptação, ao entender ambos os

aspectos no desenvolvimento da vida da infância, devemos considerar que o sujeito que é o menor também se individualiza construindo-se como indivíduo particular quando evolui para o ser adulto (SACRISTÁN, 2005, p. 22).

A categoria específica C2 - Criança como singular também foi evidenciada em trabalhos com aporte teórico na Psicomotricidade Relacional:

Ao trabalhar levando em conta a criança única, original, individual, a Psicomotricidade Relacional também leva em conta a interação grupal que fornece as referências relevantes possibilitando que o conhecimento dos outros contribua para a descoberta de sua própria pessoa (EDUCAÇÃO, 1997, p. 104).

[...] esta faixa etária representa um período determinante no processo formativo do indivíduo, no qual se organizam as estruturas emocionais, cognitivas e motoras, fundantes dos modos de relação que o mesmo estabelecerá com sua realidade externa e interna (EDUCAÇÃO, 2002b, p. 12).

Finalmente, vai diversificar-se e também autonomizar-se na procura de uma identidade, de uma diferença que vai permitir ser ele mesmo, ser único, não mais ser o outro, o complemento do outro (EDUCAÇÃO, 1997, p. 60).

É importante destacar que as crianças são diferentes entre si e estas especificidades existem, independentes da classe social e dos momentos do desenvolvimento psicológico em que se encontram (EDUCAÇÃO, 1997, p. 31).

É possível verificar no excerto anterior que a autora compreende a criança como singular, além de destacar uma concepção de desenvolvimento, que, segundo a autora, se dá pela história pessoal, particular e objetiva:

[...] um complexo de condutas humanas, onde cada uma dessas condutas se inscreve na história pessoal de cada um deles (e por isso particular, original e subjetiva) (EDUCAÇÃO, 1997, p. 86).

A referida autora destaca sua compreensão de crianças como seres

singulares, todavia destaca que essa singularidade se dá dentro de uma coletividade, na presença do outro:

No momento em que a professora usa o corpo todo para dar aula e respeita e ouve as falas dos corpos dos alunos, como seres singulares dentro de uma coletividade, a aprendizagem acontece. Até porque o desejo de aprender passa pelo corpo. Quando o corpo está em sintonia com o que aprender, há aprendizagem (EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS, 1998, p. 16).

Onde não há fragmentações e nem privilégios pois o ponto de partida é a própria criança, suas vivências e seus conhecimentos, individual, singular e singularizada e, ao mesmo tempo, coletivo, múltiplo, enriquecido na presença do 'OUTRO' igual e do OUTRO professor (EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS, 1998, p. 26).

Essa compreensão dos processos de constituição das crianças, procurando romper com isto "ou" aquilo, ou seja, compreendendo-as como singulares e plurais ao mesmo tempo, torna-se central ao pensar propostas educativas. E permite compreender sob novas bases os processos de resistência e transgressão às regras verticalmente impostas, muitas vezes, no esforço de resistência à conformação, constituindo-se em um efeito ao mesmo tempo de integração e adaptação, mas também de individuação.

Outra categoria específica evidenciada nesta pesquisa foi definida como C3 - Criança e aluno sem distinção, recorrente em duas dissertações, com um total de 12 registros de unidade e contexto.

Em uma das dissertações, apesar de fazer uma crítica à transformação das crianças em alunos ou aprendizes, o autor usa indistintamente, ao longo de sua dissertação, os termos criança e aluno:

Por meio dessas práticas, apequenizam as crianças e, ao mesmo tempo, deixam de ver a criança e a transformam em alunos ou aprendizes, buscando um único modelo para isso (EDUCAÇÃO 2001, p. 43-44).

Nos recortes a seguir verifica-se que, mesmo tecendo a crítica anterior,

o autor usa indistintamente os termos criança e aluno:

Numa das laterais existiam duas prateleiras com os materiais dos alunos (dos dois períodos) e das professoras, [...] Existia também um varal a um metro do chão, onde estavam dependurados os crachás contendo os nomes das crianças. [...] a professora, fala que os alunos estão falando muito alto, que eu não estou acostumada, que vou sair com dor de cabeça e não vou voltar mais. [...] Nas primeiras semanas, até que as crianças se acostumassem com minha presença, era comum alguns alunos e alunas virem até a minha mesinha e se colocarem em pé ao meu lado. [...] Muitas vezes, os alunos, no dia em que eu comparecia, sentavam-se perto de mim para me contar alguma novidade, [...] Em algumas ocasiões, durante as observações, não posso negar que tive sono, me senti irritada com o tipo de atividade oferecida às crianças, [...] (EDUCAÇÃO 2001, p. 30-32).

Na outra dissertação o autor não tece comentários ao uso de criança ou aluno, todavia usa ambos os termos sem distinção:

Quando progrediu um pouco em sua metodologia de aula e proporcionou aos seus alunos a vivência de ações motoras significativas, não abriu somente o portal de um mundo fantasioso para a criança, mas a possibilidade da mesma expressar-se na sua totalidade, com todos os elementos constitutivos da sua humanidade (EDUCAÇÃO FÍSICA, 2002, p. 20).

Partiria de “Vivências Simbólicas”, estratégia de aula que consistia em conduzir os alunos a vivenciarem uma história, realizando ações motoras significativas dentro do contexto em que se inseria, atuando o professor como elemento facilitador e orientador do processo (EDUCAÇÃO FÍSICA, 2002, p. 25).

Utilizara uma estratégia de ensino para estar com as crianças, criando um ambiente favorecedor à manifestação da Motricidade, do Simbolismo e da Ludicidade infantil, durante a vivência das referidas aulas (EDUCAÇÃO FÍSICA, 2002, p. 26).

Sacristán (2005), em seu livro *O aluno como invenção*, afirma que tanto a definição de aluno como a de criança ou infância são invenções dos adultos. São categorias que construímos com discursos, “[...] são elaborações atribuídas aos

sujeitos que pensamos ter algumas destas condições” (SACRISTÁN, 2005, p. 13). Salienta que a infância construiu em parte o aluno e que este construiu parcialmente a infância. Ao se referir especificamente à categoria aluno, enfatiza:

[...] formou-se toda uma ordem social na qual se desempenham determinados papéis e se configura um modo de vida que nos parece muito familiar porque estamos acostumados a ele. Essa ordem propicia e ‘obriga’ os sujeitos nela envolvidos a serem de uma determinada maneira (Sacristán, 2005, p. 14, grifo do autor).

Com base nessa ordem social, tida como “natural”, concebe-se hoje muitas vezes que toda criança tem como “ofício” ser aluno pois, como diz Sacristán (2005, p. 15), “Acreditamos que o modo de ser aluno é uma maneira natural de ser criança; representamos os dois conceitos como se fossem, de alguma forma, equivalentes”. Nesse mesmo sentido Chamboredon e Prévot (1986, p. 46) complementam que, com as mudanças históricas, culturais, sociais e econômicas, surgem, os espaços coletivos, que inicialmente objetivam a guarda e assistência e posteriormente a educação das crianças pequenas; desse modo, constituiu-se “[...] a escola maternal, o lugar em que a criança deve realizar seu ‘ofício de criança’ ou seja, comportar-se segundo sua natureza tal qual ela decorre da definição da infância, conformar-se à norma do comportamento infantil”.

Convém salientar que, conforme a LDB, a Educação Infantil faz parte da educação básica e, em virtude dessa inclusão, é escola. Desse modo, as crianças muitas vezes são denominadas alunos, e os profissionais que as atendem, professores, já que, ante a lei, é necessária formação específica para atuação nessa faixa etária. Entretanto, precisa-se questionar e destacar qual é o perfil dessa escola e quais as especificidades que a essa modalidade educativa se

agregam.

Sobre essa temática Cerisara (1999, p. 15) traz uma importante contribuição, esclarecendo toda a luta política, social e legal para a inclusão e subordinação da Educação Infantil às Secretarias de Educação e não mais às Secretarias de Assistência Social ou da Saúde. No entanto, a própria autora destaca os riscos e os desafios que essa configuração legal traz, tanto para os pesquisadores como para os demais profissionais da área da Educação Infantil, que necessitam buscar “[...] a definição da especificidade do trabalho pedagógico a ser realizado nas instituições de educação infantil, ou seja, a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil que rompa com a Pedagogia escolar tal como tem sido desenvolvida nas escolas de ensino fundamental”. Pois, conforme Cerisara (1999, p. 13), “[...] as creches e pré-escolas não são as casas das crianças, não são hospitais e nem devem ser escolas de ensino fundamental, mesmo que atualmente tenham o dever de partilhar com as famílias a responsabilidade pela educação das crianças menores de sete anos”.

Como forma de superação de alguns desafios lançados na busca da não-reprodução das práticas desenvolvidas no Ensino Fundamental, Cerisara (1999, p. 15, grifo da autora) destaca a diferente redação do texto final da LDB, “[...] em que está escrito que a educação básica consiste em três níveis de ensino: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio”. Dessa forma:

[...] falar em educação e não ensino foi a forma encontrada para não reforçar a concepção instrumental/escolarizante presente nos demais níveis de ensino e indicar uma proposta de trabalho com crianças cuja especificidade requer uma prevalência do educativo sobre o instrutivo, ou seja mais do que nível de ensino, estas instituições devem realizar um trabalho contemplando e priorizando os processos educativos que envolvem as crianças como sujeitos da e na cultura com suas especificidades etárias, de gênero, de raça, de classe social (Cerisara, 1999, p.

15-16, grifos da autora).

Nesse mesmo caminho, Rocha (1999, p. 61-62, grifos da autora) considera necessário destacar em que a creche, a pré-escola e a escola se diferenciam quanto às suas funções: “Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem, sobretudo com fins de complementaridade à educação da família”. Da mesma forma, Rocha ainda diferencia essas instituições quanto ao contexto social ocidental contemporâneo: “Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como o objeto o ensino nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento que ingresse na escola)”.

Contribuindo com essa discussão, Kramer (2003) recorre à significação etimológica dos termos *infans* e *alumni* para chegar à conclusão de que tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental as crianças devem ser consideradas sujeitos de direito:

Lembro que *infans* etimologicamente significa sem voz e *alumni* quer dizer sem luz. Ora, não nos interessa que a criança passe de uma situação onde está “sem voz” para outra onde permanece “sem luz”, como se em ambas fosse depositária passiva da fala do outro, da razão, do esclarecimento, tendo a creche, a pré-escola ou a escola a função de dar a luz! Não podemos continuar a olhar para as crianças como aqueles que não são sujeitos de direitos (KRAMER, 2003, p. 80, grifo da autora).

Kramer (2003) salienta ainda que a dicotomia entre alunos e crianças deve dar lugar à discussão da infância como categoria social e histórica para se pensar a Educação Infantil e mesmo o Ensino Fundamental:

Eles [alunos] e elas [crianças] são sujeitos sociais, inseridos na cultura e têm o

direito à brincadeira e a experiências culturais, como a literatura, o cinema, os museus, a pintura, a arte em geral. Ou seja, é pela discussão da infância como categoria social e histórica e das crianças como sujeitos que se torna possível pensar a educação, e não o contrário (KRAMER, 2003, p. 81).

4.6 - Criança como natureza

No quadro das categorias centrais e categorias específicas, pode-se observar que a categoria central denominada criança como natureza contabilizou apenas uma categoria específica: D1 - Criança em desenvolvimento (UreC:40). Nessa categoria específica foram agrupadas as concepções de crianças dos autores das dissertações que trouxeram, predominantemente, a idéia de infância como natureza, destacando seu caráter de desenvolvimento biológico.

A D1 – Criança em desenvolvimento, foi evidenciada em quatro das dissertações, contabilizando 40 registros de unidade e contexto. O referencial teórico adotado corresponde a autores como Piaget, Lê Boulch e Winnicott; autores da psicomotricidade, da área da motricidade infantil, da Ciência da Motricidade Humana e estudos que abordam o crescimento e desenvolvimento nutricional de crianças e seu desempenho motor. Cabe destacar que uma das dissertações que trouxe a concepção de criança em desenvolvimento também foi “enquadrada” na categoria criança e aluno sem distinção.

Pelos excertos destacados a seguir é possível confirmar que as bases para a compreensão das crianças, nessas dissertações, são os pressupostos da Psicologia do Desenvolvimento, sobre a qual Souza (1996, p. 40) observa: “Admitindo que seu principal objetivo é a explicação dos fatos do desenvolvimento humano, parte do pressuposto de que estes não são entidades produzidas socialmente, mas sim decorrências de fatos naturais”. Nas unidades de registro selecionadas nessa categoria, as crianças são compreendidas com base na “noção de natureza”, sendo enfatizados

prioritariamente seu desenvolvimento e sua maturação biológica.

Para atingir o ápice de seu crescimento e desenvolvimento o homem segue um caminho evolutivo com etapas definidas (CIÊNCIAS DA COMPUTAÇÃO, 2003, p. 16).

O desenvolvimento [da criança] é contínuo e global, pois seus diferentes aspectos estão unidos e desenvolve-se simultaneamente. Muitas são as escalas evolutivas e, por ser a mais conhecida, optamos pela escala evolutiva de Gesell, para caracterizar o pré-escolar [...] (CIÊNCIAS DA COMPUTAÇÃO, 2003, p. 24).

A criança de pré-escolar é por excelência, um ser em evolução, é indefesa. Está aberta a todas as experiências, que ficarão gravadas em sua personalidade, que se exteriorizará também através das atividades (CIÊNCIAS DA COMPUTAÇÃO, 2003, p. 47).

Sob uma perspectiva evolutiva considera-se como aspecto importante a duração de cada etapa da vida humana, a começar pelas 40 semanas gestacionais, em seguida a infância, adolescência, adultice e velhice, cada uma dessas etapas sofreu mudanças significativas visando a sobrevivência da espécie (EDUCAÇÃO FÍSICA, 2000, p. 13).

[...] o crescimento da criança tem seu ritmo biológico determinado pela evolução filogenética da espécie e durante a fase de crescimento e desenvolvimento a espécie humana mostra uma notável capacidade de adaptação a diferentes circunstâncias. Estes são fenômenos bioculturais que estabelecem um interminável diálogo entre o biológico e o cultural e ocorrem de forma integrada, tendo como objetivo a sobrevivência da espécie (EDUCAÇÃO FÍSICA, 2000, p. 13).

As duas primeiras décadas da vida humana representam uma fase de grande transformação da espécie, de mudanças evolucionárias. Diferenças entre as espécies e entre indivíduos dentro da espécie humana podem ser exemplificadas por estudos antropológicos da adaptação humana a diversas circunstâncias ambientais (EDUCAÇÃO FÍSICA, 2000, p. 14).

Dos excertos acima pode-se depreender a concepção de infância definida por Almeida (2000, p. 26, grifo da autora) como primeira etapa do processo de desenvolvimento. Segundo a autora, nessa concepção a infância é

compreendida “[...] enquanto primeira etapa de um percurso linear, de uma progressão irreversível da irracionalidade à racionalidade, do simples ao complexo, da imaturidade à maturidade”.

Nessa mesma perspectiva, Javeu (2005) destaca a base da Psicologia do Desenvolvimento na construção das concepções de criança como objetos abstratos e constituídas de níveis e etapas de desenvolvimento:

Depois de Piaget, que se deve evidentemente evitar de caricaturar como o faz uma certa doxa para uso de revistas especializadas, assim como de certas escolas onde são formadas as puericultoras, construiu-se um objeto abstrato, a “criança”, destinado a passar por níveis diversos e sucessivos na aquisição de competências, cada um deles constituindo uma etapa na fabricação da personalidade dos indivíduos (JAVEAU, 2005, p. 382).

Outra dissertação que tem como base autores que se detêm nos estudos do desenvolvimento motor, cujo principal proponente é Go Tani, traz também a ênfase no processo de desenvolvimento motor nas crianças:

Neste contexto, é interessante ressaltar que a divisão em fases ou etapas, no estudo do desenvolvimento motor, são utilizadas apenas como referência, pois TANI et al. (1988) dizem que a seqüência maturacional é a mesma para todas as crianças, apenas a velocidade do domínio do movimento é que varia, dependendo esta das diferenças individuais, e das experiências vivenciadas pelas crianças (EDUCAÇÃO, 1998a, p. 38).

Assim, pesquisando e tentando compreender o desenvolvimento motor infantil, do período do nascimento da criança até, aproximadamente, 02/03 anos, percebo que a criança encontra-se no início de uma fase onde os movimentos são inconscientes e difusos, mas progressivamente, nesta idade, ocorre a maturação motora, em função da relação com o mundo exterior. Esta maturação irá proporcionar a coordenação de suas ações e, conseqüentemente, a aprendizagem de novas habilidades através da vivência de novas situações (EDUCAÇÃO, 1998a, p. 39).

Nessa categoria específica, uma das dissertações traz essa concepção de

criança em desenvolvimento, porém também critica a preparação das crianças para o futuro; desse modo, parece se pautar em uma proposta de desenvolvimento numa perspectiva espontânea, a qual propõe que não se devem antecipar as etapas do desenvolvimento, pois há um momento para cada coisa, e esse momento deve ser respeitado:

Assim também acontece na vida real com outras crianças. Os adultos estão sempre preocupados em preparar-lhes para o futuro e, se possível, de sucesso (EDUCAÇÃO FÍSICA, 2002, p. 74).

[...] é respeitar a criança, deixando-lhe a mensagem que ela é aceita como é, respeitando sua forma de pensar simbolicamente, própria desta faixa etária. Além do mais é considerar as características próprias ao seu desenvolvimento, possibilitando um modo adequado de intervenção (EDUCAÇÃO FÍSICA, 2002, p. 155).

A criança constrói seu esquema de objeto, de modo progressivo e seqüencial. Inicialmente, o mundo da criança é considerado de imagens visíveis ou invisíveis, porém, logo no estágio seguinte, esta considera os objetos constantes, desde que permaneçam em seu campo visual (EDUCAÇÃO FÍSICA, 2002, p. 53).

Nesta fase em especial, são muito importantes as experiências motoras pelas quais a criança passe, para a construção de uma base de movimentos, que lhe servirão por toda a vida (EDUCAÇÃO FÍSICA, 2002, p. 146).

No corpus total das dissertações analisadas, a grande maioria delas, abordou uma concepção de criança e infância numa perspectiva mais ampliada, incluindo, além dos determinantes biológicos, os condicionantes sociais, históricos e culturais. Todavia, alguns trabalhos, em virtude de utilizarem referenciais teóricos ancorados na Psicologia do Desenvolvimento e com um caráter focado nos condicionantes biológicos, que se constituíram hegemônicos durante muito tempo no campo científico, acabaram trazendo ainda uma concepção de criança em desenvolvimento baseada numa

concepção maturacional do desenvolvimento.

4.7 - Educação como função social

A visão de criança que as teorias sociais têm embutida resulta em modelos teóricos relativos ao processo de socialização e define como este processo deve ser. Desse modo, o enfoque principal nesta pesquisa não está calcado nas concepções das teorias educativas, mas na compreensão da concepção de socialização, pois a compreensão do processo de socialização resultará em proposições educativas que se definem pelo viés da reprodução, ou da adequação, ou da função social e política. Os processos educativos, mais ou menos conformadores, serão resultado da compreensão de socialização que se tenha. Destaco que, nesta pesquisa, a compreensão da educação tem seu enfoque no processo de socialização, na perspectiva social, na função educativa como resultado da função social.

Como já definido anteriormente, foram agrupados à categoria central, denominada E - Educação como função social, os trabalhos que se preocuparam em definir a função social da educação e apresentaram indicações para a prática ou críticas às posições e funções dominantes. Conforme o quadro das categorias centrais e categorias específicas, a grande maioria das dissertações analisadas define E - Educação como função social, perfazendo um total de 16 das 18 dissertações analisadas. Destas, somente uma delas apresentou a compreensão da função social da educação como meio instrumental.

A categoria que se destacou foi a categoria específica E1 - Educação como emancipação, que foi evidenciada em sete dissertações, compondo um total de 50 unidades de registro e contexto.

Nessa categoria específica incluem-se as concepções de educação dos autores que definem educação numa perspectiva da crítica à educação tradicional pautada na submissão, tendo como suporte para as críticas os

estudos do campo da Sociologia.

A crítica a esse sistema de educação tradicional, a qual tem em suas bases o recalçamento das diferentes perspectivas de conhecimento que não sejam hegemônicas, assim definido por Tragtenberg (1976, 20): “As práticas do ritualismo escolar, deveres, disciplinas, punições e recompensas, constituem o universo pedagógico. A escola realiza com êxito o processo de recalçamento de pontos de vista opostos aos hegemônicos e essa sujeição condiciona a inculcação”.

Na esteira dessas discussões, Santos (1996, p. 18), ao propor um projeto educativo emancipatório, destaca como crítica aos sistemas educativos da modernidade o fato de terem sido “[...] moldados por um tipo único de conhecimento, o conhecimento científico, e por um tipo único da sua aplicação, a aplicação técnica”.

Para o referido autor, o projeto educativo emancipatório requer que criemos um novo campo epistemológico referente ao conhecimento e à cultura, que implicará colocar em conflito o modelo de aplicação técnica da ciência com o modelo alternativo. Santos (1996, p. 30) destaca: “O modelo dominante, do imperialismo cultural, não reconhece outro tipo de relações entre culturas senão a hierarquização segundo critérios que são tidos como universais ainda que sejam específicos de um só universo cultural, a cultura ocidental”. Como contribui Tragtenberg (1976, p. 29), nessa perspectiva, o modelo educacional dominante desenvolve “o processo de socialização, ou seja, de aceitação do existente como o desejável”.

Tragtenberg (1976, p. 29) destaca que, no interior dos sistemas sociais, as instituições educacionais desenvolvem duas principais funções: “[...] a exclusão do sistema de ensino dos alunos das classes sociais inferiores e a que definimos como socialização à subordinação, isto é, a transmissão ao jovem de valores compatíveis com seu futuro papel de subordinado”.

Nos excertos a seguir podem-se verificar as críticas desenvolvidas pelos

autores das dissertações aos processos educativos pautados na socialização, como submissão e conformação:

[...] pudemos perceber que a pré-escola tem sido um importante espaço de conformação social e moral condizente com a lógica econômica de nossa sociedade. Em virtude disso, o processo educativo da criança é marcado pela internalização de valores, crenças, normas e representações sociais dominantes, que contribuem com o processo de formação corporal, cultural, psicológica e social, [...] (EDUCAÇÃO 2000b, p 5).

Quando, através de algum mecanismo de controle, o sujeito é obrigado a usar uma determinada máscara, quando não há opção de escolha, quando somente uma determinada máscara é aceita dentro de um determinado campo, acontecem as sujeições, “processos circularmente relacionados com formas de dominação” [...] As sujeições formais às quais estou me referindo se instauram por algum tipo de poder normatizador que encarcera o sujeito a um modelo estreito de comportamento, a um tipo de corpo canonizado dentro de um padrão inflexível, a um modo de ser “pré-determinado”, alheio às escolhas individuais (EDUCAÇÃO, 2000a, p. 70-71).

[...] instauração de processos educacionais emancipatórios para a criança nos quais a corporalidade seja considerada como dimensão essencial para o estabelecimento de relações sociais menos preconceituosas e excludentes [...] torna possível realizar uma reconceitualização do papel dos outros e das relações sociais no processo de desenvolvimento individual ou, em outras palavras, da relação indivíduo-sociedade (EDUCAÇÃO, 2002a, p. 114).

[...] a idéia de intervir sobre a corporalidade desenvolveu-se simultaneamente ao desenvolvimento da própria organização da escola, à definição de seus papéis e funções sociais bem como à construção de um conjunto de saberes que sustentam sua intervenção sobre o indivíduo (EDUCAÇÃO, 2002a, p. 89).

Por isso, é importante ressaltar o entendimento que a educação é uma prática social que precisa de outras áreas do conhecimento para desenvolver o seu fazer pedagógico e que a psicologia é uma entre tantas áreas (sociologia, antropologia, história, biologia, lingüística, etc) que devem instrumentalizar os professores na perspectiva de ampliar sua compreensão acerca da complexidade das relações que permeiam a escola e a sociedade (EDUCAÇÃO, 2002a, p. 115).

Quando a escola associa a disciplina ao silêncio e à imobilidade e espera de uma criança a simples obediência, ela está contribuindo para a produção de pessoas sem independência e incapazes de tomar iniciativas. A política instituída pelas práticas pedagógicas, ao invés de estar fomentando a criatividade e a capacidade de expressão, pretende suprimir a liberdade, moldando pessoas que estejam sujeitas a alguém, que se comportem como tolas, fracas e sem alegria (EDUCAÇÃO 2001, p. 64).

O perigo, neste momento, é a escolarização precoce das crianças pequenas em relação aos aspectos de disciplinarização do corpo, dos gestos, das palavras e das próprias formas de pensar. Isto significa impor uma aprendizagem na qual copiar, memorizar, calar são partes iminentes ao processo de ensino-aprendizagem (EDUCAÇÃO 2001, p. 21).

Nessa categoria específica, os autores destacam a escola ao mesmo tempo como espaço de reprodução dos valores dominantes, espaço de lutas e de conflitos e também de possibilidades de novas experiências para as crianças.

Entretanto, como a escola é um espaço de conflitos e lutas a partir de diferentes posturas, seria ingênuo admitir a tese de que ela apenas reproduz os valores dominantes. Existe resistência e é possível construir outros discursos e práticas. Mas também é preciso admitir que existe toda uma cultura que a perpassa, legitimando os valores veiculados pela classe dominante, hoje também fortemente internalizada por intermédio dos meios de comunicação de massa. Hegemonicamente, as relações escolares reforçam essa cultura e em alguns casos, tentam romper com a mesma. É justamente nesse movimento contraditório de forças, que a interiorização e a subjetivação das relações contribuem com o processo de educação do corpo e a formação das suas representações (EDUCAÇÃO, 2000b, p. 5-6).

A escola, apesar de ser como uma máquina que captura forças para impor formas, pode vir a ser também um lugar no qual as crianças expressem suas “criancerias”, e possam sorrir, inventar novas brincadeiras, expressar seus desejos, enfim, ser um espaço de vivências e de criação. Mesmo que as invenções das crianças sejam capturadas ou tolhidas, elas continuarão inventando e surpreendendo os adultos que a cercam (EDUCAÇÃO, 2001, p. 94).

Para que a escola possa se tornar um espaço crítico e contribuir para o

processo de emancipação, os pesquisadores destacam a necessidade da formação não somente profissional, mas também “política”:

Para além da esfera da sala de aula, um educador precisa ter formação política para que possa compreender o contexto no qual seu trabalho é produzido. A postura crítica de um educador depende, sobretudo, de suas posturas políticas frente à educação, de um modo geral. Nenhum processo educativo se faz de forma atomizada. Ele é sempre resultado de práticas sociais e culturais situadas historicamente, que têm em sua base uma determinada direção política e pedagógica (EDUCAÇÃO, 2000b, p. 91).

Uma educação em que a visualidade hegemônica seja contemplada de forma crítica só é possível na medida em que os profissionais implicadas dentro deste processo estiverem dispostos a desmistificar seus próprios modelos de subjetividade. Aceitar que é preciso rever nossos conceitos de higiene, a construção das identidades de gênero, de raça, repensar o lugar dos professores como representantes de uma dada cultura. É preciso que a subjetividade dos educadores seja reescrita e de forma a desvincular a idéia de educação daquela idéia barroca de civilidade (EDUCAÇÃO, 2000a, p. 174).

Acreditamos que é preciso não só buscar um novo sentido na relação ensino-aprendizagem, mas também redescobrir o elo de ligação entre a sala de aula e a realidade social em que se encontram inseridas as crianças (EDUCAÇÃO, 1998b, p. 13).

O processo educativo é permanente e indissociável, encerrando-se apenas com a morte do homem, tornando difícil dividi-lo em escolar e não escolar (EDUCAÇÃO, 1998b, p. 81).

Renunciar ao caráter superestimado da psicogênese, às etapas do desenvolvimento infantil, ou aos complexos freudianos, apresentados como universais estruturais da subjetividade, requer do observador a tarefa de “pentear a história a contrapelo” (EDUCAÇÃO, 2001, p. 6).

Nos excertos a seguir, os autores destacam a necessidade de ouvir as crianças, de conhecê-las e reconhecê-las não apenas como meras reprodutoras, mas também como produtoras da realidade:

É preciso potencializar o pequeno das crianças e perceber que eles são gérmen de novidades, são caminhos possíveis para a criação de um novo processo educacional. Se ouvíssemos as crianças, perceberíamos que a educação infantil poderia ser uma potência de devir, uma grande novidade para a educação e não uma cópia barateada do ensino fundamental (EDUCAÇÃO, 2001, p. 94).

Não pretendemos neste trabalho elaborar propostas ou métodos de ensino, mas apenas contribuir para uma reflexão consciente da necessidade de se conhecer as crianças que estão na escola, para que se possa vislumbrar novos horizontes na educação (EDUCAÇÃO, 1998b, p. 13).

Se a educação infantil oportunizasse ou criasse condições para que o brincar ocorresse, teríamos um atendimento que permitiria que as crianças pequenas pudessem inventar, tomar decisões, apropriar-se da cultura e se constituírem de maneira múltipla, criativa etc (EDUCAÇÃO 2001, p. 90).

Reencontrar o olhar da criança, vai nos permitir compreender que a criança não é reprodutora da realidade, mas produtora de realidade (PSICOLOGIA, 2001, p. 75).

A necessidade levantada nos excertos anteriores torna-se central no âmbito educacional, pois esses estudos têm impulsionado a construção de indicações pedagógicas que levam em conta as crianças em suas diversidades e especificidades, almejando torná-las atores sociais. Essa produção do conhecimento que dirige a atenção para as diversidades e as especificidades das crianças e das infâncias com base em projetos voltados para sua educação foi considerada por Rocha (1999) a configuração de uma Pedagogia da Infância.

Considerando essa nova configuração, a principal indagação que os conhecimentos desses diferentes campos têm trazido para a efetivação de uma Pedagogia da Infância é não apenas como se dá a construção do conhecimento “pelas” crianças, mas também que fatores são estruturantes na relação pedagógica e como e o que conhecem as crianças de diferentes contextos sociais. Isso implica indagar as conseqüências dos processos de exclusão social. Ensinar não é neutro; em conseqüência, é central a pergunta: o que nós precisamos saber para conseguir observar

essa indagação? Pois, como salienta Sacristán (2005, p. 15), “[...] falamos muito sobre o ensino nas situações escolares ou sobre o currículo, nos mostramos mais preocupados em como planejar e transmitir do que em como os alunos recebem esses ensinamentos”. Para a efetivação de uma educação emancipatória e a consolidação de uma Pedagogia da Infância, torna-se urgente pôr em confronto as ponderações levantadas.

A categoria específica E2 - Educação como função social foi evidenciada em cinco dissertações, compondo um total de 41 unidades de registro e contexto. Nessa categoria específica foram agrupadas as concepções de educação dos autores que enfatizam a função social da educação, destacando a intencionalidade educativa. Os trabalhos associados nessa categoria apresentam em comum uma visão de educação integral, destacando a não-segmentação dos conhecimentos e a sua não-dicotomização em áreas e disciplinas escolares, defendendo como central a necessidade de a Educação Infantil definir uma intencionalidade pedagógica.

Uma preocupação observada nesse grupo de trabalhos é a não-“incorporação” dos moldes do Ensino Fundamental, de segmentação dos conhecimentos e dicotomização em áreas e disciplinas escolares, para a Educação Infantil. Os autores destacam que o Ensino Fundamental é que deveria “incorporar” os pressupostos pensados para a Educação Infantil:

Seguindo essa linha de pensamento, cumpre não transformar a educação infantil numa versão preliminar da escola na qual se incorpore a visão dualista, fragmentada de corpo/mente, na sujeição de corpos e mentes. Ao contrário, precisamos incorporar à escola obrigatória a visão do corpo/sujeito uno, totalitário, com possibilidades e limitações decorrentes de sua singularidade (EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS, 1998, p. 102).

Proponho mais liberdade de movimentos e atenção dos professores para interpretarem esses movimentos - corpóreos, sociais, culturais, históricos - para cada vez mais incluir as crianças no processo de ensino/aprendizagem escolar. Acredito que na compreensão desses movimentos, dentro da escola, poderemos resgatar o desejo de conhecer, saber, produzir pensamentos e interpretar os

conhecimentos elaborados e sistematizados ao longo da história [...] (EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS, 1998, p. 46).

Aprofundando um pouco a discussão da divisão disciplinar compartimentada, dicotomizada em áreas e disciplinas, característica marcante da organização do Ensino Fundamental, Kuhlmann Jr. (2001b) destaca que o importante ao pensar a intervenção pedagógica é que se considere que o ponto de referência é a criança e não o Ensino Fundamental. Complementa que a Educação Infantil deve sim pensar articuladamente com o Ensino Fundamental, todavia, não deve estar subordinada a ele. Para o autor, é necessário não tomar o Ensino Fundamental como referência para pensar a Educação Infantil, e sim a criança:

[...] tomar a criança como ponto de partida exigiria compreender que para ela, conhecer o mundo envolve o afeto, o prazer e o desprazer, a fantasia, o brincar e o movimento, a poesia, as ciências, as artes plásticas e dramáticas, a linguagem, a música e a matemática. Que para ela a brincadeira é uma forma de linguagem, assim como a linguagem é uma forma de brincadeira (Kuhlmann Jr. 2001b, p. 65).

E afirma que não há problema em definir a Educação Infantil como escola, pois “O adjetivo escolar não definiria de antemão um modelo de organização pedagógica para a instituição. Definiria a natureza da mesma – educacional” (Kuhlmann Jr. 2001b, p. 62). Para esse autor, importa apenas que a função educativa esteja explicitada, podendo ser definida como escola ou não. Salienta ainda que “A instituição pode ser escolar e compreender que para uma criança pequena, a vida é algo que se experimenta por inteiro, sem divisões em âmbitos hierarquizados” (Kuhlmann Jr. 2001b, p. 65).

Nos excertos a seguir, foram agrupadas as críticas à supervalorização de determinadas áreas, à segmentação dos conhecimentos, e sua dicotomização em áreas e disciplinas escolares e as indicações dos autores propondo uma

educação integral:

Diante dos fatos apontados, observei nesse documento curricular, que as áreas de conhecimento da formação escolar estão organizadas como disciplinas escolares. Mas a sistematização do currículo, por áreas de conhecimento compartimentadas, conforme as disciplinas escolares, nesta fase de escolarização da infância, pode desencadear uma supervalorização de determinadas áreas, dependendo da concepção de educação do sistema de ensino, responsável (EDUCAÇÃO, 1998a, p. 61).

Diante da situação apresentada, é possível afirmar que, atualmente, as instituições educacionais têm uma grande responsabilidade no processo educacional infantil. E por isto, devem preocupar-se com a estruturação de um ambiente pedagógico favorável à aquisição de habilidades nos diversos domínios do comportamento cognitivo, sócio-afetivo e motriz (EDUCAÇÃO, 1998a, P. 6).

Portanto, na organização do currículo para a educação infantil, principalmente durante o processo de definição de objetivos e seleção de conteúdos, as instâncias profissionais responsáveis devem estar atentas. Não somente priorizando as ações pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento dos aspectos cognitivos e sócio-afetivos, mas também de habilidades motoras, já que estas proporcionarão à criança o domínio e a consciência da sua movimentação corporal, que se apresentam como condição para a expressão corporal e adaptabilidade social (EDUCAÇÃO, 1998a, p. 32).

Se dermos espaço para as manifestações do corpo; se virmos cada aluno como um corpo-sujeito, sem o assujeitarmos às disciplinas impostas secularmente; [...] se conseguirmos essas superações, estaremos dando espaço para uma nova educação escolar (EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS, 1998, p. 18).

A esse respeito, Mello (2005, p. 24) destaca a importância da proposição de atividades que contemplem as diferentes dimensões humanas, como superação à valorização excessiva de determinadas áreas e disciplinas, desenvolvendo “[...] atividades de expressão como o desenho, a pintura, a brincadeira de faz-de-conta, a modelagem, a construção, a dança, a poesia e a própria fala. [...] que se constituem essenciais para a formação da identidade,

da inteligência e da personalidade da criança”. A autora sublinha ainda que é preciso contaminar o Ensino Fundamental com atividades que são julgadas como típicas da Educação Infantil e que, muitas vezes, nem na Educação Infantil é reservado tempo para elas.

É evidenciada nos autores a necessidade de a Educação Infantil ter definida uma intencionalidade pedagógica, e propõe-se que ela seja feita por meio da brincadeira, das mediações e das inúmeras linguagens:

Baseada nas idéias de Vygotsky, creio que o papel da educação é o de, partindo do conhecimento que a criança já possui, isto é, seu desenvolvimento efetivo ou real, ser capaz de ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos. Ser capaz de, através da mediação, trazer à tona o conhecimento cotidiano da criança, isto é, suas idéias a respeito de objetos, fatos e fenômenos, e desenvolver na criança sua capacidade intelectual, que lhe permita assimilar o conhecimento acumulado (ENFERMAGEM, 1999, p. 52).

É necessário recontextualizar o agir educativo partindo da experiência de vida da criança, oportunizando o expressar de seus sentimentos e pensamentos através de inúmeras linguagens práticas, corporais, plásticas, verbais, dramáticas, musicais (ENFERMAGEM, 1999, p. 33).

A escola tem como objetivo a transmissão da cultura, da popular à erudita e científica e afirmo que tal condição não deve ser negada. Possui também em seu espaço, para o desenvolvimento de um relacionamento saudável entre seus membros, uma liberdade relativa, ou seja, sujeita a normas (o que também é positivo para o processo educacional) (EDUCAÇÃO FÍSICA, 2002, p. 90).

Pré-escola é uma construção do ser humano para a vida. Momento em que o educador pode estimular a criança a pensar, a ver o mundo, a ser um cidadão com autonomia intelectual. Pode favorecer a autoconfiança para resolver os seus problemas. E tudo através do brinquedo (ENFERMAGEM, 1999, p. 34).

A tarefa da educação infantil consiste em criar situações que possibilitem à criança apropriar-se de um determinado conjunto de idéias, conhecimentos, valores e outros elementos constitutivos da cultura, no contexto social no qual está inserida. Tendo assim oportunidade de cooperar, competir, praticar e adquirir padrões sociais que usará nos seus encontros com o mundo

(ENFERMAGEM, 1999, p. 118).

Por isso, é necessário conhecer o processo de desenvolvimento infantil, a fim de que se possa identificar, nas diferentes fases de atividade, interesses das crianças como referencial que fundamente o agir pedagógico. Agir pedagógico que leve a criança a construir, a partir da experimentação, representações que possibilitem a construção de estruturas mentais que assegurem a sua compreensão e a sua inserção em um mundo físico e social que começa a conhecer (ENFERMAGEM, 1999, p. 33).

É preciso saber o que ensinar, como ensinar e para que ensinar, só assim será possível organizar atividades adequadas à crianças de pré-escolar (CIÊNCIAS DA COMPUTAÇÃO, 2002, p. 24).

A partir dos excertos acima apresentados pode-se perceber a preocupação manifestada pelos pesquisadores com relação à exigência de uma intencionalidade pedagógica na educação das crianças pequenas. Na esteira desses posicionamentos, Rocha (1999) destaca que as discussões acerca de uma Pedagogia da Infância têm também uma preocupação com o conhecimento e a aprendizagem, porém não de forma parcial e fragmentada, e sim como consequência das relações sociais entre as crianças, das crianças com os adultos e destes entre si, caracterizando, desse modo, uma aprendizagem e um conhecimento pautados na preocupação com as crianças, em “[...] seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais” (Rocha, 1999, p. 62). A autora sublinha que os conhecimentos e as aprendizagens referentes ao universo da Educação Infantil se dão em relação à constituição da criança em sua integralidade:

[...] a dimensão que os conhecimentos assumem na educação das crianças pequenas coloca-se numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário...as suas cem linguagens (Rocha,

1999, p. 62).

Outra questão a ser desenvolvida na categoria específica E2 - Educação como função social é a indicação, dada pelos pesquisadores, de que a intencionalidade pedagógica deve estar atrelada às brincadeiras, às mediações e permear as inúmeras linguagens das crianças. Dados semelhantes foram evidenciados na pesquisa desenvolvida por Rocha (1999, p. 92), em que a autora destaca: “Estes indicativos me levam a supor desde já o nascimento de um campo de conhecimento próprio que começa a sofrer um adensamento da produção, com novos conhecimentos pautados em pressupostos teóricos comuns ou em disputa”.

O discurso que põe em relevo as diferentes linguagens atreladas à possibilidade de as crianças serem ativas no processo de aprendizagem é defendido por Mello (2005, p. 32): “[...] para aprender, a criança precisa ser ativa no processo, precisa ser sujeito e não um elemento passivo do processo de ensino”. A autora destaca que a criança aprende a informação se “[...] puder interpretá-la e expressá-la na forma de uma linguagem – que pode ser a fala, um texto escrito, um desenho, uma maquete, uma escultura, um jogo de faz-de-conta, uma dança”. Cabe destacar que essa perspectiva é mediada pela cultura, pois as linguagens e as interações são “[...] um processo de diálogo que se estabelece entre a criança e a cultura” (Mello, 2005, p. 33).

Outra categoria específica que emergiu do corpus de análise foi a categoria E3 - Educação como direito, que foi evidenciada em sete dissertações, contabilizando 30 ocorrências de registros de unidades e contexto. Essa categoria foi evidenciada em algumas dissertações combinada com outras categorias, pois a compreensão da educação como direito apareceu sempre aliada a outras compreensões de educação.

Os pesquisadores que destacaram a educação como direito, tiveram seu embasamento, sobretudo, em documentos legais como: a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e o ECA (Estatuto da Criança e do

Adolescente):

A educação infantil se torna um direito da criança de zero a seis anos e de sua família, e um dever do Estado. Esse direito é reafirmado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, e, mais tarde, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9394/96) (EDUCAÇÃO, 2001, p. 7).

De qualquer forma, tal lei, de n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, garantiu a Educação Infantil como parte da Educação Básica, necessária à formação de todas as crianças, imputando sua responsabilidade aos Municípios através das Secretarias de Educação. Trata-se de uma conquista no que se refere à superação da segmentação existente entre as instituições educacionais específicas para os pobres, segregados do ensino regular, com todo o peso dos preconceitos relacionados a isso (EDUCAÇÃO, 2000b, p. 75).

A consideração do direito das crianças à Educação Infantil, promulgada na Constituição em 1988, traz em seu bojo, como salienta Oliveira (2002, p. 37, grifo da autora) “a consideração da criança como sujeito de direitos [...] A criança passa a ter direito a uma educação que ‘além’ da educação recebida na família e na comunidade, tanto no que diz respeito a profundidade de conteúdos, quanto na sua abrangência”. Essa visão de criança-cidadã desencadeou uma contribuição específica à LDB, que inseriu a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica. Foi decisiva, pois por sua influência a educação pré-escolar passou a ter um papel específico no sistema educacional.

Arelada à questão do direito surge também a discussão sobre a necessidade de diferenciação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Os autores das dissertações analisadas destacam a necessidade de superação da idéia de a Educação Infantil ser considerada um período de preparação ao Ensino Fundamental, temática essa já discutida na categoria criança/aluno sem distinção, todavia salientam-se aqui dois recortes de

unidades de registro, pois as categorias são inter cruzadas e não isoladas.

Pensamos, no entanto, que os avanços conquistados com a legalização das diversas instituições educacionais para as crianças pequenas somente se completarão com a superação dessa concepção que entende a Educação Infantil, a ser concretizada nas Pré-escolas, apenas como um meio de preparação das crianças para o ingresso na educação formal, enfim, como estratégia para evitar o fracasso escolar (EDUCAÇÃO, 2000b, p. 76).

A pré-escola é uma fase anterior à escolarização, e não deve, por isso, ficar presa aos moldes da educação formal, se realmente o que se objetiva – e isso é pressuposto nas duas leis que a regulamentam – é formar o cidadão crítico e participativo de que fala (EDUCAÇÃO, 2000b, p. 76).

Além da discussão da educação como direito, os autores, na sua maioria, tecem críticas à precariedade desse direito, pois muitas vezes ele é oferecido como uma “dádiva” ou um “direito no papel”:

Mesmo tendo a educação infantil se tornado um direito, ela continua sendo oferecida como uma “dádiva”. Boa parte das mães das crianças que freqüentam as creches em Ivinhema se sentem, muitas vezes, gratas porque seus filhos conseguiram uma vaga nessas instituições e, para conquistarem essa vaga, precisaram comprovar que estavam trabalhando, sendo que a legislação é clara em relação à afirmação de que essa educação é um direito da criança e, em nenhum momento, menciona uma vinculação desse direito às mães trabalhadoras (EDUCAÇÃO, 2001, p. 9).

Embora legislado pela Constituição, o dever do Estado para com as crianças (creches e pré-escolas) não foi priorizado pelo Governo Federal, cabendo aos municípios e à sociedade civil buscar recursos e condições para dar conta destas instâncias. Uma vez que o Estado reduziu o seu dever para com a primeira infância à orientações técnico-administrativas e a um irrisório provento pecuniário anual, não foi sustentado pelo direito, mas sim, pelo estandarte do assistencialismo, que as creches e pré-escolas foram disponibilizadas à população de baixa renda. Esse fato expressa uma inversão, ou melhor, uma subversão, do sentido de direito, transformando conquistas da classe trabalhadora em “concessões” da classe dominante (EDUCAÇÃO, 2002b, p. 93).

A assunção das instituições que atendem crianças de 0 a 6 anos como nível educacional deve ser

reconhecida como um avanço na luta por melhores condições de vida para as crianças brasileiras e suas famílias, porém, é preciso ressaltar nas políticas brasileiras para a educação infantil o aprofundamento daquilo que Kramer (1987) chama de a arte do disfarce, dinâmica que revela a distância entre o dito, o escrito e o feito no campo das políticas públicas sendo expressiva dos interesses e tensões que perpassam a questão do atendimento à criança pequena (EDUCAÇÃO, 2002a, p. 13).

Segundo a LDB, a educação infantil não é obrigatória, não se caracterizando como um dever do Estado. Esta não obrigatoriedade tem trazido conseqüências para essa etapa da educação básica. Diferente do ensino fundamental que é dever da família e do Estado, e o foco principal dos investimentos (EDUCAÇÃO, 2002c, p. 42).

O desafio que se coloca como alternativa para a instauração de possibilidades de resistência ao que ora se apresenta no campo educacional é a luta pela melhoria da qualidade educacional na direção contrária àquela almejada pelo modelo neoliberal (EDUCAÇÃO, 2002a, p. 15).

A respeito da realidade denunciada nas dissertações, Campos (2002, p. 27) constata: “O divórcio entre a legislação e a realidade, no Brasil, não é de hoje. Nossa tradição cultural e política sempre foi marcada por essa distância e, até mesmo, pela oposição entre aquilo que gostamos de colocar no papel e o que de fato fazemos na realidade”.

Desenvolvendo um pouco mais essa questão, Oliveira (2002, p. 35) salienta ser necessária, aliada à mudança na legislação, também uma mudança de concepção, não só a respeito das crianças, seu desenvolvimento e educação, mas também quanto ao papel do Estado. Desse modo, destaca que “[...] os avanços na legislação levantam desafios, que na verdade, não são conquistados da noite para o dia. Um primeiro passo, com certeza, diz respeito a mudanças de concepções, crenças e valores que não se transformam de uma hora para outra”.

Nessa mesma perspectiva, Füllgraf (2001), em sua dissertação de mestrado, intitulada “A infância de papel e o papel da infância”, destaca:

Nesse sentido, a nova Constituição representa para a educação infantil a conquista de uma legitimidade legal e para as crianças, a conquista de direitos específicos que não sejam aqueles relacionados ao direito da família. Os direitos das crianças reconhecidos no “papel” garantem um avanço jurídico, no entanto os resultados desse avanço necessitam ser traduzidos em ações concretas no campo das políticas sociais para a infância brasileira (Füllgraf, 2001, p. 38, grifos da autora).

Torna-se necessário reconhecer que há avanços no campo do discurso social e político sobre a infância de direitos, contudo, percebem-se práticas sociais relacionadas com as crianças que não garantem seus direitos fundamentais. “Ao mesmo tempo em que se procura respeitar os direitos da criança, muitas delas estão vivendo em situações adversas, enfrentando precárias condições de vida, vivendo situações que vão desde a exploração do trabalho infantil até o abuso e a exploração sexual por parte dos adultos” (FÜLGRAFF, 2001, p. 22). Nesse sentido, cabe destacar que, para muitas delas, constitui-se emergencial resgatar o respeito à dignidade e aos direitos, não só aos direitos fundamentais, garantidos em lei, como o direito a uma Educação Infantil de qualidade, mas o direito em todas as suas faces, ou seja, os direitos individuais, sociais, econômicos, culturais, étnicos, religiosos, geracionais etc. para mudar efetivamente a dura realidade da situação de muitas crianças, que continuam sendo marcadas pelas contradições da sociedade em que vivem, num contexto exacerbado de exclusão econômica, cultural e social.

A categoria específica E4 - Educação como cuidado foi evidenciada em três dissertações, duas delas da área da Enfermagem, contabilizando 18 unidades de registro.

Nessa categoria específica os autores destacam o cuidar e o educar como dois princípios característicos da Educação Infantil que devem ser

considerados de forma integrada:

As diretrizes propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto para orientar as ações de Educação Infantil no País, baseiam-se em alguns princípios, entre o quais, a necessidade de integração das funções de cuidar e educar crianças em creches e pré-escolas, de forma complementar à família (ENFERMAGEM, 1998: 6).

Educação Infantil vista como espaço que propicia e favorece a leitura do mundo. Espaço que busca integrar o cuidado e a educação, respeitando o desenvolvimento das crianças. Oportuniza construções motoras, sensoriais, cognitivas, através das interações entre seus pares, a natureza e a sociedade, promovendo a inserção cultural da criança (ENFERMAGEM, 1999, p. 75).

Ao nos propormos a atender crianças pequenas sempre estaremos cuidando e educando. O que muda é a qualidade da educação e do cuidado, que depende dos objetivos, que queremos alcançar. Se entendemos que o desenvolvimento infantil depende da aprendizagem e da promoção da saúde, não podemos hierarquizar cuidados e atividades educativas, nem separar, fragmentar estas formas de atenção à criança (ENFERMAGEM, 1998, p. 59).

O cuidado e a educação da criança pequena em ambientes coletivos é uma tarefa complexa, que demanda transdisciplinaridade e não apenas a atuação paralela de especialistas, para que o diálogo aconteça e novos conhecimentos e práticas possam ser construídas é preciso que abandonemos nossos preconceitos, nossas corporações profissionais, de forma que o debate seja mais amplo possível, ultrapassando as barreiras das disciplinas, assim favorecendo a construção de um conhecimento sobre as melhores formas de cuidado e educação de crianças pequenas, nas creches, ou fora delas (ENFERMAGEM, 1998, p. 141).

Assim, cuidar e educar crianças pequenas em creches são ações, que não podem ser dissociadas, embora os procedimentos do cuidado possam exigir conhecimentos de áreas complementares, como saúde e educação, assim como terem um sentido atribuído pelo grupo social, onde ocorrem esse cuidado e essa educação (ENFERMAGEM, 1998, p. 19).

A creche hoje pretende ser uma instituição educativa que, por meio do trabalho de profissionais junto à criança, aspira a oferecer cuidados e educação (EDUCAÇÃO, 2002c, p. 33).

A respeito da categoria cuidar e educar, Cerisara (1999) traz uma discussão que precisa ser retomada. A autora esclarece que a compreensão de que as instituições de Educação Infantil têm a função de educar e cuidar de forma indissociável é relativamente recente. Salienta também que essa compreensão adveio de um debate sobre a “falsa divisão” existente nas perspectivas educativas e assistencialistas de atendimento a crianças na faixa etária de 0 a 6 anos. A autora destaca: “A análise e debate em torno desses tipos de instituições tornou possível constatar que esta dicotomização entre educar e assistir as crianças devia ser superada e avançar em direção a uma proposta menos discriminadora” (Cerisara, 1999, p. 13). Desse modo, buscaram-se os termos cuidar e educar objetivando “equilibrar” o atendimento a essas crianças, sujeitos de direitos, que necessitam de cuidado e também de educação. Nas palavras de Sayão (2005, p. 158) foi uma “[...] tentativa de ultrapassar a visão de cuidado associada unicamente à assistência relacionada às satisfações mais imediatas da criança situadas na esfera dos cuidados com o corpo como a troca de fraldas, alimentação e higiene”.

Todavia atualmente, depois de superada, pelo menos no plano teórico e legal, a visão de creche como espaço de guarda ou tutela e a de pré-escola como espaço de preparação para a escolarização, tem-se discutido que o termo “cuidar”, em particular, não se constitui exclusivamente para a Educação Infantil, já que existe um certo entendimento de que o cuidar e o educar constituem-se em especificidades dessa área. Kramer (2003, p. 77) destaca que “[...] há atividades de cuidado que são específicas da educação infantil; contudo, no processo de educação, em qualquer nível de ensino, cuidamos sempre do outro. Ou devíamos cuidar!”.

Sayão em sua tese de doutorado, destaca que percebeu nas falas dos entrevistados de sua pesquisa que o termo “cuidar” virou “chavão”:

A idéia de cuidado aparecia nas falas de profissionais bastante reforçadas pelos

documentos advindos do Ministério da Educação e incorporados pela produção teórica nacional. Parece-me que em todos os cursos de formação de professores e professoras, seja em serviço ou na graduação, o discurso do educar e cuidar virou “chavão”. Era o que de mais avançado tínhamos (ou temos?) para justificar a especificidade da Educação Infantil? (Sayão, 2005, p. 174).

Sayão (2005, p. 180) constatou que os sujeitos de sua pesquisa, apesar de utilizarem o termo cuidar sempre acompanhado do termo educar, na prática esse cuidado se traduzia em cuidado específico e atenção ao corpo e à afetividade: “No entanto, nas práticas, o cuidado é específico e refere-se à atenção ao corpo, ao domínio de alguns conhecimentos pelas crianças associados à afetividade durante a ação”.

Nessa categoria específica E4 - Educação como cuidado evidenciou-se também, a proposta de encontro da psicanálise com a educação como meio de compreender os cuidados como educativos:

Propõe-se, por meio de um possível encontro entre a psicanálise com crianças e a educação infantil, a possibilidade de uma abrangência do ato de educar que permita entender os cuidados naquilo que comporta de educativo, na concepção da psicanálise (EDUCAÇÃO, 2002c, p. 05).

As novas e valiosas contribuições do campo de intersecção entre psicanálise e educação poderão contribuir para que as investigações possam ser feitas dentro de uma abordagem em que o cuidar e o educar sejam considerados numa concepção mais ampla, e sem desconsiderar a sexualidade como parte integrante da constituição do sujeito (EDUCAÇÃO 2002c, p. 14).

A abordagem psicanalítica para a compreensão da educação infantil, entrelaçada com a própria história da psicanálise com crianças, permite abranger a educação e encontrar uma articulação com os cuidados, privilegiando a relação existente entre a criança e o adulto que dela cuida. Parte-se do princípio que as educadoras são o suporte de investimentos feito pelas crianças por receber delas um atendimento que impõe as primeiras trocas de uma relação intermediada pelo corpo (EDUCAÇÃO 2002c, p. 3-4).

Na esteira da indagação de Sayão (2005, p. 164), “Será que a simples associação dos termos garante o direito de todas as crianças à Educação Infantil de qualidade?”, pode-se salientar que a associação dos termos cuidar e educar permitiram, de certo modo, no plano teórico e legal, superar a visão de creche como espaço de guarda ou tutela e a de pré-escola como espaço de preparação para a escolarização. Todavia, para que as crianças tenham direito a uma Educação Infantil de qualidade, há que se dar um significado ao termo cuidar para além do “cuidar do corpo” e tudo que essa compreensão envolve, há que se conhecer mais as crianças, suas particularidades, suas formas de ver o mundo, suas formas de construir e expressar o conhecimento e dele se apropriar, suas formas de se relacionar com os adultos e outras crianças e de “vê-los” em seus diferentes contextos sociais, culturais, étnicos, religiosos e geográficos.

A categoria específica E5 - Educação como aprendizagem cultural foi evidenciada em uma das dissertações, trazendo apenas sete registros de contexto; todavia, considero-a singular. Trata-se de um estudo na área da Antropologia Social que investiga a forma como um grupo indígena específico, os Xikrin, concebem a infância e o aprendizado. Tendo esse objetivo, a autora descreve e examina a concepção Xikrin da infância e do aprendizado, complementando com uma reflexão sobre o que é para eles o conhecimento a ser transmitido e o valor que atribuem a essa transmissão. A partir de suas observações, a autora percebe que para as crianças Kikrin o processo de socialização não é mera imitação do mundo adulto:

A experiência das crianças Xikrin não é, portanto, uma miniatura, ou uma mera imitação, do mundo adulto, mas, de fato, qualitativamente diversa dele. É a partir dela que elas podem mapear os contextos e as relações sociais que constituem a sociedade em que vivem, e nela atuar de um modo que não se confunde com o dos adultos (ANTROPOLOGIA, 2000, p. 173).

As crianças Xikrin, portanto, realizam, assim como os adultos, essa intersecção entre as relações

sociais que recebem das gerações anteriores e aquelas que põem em prática e atualizam. Vale dizer que essa construção pessoal de uma rede de relações tem continuidade ao longo da vida, e as relações podem ser revistas. O importante, porém, é ter em mente que essa construção ativa e efetivação das relações sociais tem início na infância, e que as crianças não somente aprendem e têm transmitidas relações com determinadas pessoas. Suas atividades não são divergentes das dos adultos, pelo simples motivo de que são informadas pelo mesmo aparato sociocultural, mas têm uma razão e um sentido construídos por elas próprias (ANTROPOLOGIA, 2000, p. 174).

A singularidade da experiência infantil, por outro lado, revela-se prioritariamente na pintura e na ornamentação corporal [...] ela informa sobre o desenvolvimento da crianças, marcando etapas internas à infância e diferenciando-as entre si, além de, ao contrário da pintura dos jovens e adultos, assinalar a individualidade de cada criança; ela é um meio de constituir a personalidade social da criança, revelando-a continuamente à coletividade; porém, mais significativamente, ela distingue a infância, em termos genéricos, da idade adulta, e é especialmente importante para marcar seu fecho (ANTROPOLOGIA, 2000, p. 180).

A autora destaca a particularidade no processo de domínio dos conhecimentos relevantes nessa sociedade, apontando, com isso, a possibilidade de colher outras perspectivas de educação no diálogo com contextos e culturas específicas:

[...] o desenvolvimento da faculdade de compreensão, ligada ao ouvido, e que torna a pessoa alguém que pode e deve compreender as normas sociais e atuar de modo correspondente a elas, capacitando-a, ainda, a dominar os conhecimentos tidos como relevantes, apresenta-se como o modo como os Xikrin concebem o desenvolvimento da criança em um ser social pleno (ANTROPOLOGIA, 2000, p. 180).

É interessante notar portanto que, se a escola em área indígena deveria cuidar de respeitar a especificidade de sua audiência, e, no limite, os professores deveriam se acostumar ao modo como a audiência indígena os ouve, e não impor aos alunos uma nova modalidade de escuta, essa imposição foi, no Bacajá, mais do que intermediada, realizada por jovens que haviam passaram anteriormente pela experiência escolar (ANTROPOLOGIA, 2000, p. 117).

Por essa razão, foram exploradas aqui as faculdades de audição e visão, as quais são entendidas

como fundamentais para o aprendizado e cujo desenvolvimento se dá com o tempo (ANTROPOLOGIA, 2000, p. 117).

Sem eles, portanto, teria sido impossível fazer com que as crianças se acostumassem com essa nova modalidade de aprendizado que é o escolar, e que respondessem a esse comportamento típico a uma sala de aula mas até então desconhecido por eles (ANTROPOLOGIA, 2000, p. 117).

Aprofundando a possibilidade de encontrar outras perspectivas de educação ancoradas em um diálogo com contextos e culturas específicas, Santos (1996, p. 26) destaca que “[...] no sistema educativo hegemônico as outras culturas estão ausentes ou estão vencidas, marginalizadas, suprimidas”. O autor destaca a necessidade do confronto cultural para um novo modelo educativo, pois atualmente há uma imposição cultural de um modelo hegemônico: “A cultura eurocêntrica ocupa quase todo o tamanho do mapa e só marginalmente, e sempre em função do espaço central, são desenhadas as outras culturas indígenas, culturas negras e culturas de minorias étnicas ou outras”.

Nessa perspectiva, a implicação do confronto cultural para a educação seria a ruptura com a subordinação dos grupos sociais minoritários: “As trocas desiguais entre culturas têm sempre acarretado a morte do conhecimento próprio da cultura subordinada e, portanto, dos grupos sociais seus titulares” (Santos, 1996, p. 31).

Cabe salientar que os confrontos culturais possibilitados pelos estudos antropológicos da infância têm se constituído centrais para pensar os processos educativos e socializadores, pois até muito recentemente, como descrevem Silva e Nunes (2002, p. 19), a área da Antropologia também se guiava pelo modelo de desenvolvimento infantil construído por Jean Piaget, “[...] baseadas num pressuposto de crescimento natural e em etapas, da simplicidade para a complexidade, do irracional para o racional, serviu perfeitamente a um modelo de racionalidade adulta que, de tão confortável

para os adultos, obviamente não dava margem para se explorarem outras alternativas”. As autoras destacam ainda que essas idéias dominantes foram transportadas para as ciências sociais e, durante muito tempo, geraram estudos sobre a socialização, de modo que esta era compreendida como “[...] mecanismo por meio do qual as crianças aprendiam a participar gradualmente na sociedade, ou não, e do qual resultavam os bem socializados e os desajustados” (Silva e Nunes, 2002, p. 19).

A respeito da concepção contemporânea de socialização denominada interativa, Plaisance (2004, p. 225) sublinha que, nessa concepção, a construção do ser social se dá “[...] por meio de múltiplas negociações com seus próximos e, ao mesmo tempo, na construção da identidade do sujeito”. Salientam-se aqui as diferentes relações que acontecem nos mais diversos espaços, sobretudo no educativo: as relações entre adultos e crianças, entre crianças e adultos, entre crianças da mesma idade e também de idades diferentes. Como destaca Corsaro (2002, p. 114), nessa perspectiva “[...] as crianças começam a vida como seres sociais inseridos numa rede social já definida e, através do desenvolvimento da comunicação e linguagem em interação com outros, constroem os seus mundos sociais”.

Atualmente, já sob a emergência do novo paradigma a respeito da infância e das crianças, os pesquisadores têm considerado que: “As crianças tem algo original da dizer, socializam-se ao longo de uma relação dialógica com o mundo à sua volta de tal modo que, justificadamente, sua vivência, representações e modos próprios de ação e expressão devem constituir objetos de pesquisa social” (Silva e Nunes, 2002, p. 22, grifo das autoras).

Todavia, nesse processo de construção de uma Sociologia da Infância, em que as crianças são consideradas atores sociais, Pinto (1997) alerta que:

[...] podemos supor que uma orientação sociológica que se limitasse a ter em conta apenas a acção social das crianças, sem considerar de igual modo quer os condicionamentos do sistema social, quer, em sentido inverso, as implicações do

mundo infantil no sistema social, estaria condenado a proporcionar uma compreensão deformada da complexidade que encerra o fenómeno da infância na sociedade (Pinto, 1997, p. 69).

A esse respeito Sarmiento (2006) enfatiza que, para que as finalidades da Sociologia da Infância se efetivem, é fundamental contribuir com a emancipação social das crianças nesse processo, discutindo temas que afetam diretamente as crianças, como dominação cultural, dominação patriarcal e de gênero, maus tratos à infância, que necessitam ser colocados em confronto.

A categoria específica E6 - Educação como crítica à regulação social foi evidenciada somente em uma das dissertações, contabilizando 6 unidades de registro e contexto. Nessa categoria específica, o autor tece críticas à inevitabilidade da educação e também ao campo pediátrico em sua face educativa, por se constituírem em meios de regulação social. Esse processo de regulação social que a educação traz em seu bojo é resultado de uma concepção de socialização, e, como destacado anteriormente, os processos educativos mais ou menos “reguladores” serão resultado da compreensão de socialização.

Podemos depreender do comentário deste pediatra que para refletirmos sobre a Infância devemos não somente averiguar as variações correntes nas diversas realidades infantis, mas também compreender de que modo a Educação funciona como um dos pilares sustentadores da própria infância, na medida em que apóia de modo importante os processos de socialização das crianças (SAÚDE COLETIVA, 2003, p. 239).

O processo de socialização infantil implica em muitos <<custos>> para as crianças, uma vez que o processo de desenvolvimento infantil fundamenta-se discursivamente em dizeres que subalternizam sua sensibilidade às expectativas adultas. Sem dúvida, um dos pontos mais evidentes desta subalternização é dado pelo caráter tutelar da infância. Não obstante, também podemos pensar na maneira como a ótica adulta busca incessantemente localizar as crianças em seu processo de desenvolvimento – a partir das oposições linguagem verbal/não-verbal, pensamento mágico/lógico

ou conhecimento cultural/escolar – como um esforço revelador de importantes pontos de concretização da criança como sujeito (SAÚDE COLETIVA, 2003, p. 245).

Se a Pediatria constitui-se em um dos mais importantes componentes de uma malha institucional que visa garantir a existência de uma infância protegida, não será por acaso que ela encontra na Escola um forte aliado para atingir o corpo infantil para além das condições de produção do ato clínico dirigido às crianças. A Escola alinha-se como mais um componente importante desta malha institucional, responsável por estruturar um corpo didático em que as crianças são tomadas como objeto de investimento educacional. O corpo didático escolar intervém (pedagogicamente) sobre o corpo infantil, podendo, inclusive, influir no estabelecimento do auto-cuidado (SAÚDE COLETIVA, 2003, p. 121).

Desta forma, a contradição estruturada na prática pediátrica, a partir da qual o olhar disciplinador da clínica pediátrica intervém necessariamente sobre um corpo fragmentado ao mesmo tempo em que é instado a considerar a criança em sua integridade (física, moral, emocional) (SAÚDE COLETIVA, 2003, p. 123).

Da mesma maneira que a criança encontra na escola um importante espaço de socialização com outras crianças, marcado fundamentalmente pelo gesto pedagógico, também a mãe deve encontrar no espaço clínico uma ação pedagógica que a oriente em seu papel de cuidador (SAÚDE COLETIVA, 2003, p. 259).

O tema da conservação das crianças, claramente abordado nestas iniciativas, construiu-se através da afirmação da vulnerabilidade física e moral das crianças como um elemento próprio da infância. As crianças são tomadas como seres extremamente suscetíveis às influências externas, advindas dos adultos ou do meio social mais amplo que as cercam. Por isto, a relação entre adultos e crianças deve necessariamente pautar-se pelo gesto pedagógico. A pedagogia, em sentido amplo, perpassa qualquer prática profissional dirigida às crianças, não só regulando a aproximação dos adultos em relação às crianças, mas também afirmando seus espaços próprios de existência (SAÚDE COLETIVA, 2003, p. 129).

Na esteira dessas reflexões, a pesquisadora Almeida (2000) opina que os estudos sociológicos, ao afirmarem a infância como construção social, influenciaram novos pontos de partida teóricos relevantes para pensar os

processos de socialização e educação. Esse novo objeto sociológico “[...] passa pela consideração dos papéis sociais explícitos que são atribuídos às crianças e que elas próprias são capazes de desempenhar e gerir, com competências relativas, nas várias instâncias e experiências de socialização em que participam (escola, família, trabalho, rede de pares, etc)” (Almeida, 2000, p. 27, grifo da autora).

Constitui-se também uma consequência desse novo objeto sociológico e dessa nova forma de compreender as crianças aquilo que Sirota, (citada por Almeida 2000, p. 28) propõe como um outro olhar sobre os modelos explicativos da socialização escolar, nos quais, “[...] longe de ser um receptáculo, mais ou menos dócil, da ação educativa posta em prática por instituições de reprodução social, a criança é também um sujeito activo do seu próprio processo de escolarização – investindo-o de significados, moldando-o com experiências e estratégias consistentes”. Nessa perspectiva, o processo educativo é visto como pretensão de regulação social das crianças, todavia, como elas são sujeitos ativos, há possibilidade de sua atuação e não de mera submissão à regulação total. Cabe, então pensar em propostas educativas nas quais esses modelos de socialização verticais se tornem horizontais e interativos, possibilitando a participação efetiva e a intervenção das crianças e dos adultos.

4.8 - Educação como meio instrumental

Nessa categoria central foram unidas as concepções dos autores que dão ênfase ao processo educativo com o objetivo direto de instrução, desdobradas em duas categorias específicas, F1- Educação corporal como facilitadora da aprendizagem e F2 - Educação como promoção de saúde. A categoria específica F1 - Educação corporal como facilitadora da aprendizagem

contabilizou um número significativo de unidades de registro e de contexto (32), todavia foi evidenciada em somente duas (2) dissertações.

É necessário salientar que o número de recorrência de 32 unidades de registro e contexto referente à categoria específica F1 - Educação corporal como facilitadora da aprendizagem, não é indicador da sua maior recorrência em todo o corpus, pois essa categoria específica foi evidenciada somente em duas dissertações, com uma recorrência de 25 vezes em uma delas. Nesse caso específico há que se considerar, conforme alerta Vilarinho (2000, p. 126) em sua pesquisa, a fragilidade em dar atenção somente ao sistema de quantificação, como muitos autores têm destacado, pois “nem sempre o número de frequências de uma categoria significa um interesse real da fonte, muitas vezes a dominância de frequência de uma categoria serve um propósito intencional de ocultar outros interesses omissos”. No caso da categoria específica em questão, a alta frequência mostra não o objetivo de ocultar interesses, mas mostra o delineamento que tais concepções vem sofrendo e as tensões conceituais na Educação Física.

Cabe destacar que uma das dissertações também apresentou unidades de registro referente à categoria específica E3 - Educação como direito; desse modo enquadrando-se também na categoria central E - Educação como função social. Nessa dissertação, o pesquisador dá ênfase à crítica ao sistema capitalista e ao assujeitamento dos corpos, utilizando como referência central Michel Foucault. Do mesmo modo, destaca a idéia da educação como prática social e tece críticas à educação numa perspectiva conformadora; entretanto, faz essa crítica a partir do referencial da Psicomotricidade Relacional, o que pode ser evidenciado nos excertos a seguir:

A orientação de nossas análises deve-se ao fato de nos filarmos a uma concepção de Educação Infantil e de Psicomotricidade enquanto práticas sociais que abordam o corpo como objeto de estudo e intervenção (EDUCAÇÃO, 2002b, p. 136).

[referindo-se ao propositor da Psicomotricidade Relacional: Lapierre] Colocando em discussão as relações de poder presentes no fazer educativo, organizou um método de educação psicomotora para a idade pré-escolar, procurando integrar as relações afetivas, a estruturação da personalidade e a sistematização do conhecimento, numa proposta lúdica, emancipatória e democrática (EDUCAÇÃO, 2002b, p. 98).

Ressaltamos que a formação do cidadão implica, para além da consciência dos seus movimentos e da expressão de seus sentimentos, desejos e necessidades, na possibilidade de integrar o corpo cognoscente e o corpo desejante ao corpo político. Sendo assim, a prática psicomotora deixa de ser uma técnica ou método de desenvolvimento infantil, passando a ser concebida como um processo de intervenção educacional voltado ao Social (EDUCAÇÃO, 2002b, p. 139).

Ao considerar o corpo e a Educação Infantil alienados dos imperativos da produção capitalista, as práticas corporais registradas nas fontes documentais por nós analisadas referem-se a iniciativas que visam produzir automatismos corporais conscientes (...) (EDUCAÇÃO, 2002b, p. 138)

Neste contexto de contradições, a contribuição que as práticas de educação psicomotora podem oferecer, tanto para a emancipação quanto para a dominação da classe trabalhadora, dependerá fundamentalmente de estudos que possam refleti-la enquanto prática social (EDUCAÇÃO, 2002b, p. 135)

Em outro trabalho analisado há a defesa da Psicomotricidade Relacional como meio pedagógico a serviço do ensino, objetivando contribuir com o fortalecimento e desenvolvimento harmônico dos aspectos cognitivos e emocionais da criança:

A Psicomotricidade é, de fato, um meio pedagógico a serviço do ensino, uma forma de aprender e fazer aprender, porém, o corpo não é somente um instrumento a serviço da aprendizagem, mas vai muito além (EDUCAÇÃO, 1997, p. 19).

Sua proposta específica consiste na abordagem do desenvolvimento harmônico da personalidade da criança, incorporando à Escola aspectos geralmente esquecidos que se referem aos componentes emocionais e afetivos de qualquer comportamento infantil; incorporando o "corpo" da criança e do

adulto ao processo educativo, como elemento ativo e protagonista desse processo (EDUCAÇÃO, 1997, p. 8).

O domínio do espaço, do tempo, da forma, da linha, do som, do ritmo, da estrutura, adquirido na vivência com os objetos e os outros favorece o aprendizado da leitura e escrita, principalmente quando a tais noções estão profundamente integradas em todos níveis da consciência (EDUCAÇÃO, 1997, p. 101-102).

A Escola Infantil, independente do nível ou etapa, é o local onde a criança vive uma importante fase de sua vida (senão a mais importante). Vários autores corroboram esta afirmação e dizem que viver bem esses primeiros anos significa estar fortalecido emocionalmente e cognitivamente para enfrentar os inevitáveis conflitos que se seguirão na própria infância, adolescência e vida adulta (EDUCAÇÃO, 1997, p. 105).

Pelos excertos destacados percebe-se que, nessa perspectiva de educação, busca-se a preparação do corpo como forma de garantia do fortalecimento e do rendimento intelectual, como bem descrevem Milstein e Mendes (1999, p. 27): “Este planteo sobrevive em discursos actuales que enfatizan el entrenamiento corporal como forma de alcanzar una eficiencia física, que garantizaría el rendimiento intelectual y controlaría los impulsos naturales”.

Milstein e Mendes (1999), ao discutirem sobre a ordem escolar e a construção social dos alunos nas escolas primárias, destacam que a defesa da psicomotricidade avançou em relação às perspectivas que tinham vínculo estrito com a saúde; todavia, ainda mantém a divisão do sujeito e é comumente defendida como facilitadora das aprendizagens cognitivas:

Esta concepción, también dualista en tanto divide al sujeto, há modificado su vínculo estricto con aspectos de la salud. Este rasgo continúa siendo tomado en cuenta, lo fundamental es la relación entre cuerpo y aprendizajes cognitivos, entendiendo la educación del cuerpo como un facilitador para introducir al sujeto

en los conocimientos que requieren grados de abstracción (Milstein e Mendes, 1999, p. 28).

A categoria específica F2 - Educação como promoção de saúde foi evidenciada em somente uma das dissertações analisadas, contabilizando um total de sete unidades de registro e contexto. A bibliografia utilizada tem como base estudos que abordam o crescimento e desenvolvimento nutricional de crianças e seu desempenho motor.

Nessa categoria específica, a pesquisadora considera a necessidade da atividade física no processo educativo como meio de otimizar o potencial de crescimento e a promoção da saúde:

Este estudo buscou evidências dos aspectos socioeconômicos que poderiam afetar o crescimento e a atividade motora da criança. O papel da Educação Física se fortalece ao reconhecer a importância da atividade física para a criança na otimização de seu potencial para o crescimento, genético mas que sofre influências do ambiente (EDUCAÇÃO FÍSICA, 2000, p. 117).

A Educação Física não tem sido historicamente considerada como um programa de saúde pública, mas existem razões para se acreditar nisto. Profissionais de Educação Física e da área da saúde foram forçados a reconhecer e começar a avaliar os efeitos de vários programas de Educação Física sobre a saúde. A atividade física é reconhecidamente importante para a criança e é procedente considerar o papel da Educação Física escolar na promoção da mesma (EDUCAÇÃO FÍSICA, 2000, p. 63).

Nessa perspectiva de compreensão do corpo pode-se perceber a preocupação em relação à saúde das crianças, enfatizando um “olhar” dirigido aos determinantes biológicos. Esta proposta educativa objetiva sobretudo que as crianças tenham saúde, não se detendo nos diversos contextos sociais, econômicos e culturais, que muitas vezes são “limitadores” desse ideal de saúde. Nesse sentido, pode-se associar essa perspectiva educativa ao lema “corpo são, mente sã”, lema calcado em conhecimentos pautados nas determinações biológicas, provenientes da área da saúde. Como destaca

Sacristán (2005, p. 71), “[...] neste sentido, a medicina teve um papel importante não só para determinar a normalidade do corpo e, como conseqüência, do ser humano, mas também para postular relações entre a evolução biológica e a psicológica”.

4.9 - Educação, criança e corpo nas produções acadêmicas: cruzamento das categorias de análise

Para a análise desse cruzamento das categorias, toma-se como orientação um exame das concepções tradicionais de educação, de criança e de corpo, apoiada principalmente numa Sociologia da Infância crítica. Durante as análises, procurou-se refinar o olhar para perceber se os autores das dissertações analisadas afirmam, questionam ou ultrapassam as visões de criança, corpo e educação mais tradicionais presentes nas áreas de conhecimento estudadas, pautados em bases naturalistas, desenvolvimentistas, estruturalistas, etc., buscando encontrar correspondência entre os princípios teóricos referenciados nos trabalhos analisados.

Para esse cruzamento a categoria corpo foi considerada central, estabelecendo-se correspondência com as concepções de criança e educação resultantes de cada uma das categorias específicas do corpo.

Iniciou-se a análise com a categoria A1 - Corpo como consciência corporal, que, no conjunto dos trabalhos analisados, apresentou o número mais significativo de unidades de registro e contexto. Nesse grupo de trabalhos, três das dissertações definiram Criança como sujeito histórico-social, e as outras três definiram Criança como singular. Ao trazerem essas concepções de corpo e criança, a perspectiva educativa indicada pela maioria dos trabalhos foi da Educação como emancipação e Educação como função social.

Uma das dissertações desse grupo apresentou inconsistências na medida em que desenvolveu a compreensão do Corpo como consciência corporal e

Criança como singular; todavia, propôs como perspectiva educativa a Educação corporal como facilitadora da aprendizagem, a qual é embasada nos referenciais teóricos da Psicomotricidade Relacional, que tem um caráter instrumental. Esse trabalho será analisado no cruzamento da categoria específica A2 - Corpo como histórico e assujeitado⁴⁰.

As demais dissertações, ao desenvolverem a concepção de Corpo como consciência corporal trouxeram propostas educativas numa perspectiva de crítica aos modelos tradicionais, enfatizando, sobretudo, o lugar da dimensão corporal nas propostas educativas para além da instrumentalização:

O corpo é o primeiro lugar onde as palavras (culturais e históricas), através das relações sociais, são escritas. Portanto, quando a criança chega a escrever, é porque viveu e continua vivendo um processo de encarnação de signos, significados, representações e conceitos. A criança lê com o corpo antes de estruturar a escrita ou mesmo a linguagem verbal (EDUCAÇÃO, 2000b, p. 200).

O corpo da criança não é apenas um instrumento do conhecimento ditado pela ciência, exige uma vinculação com a questão do desejo da criança; o saber do corpo possui outras dimensões e, para tanto, não há manuais de cuidados e desenvolvimento (EDUCAÇÃO, 2002c, p. 50).

Na educação infantil, os cuidados básicos, principalmente quando se referem às crianças que não são autônomas em seu próprio atendimento, são atos interpretados e dirigidos pelo educador ao corpo da criança. Desta forma, o corpo é mediador das relações entre a criança e o adulto do atendimento (EDUCAÇÃO, 2002c, p. 31).

Compreendemos que as instituições de Educação Infantil na sua totalidade constituem-se enquanto ambientes de desenvolvimento humano, e, nesse sentido, o trabalho nelas realizado pode e deve ultrapassar a mera instrumentalização que embasa o preparo para a alfabetização (EDUCAÇÃO 2000b, p. 77).

Ao trazerem a compreensão do Corpo como consciência corporal, os pesquisadores questionam a instrumentalização sobretudo da dimensão corporal, que muitas vezes, nas instituições de Educação Infantil, torna-se

⁴⁰ Ver análise do cruzamento na categoria a seguir: A-2.

mero instrumento no preparo para a alfabetização. Na esteira dessa discussão, Mendes e Nóbrega propõem a compreensão de que o corpo não é um instrumento das práticas educativas:

Pensar uma nova agenda do corpo na educação em geral e na escola em particular é inicialmente compreender que o corpo não é um instrumento das práticas educativas; portanto, as produções humanas são possíveis pelo fato de sermos corpo. Ler, escrever, contar, narrar, dançar, jogar são produções do sujeito humano que é corpo. Desse modo, precisamos avançar para além do aspecto da instrumentalidade (Mendes e Nóbrega, 2004, p. 135).

Nessa perspectiva, visando superar a instrumentalidade da dimensão corporal, bem como a das demais dimensões que constituem as crianças, Sayão (1996, p. 39) alerta para o fato de que, nas ações cotidianas em ambientes educacionais que atendem crianças pequenas: “Não há, na maioria de suas ações práticas, a consciência do papel da Educação Infantil ou de suas funções educativas como algo ainda ‘não-escolar’ e tudo o que esta compreensão inclui”. Na esteira dessa discussão, Kramer (2006, p. 810) complementa que há dois grandes desafios no âmbito das instituições de Educação Infantil: “[...] o de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural; o de ver as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais”.

Dos trabalhos que definiram corpo como A2 – Corpo como histórico e assujeitado, apenas um deles definiu Criança como singular, e Educação como direito e Educação corporal como facilitadora da aprendizagem. As demais seis dissertações definiram Criança como sujeito histórico social e, em sua grande maioria, propõem a Educação como emancipação e Educação como direito. Duas das dissertações indicam também a perspectiva da Educação como cuidado e uma delas propõe a Educação como função social.

Cabe destacar que ambas as proposições de educação, tanto a Educação como emancipação quanto a Educação como função social, partem de uma perspectiva

crítica da conservação social, do modelo de desigualdade social, de assujeitamento; no entanto, existe uma diferenciação entre elas a respeito do papel atribuído ao sujeito no processo educacional, uma diferenciação quanto ao lugar do sujeito no processo educativo manifestado pelo viés da socialização.

As dissertações agrupadas à categoria Corpo como histórico e assujeitado, que destacam a Educação como função social, compreendem a Criança como sujeito histórico-social, como ser social e como agente ativo, destacando a constituição das crianças por meio das interações e da apropriação dos conhecimentos, tal como se observa abaixo:

A criança é vista como agente ativo de seu próprio desenvolvimento, que é constituído pela interação através da dialogicidade, no processo de mediação que se dá entre o sujeito e a escola, em parceria com a família, possibilitando que a criança, este sujeito histórico-cultural, faça a leitura da realidade em que vive e se aproprie dos conhecimentos sistematizados (1999, p. 14).

Assim, tendo em consideração o exposto, afirmo que a criança é um ser social, que se desenvolve a partir das interações, e da apropriação do conhecimento disponível em sua cultura (ENFERMAGEM, 1999, p. 40).

Contudo, em alguns trechos/excertos centraliza suas indicações no processo de assimilação e reprodução dos conhecimentos sistematizados, termos que se caracterizam como via de mão única no âmbito educativo:

A escola tem como objetivo a transmissão da cultura, da popular à erudita e científica e afirmo que tal condição não deve ser negada (EDUCAÇÃO FÍSICA, 2002, p. 90).

Desse modo o conhecimento da criança, sua interpretação dos fenômenos ocorre em conexão com sua atividade. É através de suas brincadeiras e jogos que a criança vai assimilando o mundo objetivo, na medida em que reproduz ações humanas com eles (ENFERMAGEM,, 1999, p. 52).

Nesse sentido, o papel efetivamente atribuído ao sujeito do processo educacional, neste caso, as crianças provenientes de diferentes contextos históricos, sociais, culturais, étnicos, geracionais, configura-se ainda como um papel de “assimilador” e “reprodutor” das ações humanas, das culturas e dos conhecimentos. A respeito dessa questão Sacristán (2005, p. 22), enfatiza que “[...] temos de ver o sujeito como ator de alguma maneira autônomo, que pode desenvolver uma certa capacidade de reação dentro das estruturas e instituições sociais”. Nessa mesma perspectiva, Mello (2005, p. 33) destaca que, para que se estabeleça o processo de diálogo entre a criança e a cultura, é necessário “[...] essencialmente, dar voz à criança e permitir sua participação na vida escolar, num projeto que é feito com elas e não para elas ou por elas”.

Nas quatro dissertações que compreendem o Corpo como histórico e assujeitado e propõem Educação como emancipação, observa-se que, para atribuir às crianças os papéis de sujeito histórico-social no processo educativo impõe-se a necessidade de ouvi-las, a necessidade de dar condições para que elas se expressem, criem, vivenciem e transformem a cultura, enfim, que efetivamente tenham um papel mais atuante, mais ativo, tendo possibilidade de intervir no processo educativo:

Se os adultos ouvissem as crianças ou prestassem atenção em suas ações, teriam alguns indícios sobre os possíveis caminhos para se construir uma educação infantil que favoreça as brincadeiras, as criações, o direito de se expressar e de ser ouvido, enfim, de um lugar em que as crianças pudessem ser mais felizes (EDUCAÇÃO, 2001, p. 69).

Se a educação infantil oportunizasse ou criasse condições para que o brincar ocorresse, teríamos um atendimento que permitiria que as crianças pequenas pudessem inventar, tomar decisões, apropriar-se da cultura e se constituírem de maneira múltipla, criativa etc. (EDUCAÇÃO, 2001, p. 90).

Para nós, ser criança, ultrapassa os limites de ser apenas uma etapa na vida do ser humano, ser criança é se relacionar e interagir com o outro e com o mundo que a rodeia, de uma forma específica e peculiar que é só sua; é vivenciar e transformar a cultura em que está inserida de forma concreta, a partir de suas experiências (EDUCAÇÃO, 1998b, p. 98).

A defesa da necessidade em dar condições efetivas às crianças para que verdadeiramente possam assumir seu papel de sujeitos de direitos e usufruí-los está em consonância com as proposições dos sociólogos da infância, pois, como destacam Tomás e Soares (2004), com base em Castro, um sujeito só é sujeito na medida em que a sua ação é a priori considerada válida. Desse modo, os estudos emergentes da Sociologia da Infância numa perspectiva crítica têm assinalado que

A acção, a participação apresenta-se então como condição absoluta para tornar efectivo o discurso que promove direitos para a infância e, portanto, a promoção dos direitos de participação assume-se como um imperativo para concretizar o discurso da criança como sujeito de direitos (Tomás e Soares, 2004, p. 356).

Entretanto, Tomás e Soares (2004) destacam que, nesse novo paradigma, o empenho da participação, objetivando conferir às crianças a concretização do discurso de sujeitos de direitos

[...] colide com práticas sociais, havendo um hiato acentuado entre a teoria e a prática no que concerne aos direitos de participação das crianças, explicado pela herança sócio-cultural da invisibilidade e “afonia” das crianças, que é muitas vezes perpetuada em função dos próprios interesses dos adultos (Tomás e Soares, 2004, p. 355).

Empenhadas na defesa do paradigma da participação, as autoras perguntam-se até que ponto a sociedade adulta está preparada para considerar as crianças como possuidoras de direitos: “[...] esta mesma sociedade adulta estará preparada para considerar que para além da intitulação como sujeito de direitos, as crianças conquistaram também o direito de usufruir dessa mesma dimensão, a dimensão de cidadãos activos na sociedade onde se integram?” (Tomás e Soares, 2004, p. 355).

Nos excertos a seguir observa-se que os trabalhos analisados se empenham em atribuir às crianças o papel de agentes de cultura, de produtoras de cultura, ao mesmo tempo influenciando e sofrendo influência do meio em que vivem:

Pouco se tem pensado sobre a criança enquanto um agente da cultura, como produtora de cultura, visto que perdura o estigma da criança com um ser que nada produz, marginalizada pela sua improdutividade (EDUCAÇÃO, 1998b, p. 55).

[...] as crianças também estão inseridas em um tempo e um espaço, onde, ao mesmo tempo influenciam e sofrem influência do meio em que vivem, vivenciando um processo de constante interação (EDUCAÇÃO, 1998b, p. 55).

A criança ao criar suas brincadeiras, ao mesmo tempo cria e recria a realidade, ela brinca e se relaciona com esta realidade, fazendo-a interagir com sua ludicidade, pois a criança faz parte de um mundo real (EDUCAÇÃO, 1998b, p. 19).

A concepção das crianças como atores sociais de pleno direito, como nos define Sarmiento (1997, p. 21), “[...] implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas”. Ele destaca que as culturas infantis devem ser consideradas no plural e jamais no vazio social, ou seja, é preciso considerar sempre as condições sociais em que vivem essas crianças e com quem interagem e, do mesmo modo, é preciso considerar que sentido elas dão ao que produzem.

Destaca-se nesse grupo de trabalhos a necessidade de perceber, de forma mais integral, as crianças e as infâncias, de modo a abarcar uma compreensão mais ampliada das dimensões e dos contextos variados que as constituem:

Por isso, é importante ressaltar o entendimento que a educação é uma prática social que precisa de outras áreas do conhecimento para desenvolver o seu fazer pedagógico e que a psicologia é uma entre

tantas áreas (sociologia, antropologia, história, biologia, lingüista, etc) que devem instrumentalizar os professores na perspectiva de ampliar sua compreensão acerca da complexidade das relações que permeiam a escola e a sociedade (EDUCAÇÃO, 2002a, p. 115).

Os hábitos, crenças, valores e modos de viver a vida são aprendidos através de nossa inserção em uma cultura, nas relações com outras pessoas e grupos, do qual fazemos parte, ou que nos influenciem através dos meios de comunicação. Dependem também da classe social a que pertencemos e de como nos inserimos no modo de produção, que por sua vez, determinam os nossos costumes, nosso modo de morar, de cuidar das crianças, de utilizar o tempo, as formas de lazer, alimentação, acesso aos serviços, entre eles a educação e saúde (ENFERMAGEM, 1998, p. 28).

Nesse conjunto de trabalhos, agrupados na categoria A2 - Corpo como histórico e assujeitado, o único trabalho que definiu Criança como singular propôs a Educação como direito e também Educação corporal como facilitadora da aprendizagem, ou seja, numa perspectiva instrumental. Quanto a esse ponto considera-se necessário salientar que, em consequência do referencial teórico adotado pelo autor, evidenciou-se uma inconsistência, pois, apesar de compreender o corpo como histórico e visualizar o assujeitamento a que ele está muitas vezes submetido, o autor considera que esse assujeitamento poderá ser superado por meio de práticas sociais embasadas no referencial da Psicomotricidade Relacional. Salienta ainda que a psicomotricidade surgiu como desdobramento das práticas disciplinares, contudo acredita que há a possibilidade de se utilizar a Psicomotricidade Relacional como intervenção educacional voltada ao social:

Isto nos leva ao entendimento de que a Psicomotricidade, mais que um elemento da Pedagogia ou de especialidades da Medicina, surgiu como desdobramento das práticas disciplinares, atrelada à produção capitalista e à subordinação das classes populares pelas dominantes (EDUCAÇÃO, 2002b, p. 63).

Desta maneira, podemos acompanhar como a sociedade capitalista, historicamente, vem desenvolvendo um imbricado conhecimento de técnicas de docilização do corpo (EDUCAÇÃO, 2002b, p. 63).

Trata-se de recolocar a Psicomotricidade na história do corpo político, considerando-a mais como fenômeno da dinâmica do processo social que uma consequência das teorias do desenvolvimento humano (EDUCAÇÃO, 2002b, p. 16).

Em um campo no qual tradicionalmente, apesar da variedade de enfoques, é comum pensar o corpo do ponto de vista dissociado da realidade material, tivemos dificuldades em acompanhar, no contexto da Educação Infantil e da própria Psicomotricidade, reflexões acerca do papel social das práticas corporais (EDUCAÇÃO, 2002b, p. 136).

O autor da dissertação analisada destaca que muitas perspectivas da psicomotricidade são idealistas e estão distantes de promover a emancipação e a cidadania. Todavia, acredita que as mesmas contradições que subvertem a ordem capitalista podem reverter na implementação de métodos e propostas emancipatórias através da psicomotricidade:

Apesar de considerarmos que a Psicomotricidade se constitui numa área que incide diretamente sobre o corpo e o movimento humano, dimensões fundamentais para a formação do sujeito-cidadão, identificamos uma perspectiva idealista na definição desta área pela Sociedade Brasileira de Psicomotricidade (1995, p.05), que a define como “[uma] ciência que tem por objeto o estudo do Homem, através do seu corpo em movimento, nas relações com o seu mundo interno e externo” (EDUCAÇÃO, 2002b, p. 137).

[...] torna-se explícita a maneira como as fontes analisadas em nosso estudo propõem uma educação psicomotora distante de promover, ou de colocar em questão, o tema da cidadania (EDUCAÇÃO, 2002b, p. 138).

Embora objetivando estabelecer uma economia do movimento para a exploração da mais-valia, tais técnicas, mediante as contradições inerentes ao sistema capitalista, se revelam ineficazes em seus propósitos de constituir-se enquanto instrumento de domínio e apropriação total da força produtiva das classes subalternas. Essas mesmas contradições, que subvertem a ordem capitalista, podem

reverter na implementação de métodos e propostas emancipatórias, como ocorreu com a *Psicomotricidade Relacional em Curitiba* (EDUCAÇÃO, 2002b, p. 138-139).

Cabe destacar que os idealizadores da *Psicomotricidade Relacional* enfatizam que a escola deveria reconhecer as “pulsões de vida” para que as crianças pudessem se expressar por meio do corpo, ou seja, essas pulsões deveriam ser encorajadas e não reprimidas. Esse encorajamento deveria se dar a partir de condições nas quais as crianças mostrassem o que já sabem, e que não se enfatizassem as suas limitações, ou seja, não se deveria destacar o que as crianças ainda não sabem fazer. Nessa perspectiva, as atividades motoras espontâneas constituem-se na possibilidade de efetivação do ideal pretendido, como destaca Sayão (1996, p. 78): “Na prática, novamente, o movimento espontaneísta é o eixo norteador. Primeiramente como forma de ‘recreação’ agora como forma de liberações das pulsões primitivas em nome da ‘Psicomotricidade relacional’”.

A esse respeito, o autor da dissertação analisada comenta que a formação do cidadão vai além da consciência de seus movimentos e pulsões e aposta na *psicomotricidade* mais uma vez:

Ressaltamos que a formação do cidadão implica, para além da consciência dos seus movimentos e da expressão de seus sentimentos, desejos e necessidades, na possibilidade de integrar o corpo cognoscente e o corpo desejante ao corpo político. Sendo assim, a prática *psicomotora* deixa de ser uma técnica ou método de desenvolvimento infantil, passando a ser concebida como um processo de intervenção educacional voltado ao Social (EDUCAÇÃO, 2002b, p. 139).

Torna-se importante destacar novamente o caráter clínico que reveste a *Psicomotricidade Relacional*, mas, como no âmbito educacional há necessidade de investir no trabalho coletivo, torna-se difícil agregar a transferência psicanalítica na clínica. A esse respeito Sayão (1996, p. 79) salienta: “Por esta compreensão, o corpo da criança deixa de ser uma ferramenta biomecânica ou um ente puramente emocional para privilegiar o

‘sujeito’ que se põe em cena, o que só é possível por intermédio da transferência psicanalítica na clínica e não, na escola”.

Ainda que a psicomotricidade tenha essa base teórica, essa orientação e traga indicações para uma determinada perspectiva de educação, o autor da dissertação analisada parece buscar uma outra perspectiva para ela.

Em termos de análise, o autor indica perspectivas, ou seja, faz uma crítica às perspectivas mais instrumentais da psicomotricidade. Na sua pesquisa ele desvela uma crise, pois explicita que a psicomotricidade pode alienar e assujeitar. Parece, todavia, que essa crise não é específica do autor, mas também do próprio campo de conhecimento, crise que explicita indagações de como trabalhar com bases já dadas com outras orientações epistemológicas.

Torna-se significativo revelar essa crise, essa busca na qual os autores estão tentando confrontar bases teóricas até mesmo opostas. Como destaca Rocha (1999, p. 73):

[...] para dar conta de investigar a realidade educacional, com as características de complexidade que lhe são próprias como prática social temos que buscar um diálogo entre diferentes áreas para uma compreensão articulada de suas dimensões políticas, culturais, éticas, estéticas, econômicas, sociais, e cognitivo-afetivas.

Tem-se enfatizado, durante esta pesquisa, que para compreender as crianças e a infância como categoria histórica social não basta vê-las isoladamente, há necessidade de atentar a todas as suas dimensões e a seus diferentes contextos, históricos, sociais, culturais, étnicos, religiosos, geracionais, etc. Essa necessidade é tão evidente que até referenciais mais limitados do ponto de vista instrumental, tal como os referenciais da psicomotricidade, se revelam, para este autor, insuficientes para dar conta da realidade. A tal ponto de, no caso desse autor, tentar construir um diálogo teórico entre essas bases, pois, percebe que é necessário dar atenção, ou seja,

incluir a dimensão social, sendo que essa dimensão deve ser vista do ponto de vista crítico e do não assujeitamento.

Quatro dos trabalhos analisados nesta pesquisa definiram corpo como A3 - Corpo como linguagem, e dois deles apresentaram incoerências, pois a perspectiva indicada para o corpo não se mantém para as categorias criança e educação. Um deles concebe Criança como singular e Educação corporal como facilitadora da aprendizagem; outro compreende Criança em desenvolvimento e Educação como função social, e dois deles concebem Criança como singular e Criança como sujeito histórico-social e Educação como emancipação.

No trabalho que compreende as crianças como Criança em desenvolvimento, percebe-se que a definição do corpo como linguagem está na perspectiva do corpo e na Educação como função social, todavia, essa compreensão não se faz presente na concepção de criança. Esse modo de organização anunciada na linguagem só se efetiva nas categorias corpo e educação e, com relação à categoria criança, acaba se enquadrando na categoria específica A4⁴¹, pois no seu desenvolvimento o trabalho não apresenta essa centralidade na linguagem, como anunciada.

Um dos trabalhos que traz a compreensão de Criança como singular apresenta uma inconsistência semelhante ao caso destacado no desenvolvimento do cruzamento da categoria A2⁴², pois a proposição da concepção de Corpo como linguagem só se efetiva ao trazer uma compreensão de Criança como singular. Todavia, em virtude do seu referencial teórico apoiado na Psicomotricidade Relacional, propõe uma perspectiva de Educação corporal como facilitadora da aprendizagem, a qual se caracteriza como instrumental.

Os outros dois trabalhos, apesar de marcarem diferenças nas concepções de criança, um destacando Criança como singular e outro Criança como sujeito histórico-social, propõem ambos uma concepção de Educação como emancipação. Essa concepção de educação – pautada na emancipação –

⁴¹ Ver a seguir o desenvolvimento do cruzamento da categoria A4.

⁴² Para ver descrição da inconsistência, ler o desenvolvimento do cruzamento da categoria anterior A2.

proposta pelas pesquisadoras tem como central a perspectiva da inclusão da dimensão do gesto como linguagem, objetivando se aproximar de uma educação emancipatória:

Sem superdimensionar o papel dos professores e sem abstrair seu significado para as possibilidades de transformação da pessoa e da sociedade, é preciso reconhecer que os modos através dos quais os mesmos organizam e efetivam sua prática são determinantes para a produção do indivíduo corporalmente contido, higiênico e docilizado. Sem dúvida, o professor educa o corpo de seus alunos seja pela repressão ou permissão à atividade corporal expressiva da criança seja pela oferta de modelos de comportamento corporal considerados bons sob o ponto de vista moral (EDUCAÇÃO, 2002a, p. 17).

Por tender à reprodução dos valores que estão presentes no contexto mais amplo da vida social, a escola e as práticas escolares também são socialmente sustentadas pela valorização das operações intelectuais e pelo progressivo distanciamento da experiência corporal (EDUCAÇÃO, 2002a, p. 108).

Nos excertos anteriores, verifica-se a crítica a um modelo hegemônico de cultura, de valores e de conhecimentos, mais particularmente do conhecimento intelectual. Nessa mesma perspectiva de crítica e busca da concretização de uma educação emancipatória, Santos (1996, p. 29) sublinha que “[...] um projeto educativo emancipatório tem de colocar o conflito cultural no centro do seu currículo”. Para o autor, esse conflito consiste em pôr em discussão a premissa da incompletude recíproca entre as culturas e os conhecimentos.

Especificamente no âmbito da dimensão corporal, discussão central na presente pesquisa, a premissa da incompletude dos conhecimentos ditos “intelectuais” e dos ditos “corporais” devem ser postos em conflito. Do mesmo modo, é necessário discutir as visões reducionistas de corpo natural ou biológico, por um lado, e de corpo histórico, social e cultural, por outro, pois os avanços alcançados a partir das reflexões históricas, sociais e culturais

da dimensão corporal das crianças põem em risco o reducionismo em outro extremo, ou seja, descartando definitivamente as indagações e os conhecimentos referentes à dimensão biológica do corpo das crianças. Afinal, cabe a pergunta: como articular os conhecimentos biológicos, psicológicos, sociais, históricos e culturais sobre o corpo sem dicotomizar ou privilegiar alguma dimensão humana?

Na esteira das indagações, outra questão central é se, ao conceber as crianças como sujeitos de direitos, estatuto que necessita ainda ser efetivado por possibilidades de ação e de participação efetiva, também e principalmente nos contextos socioeducativos, deve-se permitir que as crianças desempenhem um papel mais ativo em seus movimentos, dando espaço para suas manifestações expressivas gestuais e corporais. Esse critério elimina a possibilidade de ensinar “gestos” de danças, de jogos, de brincadeiras? Pois esses não são espontâneos, são construções informadas culturalmente.

Mendes e Nóbrega (2004, p. 130) a respeito dessa discussão salientam que “[...] corpo, natureza e cultura se interpenetram através de uma lógica recursiva. O que é biológico no ser humano encontra-se simultaneamente infiltrado de cultura. Todo ato humano é biocultural”. Nesse sentido, os autores compreendem os gestos como articulação entre natureza e cultura:

Isso nos faz reconhecer que os gestos podem ser considerados campo de visibilidade da articulação entre natureza e cultura. Portanto, apesar de todos os seres humanos serem capazes de gesticular, os gestos expressam as singularidades individuais e culturais apresentando linguagens específicas. Essa articulação, ao mesmo tempo em que contribui para refutar o reducionismo referente à naturalização do corpo e do movimento humano, revelando os aspectos culturais e sociais, expõe algo que é comum a todos os seres humanos, ou seja, a linguagem gestual (Mendes e Nóbrega, 2004, p. 127).

O campo de estudos da Educação Física⁴³ tem indicado a necessidade de encontrar novas bases teóricas e epistemológicas para buscar uma compressão mais ampliada da concepção de corpo, sobretudo no âmbito da infância, como é possível verificar nas indagações de Sayão:

Embora saibamos que o esporte está enraizado em nossa cultura, não haveria formas mais criativas de proporcionar à criança a possibilidade de um “se-movimentar” que garantisse a expressividade, a gestualidade, a cooperação, a vivência de seu próprio corpo e do corpo do outro? O olhar, o toque, os ritmos poderiam ser os meios para uma compreensão de si, do outro e do mundo de maneira menos individualista e competitiva? (Sayão, 1996, p. 120).

Esse repensar das bases teóricas visa contribuir efetivamente na ampliação das linguagens, das interações e da leitura de mundo por parte das crianças, propondo a ampliação e diversificação dos conhecimentos e das experiências das crianças e objetivando contribuir, mais especificamente no âmbito da linguagem corporal, para a construção de uma Pedagogia da Infância, como destaca Silva (2003, p. 270): “Toda essa discussão sobre corpo e infância ganha enorme relevância, sobretudo se considerarmos as crianças como seres sociais corpóreos por excelência, enfim, como agentes ativos da vida social”.

Os autores das dissertações analisadas que definiram corpo como A4 - Corpo como movimento trouxeram três concepções distintas de criança. Numa delas compreendem Criança como sujeito histórico-social, noutra como Criança e aluno sem distinção e na terceira como Criança em desenvolvimento. As duas primeiras dissertações propõem a Educação como emancipação e Educação como direito, e a terceira propõe a Educação como função social. Percebe-se nessa terceira dissertação uma incoerência da pesquisadora, pois avança compreendendo a Educação como função social, todavia ainda compreende as crianças como Criança em desenvolvimento.

⁴³ Ver Sayão (1996, 2005); Silva (2003), Wiggers (2003).

Nessa dissertação, a autora avança ao compreender a função social da educação e ao incluir a perspectiva da transmissão cultural e da crítica à escola tradicional, trazendo indicações de como deve se dar o processo educativo, a intencionalidade pedagógica e a ação educativa, verificadas nos excertos a seguir:

Nesta concepção o professor atua como um desencadeador de ações, intervindo através de situações-problema; tal prática exige do mesmo, um profundo conhecimento da disciplina que ministra, das teorias que a compõe e da fase de desenvolvimento em que as crianças se encontram (EDUCAÇÃO FÍSICA, 2002, p. 31).

A escola tem como objetivo a transmissão da cultura, da popular à erudita e científica e afirmo que tal condição não deve ser negada. Possui também em seu espaço, para o desenvolvimento de um relacionamento saudável entre seus membros, uma liberdade relativa, ou seja, sujeita a normas (o que também é positivo para o processo educacional) (EDUCAÇÃO FÍSICA, 2002, p. 90).

Nesta fase está tudo por fazer, desse fato precisamos tomar consciência e, “se está por fazer” é preciso que propiciemos condições para que seja realizado de um jeito novo. Isto requer que respeitemos a capacidade de criação deste novo sujeito, que acreditemos em sua habilidade e no seu desejo de fazer mais principalmente de ser mais e melhor (EDUCAÇÃO FÍSICA, 2002, p. 79-80).

Entretanto, essa proposta educativa concebe as Crianças em desenvolvimento, numa perspectiva de desenvolvimento progressivo e seqüencial:

A criança constrói seu esquema de objeto, de modo progressivo e seqüencial. Inicialmente, o mundo da criança é considerado de imagens visíveis ou invisíveis, porém, logo no estágio seguinte, esta considera os objetos constantes, desde que permaneçam em seu campo visual (EDUCAÇÃO FÍSICA, 2002, p. 53).

Do mesmo modo, deveríamos garantir para a criança, a possibilidade de viver o momento presente em toda a sua integralidade, com tudo aquilo que a constitui e que é necessário à experiência e desenvolvimento infantil (EDUCAÇÃO FÍSICA, 2002, p. 76).

Além do mais é considerar as características próprias ao seu desenvolvimento, possibilitando um modo adequado de intervenção (EDUCAÇÃO FÍSICA, 2002, p. 155).

A perspectiva de compreensão da Educação Infantil como direito, que também foi evidenciada nesse cruzamento da compreensão da categoria específica A4 - Corpo como movimento, tem se tornado recorrente em vários trabalhos, sendo possível afirmar que esse fato tem suas raízes na consolidação dos direitos das crianças promulgados na LDB e também no Estatuto da Criança e do Adolescente. No entanto, os pesquisadores observam que, muitas vezes, esse direito das crianças é subjugado ao direito das mães trabalhadoras.

A indicação da Educação Infantil como direito e espaço de emancipação é proposta enquanto possibilidade de produção de conhecimento e atuação da Criança como sujeito histórico-social:

A escola enquanto espaço sócio-cultural de produção do conhecimento, não deve perder de vista a dinâmica da cultura, e do cotidiano onde está inserida a criança, sujeito social e histórico do processo educativo. Nessa dinâmica da cultura e do cotidiano, a criança participa ativamente; participação que se dá através dos jogos, das brincadeiras e das atividades lúdicas em geral, as quais irão contribuir para a estruturação do seu pensamento (EDUCAÇÃO, 1998b, p. 86).

Dessa forma, entendemos que a escola não deveria relegar a cultura da criança, mas sim, valorizá-la e compatibilizá-la com a da escola, a fim de superar as várias contradições existentes entre o mundo escolar e a realidade vivida pela criança no mundo extra escolar, retomando assim, o sentido da educação enquanto um conjunto de processos capaz de permitir ao homem atingir a cultura (EDUCAÇÃO, 1998b, p. 83).

Os autores destacam que nos espaços educativos há necessidade de

[...] pensar o corpo como algo revestido de humanidade, de emoções, de desejos, de sentimentos, de consciência e de prazer, sem perder de vista o fato [de vista o fato] de que a compreensão, a relação e o diálogo do homem com o mundo se processa por meio do movimento (EDUCAÇÃO, 1998b, p. 105-106).

Ao compreenderem o movimento como necessidade inerente ao homem, sobretudo às crianças, propõem repensar a imobilidade exigida delas na maioria dos espaços educacionais. Destacam que a impossibilidade de movimento não garante a aprendizagem:

Algumas práticas pedagógicas produzidas em instituições educativas procuram suprimir o movimento, impondo às crianças de diferentes idades restrições posturais, achando que assim será mantido um clima de ordem e harmonia, propício para a aprendizagem. Muitos professores até chegam a pensar que o movimento impede a concentração e a atenção da criança e se esquecem que, com as crianças pequenas, ocorre ao contrário; é a impossibilidade de movimentar-se que pode dificultar a manutenção da atenção e do pensamento. O silêncio e a imobilidade não são a garantia da aprendizagem (EDUCAÇÃO, 2001, p. 63).

A esse respeito, cabe salientar que a preocupação levantada é uma questão que precisa ser analisada com mais atenção nos espaços educacionais, e que não é conveniente dar respostas prontas quanto à solução. Caso afirmemos o fim da imobilidade, esses espaços poderão se tornar “anárquicos”; caso afirmemos a necessidade de imobilidade para a manutenção da “ordem”, esses mesmos espaços poderão se tornar “ditatoriais”.

Todavia, pode-se afirmar com certa segurança que, ao considerar as crianças como sujeitos de direitos e sujeitos históricos-sociais, deve-se, como educadores, pensar na organização dos espaços e tempos escolares articuladamente, com uma concepção de socialização interativa que possibilite a participação das crianças. Desse modo, talvez seja possível encontrar um meio-termo entre a “anarquia” e a “ordem”. Assim, talvez não haja

necessidade de as crianças mostrarem resistência e transgressão às regras verticalmente impostas, muitas vezes por resistência à conformação, através de transgressões. Assim mesmo, nem todas lograrão o intento, pois:

[...] não existe um modelo único de criança e que, numa sociedade de classes, a idéia de infância sofre modificações dependendo da inserção social da criança e de sua família, do contexto cultural e econômico (EDUCAÇÃO, 2001, p. 81).

Destarte, mesmo compreendendo que a resistência pode ser evidenciada de diversas maneiras, é preciso levar em conta a prerrogativa que nem todas as crianças têm as mesmas possibilidades e condições - sociais, étnicas, culturais, geracionais e de gênero - de resistência aos modelos de sujeição escolar, como foi destacado no excerto a seguir:

Mesmo com toda rigidez imposta pela escola aos alunos, constata-se que estes conseguem burlar a rigidez como uma forma de resistência tentando em determinados momentos não se sujeitar a ela (EDUCAÇÃO, 1998b, p. 95).

Cabe destacar ainda que, nessa categoria específica A4 - Corpo como movimento, surgiu também a categoria Criança e aluno sem distinção. Retomando, rapidamente, as argumentações desenvolvidas nas descrições da categoria específica C3 - Criança e aluno sem distinção, parece haver uma inconsistência por parte de uma das pesquisadoras, pois, ao mesmo tempo em que critica o fato de as práticas escolares transformarem as crianças em alunos, como é possível observar no excerto a seguir, usa indistintamente criança e aluno ao se referir a elas durante o texto de sua dissertação:

Por meio dessas práticas, apequenizam as crianças e, ao mesmo tempo, deixam de ver a criança e a transformam em alunos ou aprendizes, buscando um único modelo para isso (EDUCAÇÃO, 2001, p. 43-44).

Como já se discutiu anteriormente⁴⁴, manifestar o compromisso com o conhecimento nas instituições de Educação Infantil, que fazem parte da primeira etapa da educação básica, não inclui necessariamente o uso da definição “aluno” para as crianças que as freqüentam, pois, historicamente, “aluno” é o sujeito da educação elementar. Nesse contexto, considerando a construção histórica e cultural em torno dos conceitos “criança”, “aluno” e “Educação Infantil”, “escola”, opto pela definição “crianças”, considerando a infância como condição social, histórica e cultural dessas crianças. Como enfatiza Narodowski (2001, p. 23):

A criança e o aluno correspondem existencialmente a um mesmo ser mas epistemologicamente constituem objetos diferentes. Embora seja certo que o aluno está em algum grau incluído na criança, sobretudo quanto ao âmbito delimitado pela idade, tampouco é menos certo que o aluno enquanto objeto de conhecimento contém caracteres que ultrapassam a criança em geral. O aluno é um campo de intervenção não alheio à infância porém mais complexo. A criança aparece em um primeiro momento como razão necessária para a construção do objeto aluno e este é o espaço singular; ou seja, um âmbito construído pela atividade pedagógica e escolar.

O trabalho analisado que definiu corpo como A5 - Corpo infantil como integral destacou-lhe a compreensão na sua integralidade e não na sua parcialidade. Esse avanço na compreensão do corpo deu-se, como afirmado pelo próprio autor, pelo cruzamento com a categoria social da infância. Esse foi o cruzamento que levou a Pediatria a considerar o corpo na sua integralidade o que, conseqüentemente, permitiu a compreensão da Criança como sujeito histórico-social.

[...] interpelado pela categoria social de ‘infância’, de modo que seu foco de atenção é deslocado do corpo doente ao corpo infantil das crianças (SAÚDE COLETIVA, 2003, p. resumo).

⁴⁴ Ver esta discussão na categoria específica C3 - Criança e aluno sem distinção.

Compreender a Criança como sujeito histórico-social traz críticas à compreensão e concepção de corpo doente-vulnerável e fragmentado, pois entende-se que,

Quando a criança é definida pela sua vulnerabilidade e tomada em seu devir, ela é assujeitada na ordem médica como um ser “em desenvolvimento” (SAÚDE COLETIVA, 2003, p. 141).

A infância deve ser encontrada naquilo que ela é, e não naquilo que irá tornar-se quando já não for (SAÚDE COLETIVA, 2003, p. 178).

A pediatria deve estar atenta ao processo saúde-doença, ao processo de desenvolvimento infantil, ao processo de construção do cuidado materno. Aí reside a possibilidade de encontrar a criança em sua integralidade (SAÚDE COLETIVA, 2003, p. 208).

Nos excertos anteriores, percebe-se que o autor critica a concepção de corpo doente-vulnerável e fragmentado; entretanto, parece oscilar nessa crítica ao definir as etapas de desenvolvimento como meio de alcançar a compreensão da integralidade da criança.

O pesquisador, ao compreender o corpo na sua integralidade e a criança como histórica e social, critica a educação em seu processo de regulação social. Considera que a temática da conservação das crianças, arraigada ainda na concepção da vulnerabilidade física e moral como característica da própria infância, traz conseqüências para as relações entre adultos e crianças. Sobretudo pelo fato de que essas relações se traduzem em “poder” sendo pautadas pelo gesto pedagógico, são inseridas no processo de socialização em seu caráter “regulador”:

O processo de socialização infantil implica em muitos <<custos>> para as crianças, uma vez que o processo de desenvolvimento infantil fundamenta-se discursivamente em dizeres que subalternizam sua sensibilidade às expectativas adultas (SAÚDE COLETIVA, 2003, p. 245).

Ainda que a educação favoreça o desenvolvimento infantil, ela inevitavelmente incentiva as idealizações adultas acerca do futuro das crianças (SAÚDE COLETIVA, 2003, p. 241).

Aqui, sem aprofundar⁴⁵, torna-se necessário retomar as discussões já tecidas no referencial teórico, quando se discutiu que novos estudos, sobretudo no campo da Sociologia da Infância numa perspectiva crítica e no da Antropologia da Criança, têm questionado as concepções durkheimnianas de socialização.

Na esteira dessa discussão, Delgado e Muller (2005, p. 353) sublinham que, de forma geral, os sociólogos da infância compreendem a socialização de forma diferente do modelo vertical e impositivo de Durkheim. A definição de educação de Durkheim – uma socialização baseada na ação dos adultos sobre os mais jovens, de uma geração sobre a outra – é criticada por ser um modelo profundamente impositivo. As autoras destacam que, para os sociólogos da infância, a “[...] socialização é um trabalho do ator socializado que experimenta o mundo social”, e essa noção de socialização é identificada como socialização interativa.

Contribuindo com a perspectiva de socialização interativa defendida pela Sociologia da Infância, Bouvier (2005) complementa que:

[...] essa concepção interacionista da noção de socialização implica que se leve em conta a criança como sujeito social, que participa de sua própria socialização, assim como da reprodução e da transformação da sociedade. Essa perspectiva é totalmente inexplorada pelos sociólogos. A sociologia da infância ainda está por inventar (Bouvier, 2005, p. 393).

É necessário salientar que os estudos e as discussões dos processos de socialização são imprescindíveis quando se estuda as crianças e as infâncias, pois a compreensão desses processos são definidores de projetos educativos mais ou menos reguladores, mais ou menos coercitivos. Nesse sentido,

⁴⁵ Para consulta mais aprofundada desta discussão ver o referencial teórico.

Sacristán (2005, p. 22) destaca que, além dos diferentes contextos sociais, culturais, históricos, étnicos, geográficos, etc. serem determinantes na constituição das diferentes infâncias, seus processos de escolarização também poderão configurar diferentes infâncias, ou seja, “[...] diferentes formas de escolarização farão com que a infância também seja diferente”.

Pode-se afirmar que esses processos de socialização se constituem de forma mais intensa sobre a dimensão corporal das crianças, já que essa dimensão se apresenta materialmente. Sacristán (2005, p. 64) afirma: “Essa base material do ser humano será um primeiro território a ‘normalizar’ [...] e primeiro critério para comparar os indivíduos, hierarquiza-los e classificá-los”. O autor complementa que

A totalidade do corpo e as partes singulares do mesmo são elementos essenciais na localização social do indivíduo; seu cuidado e sua apresentação são um objetivo da educação, como se pode ver pela importância civilizadora que tiveram os “bons modos” (Sacristán, 2005, p. 64).

Considerando essas observações, é importante enfatizar que a pesquisa desse autor, identificado e nomeado na categoria específica A5 - Corpo infantil como integral, é de grande relevância para pensar a dimensão corporal e os indicativos para a consolidação de uma Pedagogia da Infância.

Os pesquisadores que, em suas dissertações, definiram corpo como A6 – Corpo como identidade, abordaram a concepção de Criança como sujeito histórico-social, entretanto em uma das dissertações essa concepção foi explicitada e na outra somente pôde ser apreendida por meio da imagem de criança e infância subjacente:

Portanto, o que as crianças estão fazendo não é uma mera imitação do mundo adulto, mas uma constituição ativa de relações sociais que as acompanharão por toda a vida (ANTROPOLOGIA SOCIAL, 2000, p. 174).

[...] cada sociedade pensa e entende a infância e o aprendizado de um modo que lhe é próprio, e que pode ser indagado pelo antropólogo em sua pesquisa (ANTROPOLOGIA SOCIAL, 2000, p. 60).

Ao compreenderem Criança como sujeito histórico-social e Corpo como identidade, a concepção educativa, resultante dessa compreensão, foram duas propostas educativas: Educação como aprendizagem cultural e Educação como emancipação.

[...] parto do princípio de que a educação é um processo através [do qual] a cultura é construída em todos os aspectos da vida social e psíquica dos sujeitos. Nesta perspectiva, o processo educativo não está restrito às instâncias tradicionalmente reconhecidas para este fim, como as escolas, as universidades, a Igreja e a família, mas estende-se a todas as formas de propagação da cultura, desde as práticas cotidianas de caráter doméstico até aos mais variados atos públicos (EDUCAÇÃO, 2000a, p. 10).

A dificuldade de uma ação educativa que desconstrua os estereótipos de felicidade ensinados na cultura de massas a fim de buscar uma outra ordem, um outro tipo de objetivo para a vida, um final não obrigatoriamente feliz, começa pelos mitos dos próprios educadores (EDUCAÇÃO, 2000a, p. 174).

Ao conceberem Corpo como identidade, os pesquisadores destacaram que a dimensão corporal das crianças deve ser compreendida como um terreno instável, passível de modificações, com conseqüências na constituição das identidades que precisam ser problematizadas quando se trabalha com crianças pequenas:

O próprio corpo, extremamente passível de modificações, terreno instável, pode fornecer informações ambíguas e imprecisas sobre a identidade do sujeito. As alterações sofridas pelo corpo no transcorrer do tempo, os possíveis impactos que este pode sofrer, a expressão de seus afetos, os humores que lhe abatem, traduzem significados diversos no que diz respeito à identidade, que por sua vez também é inconstante e varia de acordo com as vicissitudes da história de cada um (EDUCAÇÃO, 2000a, p. 76).

No âmbito educacional, particularmente no que concerne ao seu caráter socializador e definidor das identidades individuais e sociais, torna-se essencial valorizar e considerar essa afirmação, temática de destaque nos estudos realizados pelos sociólogos da infância James, Jenks e Prout (2000, p. 119). Ao produzirem pesquisas etnográficas com as crianças, afirmam: “Entre as crianças, as experiências do corpo, e sobretudo de diferenças corporais, agem como importantes significantes para a identidade social”. Os sociólogos perceberam sobretudo que cinco aspectos do corpo das crianças constituíam-se como significativos para elas: “[...] estatura, forma, aparência, sexo e desempenho. Cada um desses aspectos funcionava como fonte flexível e mutável para as interações, identidade e relacionamentos em formação das crianças”. Na esteira dessa discussão, James, Jenks e Prout salientam que as diferenças corporais têm sido utilizadas para criar “a criança” como categoria diversa nas culturas ocidentais, que acabam se constituindo em estereótipos do que seja um corpo de criança com desenvolvimento “normal”. Esses estereótipos são percebidos como relevantes tanto para os pais como para as crianças, e alguns desvios desses padrões de “normalidade” podem gerar intensa angústia, tornando-se significativos para a constituição da identidade social. Todavia, James Jenks e Prout sublinham que, apesar de esses estereótipos se constituírem relevantes para as crianças, elas não os absorvem passivamente, “O que elas faziam era assimilá-los ativamente e usá-los para compreender não somente seus corpos mas também seus relacionamentos com outros corpos”. Para James, a explicação torna-se inteligível ao afirmar que “[...] as crianças precisam chegar a um entendimento não só com seus corpos em constante mudança, e com os de seus colegas, mas também com os variáveis contextos institucionais nos quais essas mudanças ganham significados” (James, Jenks e Prout, 2000, p. 219). Por exemplo, em contextos educacionais, crianças de 3 anos de idade podem se considerar ou se perceber pequenas ao se compararem a crianças do Ensino Fundamental, mas podem se considerar ou se perceber grandes ao se

compararem a crianças de uma turma de berçário; desse modo, o tamanho corporal e a materialidade instável do corpo é na infância um recurso essencial na aquisição e na ruptura da identidade.

Gaitán (2006, p. 86), ao sintetizar as diferentes perspectivas da Sociologia da Infância, destaca que os autores acima referidos têm dado especial atenção à dimensão corporal das crianças em virtude da compreensão de que:

Los cuerpos de los niños aparecen en una variedad de roles en la construcción de relaciones sociales, significados y experiencias entre los niños mismos y con los adultos, como productos y recursos para protagonismo, acción e interacción, y como lugares de socialización a través del cuerpo.

Desse modo, evidencia-se a necessidade de pensar sobre a dimensão corporal das crianças em espaços educacionais para além das performances motoras e das habilidades necessárias para a realização de determinados movimentos. Na esteira dessa discussão, Silva (1999, p. 205-206) destaca que a dimensão corporal é “[...] uma dimensão privilegiada de interação e situa-se, por sua especificidade, na interconexão da cultura e da Natureza, o que lhe confere um caráter único, especialmente no que diz respeito à construção de uma nova cultura”. É preciso tematizar a dimensão corporal das crianças no que tange à constituição da sua identidade, relacionamentos e interações. Para isso é necessário estar sensível às questões históricas, de classe, de gênero, de etnia, de nacionalidade, de religião e de geração, pois, consciente ou inconscientemente, ao se relacionar com as crianças se estará “intervindo” na constituição das suas identidades, interações e relacionamentos. Louro (2000, p. 61) destaca: “As formas de intervir nos corpos - ou de reconhecer a intervenção - irão variar, conforme a perspectiva assumida. Ilusório será acreditar, contudo, que, em algum momento, as instâncias pedagógicas deixaram de se ocupar e se preocupar com elas”.

Destarte, há que se pensar propostas educativas em que os modelos de socialização dêem espaço à participação efetiva das crianças, para que possam efetivamente constituir-se como sujeitos de direitos, ou, em outras palavras, para que o processo de socialização que se dá através da educação deixe de ser vertical e impositivo, como tem se caracterizado “[...] a ação dos adultos sobre os mais jovens, a ação de uma geração sobre a outra. Como todo fato social, a educação é então concebida na sua força de imposição, de coerção (em termos de idéias, sentimentos, e práticas), que exerce sobre todo indivíduo no cerne de uma sociedade” (Plaisance, 2004, p. 224). Para isso, é preciso sistematizar propostas educativas em que o processo de socialização, sendo inevitável, o seja em uma perspectiva horizontal e interativa, em que tanto os adultos como as crianças tenham direitos, tenham voz, tenham participação, que se dê por múltiplas interações e, sobretudo, que contemple as diferentes dimensões que constituem as crianças e os adultos.

A categoria específica B1 – Corpo como biológico, como já afirmado anteriormente, foi evidenciada em apenas uma dissertação. A pesquisadora, ao compreender o Corpo como biológico, destaca a concepção de Criança em desenvolvimento e propõe a Educação como promoção de saúde, argumentando que há necessidade de investigar a relação do crescimento e da performance motora calcada nos aspectos do desenvolvimento infantil, como se evidencia nos excertos a seguir:

A investigação do crescimento e performance motora de crianças tem sido relatada em diversos estudos de várias regiões do Brasil refletindo a preocupação de se compreender vários aspectos do desenvolvimento infantil (EDUCAÇÃO FÍSICA, 2000, p. 18).

A necessidade de abranger a concepção de crescimento e desenvolvimento infantil no sentido de compreender além das características biológicas mensuradas tem sido fortemente discutida (EDUCAÇÃO FÍSICA, 2000, p. 22).

Para a pesquisadora, a necessidade de “compreender *além das características biológicas*” (grifo meu) envolve oferecer atividades planejadas e até brincadeiras a serem desenvolvidas e pensadas almejando unicamente não restringir o desenvolvimento infantil.

A atividade motora da criança perpassa pela questão do espaço e do tempo dedicado às brincadeiras, assim como o tipo de atividades, se a escola não oferece atividades orientadas, planejadas e adequadas para a faixa etária em questão e a família não tem orientação e conhecimento da importância dessas atividades na infância restringe-se o desenvolvimento da criança (EDUCAÇÃO FÍSICA, 2000, p. 72).

Portanto, é de vital importância se estudar a infância pois é a base para as outras fases da vida e é o período em que a criança mais aceleradamente aprende os meios e modos da organização social de seu grupo, desenvolvendo e adaptando-se ao seu ambiente físico, social, cultural e cognitivo (EDUCAÇÃO FÍSICA, 2000, p. 15-16).

Com base nesses recortes, percebe-se que o referencial teórico adotado por essa pesquisadora para compreender as crianças é a Psicologia do Desenvolvimento, que, nas palavras de Souza (1996, p. 40) “[...] pretende, objetivamente, observar e medir as mudanças exigidas pelos indivíduos ao longo de sua trajetória de vida”. Nessa perspectiva, como afirmado no excerto acima, a essa Criança em desenvolvimento resta somente ‘adaptar-se’ e preparar-se para a vida adulta. Desse modo, como destaca Souza (1996, p. 43) “[...] o enfoque pedagógico-normativo prioriza a vida adulta, como trajetória de capacitação dos sujeitos à vida social e ‘produtiva’”.

Esse enfoque pedagógico proposto a partir da concepção de corpo constitui-se na Educação como promoção de saúde:

O acompanhamento da saúde na infância é determinante no controle da saúde dos futuros adultos, pois além de ser uma fase da vida decisiva no que se refere à construção e apreensão de hábitos alimentares e de atividade física, é também sob boas condições de saúde e fatores ambientais

adequados que se pode manter toda integridade do potencial genético bem como sua otimização (EDUCAÇÃO FÍSICA, 2000, p. 22-23).

Verificou-se que a criança não participa de atividades motoras programadas dentro do microsistema escolar e que existe a necessidade de programas educacionais na escola no sentido de oferecer condições de otimização do potencial de aprendizado, crescimento e desenvolvimento (EDUCAÇÃO FÍSICA, 2000, p. 117).

A educação como promoção da saúde tem suas bases de sustentação na proposta de que, ao alcançar saúde e eficiência física, garante-se o sucesso nas aprendizagens de cunho cognitivo. Corroborando as discussões, Milstein e Mendes (1999, p. 27) afirmam que essas perspectivas discursivas sobrevivem ao enfatizarem o “[...] entrenamiento corporal como forma de alcanzar una eficiencia física, que garantizaría el rendimiento intelectual y controlaría los impulsos naturales”.

Concernente à categoria específica B2 - Corpo como desenvolvimento motor, pode-se afirmar que a autora avança ao compreender a Educação como função social; ou seja compreende função social da escola e da educação e tem clareza a respeito da sua realidade, como é possível observar nos excertos a seguir:

Na sociedade em que vivemos e devido ao trabalho feminino, seja por necessidade, seja por opção, houve a necessidade da escolarização da criança de 0 a 6 anos [...] como conseqüência das mudanças sociais. Por esta razão, a escola tornou-se um dos espaços responsáveis pelo processo educacional da pequena infância (EDUCAÇÃO, 1998, p. 02).

[...] atualmente a escola se constitui uma extensão da família, no processo educacional da pequena infância (EDUCAÇÃO, 1998, p. 03).

Por ter seus pressupostos teóricos de corpo calcados no desenvolvimento motor, a concepção de criança abordada pela pesquisadora é a de Criança em desenvolvimento, ou seja, acredita que, para essa Educação como função social ser alcançada e todas as etapas superadas, é necessário um bom

desenvolvimento motor e a intervenção educacional adequada. Essa compreensão pode ser verificada nos excertos a seguir:

[...] repertório motor formado no início da infância, se constitui como o pré-requisito para a realização posterior pela criança de habilidades motoras específicas e complexas, citando ainda a necessidade de uma intervenção educacional neste processo da formação do repertório motor de base (EDUCAÇÃO, 1998, p. 02).

[...] a criança, no início de sua infância, investiga e expressa o mundo em que vive por meio de mecanismos motrizes e demonstram, em suas pesquisas, uma preocupação com a estimulação motora nos primeiros anos de vida da criança, devido ao fato de que estas experiências motrizes influenciam o desenvolvimento infantil (EDUCAÇÃO, 1998, p. 05).

A pesquisadora avança na concepção de educação, porém ainda concebe as crianças com base em etapas, vendo-as dissociadamente e concebendo o desenvolvimento motor como pré-requisito para o desenvolvimento de habilidades mais específicas e até mesmo para o “sucesso” educacional. Essa concepção de criança advém da fundamentação teórica em autores da área da motricidade infantil, como Ferreira Neto, Go Tani, Eckert e Gallahue e Ozmun. Pode-se afirmar que as bases das proposições de Go Tani têm sua origem na Psicologia do Desenvolvimento, como corrobora Daolio (2004, p. 22) “A discussão de Go Tani daria ênfase ao desenvolvimento motor [...] cuja base teórica seria oriunda da psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento”. Daolio esclarece ainda que, para esse autor:

A definição dos conteúdos a serem desenvolvidos e das estratégias de ensino a serem utilizadas vai depender justamente dos indicativos oriundos dos processos biológicos de crescimento e desenvolvimento motor, uma vez que todas as crianças passam pelas mesmas fases de desenvolvimento, podendo apenas haver variações na velocidade desse processo (Daolio, 2004, p. 16).

Nas palavras de Go Tani (citado por Daolio, 1998, p. 57) “[...] se existe uma seqüência normal de desenvolvimento, isto nada mais significa do que a necessidade dos alunos de serem trabalhados especificamente de acordo com estas características”. Desse modo, conclui-se que a perspectiva da pesquisadora traz nesses princípios epistemológicos sua concepção de criança e de Corpo como desenvolvimento motor.

4.10 - Perspectivas metodológicas no estudo do tema desenvolvidas nas dissertações analisadas

O objetivo de descrever, mesmo que rapidamente, as metodologias de pesquisa adotadas pelos pesquisadores das dissertações analisadas, deve-se à necessidade de confrontar a coerência dos autores em suas proposições, pois, em sua grande maioria, eles propõem discussões sobre corpo, criança/infância e educação articulados a uma crítica aos modelos tradicionais. Desse modo, torna-se relevante trazer à discussão o modo como esses autores abordam as metodologias de pesquisas com crianças.

Seis das dissertações analisadas não envolveram empiria, três delas de estudos bibliográficos, duas de análise de documentos, utilizando a técnica de análise de conteúdo, e uma de microanálise, a saber, a descrição e análise “microscópica” de imagens de figuras femininas (princesas) produzidas pelos Estúdios Disney, nos filmes, Branca de Neve e os Sete Anões (1937), Cinderela (1950) e A Bela Adormecida (1959).

Das demais dissertações, 11 caracterizaram-se como pesquisas empíricas: três estudos de caso, uma pesquisa etnográfica, uma análise de discurso de pediatras, uma investigação das práticas narrativas de um menino de 9 anos e cinco de abordagem qualitativa envolvendo crianças e profissionais da creche.

Essas 11 dissertações utilizaram como procedimento de recolha de informações das crianças e profissionais a observação, a entrevista, a produção de vídeo, a gravação em fita cassete, jogos e brincadeiras, histórias, ilustrações, fotografias e desenhos, dinâmica com cartões, atividades de educação motora, passeios pela cidade e atividades com maquetes. Nessas dissertações, mesmo que sejam utilizados procedimentos alternativos, como desenhos, fotografias, brincadeiras, histórias, ou seja, metodologias não-convencionais e que melhor podem se adequar aos estudos das crianças e suas infâncias, essa tônica não se constituiu em objeto de discussão entre os pesquisadores. Do mesmo modo, os autores não desenvolveram discussão e problematização sobre ética na pesquisa com crianças, consentimento das crianças para participar da pesquisa, recolha da voz das crianças, pesquisas com as crianças e não sobre.

Das 18 dissertações analisadas apenas uma se caracterizou como qualitativa/quantitativa e desse modo foi definida pela própria pesquisadora como um estudo transversal. Os sujeitos da pesquisa foram 877 crianças de 4 a 7 anos (de ambos os sexos), e a pesquisadora informou que foi solicitado o consentimento dos pais, da direção da escola e da secretaria de educação. Os critérios de exclusão de alunos foram a recusa da criança em participar do estudo e a não autorização dos pais ou responsáveis. Os procedimentos metodológicos adotados foram os cineantropométricos, os testes motores, o questionário e a entrevista com os pais. Mesmo constituindo-se a pesquisa em uma perspectiva da mensuração, cabe salientar que a possibilidade de recusa das crianças em participar da pesquisa é um ponto importante a ser destacado.

Em outra pesquisa realizada em uma instituição de Educação Infantil, com dois grupos pré-escolares de crianças de 4 a 5 anos, a pesquisadora destacou que foi solicitado o consentimento dos pais e da instituição para a sua realização, todavia foi garantido às crianças o direito de querer ou não participar das atividades.

Esse direito reservado às crianças envolvidas nas pesquisas torna-se central para a consolidação das crianças como sujeitos de direitos, pois em muitos casos considera-se que o consentimento dos adultos, professores, pais ou responsáveis basta para a realização da pesquisa. Nesse sentido, pode-se afirmar que as pesquisas têm utilizado alternativas metodológicas coerentes com uma perspectiva crítica, considerando o lugar social do sujeito e o contexto social e histórico, utilizando-se para isso de metodologias de pesquisas não convencionais – fotografias, vídeos, jogos e brincadeiras, desenhos, histórias, passeios pela cidade –, que têm se configurado como metodologias alternativas para o estudo das crianças e suas infâncias.

Embasada em estudos no âmbito da Sociologia da Infância numa perspectiva crítica, Gaitán (2006, p. 256) destaca que, para além do mero direito de manifestarem recusa em participar das pesquisas, as crianças devem ser informadas sobre todos os aspectos da pesquisa antes de dar, ou, não seu consentimento: “[...] ser informados acerca de los objetivos y los métodos elegidos para realizar la investigación, de la forma en que será utilizada y de su finalidad y posibles consecuencias. Sobre esa base libremente deberán consentir (o disentir) de participar en el proceso de investigación”. O parecer dessa autora tem por base os conceitos, em construção, de um novo paradigma no campo científico no âmbito dos estudos das crianças e de suas infâncias, pois, como salienta Rocha (2005), a tradição científica, consolidada sobretudo no século XIX, caracterizou-se por tomar a criança como objeto de estudo, a partir predominantemente da Medicina e da Psicologia (Ferreira, 2000), o que trouxe como consequência, uma compreensão de crianças como

sendo homogêneas e com padrões de desenvolvimento universal. Inúmeras pesquisas em psicologia, em ciências médicas e pedagogia têm estudado a própria criança, mas interessaram-se essencialmente pelos estágios de desenvolvimento psicológico, pela sua constituição corporal e pelas atividades de ensino aprendizagem; dessa forma, caracterizam as crianças como objeto e não como sujeito das pesquisas.

Nesse sentido, Sacristán (2005, p. 47) afirma que esses conhecimentos

[...] ao nos oferecer uma idéia determinada da criança ou do adolescente, não só descrevem e explicam fatos ou estágios mas também se formula o que podemos esperar que o sujeito seja em um momento de seu desenvolvimento; isto é, nos proporcionam metas normativas a alcançar e normas ou níveis para graduar e 'rotular' os indivíduos.

A respeito da discussão sobre objeto e sujeito nas pesquisas, Freitas (2003, p. 29), com base em Rey (1999), traz argumentações esclarecedoras ao se referir ao processo de pesquisa, afirmando que:

[...] a própria utilização dos termos objeto ou sujeito no fazer da pesquisa reflete a posição do pesquisador quanto à sua forma de focalizar e compreender a realidade. A referência à pessoa investigada como objeto, significa que o pesquisador é quem detém o poder de realizar uma interpretação sobre o outro sem lhe permitir um espaço para sua participação ativa no processo. Considerar a pessoa investigada como sujeito implica compreendê-la como possuidora de uma voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre sua realidade que a torna co-participante do processo da pesquisa.

O fascínio por uma cientificidade moldada pela lógica formal da racionalidade levou os pesquisadores a convenientemente deixar de lado as crianças como "sujeitos" nas pesquisas científicas e torná-las apenas "objetos". Como diz Iturra (2002, p. 151) "[...] o que a criança não tem é palavras para explicitar o que entende à sua medida, em pequeno".

Qvortrup (1999, p. 5) levanta importantes questões sobre a interpretação dos dados das ações das crianças, que ele entende não ser possível, em razão de a criança pertencer a “[...] um grupo etário que não realiza pesquisa [científica e] tem, pois, que deixar a interpretação das suas vidas para outro grupo etário cujos interesses não estão, potencialmente em consonância com os seus próprios interesses”. Não basta valer-se de uma matriz interpretativa respaldada no nosso próprio repertório para cumprir essa tarefa. As crianças possuem representações diferentes das nossas, vivem em tempos e gerações diferentes dos nossos e, portanto, também representam de modos diferentes.

Desse modo, estudos da Sociologia da Infância têm proposto que se façam pesquisas com as crianças e não sobre as crianças, destacando que é necessário realizá-las a partir da perspectiva das crianças, concebendo-as como sujeitos das pesquisas e não simples objetos, objetivando dar-lhes legitimidade e outorgar-lhes o direito conquistado de sujeito de direitos e de se constituírem partícipes na e da produção do conhecimento. É importante ressaltar que as pesquisas que se configuram a partir da perspectiva das crianças se caracterizam por focalizar as crianças para o estudo das realidades das infâncias. Todavia, é importante que esse focalizar não se constitua numa perspectiva de isolamento desse sujeito criança, pois “[...] os sujeitos reais somente são inteligíveis vendo-os situados em suas condições biográficas, sociais e culturais concretas: segundo a classe social, a cultura, o gênero, etc. a que pertencem; categorias que, por outro lado se cruzam entre si” (Sacristán, 2005, p. 22).

Na esteira dos estudos da Sociologia da Infância numa perspectiva crítica, os processos investigativos almejam a possibilidade de conhecer as infâncias sob o maior número de ângulos possíveis, e nesse sentido Gaitán (2006) destaca que:

En este sentido, hablar de investigación “para” los niños evoca el compromiso de esta rama de las ciencias sociales de dar visibilidad a los niños em la vida social,

desvelando los problemas que les afectan y colaborando con sus aportaciones a la puesta en marcha de políticas encaminadas a mejorar sus condiciones de vida. Del mismo modo, promover una investigación “con” los niños significa reconocer su protagonismo en los procesos de transformación de su entorno, de su comunidad (Gaitán, 2006, p. 244).

Para chegar a uma visualização mais aproximadas dos modos de vida que constituem as diferentes infâncias em seus contextos sociais, culturais, étnicos, geográficos e históricos, segundo Gaitán (2006, p. 245) “[...] se hace preciso, si no inventar métodos, sí adoptar prácticas que permitan analizar de modo específico las variables que conciernen a la misma, y también asumir modos de aproximación a las vidas cotidianas de los niños que conecten con sus propias rutinas e intereses”.

Em uma das dissertações analisadas, a pesquisadora levantou a problemática da necessidade de instrumentos de pesquisa que possibilitem “captar” as diferentes linguagens com as quais as crianças se expressam:

Talvez seja o caso de nos debruçarmos sobre a construção de outros instrumentos de pesquisa que busquem captar as representações de corpo de uma criança com essas características através de linguagens distintas da fala. Esse coloca-se como um desafio para a pesquisa com as crianças pequenas (EDUCAÇÃO, 2000b, p. 235).

A esse respeito, Rocha (2005) indica também como problemática das pesquisas com crianças a necessidade de atenção às diferentes linguagens e aos limites no grau de compreensão que se pode atingir:

[...] e lembremos que, quando o outro é uma criança, a linguagem oral não é central e nem única, ela é fortemente acompanhada de outras expressões corporais, gestuais e faciais. Isso já nos indica alguns dos problemas metodológicos envolvidos na pesquisa com crianças – a atenção às diferentes linguagens e os limites no grau de compreensão que podemos alcançar (Rocha, 2005, p. 03).

O desenvolvimento de estratégias que possibilitem a “leitura” da linguagem corporal seria uma perspectiva de conhecer mais esses sujeitos de pouca idade e que, muitas vezes, não dominam a linguagem “oral”, mas que são de certo modo “mestres” na linguagem corporal. Almeida (2000), ao tratar sobre o novo estatuto das crianças como atores sociais, enfatiza que:

É um desafio que nos coloca, metodologicamente, perante as limitações das técnicas clássicas de recolha e tratamento de informação, onde não parece ser pacífica a conciliação da sua lógica, linguagem e uso com as características de uma população que não pode partilhar a linguagem verbal ou o entendimento do seu trabalho com o investigador (Almeida, 2000, p. 28).

Nunes (1999, p. 56) destaca que, em seu percurso como pesquisadora com crianças, percebe “[...] trata[r]-se de uma questão de sensibilidade para as evidências não tão óbvias, para o lado subjetivo dos comportamentos, para a dimensão simbólica dos gestos e das relações, sem deixar de estar atento ao que é mais fácil observar”.

Dentro das indicações possíveis para os desafios metodológicos, Gaitán (2006, p. 254), ao escrever sobre a investigação sociológica para a infância, destaca o “juego de rol”, ou seja, o jogo de faz de conta ou jogo de papéis, no qual as crianças desempenham papéis, com personalidade que normalmente não é real. A autora sublinha que esse tipo de jogo se torna útil para observar a linguagem corporal das crianças: “En las fases iniciales de la investigación, el juego de rol puede resultar útil para averiguar cosas sobre las palabras y conceptos empleados por los niños, así como observar el lenguaje corporal y las costumbres”.

Sobre a busca de ferramentas adequadas de investigação que tragam informações e conhecimentos mais precisos do que são as crianças/infâncias hoje, é importante ressaltar que as pesquisas que se configuram a partir da perspectiva das crianças caracterizam-se por focalizar as crianças para o

estudo das realidades das infâncias. Nessa direção, tornam-se relevantes as indicações de Sarmiento e Pinto (1997), ao destacarem que

[...] o estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. [...] Relativamente às metodologias seleccionadas para colher e interpretar a voz das crianças, os estudos etnográficos, a observação participante, o levantamento dos artefactos e produções culturais da infância, as análises de conteúdo dos textos reais, as histórias de vida e as entrevistas biográficas, as genealogias, bem como a adaptação dos instrumentos tradicionais de recolha de dados, como por exemplo, os questionários, às linguagens e iconografia das crianças, integram-se entre os métodos e técnicas de mais frutuosa produtividade investigativa (Sarmiento e Pinto, 1997, p. 25).

Os autores sublinham a necessidade de o pesquisador estar atento à não-neutralidade de seus “olhares”, sendo imprescindível exercitar a reflexividade investigativa, pois “[...] constitui um princípio metodológico central para que o investigador adulto não projecte o seu olhar sobre as crianças, colhendo delas apenas aquilo que é o reflexo conjunto de seus próprios preconceitos e representações” (Sarmiento e Pinto, 1997, p. 26).

É relevante destacar, como já foi explicitado no corpo desta pesquisa, que embora atualmente muitas etnografias realizadas com as crianças têm sido centradas nas crianças, buscando compreender a experiência da infância a partir das próprias crianças, ainda se coloca o desafio de definição de metodologias de pesquisas que se aproximem dos processos pelos quais as crianças brincam, se divertem, sofrem, interagem, desenvolvem sua identidade e seus relacionamentos através da sua dimensão corporal.

Torna-se relevante neste momento trazer a afirmação de Kennedy (2000, p. 134), para quem a desconstrução das imagens das crianças “[...] tem implicações na maneira como construímos o mundo para elas: em nossos

relacionamentos do dia-a dia, nossas estruturas institucionais, nossa teoria e nossa prática educacionais, e em nossas ponderações sobre políticas, bem como na formulação destas”. Procurando contribuir com essa afirmação do autor, considera-se necessário também pensar as crianças como partícipe na construção do mundo, pois, além de serem produtos da cultura, são também produtoras de cultura. Todavia, para que essa perspectiva se concretize, é imprescindível que os adultos com os quais as crianças partilham seu cotidiano atentem para que elas possam, efetivamente, se constituírem em sujeitos de direitos, pois, como afirmam Tomás e Soares (2004, p. 358), a concretização desses direitos “[...] estão estritamente ligados à acção (ou à sua ausência) dos adultos, que com as criança partilham tais cotidianos”. Assim, cabe aos adultos conferir o direito de ação e participação às crianças, “ouvindo-as” e “escutando-as”. A respeito da utilização dos termos ouvir e escutar, Roberts (2005, p. 258) é categórica ao afirmar: “É claro que ouvir e escutar as crianças e agir sobre o que as crianças dizem são três actividades muito diferentes, apesar de serem freqüentemente suprimidas como se não fossem”.

Há um longo caminho a percorrer no que se refere às pesquisas para e com as crianças, suas experiências e culturas. Provavelmente as crianças sabem bem mais sobre os adultos, sobre seus próprios corpos, seus movimentos e também sobre as instituições, embora ainda se compreenda pouco sobre suas idéias acerca de pedagogia, ou sobre o que elas pensam dos adultos, dos seus corpos e de seus movimentos e sobre as escolas que são criadas pensando nelas e nas suas necessidades.

Essas reflexões se tornam essenciais ao considerar que o maior desafio no âmbito de uma Pedagogia da Infância consiste em alcançar um entendimento e uma proposta educativa que tenha em seu pressuposto o reconhecimento do outro e de suas diferenças culturais, étnicas, religiosas, de gênero, de classe social e de geração, objetivando com isso contribuir para o

combate à desigualdade e implementar uma perspectiva de formação cultural que oportunize conhecimento, não apenas a transmissão de saberes, e que assegure sua dimensão de experiência crítica.

4 Considerações finais

Não para concluir, pois compreende-se o conhecimento como processo em construção permanente, atrelado aos contextos sociais, culturais e históricos que se constituem mutáveis, ou seja, alteram-se e, como consequência despertam novas necessidades, novas indagações e novos conhecimentos, pretende-se levantar algumas considerações que permearam o caminhar desta pesquisa.

Retomando as questões e hipóteses formuladas no início do processo investigativo, as quais serviram de diálogo com a realidade a ser investigada, pode-se concluir que, concernente à indagação levantada em que se questionava se as bases teóricas das concepções de corpo, presentes nas produções científicas referentes à infância manteriam a dualidade mente/corpo mesmo em períodos mais recentes, evidenciou-se que essa não foi a dualidade central tratada nos trabalhos. A dualidade central presente em parte dos trabalhos, foi a natureza/cultura, que apareceu atrelada à dualidade acerca da constituição do ser criança, ou seja, se é constituído pelo social, cultural e histórico ou pelo natural, orgânico e biológico.

Torna-se um dado significativo o fato de esta pesquisa evidenciar que a dualidade mente e corpo não se faz presente na produção acadêmica como se imaginava há algum tempo, o que era de fato um grande problema a enfrentar nos espaços educacionais, sobretudo para os educadores. Ao apontar que o biológico e o cultural ou seja, a dualidade natureza e cultura se apresentam como predominantes no contexto da produção científica, o lócus empírico desta pesquisa trouxe a evidência de que não se confirmaram as hipóteses iniciais levantadas. Essa evidência pode gerar novas indagações, já que se observa um “deslocamento” das dicotomias, resultado, possivelmente, de um embate de paradigmas sobre as discussões que envolvem o corpo.

A hipótese levantada de que se manteria um predomínio de concepções marcadas pelas determinações biológicas nos estudos do corpo, resultando em orientações pautados no treino motor e físico, bem como a hipótese de que seriam ainda incipientes os estudos de orientação histórico-cultural ou de cunho multidisciplinar na abordagem dessa relação corpo, infância e/ou educação não foram confirmadas. Ao contrário, evidenciou-se que nos trabalhos analisados houve, teoricamente, uma significativa mudança nas concepções de corpo nas diferentes áreas do conhecimento, rompendo, de certo modo, com a hegemonia dos reducionismos e determinismos biológicos na compreensão da dimensão corporal das crianças. Apresentou-se como tema recorrente em diversas dissertações a referência e a discussão a respeito dos contextos culturais, sociais, econômicos e subjetivos, caracterizados como determinantes na constituição da dimensão corporal das crianças.

Esses dados tornam-se relevantes, já que indicam uma mudança paradigmática, ou seja, são deflagradores de uma disputa no campo teórico. Ademais, o fato de, entre as dissertações analisadas, o campo da educação ter sido o que mais dissertações produziu sobre essa temática leva a indagações sobre as razões que ocasionaram essa transformação. Foi resultado dos debates sustentados entre a educação e a psicologia sócio-histórica? Ou foram as contribuições advindas do campo da Antropologia e da Sociologia e de outros campos que ganharam força e se manifestaram nessas produções?

Do mesmo modo, cabe destacar que, além do campo da educação, o campo da saúde apresenta também uma produção significativa sobre essa temática. É necessário lembrar que historicamente, em especial nesse campo, a maioria dos conhecimentos sobre infância, criança e corpo concentravam-se nas determinações e constituições biológicas. A que podemos atribuir essa mudança? Talvez à presença maior de estudos culturais, que, no âmbito conceitual, buscam se aproximar da realidade pelas

significações culturais, incluindo a cultura como elemento constitutivo do desenvolvimento humano, além das determinações biológicas?

Outro dado relevante desta pesquisa referente à categoria geral corpo foi a constatação das críticas ao processo de instrumentalização desse corpo por parte das instituições educativas explicitadas nos trabalhos analisados. É necessário ressaltar, contudo, a evidência observada de que os autores de alguns trabalhos, embora trazendo mudanças em alguns aspectos – por exemplo, a concepção de corpo numa perspectiva crítica às concepções tradicionais – em virtude do referencial teórico adotado propuseram ainda concepções de educação numa perspectiva instrumental. Todavia, cabe ressaltar que foram poucos os trabalhos que propuseram essa perspectiva instrumental de educação, embasados, sobretudo, nos referenciais teóricos de Psicomotricidade Relacional.

A abordagem apresentada em alguns dos trabalhos, em que os autores compreendem o corpo como linguagem, vem ao encontro das discussões desenvolvidas no campo da Educação Infantil, em que se têm enfatizado a necessidade de oportunizar às crianças a expressão por meio das múltiplas linguagens que as constituem. Torna-se essencial destacar que essas diferentes linguagens não podem estar compartimentadas em horários e disciplinas escolares. Do mesmo modo, não podem estar separadas entre si e nem separadas das experiências significativas que trazem conteúdo à expressão das crianças nessas diferentes linguagens.

A questão da vulnerabilidade do corpo infantil, que foi tema de discussão em uma das dissertações analisadas e que induz à dependência das crianças perante os adultos, tem encontrado “eco” no paradigma da proteção e do controle. Considera-se que a temática da conservação das crianças, arraigada ainda na concepção da vulnerabilidade física e moral como sendo característica da própria infância, traz conseqüências para as relações entre adultos e crianças, sobretudo pelo fato de que essas relações se traduzem em

“poder”. Desse modo, é inegável a obrigatoriedade da proteção às crianças; todavia, os estudos da Sociologia da Infância têm posto em evidência que esse direito de proteção deve estar em consonância com os direitos de provisão e participação.

Assim, a vulnerabilidade do corpo infantil necessita mais aprofundamento, como sugerem autores da Sociologia da Infância, entre eles Cris Jenks, Allan Prout e Allison James. Para esses autores, uma saída seria não estudar separadamente infância e corpo, mas sim paralelamente, considerando a relação entre eles. É necessário também que as diferenças entre as categorias idade, tamanho e autoridade dos adultos sejam assumidas, numa tentativa de superação do assujeitamento a que as crianças comumente são expostas em seus diferentes contextos.

A relevância da dimensão corporal para as crianças na constituição de suas identidades e nos processos de socialização evidenciada em duas das dissertações analisadas indica a necessidade de tematizar a dimensão corporal no que tange à constituição de suas identidades, relacionamentos e interações nos espaços educativos. As diferenças corporais têm sido utilizadas para criar uma categoria “criança” diversa nas culturas ocidentais, cujas características acabam se constituindo em estereótipos para indicar um corpo de criança com desenvolvimento “normal”. Esses estereótipos são percebidos como relevantes, tanto pelos pais como pelas crianças, e os desvios quanto a esses padrões de “normalidade” podem gerar intensa angústia, tornando-se significativos para a constituição da identidade social das crianças. Desse modo, no âmbito educacional, particularmente no que concerne ao seu caráter socializador e definidor de identidades individuais e sociais, essa afirmação torna-se essencial a ser valorizada e considerada, pois a dimensão corporal constitui-se, uma dimensão relevante para as crianças, sobretudo na infância, em que estatura, forma, aparência, sexo e desempenho se caracterizam como uma fonte flexível, sofrendo constantes mudanças, que podem ser

visualizadas, sentidas e vivenciadas “materialmente” ou “corporalmente” pelas crianças. Todavia, nesse processo é imprescindível considerar que essas questões estão atreladas a questões históricas de classe, de gênero, de etnia, de nacionalidade, de religião e de geração, e, consciente ou inconscientemente, ao se relacionar com as crianças, se estará “intervindo” na constituição de suas identidades, interações e relacionamentos.

As discussões referentes aos reducionismos, sejam eles biológicos ou culturais, que ainda são observados nas produções que tematizam a infância e o corpo são questionados, em estudos recentes, por autores da Sociologia da Infância numa perspectiva crítica. Entre os questionamentos destaca-se a crítica de que o reducionismo social, cultural e histórico surgiu como contraponto ao reducionismo e determinismo biológico, e que esse contraponto foi imprescindível para o avanço dos conhecimentos. Hoje, com os estudos já avançados, impõe-se a necessidade de rever esses reducionismos e determinismos sociais. Contudo, lidar com a perspectiva de que o corpo se constitui por uma interconexão entre natureza e cultura, ou seja, que se constitui de 100% natureza e, ao mesmo tempo, de 100% cultura, é uma explicação que exige novos posicionamentos e reflexões, pois durante muito tempo, sobretudo no campo científico, concebeu-se dicotomicamente a dimensão corporal.

A partir dessas discussões, propõe-se que haja um diálogo entre natureza e cultura. Uma possibilidade consiste em que esse diálogo se dê por meio de um enfoque multidisciplinar de diferentes áreas de conhecimento, buscando estabelecer comunicação entre as explicações sociológicas e as explicações das ciências naturais. Desse modo, será possível chegar a uma compreensão das crianças e de sua dimensão corporal como inegavelmente biológica e ao mesmo tempo social, cultural e histórica. Cabe assim pensar de que modo esses diálogos serão observados no âmbito das intervenções educativas.

Considera-se oportuno ressaltar também algumas dúvidas sobre temas que necessitam ser estudados mais a fundo através de pesquisas. Uma dúvida que permeou esta pesquisa e que não foi possível aprofundar foi o referente às diferentes nomenclaturas utilizadas para a denominação corpo – corpo, corporeidade e corporalidade – denominações essas nem sempre associadas à mesma base epistemológica e talvez deflagradoras de um momento de disputa dos campos e de um confronto de paradigmas que necessitam de mais pesquisas para serem compreendidos.

Nos trabalhos analisados referentes à categoria geral criança destaca-se uma mudança significativa em que os conhecimentos de orientação histórico-cultural superaram os saberes predominantes da Psicologia do Desenvolvimento e da Biologia, que proporcionaram uma visão dominante de que o desenvolvimento humano seria um processo natural. Grande parte das dissertações analisadas destacaram a concepção da construção histórica da concepção de infância e a necessidade de considerar suas condições concretas de existência, trazendo a definição da infância como condição social da criança.

Entre os trabalhos analisados, um grupo de dissertações destacou a necessidade de considerar a diversidade dos contextos nos quais as crianças estão inseridas, dessa forma superando, de certo modo, a compreensão do termo “criança” no singular e enfatizando a necessidade da denominação no plural – as crianças–, conferindo a elas o estatuto de atores sociais e produtores de culturas.

Outro grupo de trabalhos analisados caracterizou-se pela compreensão das crianças por via da constituição de suas singularidades, o que se constitui imprescindível para alcançar uma compreensão mais ampliada das crianças e das multiplicidades e complexidades de suas infâncias. Entretanto, é necessário salientar que as crianças não só se constituem em seu caráter subjetivo e singular, mas também se constituem plurais. Nessa perspectiva,

sublinha-se que mesmo as singularidades são, em parte, construídas histórica e culturalmente, sofrendo também influências das relações sociais e geracionais, ou seja, necessitando também da coletividade.

Destaca-se que as dicotomias e os reducionismos permitem uma compreensão restrita das multiplicidades e complexidades das crianças e de suas infâncias, sobretudo pelo fato de elas se constituírem híbridas – em parte naturais e em parte sociais e culturais. Na categoria geral criança, bem como na categoria geral corpo, há indicações da necessidade de superação dos reducionismos e determinismos para que seja possível alcançar uma compreensão mais aproximada da realidade das infâncias e das crianças. É imperativo avançar para além das dicotomias e dos reducionismos, tanto abrangendo a subjetividade e a singularidade dos sujeitos, sua especificidade de ser e se colocar no mundo, quanto destacando a constituição da dimensão de sujeito social, histórico e cultural.

Essa compreensão dos processos de constituição das crianças, que procura romper com isto ou aquilo, ou seja, compreendendo-as como ao mesmo tempo singulares e plurais, torna-se central para pensar propostas educativas. Permite também compreender sob novas bases os processos de resistência e transgressão às regras verticalmente impostas, processos que ocorrem muitas vezes no esforço de resistência à conformação, constituindo-se num efeito simultâneo de integração e adaptação, mas também de individuação.

No corpus total das dissertações analisadas, a grande maioria dos trabalhos abordaram concepções de criança e infância mais ampliadas; porém alguns trabalhos – em virtude de utilizarem referenciais teóricos ancorados na Psicologia do Desenvolvimento, com ênfase nas determinações biológicas, os quais se constituíram hegemônicos durante muito tempo no campo científico – acabaram trazendo ainda uma concepção de criança em desenvolvimento, na qual as crianças são compreendidas com base na “noção de natureza”,

ênfatizando prioritariamente seu desenvolvimento e sua maturação biológica como decorrente de fatos naturais e desconsiderando nesse processo as determinações sócio-históricas.

Com relação à categoria geral educação, nas dissertações analisadas destacou-se uma visão de educação integral, salientando a não-segmentação dos conhecimentos e sua não-dicotomização em áreas e disciplinas escolares. Destacaram como central a necessidade de a Educação Infantil ter definida uma intencionalidade pedagógica centrada nas brincadeiras, nas interações e nas inúmeras linguagens práticas, corporais, plásticas, verbais e dramáticas.

Um grupo de trabalhos definiu educação numa perspectiva de crítica à educação tradicional calcada na submissão, tendo como suporte para essas críticas as influências dos estudos do campo da Sociologia. Nesse viés, os autores desenvolveram críticas aos processos educativos pautados na socialização como submissão e conformação, concebendo a escola como um espaço de reprodução dos valores dominantes, mas também como espaço de lutas, de conflitos e de possibilidades de novas experiências para as crianças. Todavia, alertam que, para os espaços educativos se tornarem espaço de crítica e contribuírem para o processo de emancipação, há necessidade de formação não somente profissional, mas também “política”. Destacam que, em processos educativos emancipatórios, é preciso ouvir as crianças, conhecê-las e reconhecê-las não apenas como meras reprodutoras, mas especialmente como co-produtoras da realidade.

A crítica à educação como processo de regulação social foi exposta em um dos trabalhos analisados, no qual o autor enfatizou o processo educativo que tem a pretensão de regulação social das crianças em seu bojo. Mas urge destacar que considerar as crianças como sujeitos ativos pressupõe a possibilidade de atuação desses sujeitos e não a de mera submissão à regulação total. Entretanto, essa discussão sobre a regulação social indica a necessidade de serem buscadas propostas educativas nas quais os processos educativos

possibilitem pensar modelos de socialização horizontais e interativos, possibilitando a ação, participação e intervenção efetiva das crianças, para que elas passem a se constituir efetivamente como sujeitos, para além dos discursos.

A perspectiva da educação como direito foi evidenciada nos trabalhos de alguns dos pesquisadores, que destacaram a necessidade de dar legitimidade à essa educação, tendo seu embasamento em documentos legais como a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente). Aliada a essa discussão, os autores, na sua maioria, teceram críticas às precariedades na outorga desse direito.

Torna-se necessário destacar que há avanços no campo do discurso social e político sobre a infância de direitos, contudo, percebem-se práticas sociais relacionadas com as crianças que não garantem seus direitos fundamentais. Para muitas delas, constitui-se uma medida emergencial resgatar o respeito à dignidade e aos seus direitos, não só os direitos garantidos em lei, como o direito à Educação Infantil de qualidade, mas o direito em todas as suas faces, ou seja, os direitos individuais, sociais, econômicos, culturais, étnicos, religiosos, geracionais, etc., para mudar efetivamente a dura realidade da situação de muitas delas, que continuam sendo marcadas pelas contradições da sociedade em que vivem, num contexto exacerbado de exclusão econômica, cultural e social.

Apenas um dos trabalhos analisados desenvolveu a possibilidade de diferentes perspectivas educativas que, ancoradas em um diálogo com contextos e culturas específicas, tragam implícito o confronto cultural como meio de romper com a subordinação dos grupos sociais minoritários. No sistema educativo hegemônico não há “espaço” para “outras” culturas; desse modo, buscam-se hoje perspectivas de educação que estejam ancoradas em um diálogo com contextos e culturas específicas, sendo para isso necessário o confronto cultural para a emergência de um novo modelo educativo. Atualmente há imposição cultural de um modelo hegemônico e único, e nesse

processo não só as culturas minoritárias sofrem o processo de subordinação, mas sobretudo os grupos sociais detentores dessas culturas. Nesse sentido, os confrontos culturais possibilitados pelos estudos antropológicos da infância têm sido determinantes para pensar outras possibilidades educativas e processos socializadores menos verticais e coercitivos.

Concernente às metodologias de pesquisas utilizadas pelos autores das dissertações analisadas, pode-se afirmar que foram utilizadas alternativas metodológicas coerentes com uma perspectiva crítica, considerando o lugar social do sujeito e o contexto social e histórico e utilizando para isso metodologias de pesquisas não convencionais, como fotografias, vídeos, jogos e brincadeiras, desenhos, histórias, passeios pela cidade, que têm se configurado como metodologias específicas para o estudo das crianças e suas infâncias. Entretanto, mesmo sendo utilizados esses procedimentos específicos – desenhos, fotografias, brincadeiras, histórias, ou seja, metodologias não convencionais e que melhor podem se adequar aos estudos das crianças e suas infâncias –, a reflexão sobre as metodologias específicas para o estudo das crianças não se tornaram objeto de discussão entre os pesquisadores das dissertações analisadas.

Entre os temas que geram necessidade de novas pesquisas destaca-se a conveniência de desenvolver metodologias por meio das quais as crianças possam participar ativamente do processo da pesquisa e pelas quais se possa efetivamente “dar voz” aos sujeitos; para isso torna-se necessário ampliar os subsídios que propiciem uma compreensão mais aproximada do ponto de vista das crianças sobre a dimensão corporal, levando em conta que o olhar específico desse âmbito não se volta unicamente à capacidade de articulação do argumento verbal das crianças, mas sobretudo à sua capacidade e condição de articular, simultaneamente, as diversas linguagens, que, por sua vez, se traduzem na gestualidade.

6 Referências

- ALABUÉNAGA, José Ignacio Ruiz. Metodología de la investigación cualitativa. Universidade de Deusto, 3ª edição, 2003.
- ALMEIDA, Ana Nunes de. “A sociologia e a descoberta da infância: contextos e saberes”. Fórum sociológico nº ¾ (2ª série), p.11-32. 2000.
- ARIES, Philippe. História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. O significado da Infância. Revista: A Educação Infantil nos Municípios: a perspectiva educacional. Belo Horizonte, MG. 1996.
- ASSMANN, Selvino José. “O direito à vida ameaçado” Revista Motrivivência: Educação Física, Corpo e Sociedade (II). Ano XII, n. 16, Março, p. 17-33, 2001.
- AZANHA, José Mário Pires. Uma Idéia de Pesquisa Educacional. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.
- BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOLTANSKI, Luc. As classes sociais e o corpo. 3ª edição: biblioteca de saúde e sociedade, ed. Graal. Rio de Janeiro, 1989.
- BOUVIER, Suzanne Mollo. “Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica”. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 391-403, Maio/Ago. 2005.
- BRACHT, Valter. “Educação Física: a busca da autonomia pedagógica” IN: Educação Física e aprendizagem social. 2ª Ed. Porto Alegre: Magister, p. 15-31, 1997.
- _____. Educação Física e Ciência: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Unijui, 1999.
- CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasil, DF MEC/SEF/COEDI, 1995.

CAMPOS, Maria Malta. “A legislação, as políticas nacionais de Educação Infantil e a realidade: desencontros e desafios”. IN: Encontros e desencontros em Educação Infantil. Maria Lúcia A. Machado (org.) São Paulo: Cortez, p. 27-33, 2002.

CERISARA, Ana Beatriz. “Educar e cuidar: por onde anda educação infantil?” Revista Perspectiva: Revista do centro de ciências da educação. Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 11-21, jul./dez. 1999.

CHAMBOREDON, Jean-Claude; PREVOT, Jean. O “ofício de criança”: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. São Paulo, Caderno de pesquisa, 59 p. 32-56, nov. 1986.

CHARLOT, Bernard. “A idéia de infância”. IN: A mistificação pedagógica. Rio de Janeiro 2ª Edição: Zahar, p. 99-149, 1986.

_____. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Ed. Artmed: Porto Alegre, 2000.

CLASTRES, Pierre. A sociedade contra o Estado: pesquisas de antropologia política. Rio de Janeiro, F. Alves, 1978.

COHN, Clarice. “A criança, o aprendizado e a socialização na antropologia”. IN: Crianças Indígenas: ensaios antropológicos. São Paulo: Global. p. 213-235, 2002.

_____. Antropologia da Criança. São Paulo: Jorge Zahar, 2005.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

CORSARO, William A. “A reprodução interpretativa no brincar ao “faz de conta” das crianças” Revista Educação, Sociedade e Cultura. Nº 17, p. 113-134, 2002.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAOLIO, Jocimar. Da cultura do corpo. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

_____. Educação Física brasileira: autores e atores da década de 1980. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

_____. Educação Física e o conceito de Cultura. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DELALANDE, Julie. "Culture enfantine et règles de vie" Terrain 40, Paris, p. 99-114, 2003.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. "Apresentação - Sociologia da Infância: pesquisa com crianças" Revista Educação e Sociedade. Campinas, v.26, n.91, p. 351-360, Maio/Ago, 2005.

DERMATINI, Patrícia. Práticas Pedagógicas e Propostas Curriculares em Educação Infantil: levantamento da produção científica brasileira sobre o tema. Florianópolis. UFSC/CED/NEE 0 a 6, Relatório Iniciação Científica. (mimeo). 1999.

EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella e FORMAN, George. As cem linguagens da criança. Porto Alegre, ArtMed. 1999.

ELIAS, Norbert. O processo civilizador: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2ª ed., 1994.

_____. A sociedade dos indivíduos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

FERREIRA, Dinazeide. A Produção Acadêmica sobre Educação Infantil no Brasil nos anos 90 – tendências e perspectivas. Relatório de Iniciação Científica. CNPQ/UFSC, 2001.

FERREIRA, Maria Manuela. Salvar corpos, forjar a razão : contributo para uma análise crítica da criança e da infância como construção social em Portugal – 1880-1940. (Memórias da Educação-7). Instituto de Inovação Educacional, Lisboa, 2000.

FRANCO, Maria Laura P.B. Ensino médio : desafios e reflexões. Ed. Papirus (coleção magistério formação e trabalho pedagógico). Campinas, SP. 1994.

FREITAS, Marcos César de (org.) e outros. História social da infância no Brasil. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, Marcos César de; KUHLMANN JR. Moisés. Os Intelectuais na História da Infância. São Paulo: Ed. Cortez, 2002.

FREITAS, Marcos César de; SILVA, Ana Paula da. "Escolarização, trabalhos e sociabilidade em 'situação de risco': apontamentos para uma antropologia da

infância e da juventude sob severa pobreza”. IN: FREITAS, Marcos César de (org.) *Desigualdade social e diversidade cultural: na infância e na juventude*. São Paulo: Ed. Cortez, p. 17-48, 2006.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. *A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa*. Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas. n. 116, p. 21-39, 2002.

_____. “A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento” IN: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobin; KRAMER, Sônia (org.) *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo, Editora Cortez, 2003.

FÜLLGRAF, Jodete Bayer Gomes. *A infância de papel e o papel da infância*. Florianópolis, CED, UFSC/PPGE, Dissertação de Mestrado, 2001.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Sete aulas sobre: linguagem, memória e história*. Rio de Janeiro: Imago editora, 1997.

GAITÁN, Lourdes. *Sociología de la infancia: análisis e intervención social*. Editora Síntesis, Madrid, 2006.

GALVÃO, Isabel. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 12ª edição, 2003.

GHEDINI, Patrizia. “Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália” In: ROSEMBERG, Fulvia; CAMPOS, Maria M. *Creches e pré-escolas no hemisfério norte*. São Paulo: Cortez, p. 189-210, 1994.

GIMÉNEZ, Fabián; TRAVERSO, Gabriela. “Infância e pós-modernidade” IN: KOHAN, Walter Omar & KENNEDY, David. *Filosofia e Infância: Possibilidades de um encontro*. Ed. Vozes, 2ª Edição, Petrópolis: p. 239-271, 2000.

GOBBI, Márcia. *Lápis vermelho é coisa de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil*. Campinas, SP. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Campinas, 1997.

_____. “Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas” IN: FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org). *Por uma cultura da*

infância: metodologias de pesquisas com crianças. Campinas SP: Autores Associados, 2ª edição, p. 69-92, 2005.

GONDRA, José G. “Modificar com brandura e prevenir com cautela: racionalidade médica e higienização da infância”. IN: FREITAS, Marcos César de; KUHLMANN JR. Moisés. Os Intelectuais na História da Infância. São Paulo: Ed. Cortez, p. 289-318, 2002.

GUIMARÃES, Daniela. Infância e Educação Infantil: desafios modernos e pós-modernos- entre a criança indivíduo e a criança acontecimento. PUC-Rio. GT: Educação da Criança de 0 a 6 anos / n.07, CD-ROM 29ª Reunião anual da Anped 2005.

GUTHIÁ, Marluce. Currículos, Propostas e Programas para a Educação Infantil na produção acadêmica Brasileira (90-98). Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) PPGE/UFSC, 2002.

GRAMSCI, Antônio. Os intelectuais e a organização da cultura. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1978.

_____. Concepção dialética da história. 9ª d. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1991.

HORTA, José Silvério Baía; MORAES, Maria Célia Marcondes de. “O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de Ciências Humanas”. Revista Brasileira de Educação. n. 30, set/dez de 2005, p. 95-116.

IANNI, Octávio (org.); FERNANDES, Florestan (coord.) Marx: Sociologia. São Paulo:ed. Ática, 8ª edição, 1996.

ITURRA, Raul. “A epistemologia da infância: ensaio de antropologia da educação” Revista Educação Sociedade e Culturas. n.17, p. 135-153, 2002.

JAMES, Allison; JENKS, Chris; PROUT, Alan. “O corpo e a infância” IN: KOHAN, Walter Omar; KENNEDY, David. Filosofia e Infância: Possibilidades de um encontro. Ed. Vozes, 2ª Edição, Petrópolis: p. 207-238, 2000.

JAVEAU, Claude. “Criança, infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência Social da Infância?” *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 379-389, Maio/Ago. 2005.

JENKS, Chris. “Constituindo a criança”. *Revista Educação Sociedade e Cultura*, nº 17, p. 185-216, ano 2002.

KENNEDY, David. “As raízes do estudo da Infância: história social, arte e religião” IN: KOHAN, Walter Omar; KENNEDY, David. *Filosofia e Infância: Possibilidades de um encontro*. 2ªEd., Petrópolis: Ed.Vozes, 129-159, 2000.

KOHAN, Wlateral Omar; KENNEDY, David. *Filosofia e Infância: Possibilidades de um encontro*. Ed. Vozes, 2ª Edição, Petrópolis: 2000.

KRAMER, Sônia. A idéia da infância na pedagogia contemporânea. Em Aberto. Brasília: INEP/MEC, v1, nº 4, março, 1982.

_____. *Infância, estado e sociedade no Brasil: refletindo sobre autoritarismo e democracia e propondo algumas bases para a educação das crianças de 0 a 6 anos na nova legislação educacional*. Comunicação apresentada na V Conferência Brasileira de Educação de 0 a 6 anos. Brasília, ago. 1988.

_____. “Infância e Sociedade: o conceito de infância”. IN: *A Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 4ed. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. *Pesquisando Infância e Educação: um encontro com Walter Benjamin*. IN: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel. (org.) *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas – SP, Papyrus, 1996.

_____; LEITE, M. Isabel. *Infância e Educação Infantil*. São Paulo: Papyrus, 1999.

_____; BAZÍLIO, Luiz Cavalieri. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Ed. Cortez, 2003.

_____. “As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental”. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006.

KUHLMANN JR, Moisés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 2ª Edição. 210p. 2001a.

_____. “Educação Infantil e currículo”. IN: FARIA, Ana Lúcia; PALHARES, Maria Silveira (org.) *Educação Infantil pós –LDB rumos e desafios: polêmicas do nosso tempo*. Campinas, SP; Autores Associados, p. 51-65, 2001b.

KUNZ, Elenor. *Transformação Didático Pedagógica do Esporte*. Ijuí, ed. Unijui, 2001.

L'ÉCUYER, René. *Métodologie de l'analyse developpmentale de contenu: méthode GPS et concept de soi*. Quebec: Presses de 1, Universtié du Quebec, 1990.

LOURO, Guacira Lopes. “Corpo, escola e identidade”. *Revista Educação e Realidade*. Jul./dez. p. 59-76. 2000.

LÖWY, Michael. *Ideologías e Ciências Sociais: elementos para uma análise marxista*. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MELLO, Suely Amaral. “O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky”. IN: FARIA, Ana Lúcia Goulart de & MELLO, Suely Amaral (org.). *Linguagens Infantis; outras formas de leitura*. Campinas, SP: Autores Associados, p. 23-40, 2005.

MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza; NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. “Corpo, natureza e cultura: contribuições para a educação”. *Revista Brasileira de Educação*. N. 27. Set /Out /Nov /Dez, p. 125-137, 2004.

MILSTEIN, Diana; MENDES, Héctor. *La escuela en el cuerpo: estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*. Madrid, Miño y Dávila editores, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. Ed. Hucitec: 8ª Edição; São Paulo: 2004.

MONTANDON, Cléopâtre. “Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa”. *Cadernos de Pesquisa: Fundação Carlos Chagas*. nº 112, p. 33-60, março/2001.

NARODOWSKI, Mariano. *Infância e Poder: conformação da pedagogia moderna*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

NUNES, Ângela. “A criança na antropologia: apreciações bibliográficas iniciais” IN: *A Sociedade das crianças A’uwe-Xavante*. Lisboa: Instituto da Inovação Educacional, Ministério da Educação, p. 37-71, 1999.

OLIVEIRA, Stela Maris Lagos. “A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios” IN: *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. Maria Lúcia A. Machado (org.) São Paulo: Cortez, 2002, p. 35-42.

PELLISSIER, Catherine. “The Anthropology of Teaching and Learning” IN: *Annual Review of Anthropology*. n. 20, p. 75-95, 1991.

PICELLI, Luciyelena Amaral. *Produção Científica sobre Educação Infantil nos mestrados e doutorados em Educação Física no Brasil*. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). UFU. 2002.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. *Os saberes sobre as crianças, Para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal (1974-1998)*. Braga, IEC, Universidade do Minho, 2000.

PINTO, Manuel. “A infância como construção social”. IN: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. *As crianças: Contextos e Identidades*. Braga, Portugal; Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997. 293 p. (Coleção Infans).

PLATÃO. *A República*. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 2004.

PLAISANCE, Eric. “Para uma sociologia da pequena infância”. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 25, n. 86, p. 221-241, Jan/Abril. 2004.

PONTY, Maurice Merleau. *Fenomenologia da Percepção*. Martins Fontes: 2ª Edição; São Paulo; 1999.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da Infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PROUT, Alan. *Reconsiderar a Nova Sociologia da Infância: para um estudo interdisciplinar das crianças*. Ciclo de conferências em Sociologia da Infância

2003/2004. Departamento de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade de Stirling, 23 pág.,

2004. Disponível em: <<http://www.iec.uminho.pt/ModuleLeft.aspx?mdl=~/Modules/UMEventos/EventoView.aspx&ItemID=128&Mid=37&lang=pt-T&pageid=25&tabid=11>>. Acesso em 03 mar. 2005.

QUINTEIRO, Jucirema. “Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate”. Revista *Perspectiva: Sociologia e Educação*. Florianópolis: Revista do centro de ciências da educação. Vol. 20, n especial, p. 137-162, Jul/Dez de 2002.

QVORTRUP, Jens. A infância na Europa: novo campo de pesquisa social. CEDIC, Instituto de estudos da criança - Universidade do Minho, (mimeo.)1999.

RAMALHO, Betania Leite; MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho. “A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas”. Revista Brasileira de Educação. n. 30, set/dez de 2005, p. 70-81.

RECH, Marlise M. História e Política na Produção acadêmica da Educação Infantil – 1983-1996. Relatório de Iniciação Científica UFSC / CNPQ, 2000.

REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. Campinas, Autores Associados. Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Temática: Infância e Educação Física. V.26, nº3, p.7-192, maio 2005.

ROBERTS, Helen. “Ouvindo as crianças: e escutando-as” IN: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. *Investigação com Crianças: perspectivas e práticas*. Porto, p. 241-260, 2005.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia*. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 290 p. 1999.

_____ (coord.), SILVA, João Josué da Filho; STRENZEL, Giandréa Reuss. *Educação Infantil (1983-1996): Trajetória da Produção na área da Educação Infantil*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001.

_____. *Infância e educação: delimitação de um campo de pesquisa*. Educação, Sociedade e Cultura, Porto: Edições Afrontamento, p. 67-88, 2002.

_____. “Criança e Educação: caminhos da pesquisa” IN: *Crianças e Miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Coleção em foco, Edições Asa, Portugal, 2004 p. 245-256.

_____. *Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar*. (mimeo), 2005.

_____. *Crianças e Educação: concepções sócio pedagógicas da infância nas políticas, normas e saberes científicos*. Projeto de Pesquisa aprovado pelo CNPq, maio de 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia. “Educação: para quem?” *Ciência e Cultura*. n. 28 (12), dezembro, p. 1467-1470, 1976.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. “Para uma pedagogia do conflito” IN: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos. *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Editora Sulina, p.15-33, 1996.

_____. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SAYÃO, Déborah Thomé. *Educação Física na Pré-escola: da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 1996.

_____. “Educação Física na Educação Infantil: riscos, conflitos e controvérsias”. *Revista Motrivivência: Elementos Teóricos- Metodológicos para a Educação Física*. nº 13, p. 221-238. Novembro de 1999a.

_____. “A disciplinarização do corpo na infância: educação física, psicomotricidade, e o trabalho pedagógico”. IN: Educação Infantil em debate: idéias, invenções e achados. Fundação Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande, 1999b, p. 43-59.

_____. “Grupo de Estudos em Educação Física na Educação Infantil: alguns aspectos do trabalho pedagógico”. Revista Motrivivência: Educação Física, Esporte, Lazer e Mídia (I). nº 17, Florianópolis, Setembro de 2001, p. 147-155.

_____. “Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física”. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Ed. Autores associados, Campinas. V.23 nº 2, p. 55-67. Jan. 2002a.

_____. “Infância, Prática de Ensino de Educação Física e Educação Infantil”. In: VAZ, Alexandre Fernandez; SAYÃO, Deborah Tomé; PINTO, Fábio Machado (org.) Educação do Corpo e Formação de Professores: Reflexão sobre a prática de ensino de Educação Física. Fpolis: ed. Da UFSC, p. 45-63, 2002b.

_____. “Corpo, poder e dominação: um diálogo com Michelle Perrot e Pierre Bourdieu”. Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação. UFSC-CED. Florianópolis. Ed. Da UFSC: NUP/CED, v.21, n. 01, p.121-149, 2003.

_____. Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo de professores em creche. (Tese de Doutorado). PPGE/UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças: Contextos e Identidades. Braga, Portugal; Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997. 293 p. (Coleção Infans).

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: mapa dos conceitos. 2006. Resenha disponível: <http://www.ced.ufsc.br/%7Ezeroeis/resenha14.html>. Acesso em 3 mar. de 2007.

SCHAFF, Adam. História e Verdade. São Paulo: Martins Fontes, 4ª edição, 1987.

SCHEIBE, Leda; KREUTZ, Lúcio; NORONHA, Olinda Maria. “Educação compensatória ou compensação educativa?” IN: MELLO, Guiomar namo de. Escola nova, tecnicista e educação compensatória. São Paulo, Ed. Loyola. p. 53-64, 1984.

SCHILDCKOUT, Enid. “Age and Gender in Hausa Society: Socio-Economic Roles of Children in Urban Kano”. In LA FONTAINE (ed) Sex an Age as Principles of Social Differentiation. London: Academic Press, 109-137, 1978.

SEVERINO, Antônio Joaquim. “Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e sistematização do conhecimento no campo educacional” IN: A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Ed. Da UFSC/Cortez editora, Florianópolis/São Paulo, p. 67-87, 2002.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; EVANGELISTA, Olinda. Técnicas e procedimentos para a análise conceitual de documentos de política educacional. Florianópolis, (mimeo), 2004.

SILVA, Ana Márcia. O corpo do mundo: reflexões acerca da expectativa de corpo na Modernidade. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, p. 236, 1999.

SILVA, Aracy; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Ângela. Crianças Indígenas: ensaios antropológicos. São Paulo: Global. 2002.

SILVA, Aracy; MACEDO; NUNES, Ângela. “Introdução: contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da criança” IN: Crianças Indígenas: ensaios antropológicos. São Paulo: Global. p. 11-33, 2002.

SILVA, João Josué da. Computadores: Super-heróis ou vilões?Um estudo das possibilidades do uso pedagógico da informática na Educação Infantil. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1998.

SILVA, Maurício Roberto da. Trama doce-amarga: (exploração do) trabalho infantil e cultura lúdica. Ed. Unijuí; São Paulo: Hucitec, 2003.

SOARES, Natália Fernandes. “Direitos da criança: utopia ou realidade?” IN: As crianças: Contextos e Identidades. Braga, Portugal; Centro de Estudos da

Criança, Universidade do Minho, (Coleção Infans) p. 77-111, 1997.

SOARES, Carmem Lúcia. Educação Física: raízes Européias no Brasil. Campinas, SP: Autores associados, 1994.

_____. Imagens da educação no Corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. Campinas, SP: Autores associados, 1998.

_____. “Corpo, conhecimento e educação”. IN: SOARES, Carmen Lúcia (org.). Corpo e História. Campinas, São Paulo: Autores Associados, p. 110-129, 2001.

SOARES, Carmen Lúcia (org.). Corpo e História. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001.

SOUZA, Solange Jobin e. “Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância”. IN: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel. (org.) Infância: fios e desafios da pesquisa. Campinas – SP, Papyrus, p. 39-55, 1996.

SOUZA, Solange J.; PEREIRA, Rita M.R. Infância, “Conhecimento e contemporaneidade”. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21, 1998, Caxambu.15p. Trabalho não publicado. Disponível em< (<http://www.ced.ufsc.br/%7Eene0a6/anped.html>)>. Acesso em 17 fev. 2006.

STRENZEL, Giandréa. A educação Infantil na produção dos programas de pós-graduação em educação no Brasil: as indicações pedagógicas das pesquisas sobre crianças de 0 a 6 anos em creches. Dissertação de Mestrado (Mestrado em educação), Florianópolis, UFSC, 2000.

TOMÁS, Catarina; SOARES, Natália Fernandes. “Infância, protagonismo e cidadania: contributos para uma análise sociológica da cidadania da infância”. Fórum sociológico. nº 11/12 (2ª série), p. 349-361, 2004.

TOREN, Christina. “Making history: the significance of childhood cognition for a comparative anthropology of mind”. Man. 28, p. 461-478, 1993.

TRAGTENBERG, Maurício. “A escola como organização complexa” IN: Educação Brasileira contemporânea. São Paulo, p. 15-30, 1976.

VALA, Jorge. “A Análise de Conteúdo” IN: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (org.). Metodologia das Ciências Sociais. Porto. Biblioteca das Ciências do Homem. Editora: Afrontamento, 10ª edição, p. 101-128, 1999.

VAZ, Alexandre Fernandez. “Aspectos, contradições e mal-entendidos da educação do corpo e a infância”. Revista Motrivivência. Ano XII, nº 19- p. 135-143, Dez. 2002.

VIGARELLO, Georges. Lês Corps Redressé. Paris, Jean Pierre Delarge, 1978.

_____. “A história e os modelos do corpo” Revista Pro-Posições. Revista quadrimestral da Faculdade de Educação-Unicamp. Vol. 14, n. 2 (41), p. 21-29, maio/ago, 2003.

VILARINHO, Maria Emília. Políticas de Educação pré-escolar em Portugal (1977-1997). Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, Políticas de educação, 2000.

WIGGERS, Ingrid Dittrich. Corpos desenhados: olhares de crianças de Brasília através da mídia e da escola. (Tese de Doutorado). PPGE, UFSC, Florianópolis, 2003.

WIGGERS, Ingrid Dittrich. “Cultura Corporal Infantil: mediações da escola, mídia e da arte”. REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. Campinas, Autores Associados. Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Temática: Infância e Educação Física. V. 26, nº 3, p. 59-78, maio 2005.

7 ANEXOS

ANEXO A

Dissertações analisadas por áreas de conhecimento:

Mestrado em Educação Física

1- Juliana Martuscelli. A criança pré-escolar em Ilhabela: crescimento e atividade motora. - 01/02/2000

2- Ida Carneiro Martins. 'Histórias Infantis: O Simbolismo, a Ludicidade e a Motricidade na Ação da Educação Motora' - 01/09/2002

Mestrado em educação

1- Rúbia-Mar Nunes Pinto. Os professores e a produção do corpo educado: o contexto da prática pedagógica - 01/12/2002a

2- Marynelma Camargo Garanhani. A educação motora no currículo da educação infantil da rede municipal de ensino de Curitiba. - 01/08/1998a

3- Paola Basso Menna Barreto Gomes. Princesas: produção de subjetividade feminina no imaginário de consumo - 01/01/2000a

4- Maria Do Carmo Morales Pinheiro. Quietinho, sentado obedecendo a professora – a representação do corpo da criança na pré-escola - 01/09/2000b

5- Nazaré Cristina Carvalho. O Brincar, A Cultura da Criança e a Escola: Possibilidades do Conhecimento na Educação Física Escolar - 01/08/1998b

6- Débora de Barros Silveira. A educação infantil no município de Ivinhema-MS: algumas considerações sobre a prática pedagógica vigente - 01/03/2001.

7- Daniel Vieira da Silva. A Psicomotricidade como Prática Social: Uma Análise de sua Inserção como Elemento Pedagógico nas Creches Oficiais de Curitiba (1986-1994) - 01/02/2002b

8- Berenice da Silva Franco. A Psicomotricidade relacional na Educação Infantil: o prazer de ser criança - 01/11/1997

9- Marlene Alves Souza Ingold. A Criança, seu corpo e sua imagem nas instituições de Educação Infantil - 01/09/2002c

Mestrado em Antropologia Social

1- Clarice Cohn. A criança indígena: A concepção Xikrin de Infância e aprendizado. - 01/03/2000.

Mestrado em Psicologia

1- Eliande Maria Fernandes Renno. Por uma infância encarnada: as impressões do corpo no tempo - 01/09/2001.

Mestrado em Ciências da Computação

1- Silvana Borges dos Santos. O Uso de Software na Percepção Psicomotora da Criança de Pré-Escola - 01/10/2002.

Mestrado Educação nas Ciências

1- Arisa Araújo da Luz: Com o bicho carpinteiro no corpo: a difícil passagem da pré escola para a escola - 01/12/1998

Mestrado em Saúde Coletiva

1- Marcelo Eduardo Pfeiffer Castellanos. A pediatria e a construção social da infância: uma análise do discurso médico-pediátrico. - 01/02/2003

Mestrado em enfermagem

1- Elfy Margrit Göhring Weiss. "Possibilidades de educação em saúde da pré-escola centrada na corporeidade num enfoque histórico-cultural". - 01/01/1999

2- Damaris Gomes Maranhão. O cuidado como elo entre a saúde e a educação : um estudo de caso no berçário de uma creche - 01/05/1998

ANEXO B – modelo carta - e-mail - solicitação das dissertações



Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação de 0 a 6
anos



Florianópolis, 14 de janeiro de 2006.

Prezadas(os) pesquisadoras (es):

Nosso Núcleo de Pesquisa da Educação de 0 a 6 anos e o Programa de Pós-Graduação em Educação na Linha Educação e Infância tem realizado diversas pesquisas e levantamentos do campo da infância e de sua educação. Neste contexto venho desenvolvendo temática de pesquisa de mestrado relacionada ao Corpo e Infância e identificamos através do Portal da Capes que seu trabalho é de muita relevância para a área e para o estudo deste tema.

Desta forma, em nome do Nee0a6 anos, gostaríamos de solicitar sua possível colaboração disponibilizando sua dissertação de mestrado (se possível em arquivo eletrônico - pdf), enviando para o e-mail: marciasimao@brturbo.com.br. Caso tenha interesse podemos deixar seu trabalho disponível para consulta e leitura no nosso site oficial (www.ced.ufsc.br/~nee0a6), ou mantê-lo apenas disponível em nosso acervo interno, auxiliando assim, na realização de nossas pesquisas.

Desde já agradecemos sua atenção e seu breve retorno, colocando-nos à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,

Márcia Buss Simão

ANEXO C

Quadro dos trabalhos selecionados por região

Região do País	Universo	Total de Trabalhos em %
Sul	12	42
Sudeste	12	42
Nordeste	01	03
Centro-Oeste	03	10
Norte	01	03

ANEXO D

Tabela que expressa as universidades que desenvolveram as pesquisas com a temática corpo e infância

Universidades	Frequência/Ocorrência	Porcentagem
Universidade Federal do Rio de Janeiro	02	07
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	03	10
Universidade Federal do Paraná	01	03
Universidade Federal de Santa Catarina	02	07
Universidade Federal do Pará	01	03
Universidade Federal de Goiás	02	07
Universidade Federal de São Carlos	01	03
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	01	03
Universidade Federal de São Paulo	01	03
Fundação Univ. Federal de Mato Grosso do Sul	01	03
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) (E)	04	14
Universidade de São Paulo (USP) (E)	01	03
Univ. Regional do Noroeste do Estado do RS (E)	02	07
Universidade Metodista de Piracicaba (P)	01	03
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (P)	02	07
Universidade do Tuiuti do Paraná (P)	01	03
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (P)	02	07
Universidade São Marcos (P)	01	03

Período: 1997-2003: total: 29

1- Mestrado em Ciência Social (Antropologia Social): Clarice Cohn. A criança indígena: A concepção Xikrin de Infância e aprendizado. - 01/03/2000 Recebi digitalizada

2-Mestrado em Ciências do Movimento Humano: Nelson Alexandre Campos Vinagre. Desenvolvimento e aprendizagem de bebês em atividade aquáticas. - 01/07/2002 E-mail voltou

3-Mestrado em Psicologia:Adriana Ozorio Crespo. A intervenção do professor no desenvolvimento infantil - 01/05/2000 E-mail voltou

4- Mestrado em Educação: Marynelma Camargo Garanhani. A educação motora no currículo da educação infantil da rede municipal de ensino de Curitiba. - 01/08/1998 Recebi digitalizada

5- Mestrado em Ciências da Computação: Silvana Borges dos Santos. O Uso de Software na Percepção Psicomotora da Criança de Pré-Escola - 01/10/2002 Tenho impressa

6- Mestrado em Educação: Paola Basso Menna Barreto Gomes. Princesas: produção de subjetividade feminina no imaginário de consumo - 01/01/2000a Recebi digitalizada

7- Mestrado Educação: Ana Lúcia Castilhano de Araújo: Espaço e disciplina do corpo: estudos sobre as práticas cotidianas da pré-escola. - 01/03/2001 E-mail voltou

8- Mestrado Educação nas Ciências: Bernardete Madalena Milani Surdi. Corporeidade e Aprendizagem: o olhar do professor - 01/03/2001 E-mail voltou

9- Mestrado Educação: Dulce Cornetet dos Santos. Uma experiência do se movimentar: a relação entre violência, corporeidade e convívio social na participação de mães na escola - 01/02/2003 Fez contato vai enviar

10- Mestrado Psicologia: Eliane Maria Fernandes Rennó. Por uma infância encarnada: as impressões do corpo no tempo - 01/09/2001 Recebi digitalizada

11- Mestrado em Educação Física: Lígia Maria Presumido Bracciali. "Postura Corporal: orientação para educadores". - 01/06/1997. Fez contato mas não encontrou arquivo

12- Mestrado em Antropologia: Lilian Silva de Sales. Escola mista, mundo dividido: infância e construção de gênero na escola (Belém, Pará) - 01/02/2002 Fez contato vai mandar

13- Mestrado em Saúde Coletiva: Marcelo Eduardo Pfeiffer Castellanos. A pediatria e a construção social da infância: uma análise do discurso médico-pediátrico. - 01/02/2003. Recebi digitalizada

14- Mestrado em Educação: Maria Do Carmo Morales Pinheiro. Quietinho, sentado obedecendo a professora – a representação do corpo da criança na pré-escola - 01/09/2000 Recebi digitalizada

15- Mestrado em Educação: Nazaré Cristina Carvalho: O Brincar, A Cultura da Criança e a Escola: Possibilidades do Conhecimento na Educação Física Escolar - 01/08/1998 Recebi digitalizada

16- Mestrado em Tecnologia Educacional nas Ciências da Saúde: Regina Lucia Faria de Miranda. O corpo da criança e do jovem nos espaços familiar e escolar – uma questão histórica resgatada no texto literário. - 01/09/2003 E-mail voltou

17- Mestrado Educação nas Ciências: Arisa Araújo da Luz. Com o bicho carpinteiro no corpo: a difícil passagem da pré escola para a escola - 01/12/1998 Recebi digitalizada

18- Mestrado em Educação: Débora de Barros Silveira. A educação infantil no município de Ivinhema-MS: algumas considerações sobre a prática pedagógica vigente - 01/03/2001 Recebi digitalizada

19- Mestrado em Educação: João Bosco De Castro Guerra. Pedagogia do esporte na escola: uma intervenção com base no modelo da iniciação esportiva universal - 01/08/2002
Fez contato vai mandar

20-Mestrado em Educação: Berenice da Silva Franco. A Psicomotricidade relacional na Educação Infantil: o prazer de se criança - 01/11/1997 Recebi digitalizada

21- Mestrado em Educação: Daniel Vieira da Silva. A Psicomotricidade como Prática Social: Uma Análise de sua Inserção como Elemento Pedagógico nas Creches Oficiais de Curitiba (1986-1994) - 01/02/2002 Recebi digitalizada

22- Mestrado em Enfermagem: Elfy Margrit Göhring Weiss. "Possibilidades de educação em saúde da pré-escola centrada na corporeidade num enfoque histórico-cultural". - 01/01/1999 Recebi digitalizada

23- Mestrado em Educação: Marlene Alves Souza Ingold. A Criança, seu corpo e sua imagem nas instituições de Educação Infantil - 01/09/2002 Recebi digitalizada

24- Mestrado em Educação: Rúbia-Mar Nunes Pinto. Os professores e a produção do corpo educado: o contexto da prática pedagógica - 01/12/2002. Recebi digitalizada

25- Mestrado em Ciências do Movimento Humano: ANGELA REGINA POLETTO. Hábitos de vida, estado nutricional, perfil de crescimento e aptidão física referenciada à saúde: subsídios para o planejamento de educação física e esportes na escola cidadã. - 01/05/2001 Não consegui contato

26- Mestrado em Educação Física: Ida Carneiro Martins. 'Histórias Infantis: O Simbolismo, a Ludicidade e a Motricidade na Ação da Educação Motora' - 01/09/2002 Recebi digitalizada

27- Mestrado em Educação: Edison Roberto de Souza. Criança brinca... a educação física no resgate da cultura lúdica infantil: considerações teóricas e possibilidade pedagógicas - 01/01/1997 Não deu retorno

28- Mestrado em Enfermagem: Damaris Gomes Maranhão. O cuidado como elo entre a saúde e a educação: um estudo de caso no berçário de uma creche - 01/05/1998 Recebi digitalizada

29- Mestrado em Educação Física: Juliana Martuscelli. A criança pré-escolar em Ilhabela: crescimento e atividade motora. - 01/02/2000 Recebi digitalizada

Dissertações de Mestrado excluídas pelo recorte temporal

1- Mestrado em educação (Psicologia da Educação): Alice Beatriz B. Izique Bastos. Interações e desenvolvimento no contexto sócio-educativo da creche - 01/08/1995

2- Mestrado em Educação: Lucia Helena Pena Pereira. Delodificação crítica e expressão criativa: seriedade e alegria no cotidiano da sala de aula - 01/12/1992

3- Mestrado em Antropologia Social: Lisiane Koller Lecznieski. Pequenos homens grandes: cotidiano de guris de rua numa praça de Porto Alegre - 01/10/1992

4 - Mestrado em Antropologia Social: Simone Miziara Frangela. "Capitães do Asfalto": a itinerância como construtora da sociabilidade de meninos e meninas "de rua" de Campinas - 01/12/1996

5- Mestrado em Educação: Sônia Maria de Magalhães Souza. O corpo entra na escola: Educação com liberdade, limite e afeto - entrelaces da perspectiva reichiana e da psicomotricidade relacional. - 01/10/1996

6- Mestrado em educação: Andreia Cristina Metzner. Atividades de movimento na educação infantil - 01/09/2004

7- Mestrado em Educação: Deborah Thomé Sayão. "Educação Física na pré-escola: da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado". - 01/12/1996

Excluídas pela temática (só após a leitura da dissertação, não havia se evidenciado no resumo).

1- Mestrado em Educação: Lígia Luis de Freitas. Futebol feminino: dos discurso dos sujeitos envolvidos em uma competição infantil entre escolas públicas em João Pessoa -PB- 01/08/2003. Os sujeitos da pesquisas são adolescentes.

2- Mestrado em História da Ciência: Yara Kassab. O papel do riso na educação infantil elisabetana segundo Richard Mulcaster (c. 1531-1611) - 01/11/2001 É uma pesquisa histórica.

Teses de Doutorado que abordaram a temática

1- Doutorado em Educação: Sônia Maria Rocha Sampaio. O corpo no cotidiano escolar ou a miséria da psicologia - 01/09/1997.

2- Doutorado em Educação: Marcio Xavier Bonorino Figueiredo. O Corpo: da infância à sala de aula - 01/11/1998

3- Doutorado História: Eleonora Zicari Costa Brito. " Corpo, Sexualidade e Gênero: A construção do desvio na justiça de menores - Brasília (1960-1990)" - 01/02/2001

4- Doutorado Educação: Regina Taam Kosinski de Cavalcanti. Assistência pedagógica à criança hospitalizada - 01/11/2000

5- Doutorado em Educação: Ingrid Dittrich Wiggers. Corpos desenhados: olhares de crianças de Brasília através da escola e da mídia - 01/10/2003

6- Doutorado Educação (Psicologia da Educação): Marynelma Camargo Garanhani. Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância; os saberes sobre o movimento corporal da criança - 01/04/2004