



CORPO, CONTROLE E MULTICULTURALISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL¹

Adriana do Carmo Corrêa Gonçalves²

<http://orcid.org/0000-0003-1106-1055>

Erika Loureiro de Carvalho³

<http://orcid.org/0000-0002-3959-4374>

RESUMO

Este trabalho traz uma reflexão acerca das interações e da valorização do corpo e do sujeito infantil na educação infantil, identificando possíveis formas de ajuste e controle da corporeidade ainda na primeira infância. Compreendemos a unidade corpo e mente como uma dimensão integral do sujeito, valorizamos a corporeidade e as culturas infantis, reconhecendo as crianças como sujeitos de direitos. Desenvolvemos um estudo exploratório durante a atividade de Estágio Supervisionado Curricular na Educação Infantil. A interação na instituição e posteriormente a análise dos dados confirmaram que a escolarização com tendência em técnicas tradicionais transforma crianças em “pseudossujeitos” - o corpo infantil passa a ser controlado e contido pelas regras do adulto.

Palavras-chave: Corpo; Educação Infantil; Inter/Multiculturalismo.

BODY, CONTROL AND MULTICULTURALISM IN CHILDHOOD EDUCATION CUERPO, CONTROL Y MULTICULTURALISMO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

ABSTRACT

This work brings a reflection about the interactions and the appreciation of the body and the child subject in early childhood education, identifying possible ways of adjusting and controlling corporeality in early childhood. We understand the unity of body and mind as an integral dimension of the subject, we value corporeality and children's cultures, recognizing children as subjects of rights. We developed an exploratory study during the Supervised Curricular Internship activity in Early Childhood Education. The interaction in the institution and later the analysis of the data confirmed that schooling with a tendency in traditional techniques turns children into “pseudo-subjects”, the child's body starts to be controlled and contained by the rules of the adult.

Keywords: Body; Child education; Inter / Multiculturalism.

¹ O texto deste artigo foi produzido com base nos dados gerados na produção do trabalho monográfico realizado no curso de Pedagogia, no ano de 2018, que teve como foco problematizar a relação Corpo e Educação Infantil, refletindo sobre as diversidades, diferenças e desigualdades nas expressões infantis no cotidiano escolar.

² Doutora em Educação pela UFRJ. Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2004) e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2008). Atualmente é tutora a distância na disciplina de educação infantil pela FUNDAÇÃO CECIERJ-CEDERJ e docente da pós-graduação da Faculdade Integrada A Vez do Mestre, atuando principalmente nos seguintes temas: multiculturalismo crítico, diferenças, formação de professores, transformação social e cidadania. E-mail: <dendrikagoncalves@gmail.com>

³ Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2021), graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2018) e em Comunicação Social pela FACHA (1994). É membro do Grupo de Estudos Multiculturais - GEM / UFRJ e atuou no Projeto Mais Educação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. E-mail: <erikaloureiro@hotmail.com>

CUERPO, CONTROL Y MULTICULTURALISMO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL CUERPO, CONTROL Y MULTICULTURALISMO EN EDUCACIÓN INFANTIL

RESUMEN

Este trabajo reflexiona sobre las interacciones y la apreciación del cuerpo y el sujeto infantil en la educación de la primera infancia, identificando posibles formas de ajustar y controlar la corporalidad incluso en la primera infancia. Entendemos la unidad del cuerpo y la mente como una dimensión integral del sujeto, valoramos la corporeidad y las culturas de los niños, reconociendo a los niños como sujetos de derechos. Desarrollamos un estudio exploratorio durante la actividad de Pasantía Curricular Supervisada en Educación Infantil. La interacción en la institución y luego el análisis de los datos confirmaron que la escolarización con una tendencia en las técnicas tradicionales convierte a los niños en “pseudo-sujetos”, el cuerpo del niño está controlado y contenido por las reglas del adulto.

Palabras llave: Cuerpo; Educación Infantil; Inter / Multiculturalismo.

INTRODUÇÃO

À luz do referencial teórico que fundamenta o inter/multiculturalismo (IVENICKI, 2018; MCLAREN, 1999; CANEN, 2007; CANDAU, 2008), focamos neste artigo as infâncias e sua dimensão plural e desigual para pensar corpo e movimento. Para construção a teórico-metodológica, organizamos as discussões em cinco seções: a) introdução; b) consideração de Michel Foucault (2011) como importante referência por seus dispositivos pedagógicos e disciplinares, expandindo a consciência de como nós nos olhamos, olhamos o outro e olhamos o mundo pelo viés corporal e revisita às discussões de Le Breton (2003 e 2013) e Arroyo (2012); c) ênfase às contribuições do inter/multiculturalismo e seu diálogo com as infâncias, ressaltando categorias importantes para essa perspectiva: identidade, diferenças, diversidade e desigualdade; d) apresentação dos resultados do confronto dos dados com a discussão teórica e, por fim; e) algumas considerações finais.

O tema central deste estudo – O Corpo na Educação Infantil – relaciona-se com o inter/multiculturalismo crítico, atentando-se para as peculiaridades da construção histórica, social, política, cultural e pedagógica dos estudos da infância.

Os instrumentos metodológicos selecionados para elaboração deste trabalho estão diretamente ligados à compreensão do tema e auxiliaram no processo da pesquisa de abordagem qualitativa, que se constituiu interfaceada com a pesquisa bibliográfica e o estudo exploratório. Para este último, considerou-se a inserção na instituição durante o estágio em Educação Infantil, período no qual desenvolveu-se a observação participante como forma

direta de coleta de dados, com professores e crianças de uma escola da rede privada de ensino do Rio de Janeiro.

Segundo Fontes (2014):

Na abordagem qualitativa algumas dimensões são privilegiadas, dentre as quais salienta-se: a) a interação do pesquisador com os sujeitos envolvidos na investigação, aproximação esta que o torna principal instrumento na coleta das informações; b) as possibilidades técnicas de coleta de dados; e c) a dinâmica individual e institucional que caracteriza a relação estabelecida entre pesquisados e sujeitos participantes da pesquisa (p.41).

Na pesquisa qualitativa, associam-se diversos tipos de recursos, entre os quais o estudo exploratório. No caso deste trabalho, optou-se pelo caminho exploratório, em função das limitações temporais. Além disso, a inserção na instituição privada de educação teve como finalidade a realização do estágio em Educação Infantil e, em função das observações e interações aí constituídas, ensejou a possibilidade da pesquisa, uma vez que o corpo infantil roubou a cena, transformando-se em objeto de investigação.

A coleta de dados se deu a partir de uma técnica de pesquisa já consagrada, a observação participante, considerando-se o contato direto entre pesquisador e pesquisados. No processo, consideramos a dimensão ética propostas por Kramer (2002) para a realização de pesquisas com crianças. Garantimos o anonimato, resguardando os nomes das crianças, adotando quando necessário o uso de nomes fictícios para a instituição e todos os sujeitos envolvidos na pesquisa. Consideramos também o protagonismo infantil e os posicionamentos das crianças em relação ao trabalho que foi apresentado e discutido com todos os participantes.

Corpos, infâncias e movimentos na Educação Infantil

É importante destacar que a inserção da criança pequena nas políticas educacionais é uma conquista recente na educação brasileira. A Constituição Federal de 1988 inaugurou novos rumos para a educação da primeira infância, que antes se fundamentava em dois atendimentos distintos, um mais voltado para práticas assistencialistas, focando cuidado,

proteção e guarda, ofertados para crianças de creches tendo como público-alvo a prole da classe trabalhadora e outro abarcando em sua maioria os filhos da classe média, que tinha como interesse em um espaço que preparasse seus filhos e filhas para a escola de primeiro grau, a pré-escola. Essa diferenciação no atendimento marcou a divisão de classes nas ações empreendidas para a criança pequena.

Desde a Constituição Federal de 1988, o *status* das crianças pequenas, pelo menos no campo legal, se modificou consideravelmente. Consolidou-se uma concepção de criança cidadã, sujeito de direitos e construtora de cultura. “O que hoje pode ser erigido como marco maior de todo o processo de educação infantil é o trabalho de formação para a cidadania”, comenta Oliveira (2008, p. 52).

Adotamos a concepção de criança como sujeito que se produz dentro de realidades e, por isso, afeta e é afetada pelo contexto no qual interage. Criança como construtora de cultura. Negamos a ideia de infância universal, uma vez que advogamos por suas subjetividades, diversidades e desigualdades. Conclamamos uma infância inter/multicultural crítica inserida nas dimensões política, econômica, cultural, geográfica e social.

Consideramos infância um conceito fluido, com variações de lugar para lugar, de cultura para cultura e de sociedade para sociedade. Culturas e identidades infantis se materializam no cotidiano escolar, ou seja, sujeitos infantis entram em cena no contexto educacional e desafiam nossas práticas homogeneizadoras, manifestando suas culturas, que o controle e a disciplina pedagógica buscam de forma incansável silenciar, dividindo corpo e mente.

É inegável, nesse sentido, que nas sociedades industrializadas, a educação escolar assume um enorme significado na formação dos indivíduos, o que acaba por tornar evidente o papel da escola e dos professores enquanto lócus e agentes fundamentais na produção do sujeito cindido corpo-mente (PINTO, 2003, p. 78).

Pinto (2003) chama a atenção para o modo como o corpo assume um significado banal na sociedade moderna, reconhecendo que a ideia de corpo já está assentada e nos desafia a entender esse corpo infantil para além da perspectiva já banalizada que se tem, que é a da racionalidade.

A racionalidade fica em evidência e marca uma dicotomia entre corpo e mente; nessa visão não se considera a integralidade corpo-mente, como destacou Henri Wallon (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010) ao defender sua proposta de indissociabilidade corpo-mente. Como informou Pinto (2003), construímos uma rivalidade corpo x mente, que é exatamente isso, uma construção social, não um dado imutável. Todavia, em diálogo com Elias (1994), Pinto (2003) informa que as crianças são menos capazes de realizar rigidamente essa dicotomia mente-corpo. O corpo infantil manifesta cultura e diz muito sobre a criança e suas relações com o mundo. Por isso, quando esse corpo é tolhido e ajustado às regras da escola ou do professor, observa-se a padronização de um determinado comportamento em detrimento de outros.

Parte do trabalho sobre desenvolvimento infantil refere-se aos atos motores, envolvendo ações de pegar, saltar, correr, andar, girar, pular, rolar entre outros. Daí a importância de se pensar e redimensionar as atividades corporais na educação infantil. O corpo nesta etapa da educação básica tem centralidade, tanto nos documentos legais como nas discussões teóricas.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) o corpo é lembrado; no entanto, a corporeidade infantil não assume protagonismo em sua totalidade, uma vez que o campo de experiência Corpo, gestos e movimentos ostenta em alguns objetivos uma tendência disciplinar que não permite manifestação livre das culturas corporais. Em alguns de seus objetivos, é reforçada uma visão utilitária e disciplinar do movimento corporal. Tiriba (2018) ressalta que a escola qualifica e prepara o corpo para que se ajuste ao trabalho.

Em cada fase as crianças têm uma habilidade e uma determinada desenvoltura corporal, sendo o corpo uma totalidade em suas experiências de vida. Portanto, administrar o movimento corporal do outro, a partir de uma concepção disciplinadora e controladora, se apresenta como uma ação inibidora das potencialidades culturais dos sujeitos infantis.

Enquadrar a ação docente na restrição e domínio dos movimentos dos corpos das crianças indica que as desigualdades e diferenças não são contempladas. Isso só reforça as relações assimétricas que caracterizam algumas práticas docentes. Defendemos que não há forma correta de movimentação infantil e nem modelos a serem seguidos. Compreendemos o corpo em sua dimensão cultural e social; dialogamos com Arroyo (2012) para quem “uma

ética do direito a uma identidade materializada, a um modo de ser no próprio corpo e de viver o corpo” (p. 35).

Compreendemos o corpo como dimensão humana, como desenvolvimento e cognição, tal como propõe Wallon (GRATIOT –ALFANDÉRY, 2010), ao integralizar emoção, corpo e cognição. Coadunamos as ideias desse autor com as de Le Breton (2013): “O corpo é uma espécie de escrita viva no qual forças imprimem ‘vibrações’, ressonâncias e cavam ‘caminhos’. O sentido nele se desdobra e se perde como num labirinto onde o próprio corpo traça os caminhos” (p. 11). Sendo o corpo uma espécie de escrita, chama a atenção como essa escrita viva se manifesta sob o controle da escola, que por vezes, como destacou Pinto (2003), segue a lógica da industrialização e separa corpo e mente.

Nos dias atuais, torna-se necessário repensar o papel da escola, na superação da concepção do corpo como elemento acessório e secundário para a educação, sendo um mero instrumento de acesso às faculdades mentais. Assim, o corpo não pode ser visto apenas como o suporte da alma; “a condição humana é corporal e o corpo não é apenas um suporte, mas sim o vetor de toda a relação com o mundo” (LE BRETON, 2003, p.7). Pensamos sobre o corpo com e no mundo.

A nosso ver, é extremamente importante no ambiente escolar a reflexão sobre o espaço dado ao movimento em todos os momentos da rotina diária, incorporando diferentes significados que lhe são atribuídos. Ainda que os movimentos corporais não sejam incorporados à prática pedagógica cotidiana, de uma forma ou de outra eles estão presentes nas mais diversificadas interações, principalmente na Educação Infantil.

Em função de paradigmas tradicionais que orientaram as práticas escolares, notamos no levantamento teórico que algumas práticas educativas se pautam por concepções que priorizam a mente e excluem o corpo e, por consequência, os movimentos, principalmente quando estes são próprios das culturas infantis, carregados de pluralidades. Em alguns contextos escolares, movimentos e mudança de posição, quando não atendem ao pressuposto da organização e da disciplina, refletem manifestações de indisciplina, predominando o reforço da ideia de corpos dóceis (FOUCAULT, 2011).

Houve, durante a época clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção

dedicada então ao corpo – ao corpo que se manipula, modela-se, treina-se, que obedece, responde, torna-se hábil ou cujas forças se multiplicam (FOUCAULT, 2011, p. 132).

Ao elucubrar sobre a escola, Foucault desvenda os aspectos morais e disciplinadores da instituição, assinalando que a educação tem se apoiado majoritariamente no controle e adestramento do corpo, sendo ferramenta socialmente útil para evitar a desordem. Enfatizamos que os corpos disciplinados atendem a um pressuposto monocultural, na medida em que se tornam dóceis ou disciplinados a partir de um referencial de cultura e de comportamento. Ainda que não tenham sido produzidas nos dias de hoje, as reflexões de Foucault se mantêm totalmente atualizadas.

Segundo Arroyo (2012), somos herdeiros de uma tradição que cultua o espírito, ignorando e submetendo os corpos. Para ele, a Pedagogia perpetua essa tradição através dos processos de sentimentos dos corpos imóveis por horas nas carteiras, em filas, onde os educandos ficam olhando para a nuca do colega da frente. São os “corpos esquecidos”, humilhados e até discriminados por cor, gênero, origem social ou orientação sexual. Parece-nos que a instituição escolar está a serviço da domesticação dos corpos, moldando com suas práticas os corpos dóceis denunciados por Foucault (2011).

Nas últimas décadas, tanto no campo da Pedagogia como no das Ciências em geral os estudos no âmbito da pós-modernidade (LE BRETON (2013), LOURO, (2000)) atribuíram ao corpo novas perspectivas. Desse modo, o corpo na escola, paulatinamente, assume novos contornos. E a dimensão subjetiva do movimento e do corpo deve ser contemplada e acolhida nas situações de aprendizagem, possibilitando que gestos, posturas e ritmos sejam utilizados para se expressar e se comunicar; criando assim oportunidades para que significados expressivos sejam explorados.

Multiculturalismo: diferenças, culturas, desigualdades e infâncias

Os estudos vinculados ao multiculturalismo fundamentam nosso pensamento e, conseqüentemente, nossas ações e reflexões no âmbito da educação. Entrosada na perspectiva crítica, questionamos as relações desiguais e as identidades não valorizadas pela assimetria do jogo de poder. No caso específico deste estudo, ressaltamos as identidades,

culturas e os corpos infantis. Falamos das crianças pequenas, que no jogo hierárquico do poder ocupam posições mais vulneráveis em relação às crianças matriculadas no Ensino Fundamental, aos jovens e adultos. Como ressaltou Rosenberg (2006): “A baixa prioridade que a criança pequena recebe nas políticas econômicas e sociais se manifesta em suas condições de vida e morte” (p.16).

Desse modo, já entramos na discussão com uma questão posta: crianças pequenas, por várias dimensões, figuram em lados mais vulneráveis das relações sociais, poder e das políticas públicas? Nosso entendimento não advoga um discurso multicultural assentado na celebração de diversidades livres de qualquer tensão, tampouco está ancorado no suposto mito da igualdade como sinônimo de homogeneidade. Pelo contrário, o inter/multiculturalismo que defendemos coaduna diferenças com igualdade, considerando diferenças dentro das diferenças no âmbito identitário e a igualdade como meta importante contra opressões e diversas formas de iniquidade.

Diante da pluralidade e das desigualdades das infâncias, as interações que envolvem cuidar, educar e brincar na Educação Infantil podem ser pautadas por relações opressivas que acarretam constrangimentos diversos para as crianças, com seus corpos sendo alvos de padronização cultural e controle postural através de cobranças e correções traduzidas em falas e olhares de professores e professoras, que dizem coisas como por exemplo: “senta direito”, “a sala não é lugar para correr”, “olhe como você anda” e “entre no trenzinho e coloque a mão no ombro do colega”. Sobre trens/filas como essas, usadas para regular vários deslocamentos infantis no espaço escolar, Tiriba (2018) observa:

As filas desnecessárias que se formam para levar as crianças de um espaço para outro, os tempos de espera em que permanecem encostadas às paredes, a falta de conforto das salas, as regras que são impostas nos refeitórios, os tempos previamente definidos para defecar e dormir: tudo isso remete à ideia de fabricação de uma retórica corporal [...] (p. 239).

Defendemos uma formação e uma ação docente comprometidas com o inter/multiculturalismo em sua vertente crítica, como uma das possibilidades de se estabelecerem na Educação Infantil relações igualitárias, valorizadoras das diferenças e contrárias às diversas formas de opressão e desigualdade.

A articulação entre docência e multiculturalismo se apresenta como uma estratégia concreta para incorporar respeito e reconhecimento no trabalho de cuidar, educar e brincar com crianças na Educação Infantil. “Pensar na formação de professores inicial e continuada para o respeito à diversidade cultural e o desafio a preconceitos tem sido o foco do multiculturalismo para essa formação e constitui o cerne de nossa produção acadêmica, nos últimos anos”, diz Ivenicki (2018, p. 1151).

Articulamos neste texto inter/multiculturalismo crítico e educação da primeira infância, para pensarmos formas de organizar práticas valorativas das culturas e das expressões corporais e buscar respeito às diferenças, reconhecimento das desigualdades e valorização das identidades infantis. A nosso ver, essa discussão oferece, tanto para os estudos como para a prática docente contribuições importantes, na medida em que evoca o reconhecimento das diferenças e põe em xeque as contradições estruturais nas quais formamos nossa identidade individual, institucional e coletiva.

O inter/multiculturalismo contribui para pensarmos a construção de uma sociedade que reconheça a diversidade em suas formas de manifestação e valorize as culturas, promovendo a inclusão em seu sentido mais abrangente. Tal movimento favorece a superação de posturas dogmáticas que, por sua vez, congelam identidades e desprezam as diferenças no interior das próprias diferenças, como ressalta Canen (2007).

As tendências associadas ao multiculturalismo atendem a pressupostos liberais, críticos e pós-coloniais, dependendo dos objetivos almejados e difundidos. A vertente folclórica (liberal) assinala a diversidade sem, contudo, aprofundar a temática; apenas salienta as diferenças. Na vertente crítica percebemos algumas potencialidades, como o questionamento da exclusão, que baliza identidades de populações historicamente marginalizadas e a luta pelo reconhecimento das diferenças em sociedades desiguais. O multiculturalismo pós-colonial é uma perspectiva que se associa com os estudos pós-modernos e pós-coloniais e por isso seu foco é na linguagem e na sua influência na constituição dos discursos.

Por outro lado, ainda segundo Sleeter & McLaren (2009), perspectivas mais críticas do multiculturalismo focalizam racismo, preconceitos e desigualdades sofridos por todas estas identidades, em termos da opressão institucionalizada sobre elas perpetrada, reconfigurando as famílias e as

comunidades desses grupos como fontes de força e resiliência identitárias. (IVENICKI, 2018, p. 1154).

Assim como Ivenicki (2018), Sousa Santos (2003) também discorre sobre as tensões e contradições que envolvem o campo de discussão do multiculturalismo, explicitando que tal termo tem sua origem nas propostas eurocêntricas de reconhecimento das diferenças. No entanto, esse autor enfatiza que outras ideias associadas ao multiculturalismo coexistem, entre as quais a que preconiza sua imbricação com outros pressupostos, como por exemplo o multiculturalismo emancipatório que, a nosso ver, mantém estreita relação com a tendência crítica mencionada por Canen (2007).

Ao estudar as infâncias pelo viés inter/multiculturalista crítico, assumimos o compromisso de desafiar posturas excludentes e reconfigurar relações assimétricas que marcam as infâncias em nossa sociedade. O inter/multiculturalismo na tendência crítica fundamenta discussões em prol da emancipação e do reconhecimento das infâncias, contribuindo para pensarmos multiculturalmente os corpos na Educação Infantil.

Para discutir multiculturalmente a infância com base nas culturas e nas desigualdades, recorreremos mais uma vez a Arroyo (2012), que trata das contradições que afetam a realidade das crianças e de seus corpos, com destaque para os corpos marginalizados. O autor destaca que a ampliação do acesso acarretou para o contexto escolar novos corpos - chegam à escola corpos com outras marcas, corpos precarizados e agredidos pela desigualdade, corpos violentados. Por isso chamamos a atenção para o exercício da prática docente, que pode estar a serviço do inter/multiculturalismo folclórico (liberal), ou seja, atuando no ajuste dos corpos e movimentos infantis e preparando as crianças para o mercado de trabalho.

Nossa preocupação com a articulação entre infâncias, inter/multiculturalismo e corpos infantis é reforçada quando encontramos na BNCC objetivos que dissociam corpo, culturas e mente, pactuando-se o controle por meio de ações direcionadas, como, por exemplo, “criar com corpo formas diversificadas de expressão e sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras [...]” (BRASIL, 2017). Tal objetivo reforça o que Arroyo (2012) destaca: “Já se disse que somos herdeiros de uma tradição que cultua o espírito e ignora e até submete os corpos” (p. 33).

Ignora-se, temporariamente, que esse corpo da criança cria e se manifesta o tempo todo, pois está em movimento. Qual é a necessidade de se elaborar situações para o corpo alheio se expressar dentro de objetivos definidos, tendo que forjar sensações e emoções por uma lógica imposta e coordenada pelo adulto? Talvez reconhecer suas expressões, pelo viés do inter/multiculturalismo crítico fosse suficiente para acolher as diferenças e não reforçar desigualdades. “O corpo dos alunos é deixado de lado nas teorias pedagógicas da aprendizagem e da socialização. Há um desconhecimento dos corpos. Seu papel é minimizado”, conclui Arroyo (2012, p. 34).

O corpo é uma expressão da emoção, no entanto, os mecanismos escolares parecem não legitimar quaisquer formas de emoções e sentimentos; por isso se expressa a necessidade de criar, ou melhor, forjar, desde a mais tenra infância, tipos corporais / culturais de manifestações. Nesse sentido, ressaltamos o inter/multiculturalismo crítico, que condena as formas de opressão, dialogando com Arroyo (2012).

Confabulando com os dados

O estágio supervisionado é um componente curricular essencial para proporcionar a mediação entre a teoria e a prática. Neste caso, não numa perspectiva instrumental, mas com ênfase na relação estágio-docência e pesquisa, se apresenta como oportunidade de refletir sobre processo educativo e a realidade escolar, tal como destacam Pimenta e Lucena (2010). Sendo assim, aos poucos, observação e a participação foram se transformando em objeto de análise e reflexão, culminando neste artigo.

Ao discorrer sobre as questões éticas que envolvem os trabalhos de pesquisas com crianças, atentamos para as contribuições de Kramer (2002). Uma vez consolidada a interface estágio-pesquisa, iniciou-se uma roda de conversa com as crianças, explicando sobre a possibilidade de suas interações na educação infantil serem registradas e analisadas, para futuros estudos. De forma curiosa, as crianças indagavam como o trabalho se desenvolveria e de antemão se disponibilizaram a colaborar. Os dados foram produzidos numa instituição de Educação Infantil particular na cidade do Rio de Janeiro.

Cada pesquisador possui sua forma de registro e utiliza uma metodologia própria, em função das orientações metodológicas. Neste trabalho, foi utilizado o diário de campo, no

qual foram feitos registros diários, no período de 60 dias. As informações eram registradas e, em seguida, analisadas com o objetivo de assegurar maior fidelidade ao que foi observado.

O trabalho de pesquisa com as crianças foi realizado de forma espontânea durante as atividades realizadas no contexto escolar. Respeitamos a disponibilidade e o interesse das crianças em colaborar com as entrevistas, que foram complementadas pela espontaneidade das crianças, que fizeram desenhos. Organizamos nossas conversas para que as crianças pudessem falar à vontade sobre seus corpos e suas relações com o espaço escolar.

Caracterização da turma

A turma de educação infantil era constituída de 14 alunos, sendo oito meninas e seis meninos, com idade entre 5 e 6 anos. Na sala havia uma professora, para dinamização de todos os conteúdos e duas estagiárias. Cabe informar que, em função do tempo dos estágios, havia rotatividade entre as estagiárias. E a escola oferecia atividades extras de música e educação física, como parte da proposta do currículo da instituição.

As aulas de música eram ministradas por uma professora específica da disciplina; ela tocava e ensinava a tocar alguns instrumentos musicais (teclado, violão, chocalho). As aulas de educação física ocorriam uma vez por semana e eram ministradas por um professor específico também, profissional de educação física.

Percebemos que a educação física era muito prazerosa para as crianças, que ansiosamente aguardavam o professor. Talvez a possibilidade de uma corporeidade menos controlada e a exploração do espaço justifiquem esse entusiasmo com as atividades de educação física. Nesse momento, elas experimentavam maior liberdade pois era a única hora em que ficavam livres na quadra, fora da sala de aula. As aulas de educação física eram tão valiosas para as crianças, que, por vezes, a professora regente fazia barganhas do tipo “se não se comportar na sala, não vai fazer a aula Educação Física”.

Na pesquisa realizada com as crianças⁴ do Pré II, estas se mostraram mais motivadas e alegres nas propostas que envolviam o trabalho corporal. Todas as brincadeiras

⁴ É importante explicitar que, para este estudo, abordamos apenas os dados coleados a partir das interações com as crianças.

na quadra esportiva, no parquinho ou até mesmo na sala de aula (quando ocorriam) eram imensamente comemoradas por elas, que participavam ativamente e propunham sempre novas atividades para que aquele momento se perpetuasse. É importante registrar que essas propostas eram organizadas, orientadas e controladas pelos adultos, mas as crianças estavam menos ajustadas, aproveitando melhor suas expressividades e os espaços institucionais.

Observamos que nas aulas com a professora regente, as ordens de sentar-se e calar-se faziam parte do cotidiano. Essas vivências reforçam as proposições de Foucault (2011) sobre a docilidade imposta aos corpos pelos mecanismos disciplinadores, que tendem a domesticar e controlar os corpos. Nos espaços educacionais, esse controle é sentido em vários momentos - parece que há um protocolo dos adultos para as crianças, que não foi estabelecido no grupo - respeitando-se as vozes plurais e imposto para aqueles na condição de aprendizes.

Nesta pesquisa, percebemos crianças obrigadas a seguir um padrão corporal com seus corpos, perdendo suas individualidades, pelo menos na sala de aula, onde todos deviam se ajustar às cadeiras, mesas e ao espaço determinado para que se sentassem e se comportassem. As identidades individuais das crianças foram ignoradas ou se amalgamaram com a identidade coletiva apesar de estarem na Educação Infantil, cuja proposta pedagógica tem como eixo principal interações e brincadeiras. As diferenças e desigualdades das crianças não encontravam espaço na escola para manifestação, pelo contrário, elas se rendiam aos ajustes de tempo e de espaço, normalmente batizados de “rotina”, que controlavam também as necessidades fisiológicas, com hora específica para ir ao banheiro e para beber água...

Para Arroyo (2012):

Os corpos estão entre os excluídos e ignorados até deslegitimados no pensamento social e educacional. Os sujeitos do aprendizado e da educação são *cogitos* incorpóreos. O corpo dos alunos é deixado de lado nas teorias pedagógicas da aprendizagem e da socialização. Há um desconhecimento dos corpos. Seu papel é minimizado (p. 34).

Na aula de música, a atividade proposta era tocar instrumentos e cantar. Os objetivos pedagógicos tinham mais centralidade do que as crianças e seus anseios; apesar disso, insistente e bravamente, elas tentavam e conseguiam manifestar seus interesses pela movimentação corporal: levantavam-se para dançar, até serem surpreendidas com comandos do tipo “sentem” ou “comportem-se”...

Esse ajuste dos corpos presentes na educação infantil, até mesmo nas alas de música, revela as questões assinaladas por Tiriba (2018): “Em nossas escolas essas raízes estão aprisionadas, porque ainda predomina uma visão e um modo de organização que relaciona os movimentos do corpo à bagunça, confusão, dispersão” (p. 248).

Observamos ainda que as atividades dentro da sala de aula, apesar de se tratar de uma turma de educação infantil, seguiam o modelo compartimentado do ensino fundamental, ou seja, os assuntos ou temas eram orientados pelo modelo disciplinar. Num momento estavam envolvidos com o material didático de português, em outro com o de matemática. Notamos que, embora a atual legislação reconheça que a pré-escola é etapa da Educação Infantil, nessa instituição a sistematização da proposta pedagógica não dava lugar para as vozes e os corpos infantis, tampouco para as brincadeiras.

Oliveira (2008) nos mostra que essa escola pesquisada não era exceção:

Já a pré-escola, mesmo quando em busca de uma identidade própria dentro do sistema de ensino, tem, em geral, adotado uma concepção de ensino individualista e apartada do ambiente social, propondo à criança atividades pouco significativas para sua experiência pessoal, realizadas dentro de rígidas rotinas e em turmas organizadas segundo princípios de seriação (p. 44).

A supervisão e a coordenação excessiva do tempo e do espaço das crianças por parte do docente dominam o desejo e a criatividade do brincar de forma avassaladora. “Não tenho nada para fazer” era uma das frases que se ouvia dos alunos, quase sempre nos intervalos entre as atividades estabelecidas pelo professor. Aparentemente, crianças tão pequenas estavam condicionadas à produção escolar. Por isso, quando estavam diante de um tempo de autonomia, demonstravam insegurança e demandavam comandos constantes.

Cabe ressaltar que essa fala infantil, “Não tenho nada para fazer”, nessa escola era muito comum; quase que cotidianamente, mais de uma criança manifestava essa insatisfação com o nada para fazer após o fim da “lição”. E essa indagação, aos poucos, gerou impacto e incômodo. Chamou a atenção a indignação das crianças com o tempo livre, como se o nada para fazer também não fosse importante, inclusive para brincarem, explorarem o espaço com liberdade. Constantemente, demandavam por mais trabalho pedagógico, embebidas pelo exercício mecânico e ancoradas no pressuposto da produção e execução de trabalhos em folhinhas prontas em larga escala.

Embora reclamassem com frequência da falta do que fazer, não notamos formas criativas de enfrentar e reinventar o suposto ócio. Quando se é criança, a manifestação do faz de conta assume uma dimensão importante - qualquer coisa pode virar um brinquedo e vários são os motivos para brincadeiras, criação e imaginação. Mas, nesse contexto, parecia que as crianças não estavam íntimas com as possibilidades de criar e recriar brinquedos e brincadeiras.

Considerações finais

Com a análise dos dados, chegamos à seguinte compreensão: a) ênfase na quantidade de conteúdos prontos, muitas vezes já construídos e aplicados sem nenhuma contextualização, oriundos de livro didático, b) a oportunidade restrita de ações livres e espontâneas limitando a imaginação, a expressividade e a criatividade das crianças, que passavam a maior parte do tempo presas em mesas e cadeiras, onde a intervenção que as crianças podiam fazer era mínima pois seguiam o modelo de resposta padronizada e c) os trabalhos eram executados em sua grande maioria nos inúmeros livros didáticos (cada criança possuía quatro livros) ou folhas impressas com exercícios prontos, as famosas “folhinhas” que, por sua vez, não possibilitam intervenções livres.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIs) (2009), o trabalho pedagógico na Educação Infantil se estrutura em dois eixos: interações e brincadeiras. Os momentos de observação participante no estágio com pesquisa revelaram que, aparentemente, interações e brincadeiras não eram centrais na prática pedagógica adotada; a centralidade ficava por conta das atividades didáticas por meio de livros na maior parte do tempo. A espontaneidade, a brincadeira livre e as expressões corporais se manifestavam nos momentos cronometrados de brincadeiras livres durante o intervalo para o lanche e sob o olhar de vigilância da professora, que intervinha sempre que não concordava com algum movimento.

Durante esse período de observação, ficamos com a impressão que de que as crianças estavam participando de um grande teatro, comandado pela professora que, além de assumir a direção do espetáculo, era também a protagonista, sendo as crianças as

coadjuvantes de sua peça: a aula. Não é por acaso que defendemos e reforçamos a valorização da discussão inter/multicultural na formação inicial e continuada de professores, sendo uma importante estratégia para que os docentes atentem para as diferenças, diversidades e desigualdades que marcam o cotidiano escolar.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: março de 2020. BRASIL. BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: n. 9.394/96. Brasília: 1996.

ARROYO, Miguel Gonzalez; SILVA, Maurício Roberto da (orgs). **Corpo Infância**: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012.

CANEN, Ana. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Comunicação e Política**, v. 25, n. 2, p. 91-107, 2007.

FONTES, Adriana do Carmo Corrêa. **Repensando a avaliação nacional da educação superior**: uma análise inter/multicultural crítica do exame nacional de desempenho de estudantes. 2014. 220 f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2011

IVENICKI, Ana. Multiculturalismo e formação de professores: dimensões, possibilidades e desafios na contemporaneidade. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 26, n.100, p. 1151-1167, jul./set. 2018.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 16, p. 41-59, julho/2002.

LE BRETON, David. **Adeus ao corpo**: antropologia e sociedade. Tradução Marina Appenzeller. 6. ed. Caminas, SP: Papirus, 2013.

LE BRETON, David. Adeus ao corpo. In: NOVAES, Adauto (org.). **O homem-máquina**: a ciência que manipula o corpo. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

MC LAREN, Peter. *Multiculturalismo Crítico*. São Paulo: Cortez. Tradução de Bebel Orofin Schaefer (1999).

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008 (Coleção Docência em Formação).

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PINTO, Rubia-Mar N. Civilidade, corpo e escolarização da criança: o legado de Descartes e Rousseau. *Poiésis*, v. I, n. 1, p.76-89, janeiro/dezembro 2003.

ROSEMBERG, Fúlvia. Criança pequena e desigualdade social no Brasil. In: FREITAS, Marcos C. (org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 49-85.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

TIRIBA, Lea. **Educação Infantil em direito e alegria**. 1. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GRATIOT-ALFANDÉRY. Helène. Henri Wallon. Tradução e organização: Patrícia Junqueira. Recife; UNDAÃO Hoaqim Nabuco. Editora: Massangana, 2010. 133 p.: (Coleção Educadores).

Revisão gramatical por: Érika Loureiro de Carvalho

E-mail: erikaloureiro@hotmail.com

RECEBIDO 08 DE JUNHO DE 2020.

APROVADO EM 29 DE NOVEMBRO DE 2021.