

UMA OBSERVAÇÃO COMPREENSIVO-CRÍTICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA (ES)

Nelson Figueiredo de Andrade Filho¹

INTRODUÇÃO

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

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

Nessa proposta de comunicação oral, em meio a múltiplas análises que o estudo permitiu desenvolver, priorizamos as preocupações básicas com a questão das experiências de movimento corporal das crianças na educação infantil, no sentido de compreender criticamente sobre as lógicas de ação e as prescrições “curriculares” didático-pedagógicas que se apõem cotidianamente ao direito que as crianças têm de viver suas experiências de movimento corporal, entendidas aqui como parte do seu ofício de criança.

EXPERIÊNCIAS DE MOVIMENTO CORPORAL DAS CRIANÇAS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ABORDAGEM METODOLÓGICA DESTA INVESTIGAÇÃO

Pusemo-nos a buscar referências teóricas sobre etnografia e, ao encontrá-las, deparamo-nos com estudos de caráter estritamente metodológicos voltados às Ciências Sociais, voltados a questões do campo da educação escolar, voltados aos estudos das crianças e da infância.

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

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

¹ Professor Adjunto/CEFD/UFES. Doutor em Educação. Membro Pesquisador do Práxis – Centro de Pesquisa de Formação Inicial e Continuada em Educação Física. Coordenador do CRIA – Grupo de Estudo em Prácticateoriaprática da Educação Física para a Educação Infantil.

a) Pressuposto epistemológico da singularidade: por esse eixo vale compreender/interpretar criticamente singularidades, as diferenças, as infinitas variações dentro de um campo de possibilidades, a emergência do inesperado, o fluido, o ambíguo;

b) Pressuposto epistemológico das dimensões intersubjetivas da ação: por esse eixo vale compreender/interpretar criticamente os sistemas interpretativos gerados, e geradores da ação dos atores sociais, envolvidos na relação social que ambienta o problema em estudo;

c) Pressuposto epistemológico da natureza eminentemente linguística da investigação interpretativa da ação: por esse eixo, vale compreender/interpretar criticamente as interações comunicativas verbais. Mesmo e especialmente aquelas interações difusas, incompletas, distorcidas dos significados atribuídos às ações pelos atores, durante o funcionamento e a dinâmica organizacional ocorrentes, particularmente no interior das escolas;

d) Pressuposto epistemológico da reflexividade epistemológica: por esse eixo, vale compreender/interpretar criticamente o grau de vigilância ou de auto-análise que o investigador estabelece com/contra suas próprias convicções, observações e interpretações do objeto em estudo.

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

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

O Campo Investigado

A instituição escolhida para sediar o trabalho de campo desta investigação foi o Centro Municipal de Educação Infantil Zélia Viana de Aguiar (CMEI ZVA), com o qual mantivemos permanentes relações de aproximação e diálogo, durante a ação formativa de professores de Educação Física, para atuar na Educação Infantil, desde o início do processo de formação docente, desenvolvido para este fim, a partir do CEFD/UFES, entre os anos de 2002/1 e 2006/1.

Na direção de orientar melhor nosso olhar etnográfico, entre junho e dezembro de 2007, observamos de dentro das salas o trabalho pedagógico das professoras polivalentes com todos os 23 grupos de crianças do CMEI ZVA, do Berçário 1 ao Pré-Escolar, nos períodos matutino e vespertino. O resultante quantitativo dessa intensa observação gerou 370 páginas de registros escritos, em três volumes do caderno de campo, 880 fotos do CMEI, pessoas, reuniões, atividades de sala, em cerca de 250 horas de presença na instituição, em diferentes situações: fotografando, escrevendo, acompanhando reuniões, reconhecendo ambientes, materiais, conversando com a diretora, com as pedagogas, os diferentes funcionários, as professoras e as crianças, acompanhando a organização do trabalho pedagógico de rotina,

observando atividades do grupo, etc. e, ainda, algumas horas de conversas e reuniões gravadas em áudio. No que se refere à observação direta do trabalho das professoras com os grupos de crianças em sala ou no pátio, registramos aproximadamente 115 horas de presença nos grupos.

Ao observar e registrar no caderno de campo os acontecimentos pedagógicos e as experiências de movimento corporal das crianças por nós presenciadas *in loco*, além de narrar, de modo compreensivo-crítico a cronologia e a duração da ação, descrevemos o espaço em que a ação ocorreu, indicamos os participantes, os modos de organização e desenvolvimento da atividade – individual ou grupal –, se a atividade foi de iniciativa do professor ou da criança, descrevemos as atividades propostas, comentamos o estado de desenvolvimento motor das crianças, o modo como a experiência de movimento prescrita pelo RCNEI, em alguns momentos, pareceu-nos ser trabalhada pela professora, como ocorreram as experiências de movimento corporal das crianças, buscando capturar seus sentidos, particularmente do ponto de vista da criança.

COMO OCORREM AS EXPERIÊNCIAS DE MOVIMENTO CORPORAL DAS CRIANÇAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Voltamos a focar os objetivos imediatos do estudo e dedicamos-nos a discutir consignando temáticas que entendemos como suficientes para contemplar nossas preocupações básicas com a questão das experiências de movimento corporal das crianças na escola infantil, conforme enunciamos na introdução.

Dados sobre os sujeitos do CMEI

O CMEI ZVA possui 23 turmas com 20 crianças em média, organizadas por grupo de idades que variam de seis meses a seis anos e seis meses. Observamos de dentro da sala de cada turma e nos pátios de recreio o trabalho pedagógico realizado com 22 dos 23 grupos de crianças, desde os berçários aos pré-escolares, em períodos matutinos e vespertinos. Descrevemos as observações que realizamos a partir dos registros escritos contidos nos diários de campo e dos registros fotográficos realizados *in loco*.

Trata-se, pois, de narrar as observações participantes realizadas durante a ação educativa ocorrida dentro das salas de atividades dos **Grupos**:

(I) Berçários - crianças com idades variando entre 6 meses a 1 ano e 6 meses, sob a responsabilidade de 4 funcionárias, sendo 2 professoras e 2 auxiliares por turma, em 3 turmas A, B, matutinas, e, C, vespertina;

(II) Berçários - crianças com idades variando entre 1 ano e 7 meses, e 2 anos e 6 meses, sob a responsabilidade de 3 funcionárias, sendo 1 professora e 2 auxiliares por turma, em 4 turmas A, B, matutinas, C e D, vespertinas;

(III) Maternais - crianças com idades variando entre 2 anos e 7 meses, e 3 anos e 6 meses, sob a responsabilidade de 2 funcionárias, 1 professora e 1 estagiária por turma, em 4 turmas A, B, matutinas e C, D, vespertinas;

(IV) Jardim I - crianças com idades variando entre 3 anos e 7 meses, e 4 anos e 6 meses, sob a responsabilidade de 1 professora por turma, em 4 turmas A, B, matutinas, C, D, vespertinas;

(V) Jardim II - crianças com idades variando entre 4 anos e 7 meses, e 5 anos e 6 meses, sob a responsabilidade de 1 professora por turma, em 4 turmas, A, B, matutinas, C, D, vespertinas;

(VI) Pré-Ecolares - crianças com idades variando entre 5 anos e 7 meses, e 6 anos e 6 meses, sob a responsabilidade de 1 professora por turma, em 3 turmas A, B, matutinas e C, vespertina.

Experiências de movimento corporal das crianças ou... experiências de movimento corporal para as crianças? A interdição do movimento corporal das crianças na dinâmica escolar (rotina, ação docente e prescrições)

Observando os grupos do CMEI ZVA pudemos ver que normalmente as crianças gostam das atividades que lhes são prescritas, entretanto interferem decisivamente no modo como as atividades são realizadas, bem como na ação, sugerem e até impõem outros conteúdos e outros modos de experienciá-los, diferentes daqueles que normalmente lhes são prescritos.

Vimos que, de fato, as crianças gostam de escolher as atividades que realizam, bem como de indicar o modo de realizá-las. As evidências que colhemos e que nos parecem bastante suficientes para sustentar essa opinião indicam que, no dia a dia da educação infantil observada de dentro, quando há atividades propostas pelas professoras e auxiliares as crianças normalmente envolvem-se e procuram desenvolvê-las, em parte como as professoras orientam, em parte como lhes parece possível ou interessante fazê-lo. Entretanto, quando, por um minuto, tais atividades cessam, tardam, falham ou faltam e as crianças notam e sentem-se a vontade, em condições de agir por conta própria, o fazem dispersando. Rapidamente desinteressando-se pelo agir prescrito e interessando-se pelo agir experiencial. Divertindo-se ou abrindo disputas renhidas pela posse de um objeto ou pelo controle de uma situação; individualmente e/ou em pequenos grupos.

Nas salas com os grupos, observamos que quando faltavam atividades sugeridas pelas professoras e auxiliares, ou, o conteúdo e as estratégias que foram planejadas para as professoras realizarem o trabalho educativo com as crianças não eram suficientes, as crianças rapidamente punham-se a agir aproveitando para, em muitos momentos, fazer o que não lhe era regularmente permitido ou o que lhes era sistematicamente interdito pelas professoras. Gerando, “quase sempre”, disputas violentas/virulentas pelo controle da situação e exposições aos riscos corporais da ação pedagógica inadvertida e desorientada.

Observando os diversos grupos, vimos crianças subirem no túnel de plástico, escorregarem dali e, imediatamente, subirem no gradão das janelas; no urso baú, para em seguida dali saltar e correr; vimos que quando as crianças ficavam desocupadas logo corriam para brincar/brigar dentro do túnel de plástico; disputar brinquedos; chinelos; medir forças via o empurra-empurra, a provocação mútua. Nesse andamento, em determinado momento, vimos que, enquanto uma criança dormia, outra batia em outra, outra esbarrava com a cabeça na parede e uma quinta também batia em outra criança dentro da casinha de brinquedo lá existente; vimos crianças brincar de lutas, capoeira, em frente ao espelho; vimos uma menina, M. A., tentar jogar no ventilador uma tampa plástica de uma panelinha da cozinha de brinquedo, e, como não conseguiu acertar o alvo, voltar para a mesa onde as demais crianças começavam a cercar a professora de Artes Visuais, que acabava de adentrar o recinto.

Em outras sequências de acontecimentos, vimos que o menino, A., que bricava de pular cantando “pula, pula, pipoquinha, pula, pula, sem parar...”, de repente, passou a disputar um brinquedo com outro menino, o que levou a auxiliar a colocar A. sentado ao nosso lado, “para pensar”. Vimos ainda, durante a realização de um interessante jogo coletivo, “a galinha do vizinho bota ovo... (ia mudando a cor, conforme a cor da roupa ou outra referência, relacionada com aquele atrás de quem se colocava o ovo)”, que as crianças pareciam não conhecer bem o jogo, ou, pelo menos, pareciam não saber como jogá-lo. Pois não conheciam a música que o embalava, tampouco sabiam executar os movimentos necessários para realizá-lo. Fato que levou a professora a pegar crianças pelo braço para orientar a corrida no sentido preestabelecido e também a determinar regras e mais regras de comportamento para as diferentes crianças envolvidas tentarem realizar a brincadeira. Talvez, pensando que demonstrando a forma de organizar e fazer, fosse o melhor modo de ensinar, uma atividade para a qual estava evidente que faltavam experiências de movimento corporal e reflexões básicas aos diferentes participantes.

Em outro ambiente do CMEI, no pátio, observamos que o tempo e o espaço disponíveis pareciam generosos para as crianças. Visto que, se em sala havia as presenças das professoras e das auxiliares coordenando os trabalhos de forma e modo a controlar as pretensões das ações infantis, no pátio, diferentemente, combinou-se o tempo e o espaço amplos, com as ausências das professoras, por estarem em horários de lanche, com a vigilância displicente das auxiliares e assistentes de serviços gerais encarregadas de acompanhar e ralar com as crianças à distância, própria da “hora do recreio”, para gerar uma “verdadeira” hora da manifestação corporal consentida. Um tempo certo em um lugar próprio para as crianças se manifestarem corporalmente livres de qualquer diretividade típica da intervenção pedagógica regular. Indo e vindo, sem que ninguém as orientasse ação educativa prescrita alguma.

Observando os diversos grupos de crianças agindo no pátio vimos que, diferentemente daquilo que ocorria em sala, aparentemente as crianças faziam o que queriam, do modo como queriam. Brincavam, espontaneamente, muitas brincadeiras e brinquedos em todos os cantos do recinto, corriam à vontade de um lado para o outro. Falando, cantando, gesticulando. Quase sempre em clima de “festa”, vimos que brincando do que lhes era possível naquele ambiente, as crianças brincavam de matar formigas a tapas; de chutar bolas ou correr com elas não mãos; de conduzir pipas; de saltar, balançar, lutar; de montar em “motocas”, cavalos, jacarés de plástico; de subir em árvores e no escorrega; de trepar em cazinhas ou castelinhos, etc; etc; etc. Sem contar os velocípedes disponíveis, o colorido dos brinquedos, a “caixa de areia” e o direito de brincar/manipular com a areia estocada dentro dela.

De fato, observando as crianças em seus tempos de pátios, só foi possível perceber alguma intervenção das auxiliares e assistentes que as cuidavam, quando as crianças “exageravam na dose”, desentendiam-se, arremetiam-se umas contra as outras. A menos que isso também fosse uma aparente brincadeira turbulenta, onde os que brincavam pareciam brigar, mas na realidade, puxavam-se e empurravam-se e deixavam-se derramar uns sobre os outros, como se brincassem de um dominó humano pequeno, com as pedras caindo em macia queda.

No contexto pedagógico do pátio “livre”, sem a característica diretividade docente, tivemos muita dificuldade em ver a falta de atividade programada, bem como a falta de experiência de movimento corporal das crianças na educação infantil. Entretanto, vimos que também ali havia riscos sendo corridos pelas crianças, riscos físicos, riscos corporais, riscos sociais. Riscos instituídos face o modelo de escolarização presente no modo como a proposta pedagógica da instituição enxerga e orienta que seja realizado o trabalho docente, com o eixo movimento, na educação com cuidado das crianças que lhe cabe educar.

Considerando o modelo de escolarização prescrito, a proposta pedagógica esboçada realiza-se na prática conforme a rotina permite e ocorre, como se sabe, conforme pensa e age o grupo social docente (ZNANIECKI (1976); CANDIDO (1976); MANNHEIM; STEWART (1976)), conforme a equipe técnico-pedagógica da instituição infantil permite que ela se realize, em razão da concepção de infância e criança que tem. Nesse sentido, observando o trabalho pedagógico das professoras do CMEI ZVA vimos que elas, em sua grande maioria, são extremamente comprometidas com o trabalho educativo que realizam, têm um alto grau de cuidado com todo o processo que envolve as crianças e, justamente por isso, estabelecem uma rotina em que, depois que se estruturam os horários das principais atividades e estabelecem-se as condições para desenvolvê-las com segurança, é que vão pensar em como viabilizar a produção de ações, sentidos e conhecimentos na relação direta com as crianças em sala, no pátio, etc., mexer com os conteúdos prescritos no planejamento.

Nestes termos pode-se dizer que a forma de organizar a rotina escolar determina a dinâmica do trabalho educativo e o modo como se vai tratar os conteúdos prescritos. Por essa lógica de ação racional adulta, fica evidente que, por mais que se discursive que as crianças são sujeitos de direitos, na prática elas só têm direito a receber cotidianamente a oferta da proposta de educação com cuidado do CMEI, leia-se proposta de escolarização, sem reclamar. Fica também patente, por esse modo de pensar e agir, que a concepção de criança envolvida não confere à criança o reconhecimento do seu ofício, da sua agência, cultura, do seu poder de criança, mas imputa-lhe a condição subalterna própria do ofício de aluno (PERRENOUD, 1996). Alguém que, em princípio, é naturalmente incompetente. Condição sob a qual a instituição reconhece o sujeito infantil e determina que seja feita sua educação e promoção socioeducacional. Submetendo seu anseio pueril aos valores e normas, às práticas e à ordem pedagógica própria do modelo de socialização escolar. Adaptando o sujeito “primitivo”, “não civilizado”, à estrutura institucional estabelecida.

Em grandes linhas, a rotina do trabalho escolar no CMEI ZVA, desenha-se da seguinte forma: chegada das crianças, acolhimento na rodinha, lanche em sala (pequenos) ou no refeitório (grandes), volta para a sala ou ida para o pátio – o manejo dos grupos depende do escalonamento do tempo de uso dos pátios e do refeitório visto que esses são os espaços coletivos mais demandados na instituição durante os turnos de trabalhos -, volta do pátio para a sala e preparação para ir embora.

Considerando que cada grupo de crianças normalmente vai ao pátio uma vez por dia e faz duas refeições por dia (lanche mais almoço ou jantar, em sala ou no refeitório), seus tempos diários de sala são normalmente dois ou três. Além desses, outros dois momentos são determinantes para a realização da ação educativa em sala, referimos aos tempos de planejamento das professoras, tempos em que, três vezes por semana, elas se ausentam da sala, e aos tempos de lanche e descanso das professoras e auxiliares. Esses acontecimentos produzem um “interminável” rodízio diário no que refere a presença e a ausência dessas profissionais no contato cotidiano com as crianças e, evidentemente, reduzem as condições de ação e a qualidade da ação educativa em sala.

Ao observar e registrar de perto a dinâmica organizativa da rotina institucional, compreendemos melhor o porquê do anseio de controle das ações pedagógicas das crianças por parte das professoras e das suas auxiliares. As professoras têm sempre que atender e dar atenção para muitas crianças ao mesmo tempo; fazem-no, como sabem e como podem; fazem-no sob a orientação administrativa e pedagógica da direção da unidade, que por sua vez organiza-se e funciona sob as determinações normativas emanadas dos órgãos de gestão central do sistema; fazem-no sem o devido acompanhamento da educação das crianças por parte das suas próprias famílias. Aliás, pelo que vimos, podemos dizer, sem medo de errar, que as famílias “solenemente” transferem para a unidade, para as professoras, a responsabilidade

de educar seus filhos, como se essa tarefa fosse obrigação exclusiva da educação infantil institucionalizada, das professoras, omitindo-se, por mil razões, de também fazê-lo ou fazê-lo decentemente;

Nesse contexto educativo, as professoras, tentando fazer o seu melhor trabalho pedagógico, controlam, corrigem, conversam, cantam com e para as crianças; mas as crianças, na maioria das vezes, não as entendem bem. Não entendem como devem fazer para cumprir as orientações, coreografias, comportamentos indicados ou demonstrados pelas professoras. A insatisfação docente ao perceber as dificuldades de aprendizado das crianças leva-as a realizar um estilo de ensino por comando. Ou seja, leva-as a praticar um modo de trabalho pedagógico que as induz a fazer pelas crianças, até pegando-as pelo braço, aquilo que se esperava que naturalmente as crianças fossem minimamente capazes de fazer, como, por exemplo, cumprir algumas determinações; agem assim premidas pela racionalidade reinante dentro da ordem escolar; em razão da necessidade de concretizar, mostrar e expor pelas paredes da instituição de educação infantil o produto final do trabalho educativo realizado.

Conforme até agora pudemos compreender criticamente o resultado final da perspectiva de trabalho pedagógico realizado na educação infantil, ou, melhor dizendo, do processo de escolarização que procura sistematicamente adaptar as necessidades e os interesses de socialização das crianças aos códigos do sistema e da instituição educativa, indica que o que as crianças sabem está exposto nas paredes do recinto. Será? Ou podemos também ponderar que o que a instituição educativa, a equipe técnico pedagógica, as professoras não têm certeza se sabem, porque a avaliação não consegue garantir, é o que realmente as crianças sabem e, normalmente, manifestam em suas experiências de movimento corporal, indicando o sentido concreto daquilo que constitui a agência, o ofício e a cultura das crianças.

Compreendemos, enfim, porque é preciso criar espaços para as rodinhas (as rodinhas parecem um modo eficiente de transformar ordas em grupos); sentar na pontinha do tapete quando se instalam as rodinhas; sentar de pernas cruzadas, ou melhor, “fazer perninha de índio” ao sentar; sentar para “pensar” ou mesmo colocar o indivíduo no colo, quando outra alternativa de controle falhar; andar em formato “trenzinho”; andar de mãos dadas, em duplas, ou fazendo “correntes” (humanas?); andar na linha, etc. Compreendemos que se as professoras não agirem de forma controladora, particularmente durante os momentos em que realizam o trabalho de sala, não sobra tempo para praticamente nada ser feito. Muito menos bem feito. Ainda mais se se pretender dar atenção individualizada às crianças.

Nessa dinâmica observamos e compreendemos que, sob o manto do discurso pedagógico coletivista, o trabalho educativo que as professoras preocupam-se em fazer valoriza uma perspectiva alfabetizadora abstracionista e homogeneizadora (DURKHEIM, 1976). Nessa perspectiva, as crianças são levadas a falar, pensar e refletir sobre muitas informações que não sabem onde e como se originaram. Informações que muitas vezes não têm relação direta com sua condição infantil real e com seu modo de vida concreto, historicamente situado, e que, portanto, não considera seu ponto de vista, tampouco as possibilidades da sua participação ativa no processo de conhecimento administrado. O conhecimento administrado, por sua vez, é marcadamente cognitivo, fartamente preocupado com a transmissão de fundamentos lógicos matemáticos, simbolismos e letramentos.

Para tentar garantir a transmissão dos conhecimentos previamente selecionados e ordenados, conforme orientam os principais documentos institucionais e exigem as doutrinas avaliativas predominantes no sistema educacional moderno, é preciso, desde a Educação Infantil, reduzir-se a criança à condição de aluno e a socialização à escolarização para, inequivocamente, preparar as crianças para progredirem em direção aos próximos níveis de ensino.

Diante deste quadro compreensivo-crítico chegamos a refletir, diversas vezes, que as experiências de movimento corporal das crianças, além de significarem um modo concreto de constituir o sujeito criança, uma sua chave de socialização pela ação como dissemos antes, se consideradas pedagogicamente de modo adequado na Educação Infantil, poderiam também significar um domínio de conhecimento capaz de desfragmentar os conhecimentos oferecidos à educação das crianças, bem como um modo de orientar a reorganização da escola e do sistema escolar para efetivamente funcionar servindo às crianças, não exigindo a adaptação automática e compulsória das crianças ao sistema educacional e as instituições educativas, como se faz na atualidade.

Análise compreensivo-crítica das experiências de movimento corporal das crianças

Se ao compreender criticamente que quando as crianças observadas no CMEI ZVA inúmeras vezes moveram a si sem o consentimento da professora, quando agiram e reagiram afirmativa ou negativamente às suas orientações didático-pedagógicas; quando convidaram ou rejeitaram outra criança, a professora, o investigador no momento em que pretendiam brincar desta ou daquela brincadeira, ao seu modo, não constituiu absurdo, invencionisse, farsa, portanto, se tais acontecimentos puderem ser considerados como indícios plausíveis de que as crianças são competentes para estabelecerem as ações, os processos, à ordem social que lhes satisfaz e interessa, um aspecto resta para, por hora, fechar essa discussão. Trata-se de aceitar a perspectiva compreensivo-crítica até agora esboçada, por exigência do objeto sob investigação, como suficiente para reconhecer as experiências de movimento corporal das crianças como possibilidade concreta da criança realizar ativamente o seu ponto de vista no contexto da Educação Infantil, e possivelmente em meio a outros contextos, condições e “arranjos” sociais em que se encontra.

Podemos assim, a partir do modo como procedemos a discussão teórico-metodológica e a investigação etnográfica compreensivo-crítica considerar que as experiências de movimento corporal das crianças são uma fonte instituidora de um modo válido de reconhecer a criança como sujeito de ação social pelo seu ponto de vista. Sim, porque no que refere à dimensão empírica desta questão, observamos, que normalmente as crianças envolveram-se inteiramente, intensamente e intencionalmente, movendo corporalmente a si, para viabilizar os acontecimentos, dentro das mais diferentes atividades programadas pelas professoras e pela escola, assim como também realizaram intencionalmente experiências de movimento corporal quando faltaram atividades previamente programadas, e, em qualquer desse dois cenários, agindo deram os sentidos que lhes interessavam ao acontecimento, assim, a partir da ação, e não por obra primeira e exclusiva de qualquer outra forma predefinida de raciocínio expressivo, discursivo, etc.

Aliás, não fossem essas evidências empíricas, poderíamos também argumentar, com base em elaborações teóricas como as que Ferreira (2004) desenvolveu, realizando suas investigações em um Jardim de Infância em contexto português, que só não vai compreender outras possibilidades heurísticas relativas ao conceito de ação social quem pensa a ação social na perspectiva weberiana “[...] *concepção tradicional que apresenta o **sentido** como **a priori** da acção e esta como sinónimo da acção racional, ancorando numa **razão** que, por sua vez, se faz coincidir com **consciência e reflexividade**, e torna manifesta por via do discurso e da explicitação das **intenções** que lhe presidem.*” (FERREIRA, 2004, p. 105), ou seja, quem pensa a ação social e, assim também pensaria as experiências de movimento corporal da criança, por um prisma adulto “puro”.

Diferentemente dessa perspectiva, pensamos as experiências de movimento corporal das crianças observadas no cotidiano da escola infantil como um tipo de ação social produzida pela criança, conforme seu interesse e seu ponto de vista, em que a racionalização do ato ocorre depois da ação ou no fluxo da ação, enfatizando sua natureza tácita. Feição outra que, conforme argumenta a referida autora, não compromete o papel da reflexividade humana nos processos de interação social.

Trata-se, portanto, de reconhecer pela observação e pela argumentação teórica acadêmica que as experiências de movimento corporal das crianças constituem um tipo de ação social fundante de uma consciência prática e de uma consciência da prática, “[...] *que é um conhecimento incorporado naquilo que os actores “sabem fazer” e sabem como continuar*” (GIDDENS, *apud* FERREIRA, 2004, p. 109), refinada, seletiva, interferente e, muitas vezes, determinante no processo de interação social que, “ao fim e ao cabo”, pela negociação ou pelo conflito, claramente evidencia o ponto de vista da criança, tanto mais quanto menos a criança se expresse como o fazem os adultos.

Podemos, ainda, reconhecer na prática o direito de a criança ter direito de mover a si na educação infantil. Sim, porque a observação cotidiana da escola infantil levou-nos a rapidamente perceber que as crianças têm mais expectativas de direitos que direitos de fato. Levou-nos a perceber que no discurso corrente, notadamente no discurso adulto promovido pelas pedagogas, professoras, auxiliares, é fácil ouvir a pronúncia dos direitos das crianças como um modo de falar de atrizes que não podem supor desconhecer a lei (por exemplo: a Convenção dos Direitos das Crianças, promulgada pela Organização das Nações Unidas, em 1989), mas que, no dia a dia, agem politicamente ancoradas no discurso acadêmico resultante do modelo desenvolvimentista, reduzindo as experiências de movimento corporal das crianças como ação social à linguagem.

Desmistificando, entretanto, a encenação, Fernandes (2009) considera que entre um discurso socialmente presente que defende a criança como ator social dependente e outro que advoga pelo direito de uma criança emancipada, grassa ambivalência suficiente para interditar ou postergar o reconhecimento público social de uma possível criança participativa. Conforme a autora, a mais forte ambivalência desse debate emerge quando se discute a natureza dos grandes conjuntos de direitos (provisão, proteção, participação) legalmente propostos para regular a vida das crianças em sociedade.

Observando as crianças no CMEI, compreendemos que um outro nome forte para essa “ambiguidade” é “cuidado”, modo responsável com o qual as pessoas adultas nomeiam o “empate” das ações das crianças e, efetivamente, comandam e determinam que as crianças sejam sistematicamente tratadas pelo coletivo institucional. Como dissemos antes, em nome da educação com cuidado, frequentemente professoras e auxiliares não permitem que as crianças movam corporalmente a si na educação infantil, em razão dos riscos inerentes às experiências de movimento corporal que comumente praticam. Ocorre também que, entretanto, quanto menos a criança ativa é de “diálogo”, menos pauta sua ação pela ideia de cuidado prescrito. Cuidado prévio que se for plenamente compreendido pela criança implica na exigência de não mover a si, antes que essa ação seja pedagogicamente orientada ou autorizada, conforme certo molde.

Ante o quadro ideal de direitos consentidos, vimos crianças agirem e, com a sua ação, gerarem evidências ou indícios desestabilizadores das perspectivas pedagógicas institucionais históricas. Por adquirir essa percepção é que nos limitamos a pensar e dizer que, em nossa perspectiva, uma análise compreensiva crítica é, antes de tudo, um modo de olhar para as experiências cotidianas de movimento corporal que emergem das ações e reações das crianças encontradas em um determinado contexto educacional infantil, reconhecendo que as

experiências, ações, reações, interações das crianças constituem indícios suficientes de suas necessidades, interesses, vontades, pontos de vistas, e que, esses indícios, colocam em causa todo o nosso conhecimento e, também, todo o nosso próprio ponto de vista sobre o que sabemos das crianças e das suas experiências em sociedade. Nesse sentido, compreendemos criticamente que as ações e reações das crianças em suas experiências de movimento corporal são indícios do seu poder pessoal e social, da sua capacidade de provocar “vertigem” em nossa mentalidade e de abalar nossas certezas.

Vertigem é uma palavra que bem significa que passamos a pisar em falso, não no sentido de uma qualquer falsidade, porém na acepção de pisar em algo que nos faz afundar, num fundo quicá abissal. São nossos próprios fundamentos quem sofrem esse abalo. A *vertigem*, por assim dizer, faz tremer nossas próprias estruturas, interrogando-nos sobre nosso modo de pensar e de ser. Ela sacode de uma forma firme, nossas convicções. (ROSENFELD, 2001, p. 197).

Essa decifração da dificuldade adulta de ponderar os fazeres das crianças nos pareceu bastante plausível quando, ao observarmos as ações relacionadas às experiências de movimento corporal das crianças no CMEI, ouvimos professoras enunciarem “*Esse aí só Deus!*”, ao comentar o comportamento “indomável” desta ou daquela criança ativa. Ante tal evidência empírica da dificuldade adulta da professora para pedagogicamente transigir com as ações experienciais da criança é que nos pareceu bastante razoável refletir que a docente, naquele momento, passava, sofria, por uma experiência de vertigem, conforme a perplexa sentença, anteriormente exposta, deixa notar.

Uma experiência vertiginosa em forma de ação experiencial infantil que, em nosso modo de enxergar, exigia da professora que se enxergasse e ao outro que agia no contexto, pois estava diante de um tipo de ação ou reação da parte das crianças, capaz de baralhar ideias, palavras, linguagens da profissional “escalada” para gerir o processo de educar com cuidado lá estabelecido. Experiência vertiginosa sim, tanto mais, quanto mais acadêmicas e pedagógicas de certas cepas eram as ideias, palavras, ações da docente; tanto mais quanto mais sua racionalidade, visão de mundo, de sociedade e de “homem” no mundo, de educação do homem no mundo vigorava. Enfim, tanto mais quanto mais demonstrava ter, por exemplo, uma possante visão dos acontecimentos que presenciava calcada nos postulados clássicos da Psicologia do Desenvolvimento Humano e em certa perspectiva sociológica da ação.

Ponderando informações vindas da realidade vivida com ou contra postulados filosóficos, como esses explorados por Rosenfield (2001), podemos pensar que as crianças não são seres civilizados. Apesar de nascerem e receberem influências primeiras dos códigos civilizados da sociedade que lhes ofertamos quando irrompem no mundo. De fato, é possível perceber nas expressões dos adultos que as crianças vivem a perturbar, a atrapalhar, a determinar ritmos e obrigações que os adultos repudiam a todo o momento. O comportamento civilizado adulto ante o comportamento incivilizado das crianças é que nos fez pensar que as crianças principiam por serem seres ontologicamente violentos às nossas boas intenções em favor dos direitos e da proteção do melhor interesse das crianças.

Ao propor antes que as ações experienciais de movimento corporal das crianças na Educação Infantil são uma sua chave de socialização, uma parte do seu ofício de criança, agora, radicalizando, sugerimos que, no contexto do processo de escolarização que se lhes imputam o

sistema educacional e os adultos que o operam, tais experiências de movimento corporal, em princípio, configuram ações ontologicamente violentas. Ações concorrentes indóceis às nossas boas intenções para com as necessidades e interesses pessoais e sociais das crianças. Nesse sentido, chamando intencionalmente o debate para o campo do direito a ter direitos ou, valendo-nos das proposições de Rosenfield (2001), consideramos este acontecimento existencial, pedagógico, social e cultural produzido pelas crianças como um momento fundador de novos direitos.

Por esse prisma, as experiências de movimento corporal das crianças que observamos no dia a dia de um CMEI do sistema público de ensino de Vitória, ES, aqui expostas também em fotografias, que apresentam um pouco daquilo que presenciamos, constituem um modo legítimo de as crianças instituírem a si como sujeitos de ações e reações que estabelecem princípios e sentidos plausíveis, relativos aos poderes, direitos, conhecimentos e culturas próprias das crianças. Modo legítimo de reivindicar a transformação da ordem instituída, fazendo com que o sucesso da escolarização até aqui praticada não se dê pela punição das possibilidades de socialização necessárias e interessantes ao sujeito que dá sentido a existência da própria ordem instituída, assim como, algumas vezes, se dê ao arrepio dos princípios e processos que justificam a existência institucional.

Trocando em miúdos, a observação das experiências de movimento corporal das crianças no dia a dia de uma instituição educacional infantil pública de Vitória, por entre o trabalho pedagógico que dentro da instituição laboriosamente desenvolve-se, indica que em suas ações e reações à ordem e ao trabalho escolar proposto, as crianças estão cada vez menos dispostas a adaptar-se aquela estrutura ordenada, exigindo que o sistema e a instituição educativa transformem-se, em virtude da manutenção da sua própria necessidade social e política, para se adaptar as novas demandas legítimas e legais, ao novo estatuto social das crianças.

Na perspectiva compreensivo-crítica proposta por essa investigação trata-se de propor à Universidade e aos demais setores que regem a vida pública social brasileira que reconheçam que as crianças exigem na prática o cumprimento dos seus direitos, o reconhecimento político das suas competências relativas e a ocupação dos lugares sociais que lhe dizem respeito, como condição básica da efetiva experiência da sua cidadania infantil, dentro do estado e da sociedade democrática moderna.

Pela perspectiva compreensivo-crítica aqui exercitada podemos, por fim, pensar que as experiências de movimento corporal das crianças configuram, sim, um modo de produção de subjetividade objetivada – conhecimento, socialização e cultura de pares – próprio da criança a partir do trabalho educativo que se realiza na instituição infantil cotidianamente; configura também um modo capaz de reorientar a ação pedagógica docente, organização e o funcionamento da instituição e do sistema educativo investigado, bem como um modo suficiente para contribuir com a estruturação de elementos teóricos e metodológicos específicos da Educação Física para a Educação Infantil, capazes de orientar a atuação e a formação consistente daquele seu professor que desejar efetivamente se envolver no processo de educação com cuidado das crianças pequenas em contextos educativos infantis, conforme almejamos desde o início deste estudo.

REMATES FINAIS

A observação em contexto e análise compreensivo-crítica nos permitiu compreender que as experiências de movimento corporal das crianças tendem a ser sistematicamente

interditadas pela cultura institucional; que as crianças na educação infantil não têm direito a movimentar a si e ao seu mundo como precisam e gostariam de fazê-lo; que o sentido interpretativo desenvolvimentista (histórico) corrente na educação infantil indica que quando a criança move a si e ao seu mundo provoca um forte conflito entre sua perspectiva cultural ética estética e a ordem cultural estética ética institucional.

Ao compreender a tentativa sistemática de interdição das experiências de movimento corporal das crianças, passamos a considerar que essas experiências são uma chave de socialização das crianças; pois, movimentos corporais executados por elas são fundamentais para a configuração de ações inerentes aos jogos e às brincadeiras no momento em que ocorrem; são uma necessidade e um interesse típico e parte significativa do ofício de criança. Esse é um sentido seminal que os conhecimentos adquiridos com a Sociologia da Infância nos permitiram criticamente compreender.

Se essas necessidades e interesses não forem considerados no dia a dia da educação infantil, expropria-se a chave e compromete-se sensivelmente o desenvolvimento, a educação, socialização da criança como sujeito de direitos. Experiências de movimentos corporais vividas pelas crianças são necessárias, como fonte de ação e realização, possibilidade efetiva de aquisição de um tipo de conhecimento objetivo, estruturante, regulador e revelador das experiências, das ações, da linguagem, da subjetividade, das representações das dimensões reais e virtuais da vida e das condições efetivas de socialização da criança.

REFERÊNCIAS

DURKHEIM, Émile. A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. (Org.). Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação. São Paulo: Nacional, 1976. p. 34-48.

FERNANDES, Natália. Infância, direitos e participação. Porto: Edições Afrontamentos; 2003.

FERNANDES, Natália; SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. In: INTERNACIONAL CONFERENCE ON SOCIAL METHODOLOGY, 6., 2009, Amsterdã.

FERREIRA, Manuela. A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!: as crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um jardim de infância. 2002. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, Universidade do Porto, 2002.

_____. A gente gosta é de brincar com os outros meninos!: relações sociais entre crianças num jardim de infância. Porto: Edições Afrontamentos, 2004a.

_____. Do 'avesso' do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituinte(s) das crianças no jardim de infância. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana (Org.). Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições Asa, 2004b. p. 55-104.

MANNHEIN Karl; STEWART, W. O subgrupo do ensino. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. (Org.). Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação. São Paulo: Nacional, 1976. p. 129-137.

PERRENOULD, Philippe. Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar. Porto: Porto Editora; 1995.

- _____. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF Éditeur, 1996.
- ROSENFELD, Denis L. Derrida e a questão do mal. In: _____ (Org.). *Ética e estética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. p. 197-215.
- SARMENTO, Jacinto Manuel; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Jacinto Manuel (Org.). *As crianças, contextos e identidades*. Braga: CEC/Universidade do Minho, 1997. p. 9-30.
- SARMENTO, Jacinto Manuel. As crianças, o trabalho, a economia e o desenvolvimento social. In: _____ (Org.). *Saberes sobre as crianças: para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal (1974-1998)*. Braga: Centro de Estudos da Criança – U.M., 1999. p. 139-156.
- _____. *Lógicas de acção nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional; 2000a.
- _____. Os ofícios da criança. In: *Actas do Congresso Internacional. Os mundos sociais e culturais da infância*, v. 2. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, 2000b. p. 125-146.
- SARMENTO, Jacinto Manuel et al. *Trabalho domiciliário infantil: um estudo de caso no Vale do Ave*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade (PEETI), 2000c.
- SARMENTO, Jacinto Manuel. *Infância, exclusão social e educação como utopia realizável*. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 17, p. 13-32, 2002.
- _____. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A; 2003. p. 137-179.
- _____. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Jacinto Manuel; CERISARA, Ana Beatriz. (Org.). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições ASA; 2004. p. 9-34.
- _____. *Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância*. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.
- _____. *Sociologia da infância: correntes e confluências*. In: SARMENTO, Jacinto Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes; 2008. p. 17-38.
- _____. *Quotidianos densos: a pesquisa sociológica dos contextos de acção educativa*. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Método métodos contramétodo*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 91-109.
- ZNANIECKI, Florian. A escola como grupo instituído. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. (Org.). *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. São Paulo: Nacional, 1976. p. 104-106.