

CONCEPÇÕES DE CORPO, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA (1997-2003)

SIMÃO, Márcia Buss* – UFSC

GT-07: Educação de Crianças de 0 a 6 anos

Agência Financiadora: CAPES

O presente artigo originou-se de uma pesquisa de mestrado que esteve articulada à estudos desenvolvidos por um Grupo de pesquisa bem como à um Projeto de pesquisa mais amplo¹. Teve como objetivo, 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 entre os anos de 1997 a 2003. A delimitação do problema se concentrou em 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 conhecimento², cadastradas no banco de dados da CAPES³, visando contribuir para a consolidação de uma Pedagogia da Infância⁴.

Partiu-se do pressuposto que a infância e o corpo são construções sociais, culturais e históricas, presentes em todas as sociedades humanas. Tal afirmação não significa, contudo, que se negue a evidente construção, também biológica, dessa dimensão. Buscou-se na produção científica, nas pesquisas realizadas sobre infância em diversas áreas do conhecimento identificar 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.

* Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância – NUPEIN.

¹ Objetivando manter o anonimato do autor não se identificará o Grupo de pesquisa nem o Projeto de pesquisa mais amplo.

² As diferentes áreas são: Educação, Antropologia, Psicologia, Educação Física, Pediatria, Enfermagem, Ciência da Computação.

³ CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Essa fonte traz a produção acadêmica dos cursos de pós-graduação do Brasil de 1987 a 2005, através da página da internet www.capes.gov.br

⁴ A definição de Pedagogia da Infância foi apontada por Eloísa Candal Rocha (Rocha, 1999), em sua pesquisa de doutorado a partir da análise da produção brasileira apresentada em reuniões científicas das áreas de história, psicologia, educação e ciências sociais. Nessa pesquisa a autora apresenta a possibilidade de se estar construindo uma Pedagogia que inclua a reflexão sobre a participação, a alteridade e os direitos das crianças pequenas.

Apesar das pesquisas recentes, embasadas num novo paradigma da infância e das crianças, centrarem-se nas experiências infantis, dando grande relevância às crianças como agentes ativos na vida social, a dimensão corporal tem recebido pouca importância. No entanto, considerando a materialidade inegável da dimensão corporal e a compreensão de que por meio dessa dimensão as crianças também participam da vida social, apropriando-se dos processos de produção e re-produção social e cultural, James, Jenks e Prout (2000, p. 208), com base nas recentes contribuições da Sociologia da infância, numa perspectiva crítica, 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”. Nesse sentido, considera-se relevantes as discussões sobre a dimensão corporal, sobretudo nas instituições educativas, sendo que os processos de produção cultural e social que se dão nestes espaços também se dão sobre a dimensão corporal das crianças.

Salientando a necessidade de estudos para uma compreensão mais ampliada das crianças e de sua dimensão corporal, Gimeno Sacristán (2005, p. 65) destaca 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”. Nas práticas educacionais o corpo tem sido objeto de *cuidados*. Certamente o corpo se constitui no destinatário privilegiado de parte substantiva das práticas educacionais, seja através da organização dos tempos e dos espaços, seja nos imperativos disciplinares, na rotina do cotidiano, em que, muitas vezes, 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, comer ou não querer comer determinado alimento, 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. Considera-se que para as crianças as limitações e privações impostas à sua expressividade corporal, além de restringir sua autonomia, restringe também suas capacidades e possibilidades de experimentar corporalmente gestos, movimentos, expressões e linguagens da cultura na qual estão inseridas.

Assim, a partir da compreensão de que as crianças, como todos os seres humanos, possuem uma dimensão corporal biológica e, ao mesmo tempo, social, cultural, historicamente construída numa relação condicionada por esses dois aspectos, para a realização deste estudo utilizou-se como referencial teórico, estudos de orientação histórico-cultural das contribuições da Sociologia da infância, da Antropologia da criança e demais campos que estudam a infância, buscando um cruzamento multidisciplinar na abordagem da relação corpo, infância e educação.

1 Caminhos que levaram aos dados na produção científica

Para levantamento dos dados foi realizado um mapeamento da produção científica no Brasil, cadastradas no banco de dados da CAPES, em diferentes áreas do conhecimento, que no âmbito dos estudos da infância tratavam do corpo, criança e/ou educação no período correspondente aos anos de 1997 a 2003, nesse mapeamento foram identificadas 29 dissertações, das quais, 18 constituíram o *corpus* definitivo analisado.

Para empreender a análise e identificar as concepções de corpo, de criança e educação, dos autores, presentes nas produções científicas no âmbito da infância, em diferentes áreas do conhecimento, 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, sendo referência autores como Bardin (1977), Valla (1999), L'écuyer (1990).

Escolheu-se a Análise de Conteúdo por ser uma técnica não apenas descritiva, mas que permite também fazer inferências. No processo de categorização definiu-se, previamente somente três categorias gerais: *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.

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, entre outras, 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 adequava-se ao desenvolvimento da 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.

2 Constituição das categorias de análise

Os “recortes” de unidades de contexto e das unidades de registro, tendo por base as categorias gerais *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.

Categoria geral: corpo

Examinando a categoria geral *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 ao campo 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 e NÓBREGA, 2004, p. 130). Na esteira dessa discussão, Silva (1999, p. 94), ancorada nas discussões de Ganguilhem reforça esta questão, pois salienta que: “A cultura é fundamento de todos os fenômenos do corpo humano, tal qual seu fundamento biológico”. Desse modo pode-se propor uma compreensão da dimensão corporal para além das dicotomias e dos reducionismos entre natureza e cultura. Nesse sentido Mendes e Nóbrega (2004, p. 129) propõem a não dicotomia da dimensão cultural, 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.

Ancorada nessa compreensão teórica a análise das dissertações apontaram que na categoria central A- *Corpo como construção sócio-histórico-cultural*, os dados apontaram 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 no campo 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* e o número de ocorrências nas diferentes áreas de conhecimento das dissertações analisadas.

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 biológico	1		1						
B2- Corpo como desenvolvimento motor	1	1							

Quadro da categoria geral *Corpo*

A partir do quadro, 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*, perfazendo um total de 16 das 18 dissertações analisadas. 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.

Na análise das dissertações 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.

Categoria geral: criança

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).

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 acima pode-se verificar a predominância da concepção de criança como C - *Criança como construção sócio-histórica-cultural*, sendo que essa categoria foi evidenciada em 15 das dissertações analisadas, cujos trabalhos têm em comum a definição da infância como condição social da criança. 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.

Pode-se observar que a categoria central denominada D - *Criança como natureza*, contabilizou apenas uma categoria específica: D1 - *Criança em desenvolvimento*. 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.

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, trouxeram ainda uma concepção de criança em desenvolvimento baseada numa concepção maturacional do desenvolvimento.

Categoria geral: educação

Estruturando a categoria geral *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 utilizou-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*. Salienta-se que o enfoque principal na referida pesquisa não foi 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.

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, na categoria geral *educação*, 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*, sendo que duas pertencem a área da Educação e uma a área da Educação Física.

Como já explicitado 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 pode-se observar no quadro das categorias centrais e categorias específicas, a grande maioria das dissertações analisadas define 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.

Na categoria central F - *Educação como meio instrumental*, foram unidas as concepções dos autores que deram 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. Sendo que na primeira delas, 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 uma eficiência física, que garantizaría el rendimiento intelectual y controlaría los impulsos naturales”. Já na segunda a 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 consequência, do ser humano, mas também para postular relações entre a evolução biológica e a psicológica”.

3 Cruzando as categorias de análise: Corpo, criança e educação

Para a análise do cruzamento das categorias, tomou-se como orientação um exame das concepções tradicionais de educação, de criança e de corpo, apoiada principalmente nos aportes teóricos da sociologia da infância. Durante as análises, procurou-se refinar o olhar para perceber se os autores das dissertações analisadas afirmavam, questionavam ou ultrapassavam as visões de criança, corpo e educação mais tradicionais presentes nos campos de conhecimento estudados, pautados em bases naturalistas, desenvolvimentistas, estruturalistas, etc., buscando encontrar correspondência entre os princípios teóricos referenciados nos trabalhos analisados.

Corpo, criança e educação

Referente à categoria geral *corpo* um dado relevante evidenciado na pesquisa 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 James, Jenks e Prout (2000). 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.

Evidencia-se nesta perspectiva a necessidade de afirmação da relação entre natureza e cultura, através de um maior diálogo disciplinar entre diferentes áreas de conhecimento, buscando estabelecer comunicação entre as explicações sociológicas e as explicações das ciências naturais. Desse modo, seria possível chegar a uma compreensão das crianças e de sua dimensão corporal como biológica e ao mesmo tempo social, cultural e histórica, com conseqüências para o âmbito das intervenções educativas.

O desenvolvimento desta pesquisa suscitou ainda a necessidade de aprofundamento sobre as 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 ser melhor investigados.

Criança, corpo e educação

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 aliado a uma concepção maturacional desse desenvolvimento. 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 – 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”, enfatizando prioritariamente seu desenvolvimento e sua maturação biológica como decorrente de fatos naturais e desconsiderando nesse processo as determinações sócio-históricas.

Educação, infância e corpo

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 se buscar 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.

4 Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

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.

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.

GIMENO SACRISTÁN, José. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 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.

JAMES, Allison; JENKS, Chris e PROUT, Alan. O corpo e a infância. In: KOHAN, Walter Omar e KENNEDY, David. *Filosofia e Infância: Possibilidades de um encontro*. Ed. Vozes, 2ª Edição: Petrópolis, p. 207-238, 2000.

L'ÉCUYER, René. *Métodologie de l'analyse developpmentale de contenu: méthode GPS et concept de soi*. Quebec: Presses de 1, Universtié du Quebec, 1990.

MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza ; NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Corpo, natureza e cultura: contribuições para a educação. *Revista Brasileira de Educação*. n. 27. 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.

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, 1999.

SILVA, Ana Márcia. *O corpo do mundo: reflexões acerca da expectativa de corpo na Modernidade*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1999, p. 236.

SOARES, Carmem Lúcia. *Educação Física: raízes Europeias 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.

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, 10^a edição, p. 101-128, 1999.