

**UNIVERSIDADE SÃO JUDAS TADEU**  
**Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu***  
**Doutorado em Educação Física**

UIRÁ DE SIQUEIRA FARIAS

**POR UMA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR “COM” A EDUCAÇÃO INFANTIL: UM  
AUTOESTUDO**

São Paulo  
2021

**UNIVERSIDADE SÃO JUDAS TADEU**  
**Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu***  
**Doutorado em Educação Física**

UIRÁ DE SIQUEIRA FARIAS

**Por uma Educação Física Escolar “COM” a Educação Infantil: um autoestudo**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física, na área de Concentração Escola, Esporte, Atividade Física e Saúde e linha de pesquisa Estudos Socioculturais e Pedagógicos da Educação Física, sob orientação da Profa. Dra. Graciele Massoli Rodrigues.

São Paulo  
2021

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca  
da Universidade São Judas Tadeu**

Bibliotecária: Marieta Rodrigues Brechet - CRB 8/10384

F224p Farias, Uirá de Siqueira.  
Por uma Educação Física Escolar "COM" a Educação Infantil: um autoestudo. / Uirá de Siqueira Farias. - São Paulo, 2021.  
278 f. il.; 30 cm.

Orientador: Graciele Massoli Rodrigues.  
Tese (doutorado) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2021.

1. Educação física escolar. 2. Educação infantil. 3. Autoestudo. 4. Paulo Freire. I. Rodrigues, Graciele Massoli. II. Universidade São Judas Tadeu, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Física. III. Título.

CDD 22 – 796

## **UIRÁ DE SIQUEIRA FARIAS**

### **POR UMA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR “COM” A EDUCAÇÃO INFANTIL: UM AUTOESTUDO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física, na área de Concentração Escola, Esporte, Atividade Física e Saúde e linha de pesquisa Estudos Socioculturais e Pedagógicos da Educação Física, sob orientação da Profa. Dra. Graciele Massoli Rodrigues.

Aprovada em 10/12/2021

#### **BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Graciele Massoli Rodrigues (Orientadora)  
Universidade São Judas Tadeu

---

Profa. Dra. Elaine Prodócimo  
Universidade Estadual de Campinas

---

Profa. Dra. Luciana Venâncio  
Universidade Federal do Ceará

---

Profa. Dra. Isabel Porto Filgueiras  
Universidade São Judas Tadeu

---

Profa. Dra. Elisabete dos Santos Freire  
Universidade São Judas Tadeu

#### **SUPLENTES:**

---

Prof. Dr. Luiz Sanches Neto  
Universidade Federal do Ceará

---

Profa. Dra. Maria Luiza de Jesus Miranda  
Universidade São Judas Tadeu

**Música:** Lição de Casa

O Rap é a comunidade enchendo a laje  
É ir no cinema ver um filme e tá lá o Sabotage  
É quando um moleque da Fundação contraria  
Quem diria, ganha um concurso de poesia

O Rap é Halls preto não é bala de Tutti Frutti  
É um carrinho de dog que virou food truck  
A caneta do GOG, a agulha do KL Jay  
Os pés do Nelsão, as mãos dos Gêmeos no spray

Hey, quer saber o que é Rap puro?  
A escola ocupada pelos aluno!  
Mariguela, Mandela, Guevara, Dandara, Zumbi  
Foram Rap antes do Rap existir

Aí, um texto do Ferréz, um samba do Adoniram  
São Rap tanto quanto qualquer som do Wu Tan Clan  
E as tia que leva sopão pros mendigo  
É Rap até umas hora, mais que os MC umbigo

É uma chave, um escudo, uma espada  
Uma lâmpada, um colete, uma escada  
Uma bússola, um despertador

É uma chave, um escudo, uma espada  
Uma lâmpada, um colete, uma escada  
Uma bússola, um despertador

O Rap é tipo Galileu e a sua teoria  
Provou que o mundo não é certo  
Ele é periferia  
Sarau da Cooperifa em plena Zona Sul  
Resgatando mais gente do que o Samu

O Rap é Milton Santos, é Paulo Freire, é escola  
Tem uns que estuda e outros que só cola  
É família que vira freestylera  
Improvisa com pouco dentro da geladeira

Um pivetinho ouvindo Racionais com 11 anos  
A força de uma senhora se alfabetizando  
Era tão Rap subir no telhado e conseguir  
Virar a antena até pegar Yo MTV

Dina Di, Carolina de Jesus, Jorge Ben  
Bezerra da Silva e Mussum foram Rap também  
E quando uma palavra salva um moleque  
Uns chamam de conselhos, eu chamo de Rap

É uma chave, um escudo, uma espada  
Uma lâmpada, um colete, uma escada  
Uma bússola, um despertador

É uma chave, um escudo, uma espada  
Uma lâmpada, um colete, uma escada  
Uma bússola, um despertador

*Renan Inquérito*<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> A música de Renan Inquérito me toca profundamente por trazer à tona outros saberes, a luta popular através da literatura marginal. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=ZJxXv0KzGSI>

### Uma passagem da minha vida

Recentemente reencontrei um antigo colega da minha mãe e do meu pai, “Pé Vermelho”, é assim que o chamamos, que me contou uma história que estava esquecida em meus pensamentos. Confesso que não lembro das cenas, mas me lembro da sensação que uma criança sente ao querer comer algo gostoso, ou posso chamar de fome. Em meados do ano de 1986, morava em Diadema (SP), em uma casa cedida por um “dito amigo de cidade natal” dos meus pais, São José do Egito, em Pernambuco, sertão, onde água é sinônimo de festa e choro.

Estávamos eu, com 4 anos, e meu irmão, com 5 anos, brincando no quintal dessa casa. Minha mãe estava trabalhando e meu pai também. Não me recordo quem cuidava da gente. Mas quatro rapazes foram contratados pelo dono da casa para cortar os matos que rodeavam todo o terreno, uma área bem grande. Em um dado momento, esse proprietário chegou trazendo um saco de pão e algumas gramas de presunto ou mortadela para o almoço dos rapazes que estavam trabalhando, eu e meu irmão, vendo tudo aquilo, ficamos morrendo de vontade de comer, mas ficamos ali de longe observando, como diria minha avó, lambendo os lábios de vontade. Um dos rapazes (o Pé Vermelho) percebeu que a gente estava com vontade de comer. Por sensibilidade humana, Pé Vermelho fez dois lanches e deu pra gente. Pensa numa coisa gostosa! Escrevendo agora, me veio o sabor daquele dia!

Porém, quando o dono da casa viu que os rapazes estavam dando o lanche pra gente, de pronto, exigiu que tomasse os lanches desses moleques. Ficou extremamente bravo com os trabalhadores, e Pé Vermelho perguntou: “O que tem de errado? Pois as crianças estão com fome, você não percebe?”. O então dono da casa, num tom de muita raivosidade e malvadez, respondeu: “Isso aí não é gente, não, não merece ser nem alimentado”. E que era para pegar os lanches ou os trabalhadores ficariam sem almoço. Nesse momento, Pé Vermelho respondeu que não havia problema não, e que as crianças iriam comer sim, e com relação ao almoço, ele pegou seu próprio dinheiro e foi comprar mais lanches. O dono foi embora indignado porque havíamos comido aqueles lanches. Olha que estava bom, viu...

Aos 37 anos, ouvir essa história foi marcante. Pé Vermelho, em suas palavras: “Vocês eram humilhados por aquele traste, seus pais não tinham condições, eram muito pobrezinhos, mas eram lutadores. Foi uma das cenas mais terríveis que eu vi em uma pessoa”. Fatos como esse acontecem todos os dias com milhares de seres humanos no mundo, o que nos remete a refletir que é necessário lutar sempre por justiça social, equidade e por uma formação mais crítica e humana da nossa sociedade.

Pé Vermelho me fez sentir raiva e não raivosidade, pois quem tem raiva, tem a capacidade de amar. Eu tenho raiva da fome, da miséria, da desigualdade, das injustiças, do racismo, do machismo, da homofobia, da transfobia e de toda e qualquer violência contra a humanidade, aquela que fere nossos direitos. Mas tenho a capacidade de amar, logo, de lutar contra tudo isso. **TENHA RAIVA PARA COMBATER A DESIGUALDADE SOCIAL.**

## RESUMO

A educação física vem compondo os currículos da educação infantil em diversas cidades do Brasil. Porém, essa inserção tem enfrentado grandes desafios político-pedagógicos que perpassam por práticas pedagógicas bancárias biologizantes, psicologizantes e psicomotoras que não reconhecem as crianças e suas infâncias como sujeitos históricos produtores de saberes. É possível notar sinais de ruptura dessa lógica historicamente hegemônica da área, principalmente quando docentes buscam ancoragem em outras áreas de conhecimento já consolidadas nas discussões sobre as crianças e as suas infâncias plurais, tais como a sociologia e a pedagogia da infância. A presente tese representa o esforço e a ousadia da subversão da configuração das escolas brasileiras que roubam o tempo de viver e a experiência das crianças e dos/das docentes a fim de responder aos pressupostos capitalistas que invadem as instituições atualmente. O objetivo central desta tese buscou compreender como tenho efetivado a prática pedagógica da EF na EI criticamente. Para subsidiar tal intenção, foi construído um *bricoleur* metodológico, em que o autoestudo foi adotado como pano de fundo no intuito de possibilitar um olhar autorreflexivo crítico e sensível ao contexto vivido com vinte seis crianças da educação infantil, duas professoras pedagogas, dois professores de educação física e quatro mães. As ferramentas de coleta de informação tomaram a dimensão da documentação pedagógica e permitiu triangular entrevistas, narrativas, notas de campo, rodas de diálogos, brincadeiras de entrevista, desenhos, fotos e vídeos. A imersão em campo revelou a necessidade de uma prática político-pedagógica construída “COM” as crianças e os/as agentes que as atendem. Ainda, foi possível notar, por meio do autoestudo, um importante processo autorreflexivo pedagógico. A realidade escolar nos coloca diante de diversos tensionamentos político-pedagógicos que aniquilam a autoria docente. Nesse cenário, resta-nos resistir, acreditar na transformação “COM” as crianças recorrendo a princípios ético-políticos que fortaleçam a prática político-pedagógica. Paulo Freire se mostrou um ótimo aporte teórico para se pensar em um viver pedagógico amoroso “COM” a educação infantil, onde a pedagogia da pergunta se torna eixo de uma educação problematizadora, que escuta e convoca as crianças a participarem. E nessa relação de dialogação, os saberes, emergem “COM” as crianças pelas suas várias linguagens potencializadas com ludicidade, no brincar, na fantasia, com criatividade e liberdade para serem crianças. Assim, e nos reconhecendo como seres humanos “COM” o mundo, “COM” o/a “OUTRO/A”, damos conta de nossa incompletude como seres inacabados em constante procura de ser mais.

**Palavras-chave:** educação física escolar; prática político-pedagógica; educação infantil; autoestudo; Paulo Freire.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Rede de “saberes-fazer” e suas significações forjadas nas “tramas” da vida .....	26
Figura 2 – Termo criado para as crianças.....	90
Figura 3 – Mosaico metodológico .....	105
Figura 4 – Primeiras reflexões sobre as unidades temáticas de análise.....	106
Figura 5 – Rearranjo das unidades temáticas de análise .....	107
Figura 6 – Unidade temática: uma permanente construção pedagógica .....	108
Figura 7 – Produções que envolvem professores/as da realidade escolar e da pós-graduação ...	117
Figura 8 – Processo reflexivo dessa permanente construção pedagógica .....	123
Figura 9 – Ventos suleares da EF “COM” a EI.....	141
Figura 10 – Unidade temática: tensionamentos político-pedagógicos .....	143
Figura 11 – Recorte do planejamento: direitos de aprendizagem e campos de experiência ..	154
Figura 12 – O tempo capitalístico atuando na prática político-pedagógica .....	160
Figura 13 – Unidade temática: construindo “COM” .....	162
Figura 14 – Documentação pedagógica produzida pelas crianças (tucunaré e estrelinha) ....	172
Figura 15 – Recorte do planejamento sobre o surgimento dos movimentos.....	176
Figura 16 – Objetivos do planejamento.....	182
Figura 17 – Trama conceitual sobre um planejar vivo e em movimento .....	192
Figura 18 – Unidade temática: por uma EF “COM” a EI .....	202
Figura 19 – Elementos que compõem minha prática político-pedagógica da EF “COM” a EI..	232

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Jogo indígena “marimbondo”, retratado por Manuela .....	207
Imagem 2 – Tematização dos jogos e brincadeiras .....	208
Imagem 3 – Desenhos não relacionados aos temas .....	209
Imagem 4 – Tematização da ginástica.....	209
Imagem 5 – Tematização da cultura indígena .....	211
Imagem 6 – Tematização do surgimento dos movimentos .....	212

## LISTA DE FOTOS

Foto 1 – Da direita para esquerda: eu, minha irmã Natacha e o meu irmão Virgílio .....	15
Foto 2 – Entrada da escola.....	82
Foto 3 – Pátio externo.....	83
Foto 4 – Espaço verde .....	83
Foto 5 – Quadra .....	84
Foto 6 – As diversas linguagens expressas na roda de diálogo .....	91
Foto 7 – Momento inicial da primeira etapa da “brincadeira de entrevista” .....	92
Foto 8 – Segundo momento da “brincadeira de entrevista”: exposição de suas próprias produções e fotos.....	93
Foto 9 – Terceiro momento da “brincadeira de entrevista”: demonstrando seus conhecimentos .....	94
Foto 10 – Roda de diálogo com as mães .....	95
Foto 11 – Primeira conversa na EJA .....	110
Foto 12 – Autorreflexão .....	115
Foto 13 – Construção de pressupostos .....	119
Foto 14 – Turma de 5 anos, infantil final, participantes deste estudo .....	128
Foto 15 – As transformações .....	133
Foto 16 – Uma aula empolgante.....	135
Foto 17 – As crianças colocando suas ideias em prática .....	138
Foto 18 – As crianças coordenam a atividade .....	158
Foto 19 – Ginástica é brincar de bambolê!.....	163
Foto 20 – Diálogo sobre os saberes .....	165
Foto 21 – A gente consegue, olha só!.....	166
Foto 22 – Produzindo e brincando com peteca.....	169
Foto 23 – Cenas sobre a tematização da cultura indígena.....	170
Foto 24 – Quadra e ginásio de ginástica ao lado .....	174
Foto 25 – Nossas rodas de diálogos: fotos dos meses de outubro a novembro.....	178
Foto 26 – Estabelecendo o momento de fala e escuta .....	179
Foto 27 – Os primeiros movimentos dos homens das cavernas .....	180
Foto 28 – Problematizando “COM” elas .....	184
Foto 29 – Preparando o ambiente de aprendizagem (aula da primeira semana de outubro) ..	187
Foto 30 – Cauã em momento de reflexão.....	188

Foto 31 – Roda de diálogo realizada na sala de informática .....	189
Foto 32 – As cavernas .....	190
Foto 33 – As cavernas na área externa .....	191
Foto 34 – Produzindo pressupostos .....	195
Foto 35 – Pegando coisas no alto .....	196
Foto 36 – Demonstrando pressupostos de como os homens das cavernas ficaram em pé .....	198
Foto 37 – Imaginação criativa .....	199
Foto 38 – Manuela ensinando a estrelinha .....	210
Foto 39 – Criando movimentos e produzindo ferramentas .....	214
Foto 40 – Samuel criando.....	214
Foto 41 – As ideias se efetivando: as pinturas nas paredes da escola .....	216
Foto 42 – As representações de todas as nossas vivências realizadas nessa temática.....	217
Foto 43 – Quais brincadeiras vocês brincaram em casa? .....	226
Foto 44 – Para que serve a EF na vida de vocês?.....	228
Foto 45 – Segunda fase da brincadeira de entrevistas: exposição .....	229
Foto 46 – Reconhecendo-se em suas produções .....	230
Foto 47 – Relembrando nossos saberes.....	230
Foto 48 – Terceira fase da brincadeira de entrevistas: os gestos.....	231

## **LISTA DE GRÁFICOS**

- Gráfico 1 – Número de estudos sobre a EF na EI nas principais universidades brasileiras ..... 58
- Gráfico 2 – Distribuição na escala temporal de teses e dissertações sobre EF na EI ..... 60

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Quadro comparativo entre a BNCC, o RCNEI e as DCNEIs.....	63
Quadro 2 – Princípios ético-políticos de uma prática político-pedagógica da EF “COM” a EI....	249

## SUMÁRIO

1	UM CONVITE .....	13
2	UM DIÁLOGO “COM” O MUNDO: influências que me fazem em comunhão ...	15
	2.1 As “tramas”: construções histórico-dialógicas .....	21
	2.2 As “tramas”: vivendo outras realidades escolares.....	29
	2.3 As “tramas”: os poderes que vêm do alto .....	34
3	UM DIÁLOGO ESPERANÇOSO: aproximações.....	42
	3.1. Um diálogo esperançoso: a educação física na educação infantil.....	52
4	LER O MUNDO: as linguagens.....	65
5	UTOPIA METODOLÓGICA: estabelecendo rotas.....	74
	5.1 O cenário do estudo.....	82
	5.2 Detalhes que antecedem o autoestudo.....	88
6	O AUTOESTUDO: uma artesanaria político-pedagógica “COM” as crianças.....	98
7	UMA PERMANENTE CONSTRUÇÃO PEDAGÓGICA.....	108
	7.1 Era necessário transgredir.....	110
	7.2 Repensando a EF “na” EI: estabelecendo o “COM” .....	124
8	TENSIONAMENTOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS.....	143
	8.1 Construindo inéditos viáveis pelos corredores da escola.....	148
9	CONSTRUINDO “COM” .....	162
	9.1 Um planejar vivo e em movimento.....	175
	9.2 O potencial transformador das crianças nos transforma.....	193
10	POR UMA EF “COM” A EI.....	202
	10.1 Pronunciando a sua própria palavra.....	212
11	COM A PALAVRA: o amigo crítico.....	234
12	UM SUJEITO CIENTE DE SEU INACABAMENTO.....	245
	REFERÊNCIAS.....	255
	ANEXOS.....	267

## 1 UM CONVITE

As cores e as formas são,  
São diferentes são,  
Exatamente para **quebrar o padrão**.

*Uirá de Siqueira Farias*

Caro leitor e leitora, em um movimento de muita luta, resistência e esperança, eu apresento esse texto. Aqui venho lançando palavras com base em tudo aquilo que tenho lido e refletido durante doze anos de educação básica, mais especificamente atuando como docente do componente curricular educação física (EF) na escola pública. Escrever é uma tarefa difícil, que exigiu sempre de mim superação, pois expressar nossas vidas por meio da escrita significa tentar fazer as palavras falarem. E as cores presentes na escrita desta tese vêm para tentar romper os padrões e, mais do que isso, simbolizar a rebeldia, a alegria, a imaginação, a curiosidade, a invenção e a autoria das crianças pequenas.

Diante desse imenso desafio, quero já tão logo, apresentar-lhes a minha tese, ideia que caminha comigo desde meu ingresso como docente na educação básica lá na cidade de Suzano, em 2011. Somado a isso, a construção desta tese foi sofrendo influências de minhas andanças no universo da literatura da EF e da educação infantil (EI) brasileira, principalmente. Digo isso inspirado por uma disciplina que cursei para o doutorado com a professora da Universidade de São Paulo, Mônica Pinazza. Em algumas aulas das quais tive o prazer de participar, a professora disse: “[...] *a Educação Infantil da cidade de São Paulo é incomparável a qualquer outro lugar do mundo, pois a quantidade de crianças atendidas representa mais que a população inteira de algumas cidades da Europa*”. Ou seja, a educação brasileira é muito complexa.

Além desse fato, influenciado por vários autores e autoras, não mais importante do que as demais, a recente tese de Martins (2018, p. 37) me chamou muito a atenção. Martins afirma que “[...] *a Educação Física ainda não encontrou o seu lugar na Educação Infantil [...]*”, e traz diversos elementos para tal afirmação, que vou discutir ao longo deste texto.

Ao ler e reler as palavras escritas nessa tese, três pontos me tocam: 1) a EF “COM” a EI no cenário nacional; 2) o importante processo de autorreflexão politizada que um estudo da própria prática pode fazer emergir; e 3) o processo de resistências/lutas que práticas político-pedagógicas vêm travando nas realidades escolares.

Com isso, defendo a tese de que uma prática político-pedagógica da EF “COM” a EI, pautada em pressupostos freireanos, mostra-se muito potente e assim se torna uma possibilidade

para a área. Tal assunção ganha mais vivacidade ao se constituir de forma autoral princípios ético-políticos que promovam a dialogação entre educador/a e as crianças, em que o engajamento em direção à participação deve ser perseguido incansavelmente como ato político, pois é pelo reconhecimento das crianças como sujeitos que se forjam cidadãos que transformarão o mundo “COM” e nas relações humanas, sempre em comunhão. Ainda defendendo o reconhecimento da intelectualidade docente produzida na realidade escolar como autoria verdadeira, aquela que constrói saberes legítimos utópicos, ancorados nos sonhos possíveis e no esperar da docência.

Para que eu chegasse a tal reflexão desta tese, dois questionamentos foram me movendo. O primeiro deles foi pensar no que pode dificultar um trabalho conjunto na EI entre os/as pedagogos/as e os/as professores/as de EF? E, como o/a docente da EF pode apresentar uma prática pedagógica intencional na EI?

Tais questões foram aguçando minha curiosidade e contribuíram para que eu estruturasse o objetivo central desta tese, calcado no autoestudo, em que busco compreender como tenho efetivado a prática pedagógica da EF na EI, criticamente. Aquela que vivo, construo, acredito e me desenha “COM”.

Além desse objetivo central, mais alguns detalhes surgiram, ou seja, os objetivos específicos. Com eles, pretendo dialogar com o meu cotidiano escolar da EF na EI, levando em consideração os diferentes momentos da prática pedagógica. Ainda, vou revisitar o processo de construção de saberes desenvolvido com as crianças em tempos de docência. Vou conversar com as percepções que os diversos agentes escolares envolvidos com a EI expressam sobre EF e discutir a reverberação da prática pedagógica da EF na EI. Refletir sobre o meu autoestudo à luz da análise tecida pelo meu amigo crítico.

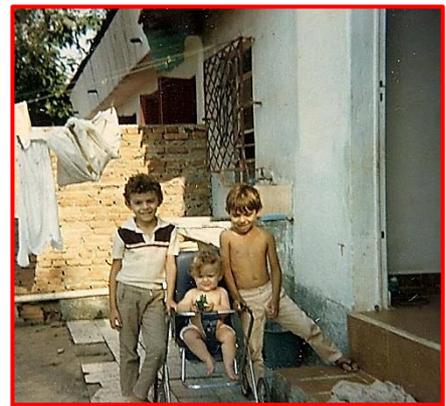
Com isso, convido você, leitora ou leitor, para uma conversa, um diálogo com tom de história, história vivida, sobre o próprio saber da experiência feito, construída em comunhão com diversos/as autores/as e atores e atrizes desse universo que permeia a minha prática político-pedagógica da EF “COM” a EI de uma escola pública do município de Santo André (SP).

## **2 UM DIÁLOGO “COM” O MUNDO: influências que me fazem em comunhão**

Se vós dizeis às pessoas grandes: “Eu vi uma linda casa feita de tijolos cor-de-rosa, com flores nas janelas e pombos no telhado...” elas não conseguem imaginar essa casa. É preciso que se lhes diga: “Eu vi uma casa de cem mil reais”. Então elas exclamarão: “Deve ser muito bonita!” (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 19).

Esse trecho extraído do livro “Pequeno Príncipe” me fez refletir sobre como as crianças podem ver o mundo. Além de me lançar no desafio de construir um texto que traga mais vida, uma narrativa de diversos momentos da minha vida em diálogo “COM” outros/as atores e atrizes dessa complexa trama que é viver. As lembranças da infância me fazem sentir saudades de coisas extremamente simples. Coisas que produziam grandes alegrias e diversões, são episódios que, para os adultos, podem não fazer sentido, mas eu não coloco a culpa nos adultos, pois existe um mecanismo sistêmico que aprisiona as pessoas grandes. Assim como na história do Pequeno Príncipe, um simples desenho pode significar muitas coisas para as crianças, e para os adultos apenas uma caixa<sup>2</sup>.

Recordo que criar coisas era a nossa maior especialidade. Eu e meus colegas da Vila inventávamos brincadeiras nos mais variados lugares, desde as mais perigosas até as mais simples. Os brinquedos eram construídos com vários objetos que íamos encontrando na rua, na mata e nas casas abandonadas. Até que um dia, um simples carrinho de bebê, que minha mãe ia jogar fora, tornou-se um verdadeiro carro de manobras para ser usado no barranco e no asfalto, fruto da junção de rodas de ferro velhas, um volante descartado por alguém e, é claro, a ajuda de um vizinho que possuía uma máquina de solda e que fez a imaginação virar realidade.



*Foto 1 - Da direita para esquerda: eu, minha irmã Natacha e o meu irmão Virgílio*

A foto ao lado representa a cena de um momento da minha vida em que as coisas eram difíceis, mas a infância era vivida em meio à mata, e várias brincadeiras, fantasias e muitas, mais muitas aventuras, algumas um tanto arriscadas. Curiosamente, nessa foto está o carrinho que virou um brinquedo muito marcante na minha infância. Nessa época, a escola já fazia parte da minha vida, porém não era o lugar em que eu queria estar. A escola era chata, aprisionava-me, pois as aventuras que vivi na infância, fora da escola, davam-me mais prazer, faziam-me

<sup>2</sup> O Pequeno Príncipe pede ao aviador que desenhe um carneiro, após algumas tentativas, até já com certa falta de paciência, ele desenha uma caixa. O Pequeno Príncipe vê aquele desenho e fica maravilhado.

ser o explorador de lugares, algo indescritível e que me fazia esquecer das dificuldades que passávamos. Acho que é por isso que falar da EI é tão complexo, pois não é tarefa fácil falar da infância depois que já estamos grandes, já sucumbimos pela forma de ver o mundo adultocêntrico. Em o Pequeno Príncipe, Saint-Exupéry (2015) diz que as pessoas grandes só entendem números, não entendem seu desenho de uma cobra que engoliu um elefante; inclusive, são desencorajados com relação ao desenhar.

Mesclado entre minha narrativa, o/a leitor/a perceberá o Uirá em diálogo com diversos/as autores/as, textos, livros, histórias e pesquisas que contribuíram na tessitura desse caminho. E para encher esse texto de boniteza, trarei memórias das cenas do meu cotidiano por meio de fotos das aulas com as crianças da EI, participantes principais desse trabalho. Trago logo tão cedo uma importante diferenciação que servirá de base para todo esse texto: os conceitos de criança e infância que sempre estão (essencialmente) relacionados. Para isso, vou recorrer ao interessante estudo de Rodrigues, Borges e Silva (2014).

Ao pensar na concepção de criança, é necessário situar que a visão que temos de criança sofre uma importante modificação durante a história; um ser biológico, pessoa de pouca idade e que nem sempre foi considerado um ator social. Hoje, a criança é reconhecida como sujeito real, integrante de um grupo geracional – infância – e categoria social (SARMENTO; MARCHI, 2008); são agentes sociais, ativos e criativos, ou seja, não são apenas seres biológicos. Nesse sentido, as crianças são condutoras de suas infâncias. A infância é uma “categoria” que foi construída socialmente ao longo da história e que se difere nos mais diversos grupos sociais (RODRIGUES; BORGES; SILVA, 2014).

A infância é a forma diferenciada como enxergamos e tratamos as crianças, ou melhor, não podemos mais considerar “a infância”, mas sim “as infâncias”, em suas mais variadas culturas pelo mundo:

Essas formas diferenciadas de se ver e de tratar esses seres de pouca idade é o que chamamos de “infância”. Ou seja, infância é a forma de ser criança, ou melhor, as formas, pois, a partir dessa definição, não teremos mais uma única infância e, sim, infâncias. Essas formas de se ver e conceber os diversos tipos de infância fazem parte de um processo histórico-cultural que foi sendo construído e modificado em diferentes tempos, espaços e sociedades. (RODRIGUES; BORGES; SILVA, 2014, p. 272).

A partir desse olhar trazido pelas autoras, eu gostaria que você, leitor ou leitora, pudesse repensar comigo o como olhamos para as crianças. Então, eu convido você para desvendar essa

complexa trama<sup>3</sup> com auxílio de vários/as autores/as, mas não com a intenção de esgotar as discussões, até porque isso está fora do nosso alcance; mas espero ajudar com alguns elementos para que eu e você, de forma conjunta, construamos reflexões outras ao pensarmos as infâncias e as crianças.

Dito isso, após uma infância bem significativa para mim, treze anos de escolarização, entre EI, ensino fundamental e médio, sempre em escolas públicas, fui trilhando meu caminho. De forma bem resumida, uma vez que parte desse percurso já se encontra em minha dissertação de mestrado<sup>4</sup>, houve um momento em que a escola foi mais significativa. Eu passei a compor parte do grêmio estudantil no ensino médio. Lá eu saí do anonimato e passei a ver o mundo de forma diferente. Sinceramente, se hoje estou escrevendo este texto, muito se deve aos meus/minhas professores/as da escola pública, mas principalmente à minha participação no grêmio. Mesmo assim, hoje percebo o quanto perdemos a sensibilidade de ver as coisas como as crianças. É uma pena!

Exalto tais reflexões ao iniciar esta caminhada entre as palavras, para tentar chamar a nossa atenção para as pequenas coisas de uma narrativa que possui sua essência na construção histórica de um educador do componente EF, que mostra traços politizados em seu fazer pedagógico e que buscou construir este texto a partir de sua prática pedagógica.

Tenho debatido diversas vezes com minha querida orientadora Graciele que a construção de uma tese se dá muito mais de forma coletiva do que individual, mais ainda quando o assunto envolve a escola, pois evidencia narrativas de diversos agentes que compõem esse lugar. Escola, instituição a que dedico a maior parte da minha vida, mais especificamente à educação pública. Escola (fazendo referências ao meu conceito construído ao longo desses anos, passando por dezenas delas) significa lugar de vivacidade, de movimento, de dinamicidade, de diálogos e tensões, e, acima de tudo, de esperar e de luta pela qualidade de ensino. Na escola, muitas vezes me senti perdido em um deserto, mas, com o passar do tempo, fui me apropriando de histórias contadas, principalmente por agentes que transpiram a educação todos os dias, e as suas experiências vividas, cada uma em seu contexto, foram me inspirando a continuar a sobrevoar esse complexo mundo da educação.

---

<sup>3</sup> “Tramas” em Paulo Freire, aparecem em a *Pedagogia da Esperança* (2013), que se remete aos fatos, acontecimentos, ou seja, sua construção histórica, como ele mesmo diz: “Num primeiro momento, procuro analisar ou falar de tramas da infância, da mocidade, dos começos da maturidade, em que a Pedagogia do oprimido com que me reencontro neste livro era anunciado e foi tomando forma, primeiro, na oralidade, depois, graficamente” (FREIRE, 2013b, p. 15).

<sup>4</sup> Prática pedagógica na Educação Física: a percepção dos autores de saberes na realidade escolar (FARIAS, 2017).

É desse lugar social, como educador do componente EF, que partem minhas dúvidas e angústias que visam fazer uma escola melhor, com mais qualidade, mais alegre e tecnológica, tentando romper com o já ultrapassado modelo, inclusive estrutural, que ainda existe em pleno século XXI. O giz e a lousa ainda imperam nessa instituição tão importante para nossa sociedade. E, em tempos sombrios como este que estamos passando de pandemia, a escola pública se apresentou mais uma vez desassistida, provando aquilo que nós, educadores/as já falamos há tanto tempo: a educação pública merece mais respeito e atenção, pois a desigualdade social, neste momento, mostrou-se ainda mais cruel com a população mais carente economicamente e mais marginalizada, o que desenha a maioria da população brasileira, pois são essas pessoas que estão mantendo o país funcionando, lutando corpo a corpo contra a epidemia que assola o mundo.

Ainda que sensibilizado, retorno às questões que concernem à minha caminhada no meio acadêmico, essa que é secundária, pois a realidade escolar, as crianças e adolescentes compõem a maior parte da minha vida diariamente. É com base em aulas reais, tanto minhas como de outros/as colegas que espero contribuir para essa área de conhecimento que compõe esse universo chamado educação.

Para isso, busco me aproximar de uma narrativa poética, um diálogo mais romântico, que possa estar sensível às singularidades, ao novo, levando a entender que a prática pedagógica sempre está vulnerável a falhas, a incertezas, mas sempre com utopias, pois os saberes científicos não podem dar conta de algo puramente imprevisível (ALMEIDA; SILVA, 2010).

Talvez a maior ilusão que se coloca para a nossa prática pedagógica seja a de imaginar que podemos governá-la a partir de segurança que os saberes científicos nos proporcionam. Adotar essa postura é perder de vista sua característica de atividade que é em si mesma contingente, imprevisível e incerta. (ALMEIDA; SILVA, 2010, l. 3047)<sup>5</sup>.

Na intenção de dar continuidade ao meu processo de desenvolvimento profissional, agora em uma etapa em que eu jamais imaginei chegar, pois sou filho de nordestino e nordestina que se lançaram em São Paulo em busca de uma vida melhor, e que viveu uma infância bem difícil, desafio-me a construir uma tese de doutorado. Chegar até aqui só foi possível com ajuda e incentivo de minha mãe, dona Madalena, que infelizmente não está mais entre nós. Que saudade, mãe! Uma pessoa trabalhadora que sempre fez de tudo para que eu, meu irmão e minhas irmãs alcançássemos o atual lugar que ocupamos na sociedade. Minha força de vontade parte dessa inspiração. Muitas vezes me encontro desanimado com tudo o

---

<sup>5</sup> Algumas referências citadas nesta tese são de livros digitais, com isso em algumas versões não existe número de página e sim de “localização”, representado pela letra l.

que estamos vivendo no país, somado à extenuante rotina diária de trabalhar em dois cargos públicos e ainda me arriscar a estudar e pesquisar a escola, tarefa que não é fácil. Faço isso por acreditar que somente os estudos podem nos levar a lugares sonhados, como diria Paulo Freire (2013a), para ser mais.

Além da escola pública, eu não poderia chegar até aqui sem ter o privilégio de conhecer, na Universidade São Judas, minha orientadora Graciele, a quem tenho um imenso carinho. Seu jeito delicado e competente de nos questionar o tempo todo possibilita nossa constante reflexão. Obrigado por me guiar nesse percurso, depositando muitas vezes toda sua confiança nos meus passos em momentos em que eu não achava estar certo, não que eu estivesse. Graciele, aprendo muito com você.

A professora Elisabete (Bete), uma pessoa que jamais esquecerei, por suas aulas e que tem conduzido o grupo de estudos em diversas publicações, e, sobretudo, uma pessoa muito humana e que nos faz pensar frequentemente onde queremos chegar. Professora Bel, que mesmo em poucos momentos de diálogo me faz repensar sobre minhas leituras, fato que contribui muito para minha caminhada. Professora Miranda, que com toda sua correria, devido às obrigações da coordenação da pós-graduação, ainda consegue defender a área escolar no programa da Universidade, mesmo com um cenário nacional que mostra que a escola tem perdido forças em outros programas.

Além dos colegas de luta<sup>6</sup> como Vinícius, Paulo, Valdilene, Aline, Bruno, Daniel, Cláudio, Camila, Fabiano, Mirvane, Renato Pivetta e demais colegas que trabalham ou que vivenciaram comigo a realidade do ensino público e que muito me inspiram em continuar sonhando com uma EF reconhecida e de qualidade.

E é motivado por essas pessoas e pela vida na educação, sem perder de vista os passos dados no mestrado e prioritariamente colocando a público as práticas pedagógicas em EF de educadores/as, que vou definindo meu lugar, quando penso em pesquisa.

Algumas vezes a professora Elisabete me questionou: *No que você quer ser especialista? Você quer ser conhecido por falar de qual assunto ou temática dentro da educação física?* Ou seja, pretendo contribuir com a área trazendo nas pesquisas a realidade escolar, o dia a dia de educadores/as, suas práticas pedagógicas, com toda a sua complexidade, tanto no que se refere às dificuldades quanto às possibilidades e avanços.

Visualizo que é na materialização, nas relações e nas interações sociais construídas ao longo de nossas vidas que vamos nos tornando educadores/as, com intenção de proporcionar

---

<sup>6</sup> Companheiros e companheiras que estão todos os dias nas escolas públicas lutando por uma educação de qualidade, por quem tenho grande admiração.

melhores aulas e de refletir sobre nossa prática. Mas, afinal, de qual visão de educação estou me referindo? Falo de uma educação que é movida pelas narrativas construídas entre educadores/as. Uma educação que foge de dissertações, comunicados e memorizações ou sonorizações; daquela em que os educandos parecem mais pacientes, ouvintes de um agente que vai depositando arquivos em suas cabeças (FREIRE, 2013a).

Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. (FREIRE, 2013a, p. 84).

Mesmo ciente que os/as educadores/as sempre sofrerão com o poder que o sistema impõe, acredito em uma educação pelo diálogo, humanista, revolucionária e libertária. A minha concepção de educação vai se encontrando com a proposta humanizadora, problematizadora e transformadora de Paulo Freire (2013a), que vai potencializando a libertação das pessoas, pois possibilita trazer à tona a realidade, essa em que as pessoas se educam em comunhão, sempre num sentido dialógico, em que educador/a e educandos/as se refazem constantemente.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 2013a, p. 97, grifo do autor).

Não sei se você, leitora e leitor, concorda comigo, mas essa educação sempre será um desafio para nós. Trabalhar nessa visão de mundo significa lutar todos os dias para conseguir dar sustentação àquilo que acreditamos, pois a educação que se propõe ser problematizadora requer desafiar os/as educandos/as como seres no/do/com o mundo, que, quanto mais são provocados em busca de respostas, vão se confrontando com o compromisso, com o engajamento, levando-os a refletir sobre o problema em situação concreta (FREIRE, 2013a).

E é com essa concepção que me lanço a pensar a EF na EI; um olhar que vem sendo lapidado ao longo da minha história e que vou aprofundando ao longo deste texto, pois as inspirações ecoam de vários lugares e pessoas.

Quero falar de práticas pedagógicas de docentes comprometidos/as, que, embora o cenário pouco ou quase nada colabore para que desenvolvam um trabalho de qualidade, mostram-se agentes de luta, que superam todos os dias os desafios de ordem sócio-político-

cultural. E, para isso, vou recorrer a visitar minha própria prática pedagógica. Vou narrar, da forma mais crítica que eu puder, o processo de luta que vivo na educação pública, mais especificamente como professor de EF, que vem repensando a atuação na EI.

Todo esse cenário me fez trazer para esta tese o desafio de colocar a minha prática pedagógica à disposição daqueles/as interessados/as em conhecer uma possibilidade de pensar a EF na EI que luta por levar intencionalidade pedagógica, tenta articular projetos com outros agentes da unidade e busca a todo momento considerar as crianças como agentes ativos no processo de ensino e aprendizagem, pensamento esse que foi se construindo em negociações cotidianas constantes com os sujeitos (NUNES; FERREIRA NETO, 2011).

### ***2.1 As “tramas”: construções histórico-dialógicas***

Algumas dessas “tramas” terminaram por me trazer ao exílio a que chego como o corpo molhado de história, de marca culturais, de lembranças, de sentimentos, de dúvidas, de sonhos rasgados, mas não desfeitos, de saudades de meu mundo, de meu céu, das águas mornas do Atlântico, da “língua errada do povo, língua certa do povo”. (Paulo Freire, 2013b, p. 15).

Ler Paulo Freire é como se eu estivesse andando por ruas e, por várias vezes, o encontrasse. Suas palavras vão me ajudando a compreender e analisar minha história, minhas “tramas”. Sendo assim, reforço aqui essa construção sempre histórica. Vou me sentindo cada vez mais um aprendiz, um ser em busca desse conhecer solidário, em prol da transformação. Aqui o grande acervo intelectual que me inspira na constante transformação vem dos/das educadores/as que contribuem com suas singularidades para me formar enquanto ser humano; como Paulo Freire (2013a, p. 29) diz, esse “conhecer solidário”.

Após investigar como os/as educadores/as da EF produzem suas aulas<sup>7</sup>, agora estou movido pelo desafio e curiosidade de estudar a EF na EI, tema que me inquieta desde o meu ingresso na educação básica na cidade de Suzano (SP) em 2011, onde eu atendia a EI e os anos iniciais do ensino fundamental. Nessa mesma época eu também atuava na cidade de São Bernardo do Campo (SP), como professor de EF com os/as estudantes da educação de jovens e adultos (EJA) no período noturno.

Em Suzano, a EF não compunha o currículo da EI; somente as séries iniciais do ensino fundamental. Como alguns/mas educadores/as precisavam completar a jornada de trabalho em determinadas unidades, que era também o meu caso, propusemos atender a EI em um formato de projeto que seguia “os mesmos moldes de atendimento” das séries iniciais do fundamental,

---

<sup>7</sup> Prática pedagógica na Educação Física: a percepção dos autores de saberes na realidade escolar. (FARIAS, 2017).

ou seja, a aula de EF. Saliento que, nesse período, eu não tinha ideia das inúmeras pesquisas sobre a EI.

Ao iniciar esse projeto educativo, muitas dificuldades surgiram, assim como sinalizado no estudo de Sayão (1996), principalmente para planejar as aulas, como abordar as crianças na sala, como conquistar a atenção da turma em momentos de dispersão; ou seja, eu simplesmente planejava as ações pedagógicas tendo como referência as outras turmas que já atendia no fundamental. Usando os conhecimentos provenientes da formação inicial, fui me pautando nas aulas totalmente transmissivas e que pouco dialogavam com as crianças. As filas eram o sinônimo de aula para a EI, e o controle a todo momento.

Nessa época, as crianças deveriam apenas reproduzir aquilo que eu selecionava como “movimento” para elas. Nunca tinha ouvido falar que as crianças da EI eram capazes de produzir cultura e conhecimento: as crianças eram seres puramente passivos no processo. Pode parecer estranho, pois narro essa passagem de 2011 e não estamos falando de muito tempo atrás.

Infelizmente, quando o assunto foi a escola na minha formação inicial, nunca ouvi falar de pesquisas, e muito menos de relatos de experiências que tratavam da realidade escolar. O que sempre predominou foram as discussões de pesquisas que envolviam temas relacionados aos aspectos biológicos, fisiológicos e o esporte de alto rendimento. Como não poderia ser diferente, esses temas me encantavam.

As discussões pedagógicas sempre foram pouco aprofundadas e, pior ainda, com a visão que eu tenho hoje, a EI foi praticamente desconsiderada na formação inicial, fato já discutido por Martins, Tostes e Mello (2018). Isso mostra uma realidade que ainda considero existente nos diversos cursos de formação inicial de licenciatura em EF e principalmente na formação continuada de professores/as, como já retratado por Bracht (2015), pois as pesquisas que tratam da EF não têm chegado e não são feitas pensando nesses públicos: os/as professores/as que estão na realidade escolar.

Mesmo com essa realidade e sem esse suporte que deveria vir da formação inicial, as crianças simplesmente realizavam aquilo que eu solicitava. Raras vezes perguntei a elas quais eram as brincadeiras que conheciam. Com o passar dos meses fui me questionando se era isso mesmo, se aquele tempo de espera em que elas ficavam nas filas proporcionava de fato um aprendizado mais significativo.

Ainda no cenário de 2011, recordo-me que as aulas da EI, com as professoras pedagogas da grande maioria das turmas, eram sempre muito tradicionais. Como apontam João

Formosinho e Júlia Oliveira-Formosinho (2019), a pedagogia transmissiva<sup>8</sup> predominava em alguns ambientes escolares. Então, minhas aulas eram um dos momentos em que elas, as crianças, gostavam pelo fato de poder sair da sala de aula. Cabe dizer que muitas das escolas em que atuei em Suzano são prédios construídos ou adaptados para o contexto escolar de crianças pequenas, que pouco davam possibilidades de um trabalho diferente do espaço sala.

Ao contrário disso, também foi nessa passagem pelo município de Suzano (SP) que aprendi muito com diversas pedagogas da EI. Muitas vezes me sentia com dificuldade para lidar com certas turmas e, em muitos momentos, fui conversar com essas professoras. Foi nessas trocas que comecei a pensar minhas aulas sempre tentando amarrar os temas da EF aos temas que elas estavam trabalhando, não como um apêndice, mas sim com envolvimento nos temas. Em alguns casos, tive sucesso; em outros, percebi um certo incômodo por parte de colegas.

O fato é que o trabalho feito em conjunto nunca foi algo fácil de acontecer, ainda mais com pessoas que sempre se viram trabalhando de forma isolada dentro das escolas, pois a EI muitas vezes parece um outro mundo nas escolas que possuem as séries iniciais do fundamental acontecendo no mesmo prédio e período.

Outro fato foi e é minha inexperiência em trabalhar em conjunto ou parceria com as pedagogas<sup>9</sup> das turmas. Confesso que, muitas vezes, eu me vejo sem competência para ajudar ou contribuir em projetos que envolvem temas que parecem distantes da EF. Atribuo isso também à formação inicial que pouco mostrou essas possibilidades.

Você, leitor ou leitora, pode, neste momento, achar, então, que tudo foi culpa da formação inicial. Não! Também tenho consciência que me faltou mais empenho em procurar leituras que me ajudassem a minimizar tal dificuldade. Porém, a rotina dos/das professores/as brasileiros/as é algo bem complicada; por exemplo, tenho uma rotina de trabalho hoje com dois cargos públicos, com jornada de 54 horas semanais, e praticamente nenhum tempo para estudar.

A verdade é que não só eu, mas diversos/as colegas que trabalham comigo nas escolas têm essa rotina extremamente cansativa, não porque queremos. Se analisarmos essa jornada pensando nas professoras, a situação fica mais problemática, pois, como sabemos, muitas mulheres têm jornada tripla em suas rotinas de vida. Fazemos isso por questões de sobrevivência mesmo, pois somos forçados/as, pelo contexto capitalista em que vivemos, a nos colocar nessa situação para podermos não enriquecer, mas sobreviver (BARBOSA, 2013).

---

<sup>8</sup> Aquela em que as crianças só recebem os ditos conhecimentos, bancária, na qual não existe uma educação dialógica.

<sup>9</sup> Ao longo desta tese, vou me referir às pedagogas como aquelas que ficam a maior parte do tempo com as crianças. São professoras formadas em pedagogia e que, geralmente, ficam com uma turma anualmente. Em alguns lugares, podem ser chamadas de regentes.

Aqui denuncio que vivemos uma exaustiva rotina semanal. Sofremos com os baixos salários (que forçam os/as docentes a trabalhar em duas redes de educação e, em alguns casos, em três), com as péssimas condições de trabalho e, o mais grave, a sensação que estamos sentindo agora (2018 a 2021) de desvalorização dos/das docentes pela conjuntura política brasileira e, principalmente, pelo DESgoverno em vigor. Mesmo assim, alguns continuam acreditando em dias melhores.

Ainda em 2011, na cidade de Suzano, havia a intenção de criar parcerias, e isso sempre foi algo que me chamou a atenção. Algumas delas deram certo e foram fantásticas, o que me levou a rever minha forma de pensar a EI. Uma passagem muito significativa aconteceu em 2012, na Escola Adélia de Lima, que fica em um bairro periférico da cidade de Suzano, uma zona ainda considerada rural. Todo início de ano fico com aquela expectativa de saber quem será a professora de cada turma. No caso da EI, mais ainda, pois o perfil da professora dirá se existirá ou não a possibilidade de parcerias. Digo isso porque, em muitos casos, simplesmente a colega não aceita essa forma de trabalhar com a EI.

Bom, para a alegria das crianças da turma do G4 (infantil de 4 anos) chegou uma colega (Regiane) que tinha um perfil muito interessante: tocava violão, adorava fazer atividades fora da sala e aceitava várias propostas que eu dava para estabelecer alguns laços no desenvolvimento dos temas, além de uma competência extraordinária para lidar com as crianças, ou seja, o trabalho diversificado estava garantido. E, para minha alegria, a diretora da Unidade Escolar (Fran) adorava esse tipo de trabalho; dava todo apoio e, na medida do possível, ajudava com a compra de diversos materiais para produzirmos algumas aulas.

Com essa turma eu efetivamente comecei a pensar a EI com outro olhar, pois realizamos quase todas as aulas em parceria, desde aulas usando as histórias como pano de fundo, até as diversas fantasias que eu e a professora usávamos para promover aulas com o maior envolvimento das crianças. Sentávamo-nos com as crianças em roda e dialogávamos sobre suas brincadeiras, seus brinquedos e desenhos favoritos. Em algumas aulas, a professora levou o violão e em roda cantávamos músicas. Essa parceria durou um ano.

Outra passagem marcante nessa caminhada, na Rede de Suzano, foi a convivência com três outros professores de EF (Júnior, Valter e Vinícius) que são meus amigos até hoje. Esse ponto é extremamente importante para entender esse meu interesse por estudar a EI, pois, ao perceber que todos tínhamos algumas dificuldades, começamos a nos encontrar e conversar sobre nossas práticas pedagógicas. Organizamos nossos horários dentro de cada unidade escolar de forma a conseguirmos uma brecha para nos reunirmos na Escola Sônia Regina, uma outra escola do município de Suzano, também em uma zona considerada rural.

Como o professor Vinícius trabalhava em horário contrário ao nosso, a comunicação com ele era feita em alguns momentos por e-mail, nas reuniões pedagógicas ou em alguns encontros em que ele conseguia chegar mais cedo. O fato é que ele sempre buscou se inteirar das discussões.

Foi quando Júnior, Valter, Vinícius e eu começamos a trocar planos de aulas, projetos e formas de criar parcerias com as pedagogas para qualificar o nosso trabalho. Criamos uma rede de troca de conhecimentos que vinham da prática, da realidade escolar, dos nossos problemas reais vivenciados em seus mais diversos contextos. O trabalho em equipe, o envolvimento coletivo e as interações entre participantes, ou seja, essa rede de “saberesfazeres<sup>10</sup>” (FERRAÇO, 2007; NUNES; FERREIRA NETO, 2011; NUNES; FERREIRA NETO, 2012) foi se constituindo.

Inspirado em Ferração, Nunes e Ferreira Neto, a ideia da rede me chamou muito a atenção. No contato com essa literatura, percebi que o que estávamos criando naquela época era uma rede. A riqueza disso se encontrava na diversidade, na experiência de vida, na história de vida, na dialogação sobre seus contextos diversos, ou seja, um movimento conectado por meio da EF que foi se forjando em rede de significações, um conjunto de conhecimentos. Os significados vão se constituindo a partir das discussões realizadas sobre certos temas, que vão estabelecendo amarrações com outros (FERRAÇO, 2007; NUNES; FERREIRA NETO, 2011; NUNES; FERREIRA NETO, 2012).

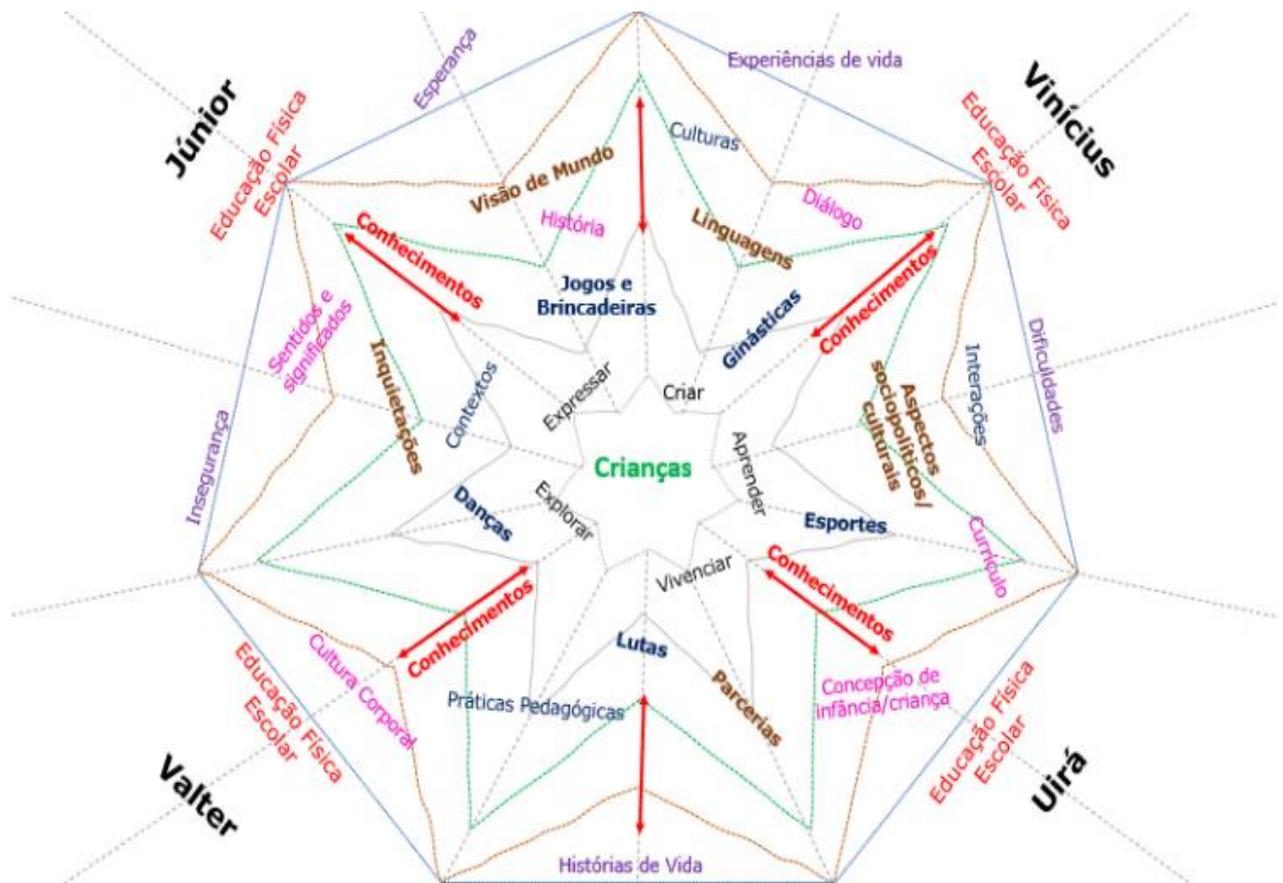
A ideia de rede de “saberesfazeres” pode mostrar as diversas possibilidades de conexões que diferentes práticas pedagógicas podem gerar. Não significa que ela deve ser simétrica e muito menos seguir as mesmas rotas, inclusive ela pode se assemelhar a um rizoma, que, na biologia, representa um caule ou raiz que cresce sem forma definida em várias direções. Cada educador/a pode pensar seu percurso de forma autoral, sabendo que diversos aspectos podem influenciar nas suas escolhas. A rede foi construída com a intencionalidade de provocar nossas reflexões referentes às possibilidades de conexões diversas, exatamente como eu vejo a escola todos os dias, sempre imprevisível, complexa, em muitos momentos tensa, e logo depois amorosa, calma, e, em um simples estalo, agitada.

Pensando nessa construção histórica, criei, de forma figurativa, inspirada naquilo que acredito ser o essencial dessa jornada, o trabalho sempre em rede, ou seja, “as “tramas” (FREIRE, 2013b) de vida, compartilhadas mutuamente com meus amigos/educadores Valter, Vinícius e Júnior (figura 1).

---

<sup>10</sup> Termo utilizado com essa grafia pelos/as autores/as citados/as.

Nessa figura, que é temporal, pois ela sempre sofrerá atualizações no tempo vivencial, as crianças são o centro, pois representam nosso maior objetivo, que é construir conhecimentos com sentidos e significados de forma dialógica com elas. Por isso, na figura, as setas apontam para os dois sentidos, conectando os conhecimentos de todos/as aqueles/as envolvidos/as. A ação de um único agente pode reverberar em todas as direções por meio das diversas conexões que uma rede possui (FERRAÇO, 2007; NUNES; FERREIRA NETO, 2011; NUNES; FERREIRA NETO, 2012).



*Figura 1 – Rede de “saberessfazer” e suas significações forjadas nas “tramas” da vida*

. Quando olho para essa rede, penso que ela pode ser visualizada de fora para dentro e de dentro para fora, pois, em cada momento que passei na educação básica, foram constantes as dúvidas que me levavam a repensar as aulas para a EI. Assim como o limite dessa rede não se esgota em suas bordas, cada agente recebe influências que antecedem tudo isso. Há um recorte de algo que acredito ser ainda maior. Por isso, entendo que essas linhas laterais são contínuas e devem ser compreendidas para além dos nossos limites de visão, conectando-se com a formação permanente de vida de cada sujeito (FERRAÇO, 2007; NUNES; FERREIRA NETO, 2011; FREIRE, 2011; NUNES; FERREIRA NETO, 2012).

Para Ferraco (2007), as redes não estão no cotidiano da escola; elas são o próprio

cotidiano, representando a ideia de algo vivo, em movimento o tempo todo, que se estabelece por meio de tessituras e trocas constantes entre os agentes do cotidiano escolar.

Assim como as redes de *saberes-fazeres* não se limitam ao território das escolas, também os sujeitos que as tecem não se reduzem aos sujeitos que lá estão por ocasião da realização das pesquisas. Como já dito, estamos considerando sujeitos potenciais de nossas pesquisas todos aqueles que, de forma mais direta ou indireta, estão envolvidos na tessitura e partilha das redes cotidianas. (FERRAÇO, 2007, p. 77, grifo do autor).

As marcas deixadas por essas partilhas, retomadas neste movimento de recordação do meu processo histórico na educação, vão me dando mais lucidez. Trago mais uma vez Paulo Freire para justificar a ideia da rede a partir das relações, de uma construção sempre dialógica: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2013a, p. 98).

Além disso, a rede vai sendo levada pelos/as educadores/as durante suas trajetórias, suas “tramas” vividas. Ela pode mudar de lugar, mais pessoas podem se inserir, outras podem se afastar, ou até mesmo sair, mas aquela rede inicial trouxe os pressupostos para que a transformação continuasse acontecendo. E assim tem sido, desde que eu, Valter, Vinícius e Júnior começamos a trocar nossas experiências. Nossa rede tem sido constantemente refeita, repensada, reconstruída, ou seja, essa ciclicidade e interação vão nos alimentando, e podemos dizer que vamos forjando nossos currículos como sinônimo de resistência.

Entendo o currículo como uma construção social na prática e que expressa a função social da escola, ou seja, uma opção cultural, e que se desdobra no indivíduo que se pretende formar. Em outras palavras, o currículo é tudo aquilo que acontece na escola e que sofre constantemente diversos tensionamentos político-sociais (SACRISTÁN, 2000). É importante ressaltar que cada professor/a modela seu currículo, e por mais que ele tente ser preestabelecido, cada agente vai produzir sua interpretação, mesmo que seja um profissional executor<sup>11</sup>. “O professor não decide sua ação no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho” (SACRISTÁN, 2000, p. 166). E cada vez mais eu vou percebendo isso, que o currículo real é o resultado de traduções que vamos fazendo sempre na relação com o contexto.

Muitas vezes atuamos nas brechas e a partir de situações dadas na realidade. “Quem, a não ser o professor, pode moldar o currículo em função das necessidades de determinados alunos, ressaltando os seus significados, de acordo com suas necessidades pessoais e sociais dentro de um contexto cultural?” (SACRISTÁN, 2000, p. 168).

---

<sup>11</sup> Aquele/a que segue as exigências do sistema, apostilas e o currículo sem questionar sua efetividade, deixando de lado sua autoria.

Por isso, parto da ideia que a construção de um currículo é sempre histórica, feita por diversas mãos, falada de vários contextos, em que educador/a-educandos/as estão em uma relação de movimento diário que se dá por “tragédias e comédias do dia a dia escolar”, parafraseando Victorio Filho (2007, p. 101).

Para narrar a minha experiência vivida como educador do componente EF, é necessário que você, leitor ou leitora, saiba como é fundamental – eu diria determinante – explicitar o processo histórico da minha constituição, mostrar como tudo isso foi possível a partir das relações que estabeleci durante todos os momentos da minha vida, em que a escola, e mais do que isso, os/as agentes que formam essa instituição social contribuem nesse processo, em que me reconheço como ser “[...] inacabado num permanente processo social de busca” (FREIRE, 2011a, p. 48).

Venho narrando até aqui aquilo que me parece ser o ponto de partida para repensar a EF na EI. Quando olho para meu percurso, pensando especificamente na EI e levando em consideração meu atual momento (2021), depois de entrar em contato com estudos e, principalmente, com as experiências que ainda vivo com a EI, coloco-me como observador da minha própria prática. Estou ciente das possíveis armadilhas, mas tentarei olhar sempre com criticidade ética. Paulo Freire (2011a, p. 10) me move nessa busca, quando fala sobre a observação:

Quem observa o faz de um certo ponto de vista, o que não situa o observador em erro. O erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto de seu ponto de vista é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele.

Diante de minha prática educativa, como uma característica especificamente humana, vou narrando meus passos como sujeito ético que sempre busquei ser, de alguém que sempre lutou por uma educação pública de qualidade, mesmo ciente que, em diversos momentos, eu me vi ao ponto de desistir devido a forças esmagadoras que atuam sobre nossas práticas pedagógicas. Mas, em conjunto com colegas de luta, que vivem a educação pública, consegui visualizar o esperançar em nossa caminhada (FREIRE, 2011a).

Posso dizer que foi na minha passagem pelas escolas da cidade de Suzano que conheci diversas educadoras e diversos educadores que carregavam consigo a rigorosidade metódica de ensinar, e que foram, para mim, exemplos de profissionais “[...] criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (FREIRE, 2011a, p. 22) em seu fazer pedagógico, aos quais agradeço com grande carinho por contribuírem na história que venho construindo na educação.

## **2.2 As “tramas”: vivendo outras realidades escolares**

O professor trouxera de casa os nossos trabalhos escolares e, chamando-nos um a um, devolvia-os com o seu ajuizamento. Em certo momento me chama e, olhando ou re-olhando o meu texto, sem dizer palavra, balança a cabeça numa demonstração de respeito e de consideração. O gesto do professor valeu mais do que a própria nota dez que atribuiu à minha redação. (FREIRE, 2011a, p. 36).

Paulo Freire (2011a), ao relatar tal trama de sua passagem pela escola, em *Pedagogia da Autonomia*, traz uma interessante reflexão sobre certas “tramas” que ocorrem diariamente nos contextos escolares, entre educadores/as e educandos/as, “tramas” essas que são negligenciadas pelo carácter socializante dessa instituição. O conteúdo como transferência do saber esmaga a importância das experiências informais, essas que reúnem uma polissemia de significações. “Há uma natureza testemunhal nos espaços tão lamentavelmente relegados das escolas” (FREIRE, 2011a, p. 37).

Após tal reflexão, vou recuperando passos da minha empreitada, ou seja, após três anos de muitas dificuldades e conquistas na Rede Pública de Educação de Suzano, em 2013, exonero dois cargos, sendo um na cidade de Suzano (SP) e outro na cidade de São Bernardo do Campo (SP), e ingresso na Rede Municipal de Santo André (SP) e na Rede Municipal de São Paulo (Capital), lugares em que atuo como docente atualmente, atendendo desde a EI até os anos finais do ensino fundamental.

Em Santo André (SP), uma cidade que fica na região metropolitana de São Paulo, mais especificamente no ABC paulista, o atendimento no ensino básico é composto pela educação infantil, ensino fundamental I e o ensino de jovens e adultos (EJA) (SANTO ANDRÉ, 2016) ou seja, as aulas da EI contavam com a presença da EF, pautadas na LDB (1996) e na lei do piso salarial (BRASIL, 2008). Fato que não ocorre na cidade de São Paulo, pois a rede não conta com o atendimento de professores/as de EF na EI.

No município de Santo André, percebo um formato bem diferente daquele vivido na cidade de Suzano. Um grande diferencial é a formação continuada específica para os/as docentes de EF que acontece uma vez por semana, reunindo todos/as para debater assuntos pertinentes à atuação. Esse fato me deixou muito feliz e surpreso, pois vi nesse cenário um lugar rico para construir conhecimento pelas trocas que tal formato poderia proporcionar (SANTO ANDRÉ, 2016).

Logo percebi entre os/as colegas da área muitas falas sobre como é difícil trabalhar com a EI, angústia que também foi e é minha, dificuldades essas que provocam aversão ao trabalho com as crianças da EI. A partir deste ponto, levando em consideração que eu faço parte desse

grupo de educadores/as, tanto a minha prática pedagógica como as dos/das colegas começam a receber influências de relatos de experiência expostos na formação semanal, como também baseado nas experiências já vividas em outros lugares.

Dentro desse outro contexto, interpreto que a presença das pedagogias mais transmissivas predomina na EI da rede de ensino (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019). Mesmo tendo vivido experiências bem ricas nas escolas da cidade de Suzano, confesso que minha prática pedagógica sempre transitou entre pedagogias transmissivas e participativas, e isso variava de turma para turma. Com aquelas turmas que eram mais “difíceis”, no que diz respeito aos aspectos atitudinais, eu sempre adotei uma forma mais transmissiva; com as turmas mais “calmas”, eu percebia que poderia adotar formas mais participativas de construção de aulas. Esse fato demonstra minha falta de entendimento sobre as infâncias e as crianças. Na realidade escolar, os termos referentes às turmas, “difíceis e calmas”, são usualmente utilizados e se referem às questões de comportamento.

A primeira turma de EI da qual fui professor na Rede de Santo André foi de crianças de 4 anos (infantil inicial) e praticamente um teste para o coração, mostrando que cada contexto traz uma realidade diferente quando o assunto é escola. Mesmo com minha singela experiência na EI, nada que eu propunha para elas dava certo; as crianças não seguiam combinado nenhum e por diversas vezes me via sem saber o que fazer. O ambiente da escola não ajudava, não existia um trabalho conjunto com a pedagoga; o coordenador pedagógico tentava ajudar na medida do possível e todos os dias de aula com as crianças era um sufoco, ao ponto de eu desejar que não tivesse aula para essa turma nos próximos meses.

Assim como evidenciado no estudo de Sayão (1996), percebo que as dificuldades relatadas por alguns agentes que atuam na Rede de Santo André (SP) vêm de uma formação inicial precária com relação ao aporte teórico para entender e atender a EI, refletindo em dificuldades, como a de planejar especificamente para essas crianças, a falta de trabalhos integrados com os demais agentes educacionais das unidades escolares, conflitos de concepção de infância entre os profissionais que trabalham com as crianças e a percepção de ausência de estudos na área para subsidiar as atuações docentes. Essa foi a sensação sentida por mim ao viver com essa turma durante o ano de 2013.

Romper com as pedagogias transmissivas diante de um cenário desses é tarefa muito desafiadora. Por diversas vezes preferi ficar com as crianças dentro da sala para evitar que elas se machucassem. Isso era visto por outros colegas da escola como uma forma de estar “enrolando para não trabalhar”. Vejam a que ponto chegamos, não importa como, e se você está preparado ou não: o que vale é sair com as crianças da sala. Isso é sinônimo de aula.

Ao relatar essa passagem, achei interessante trazer um debate tratado pelo autor Qvortrup (2015), que está diretamente ligado à sociologia da infância numa lógica mais estruturalista (SARMENTO, 2013). O texto vai apresentar uma discussão muito profunda entre o que é proteção e participação das crianças e jovens na sociedade. Mas, para esta tese, vou me atentar à importância de refletirmos sobre esse aspecto da proteção que temos em nossas aulas. Eu tenho notado em minhas aulas com a EI, principalmente nas reuniões com as famílias, que a grande preocupação que elas têm é com relação a acidentes, vista como um sinônimo de proteção das crianças.

Fazendo um diálogo com o estudo de Qvortrup (2015) e as aulas nas instituições pelas quais passei e naquela em que atualmente estou, o questionamento poderia ser: o espaço estrutural foi construído pensando em proteção para as crianças da EI? Quais são as iniciativas do poder público para, de fato, garantir escolas, parques, ou seja, uma cidade mais segura para as crianças? É claro que são perguntas muito complexas, mas quero pontuar que na prática pedagógica, além de se preocupar com o educar, temos que pensar no cuidar, pois ambos são indissociáveis.

De fato, nessa escola em que passei difíceis momentos com as crianças da EI, o ambiente estrutural não me dava condições adequadas de proteção às crianças. Digo que era inadequado para a EI. Diante disso, as crianças acabavam sendo tolhidas de participação. Como discutido no trabalho de Qvortrup (2015), a proteção e a participação das crianças, nesse modelo de sociedade em que vivemos, foram pensadas na visão dos adultos e não na perspectiva das crianças. Mais uma vez, nós, educadores/as, vemo-nos diante do aprisionamento ao sistema vigente, tendo que nos virar para conseguir dar aula. Freire (2011a) e Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019) reconhecem a importância do espaço físico para a pedagogicidade educativa, devendo ser esse um lugar que possibilite ao máximo potencializar as aprendizagens de forma a facilitar as co-construções significativas de aprendizagem.

Sobre os ambientes estruturais, uma das “tramas” vividas por Paulo Freire na sua passagem pela Rede Municipal de Educação de São Paulo, foi marcante:

Nas minhas primeiras visitas à rede quase devastada eu me perguntava horrorizado: como cobrar das crianças um mínimo de respeito às carteiras escolares, às mesas, às paredes, se o Poder Público revela absoluta desconsideração à coisa pública? É incrível que não imaginemos a significação do “discurso” formador que faz uma escola respeitada em seu espaço. A eloquência do discurso “pronunciado” na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço. (FREIRE, 2011a, p. 38).

Produzir essa escrita recordatória me faz analisar a dinâmica de ser educador, e acredito que isso ocorra com diversas pessoas que se dedicam à docência no Brasil, porque, revendo tudo isso, ainda devemos colocar nessa rotina o tempo de deslocamento a que eu me submetia e me submeto para dar conta de atuar nas duas redes de ensino. Em média, isso se traduz em três horas por dia perdidas em trânsito, totalizando 57 horas semanais só de atividades diretamente ligadas à escola, fora aquilo que realizamos em casa. Então, é bem considerável o tempo que um educador/a se dedica à instituição escolar.

Em 2018, a Rede de Santo André iniciou um momento muito interessante de implantação curricular. O desafio foi lançado para os/as educadores/as: trabalhar com base no documento pautado na concepção histórico-cultural de Vigotsky (1991). Nessa perspectiva, pretende-se formar um sujeito histórico e social, que se faz humano na relação com o meio social e cultural de forma dialética.

Seguindo tal ideal, é necessário superar o ensino transmissivo de conteúdos sem sentido, rompendo com processos de naturalização. Para isso, a proposta se sustenta nas dimensões: sociais, históricas e culturais. É social, pois está ancorada nas relações humanas. É histórica, pois o ser humano produz sua existência em um dado momento histórico por meio de uma construção material que é reflexo da sociedade. É cultural, porque o ser humano produz cultura em suas diversas experiências históricas (SANTO ANDRÉ, 2019a). Nessa linha,

Compreendendo-se o sujeito como histórico e social faz-se necessário reconhecê-lo como sujeito de direitos, vivendo momentos específicos de seu desenvolvimento e conhecimento, ou seja, no âmbito da Educação Básica na Rede Municipal, desde a criança bem pequena até o adulto. (SANTO ANDRÉ, 2019a).

Além do recém-currículo, percebo que estamos sendo conduzidos para seguir a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017). Mais especificamente, ao tratar da EI, a BNCC traz inspirações italianas de infância e de escolas. Na Itália, as pré-escolas, como conhecidas aqui no Brasil, são chamadas escolas da infância e funcionam com a valorização do tripé: crianças, professores/as e famílias. Nessa lógica, as escolas da infância não se preocupam com a preparação para a próxima fase de escolarização, pois valorizam uma pedagogia do processo e não do resultado, enaltecendo a criança, em contraposição ao adultocentrismo e à disciplinarização de áreas. Com base nesse referencial, o brincar ganha destaque (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015). Porém, na Rede de Ensino de Santo André, não se efetiva tal visão das escolas italianas.

Outro dado que merece mais detalhes é a formação continuada de EF da Rede de Santo André, algo que raramente vemos em outras cidades. É organizada em encontros semanais, dentro da jornada de trabalho dos/das professores/as, dividida em dois períodos (manhã e tarde), conforme atuação na rede, nos quais se encontram todos/as os/as educadores/as em um mesmo momento. Os encontros são mediados por três pessoas: a coordenadora pedagógica de Educação Física e duas assistentes pedagógicas, todas formadas em EF. Tal fato potencializa discussões de diversos assuntos, inclusive sobre essa nova fase de implantação do currículo e da BNCC.

E é nessa esteira, que só cessa com nossa partida desse mundo, que vou percebendo nas formações de EF da Rede de Santo André um fato muito intrigante referente à produção científica que trata da infância. Não significa que não exista um aporte teórico nas práticas docentes de EF na EI, pois acredito que cada professor/a é autor/a de sua prática pedagógica, mas é fato que não existe um acompanhamento por parte dos/as professores/as das produções de conhecimento que vêm, principalmente, tratando das infâncias, tanto em nível nacional como internacional. Isso se efetiva ao ouvir algumas vezes que não existia literatura da EF na EI; ou seja, essa discussão ficou por muito tempo longe da realidade.

Tamanho é o distanciamento dos estudos com aqueles/as que estão na escola, que certamente se estabelece que não existem mesmo pesquisas da EF na EI. Inclusive eu, até pouco tempo, tive a mesma posição do grupo; isso aconteceu comigo por muitos anos. Porém, os entraves muitas vezes citados por colegas na formação continuada estão alinhados com os estudos da EF na EI, como, por exemplo, a dificuldade para atuar na EI, tanto nos aspectos estruturais e materiais como também da ação pedagógica. Esse último se mostra desafiador e, inclusive, já vem sendo citado por alguns estudos (SAYÃO, 1996; AYOUB, 2001; PASCHOAL; MACHADO, 2009; ROCHA, 2011; MARTINS, 2018).

Bom, é inegável assumir que vivemos em um território de disputa, onde a escola é o alvo de poderes que vêm “do alto” (ARROYO, 2016). Tanto BNCC, Plano Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares de Formação e as Políticas de Avaliação são mecanismos que conduzem intencionalidades controladoras, são cardápios intelectuais prontos (ARROYO, 2016). E a Rede de Educação de Santo André não seria exceção. É evidente que a BNCC tem sido o currículo oficial da EF na cidade.

### **2.3 As “tramas”: os poderes que vêm do alto**

Cheguei ao exílio e à memória que trazia no meu corpo de tantas “tramas” juntei a marca de novos fatos, novos saberes, constituindo-se, então, em novas “tramas” (FREIRE, 2013b, p. 15).

Nas escolas, vivemos tensões e controles o tempo todo, é o neoconservadorismo político tentando encurralar nossas ações pedagógicas, ou seja, é por meio da BNCC que retiram do/da professor/a, das crianças, jovens e adultos, sua competência criativa de produzir seus currículos com base em sua intelectualidade, sua visão de mundo e conhecimentos populares. Como diria Paulo Freire (2013a), é a própria tentativa de provocar nessas pessoas o sentimento de autodesvalia.

Tenho pensado, ao construir esta tese, em quem determinou que tais conhecimentos devem estar na escola. Você já se perguntou isso no seu dia a dia na escola? Ao ler Arroyo (2013), fiquei ainda mais pensativo, ao ponto de refletir em como fugir desse gigantesco sistema opressor.

Em nossa formação histórica a apropriação-negação do conhecimento agiu e age como demarcação-reconhecimento ou segregação da diversidade de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo, periferias. Não apenas foi negado e dificultado seu acesso ao conhecimento, culturas, modos de pensar-se e de pensar o mundo e a história. Foram decretados inexistentes, à margem da história intelectual e cultural da humanidade. Logo, seus saberes, culturas, modos de pensar não foram incorporados no dito conhecimento socialmente produzido e acumulado que as diretrizes curriculares legitimam como núcleos. (ARROYO, 2013, p. 15).

Ao falar da minha realidade escolar, quero provocar a minha e a sua reflexão crítica, leitor e leitora. Eu poderia simplesmente descrever aquilo que acontece, mas não, quero instigar a reflexão sobre esse redemoinho de tensões que vivemos. Não podemos ficar na ingenuidade, pois vivemos uma configuração política de poder na escola, ou seja, um território em disputa (ARROYO, 2013).

Estar na educação é se assumir politicamente, é saber que somos resultados de várias lutas sociais, e, sim, mesmo diante de muitas dificuldades, inventamos resistências (ARROYO, 2013). E assim, sendo educador, preciso ter consciência que pesquisar é parte da natureza da docência:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender, o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 2011a, p. 24).

O que vou deixando evidente aqui é a minha luta compartilhada, em comunhão com

outros/as intelectuais da realidade escolar, mesmo ciente do inacabamento, dessa constante construção em meio aos “poderes do alto” (ARROYO, 2013) que nos desestabilizam e precarizam nossas escolas. Numa sociedade quebrada pelas injustiças sociais, existe esperança, existe uma verdadeira militância. A docência é posição de reinvenção que se alarga para, minimamente, alcançarmos nossos/as estudantes de forma mais digna e humana (ARROYO, 2013; FREIRE, 2015; MALDONADO; NOGUEIRA; FARIAS, 2018a).

Como anunciado anteriormente, vou sentindo a necessidade de revelar pontos que influenciam minha prática pedagógica da EF na EI. E, nessa investigação, aspectos micro vão me levando a uma leitura mais ampla, que não fica só na EI ou só na EF.

O abandono pedagógico ou o desinvestimento pedagógico tão discutido por Bracht (2011), Machado *et al.* (2010) e González *et al.* (2013), são aspectos que batem à porta dos/das docentes a todo momento, diante de rotinas e realidades iguais a essa narrada até aqui. Adotar uma metodologia de trabalho mais participativa ou transmissiva vai depender de vários fatores. Pode ser um processo de luta para aqueles que resistem às duras rotinas que habitam o cenário educacional, principalmente agora (2018-2022), e optam por construir o conhecimento com as crianças, colocando-as como agentes efetivos nesse processo (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019), ou dobrar-se a algo já preestabelecido e tradicional, como as pedagogias transmissivas, que colocam as crianças passivamente no processo de aprendizado, tornando-as meros memorizadores e reprodutores de conhecimento (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019).

Falar de pedagogias transmissivas significa se aproximar da ideia de educação bancária tão combatida por Paulo Freire (2013a), e relacionadas a alguns autores que estão fortemente enraizados nas práticas docentes da EF, principalmente na EI, como aponta o recente estudo de Martins (2018). Até mesmo os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEIs) carregam consigo bases psicológicas que entendem o desenvolvimento das crianças por fases, atreladas à idade, ao desenvolvimento motor e às habilidades motoras.

Mello *et al.* (2016) ressaltam que, ao recorrer à psicologia como fundamento para entender o processo de desenvolvimento, mesmo que as questões sociais estejam sendo consideradas, o foco fica no que ocorre “dentro” da criança. O oposto acontece com base na sociologia da infância, a cultura constituída em pares; ou seja, o desenvolvimento é influenciado por aquilo que acontece “entre” elas (MELLO *et al.*, 2016).

O grande debate sobre as pedagogias transmissivas que habitam o universo da EF, quando o assunto é EI, tem acontecido pelo predomínio das abordagens psicomotoras, desenvolvimentistas e recreacionistas presentes nas aulas (SAYÃO, 1996). Pelo binóculo

dessas abordagens, as crianças são entendidas como universais, com desenvolvimento preestabelecido biologicamente. Ainda, tais ideias possuem um viés funcionalista que favorece o aprendizado das ditas áreas importantes: leitura, escrita e codificação dos números (MARTINS, 2018).

Nas pedagogias transmissivas, o sujeito-criança não é reconhecido como produtor cultural. Não se reconhecem as maneiras de ser e agir das singularidades infantis. Não se leva em consideração a criança como coprodutora de práticas brincantes e nem o seu mundo infantil (MELLO *et al.*, 2016). Como aponta Neira e Gramorelli (2017), a EF reproduziu, por muitos anos, uma função instrumental com base na biologia e na psicologia do desenvolvimento, uma visão de movimento que era deslocada das questões sócio-político-culturais. Na representação feita por Silva, esse tipo de perspectiva é classificado como uma teoria tradicional do currículo (SILVA, 1999).

Dewey, filósofo, nascido nos Estados Unidos em 1859, foi um dos principais estudiosos da educação progressista e do movimento Escola Nova. O autor possui um importante papel sobre a democracia, as questões sociais e, principalmente, a educação (PINAZZA, 2007). Dewey (1976) ressalta que a educação tradicional desconsidera aspectos externos que fazem parte de um processo de obtenção de conhecimento de um estudante, como, por exemplo, os aspectos familiares, as condições físicas, históricas, as questões de classe econômica, o contexto local.

Já as pedagogias participativas, em Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019), têm grande apoio nas ideias de Paulo Freire, com uma aprendizagem significativa que vai contra a transmissão de palavras vazias, contra a educação que deposita conhecimento e contra práticas sociais pautadas em uma relação opressiva de poder.

Nessa direção das pedagogias participativas, Paulo Freire chama a atenção para a importância de se manter viva a discussão sobre a prática educativa crítica e reflexiva, com base na relação teoria-prática. Esse diálogo é extremamente necessário para que a teoria não vire “blábláblá” e a prática não se transforme em “ativismo” (FREIRE, 2011a, p. 11).

O objetivo das pedagogias participativas é promover nos/nas estudantes o poder de decisão, a autonomia, o/a cidadão/ã que irá, efetivamente, compor a sociedade de forma ativa. O aprendizado deve ser mediado tanto pelas professoras e professores, como também pelas crianças em prol de uma aprendizagem significativa. A escola nessa empreitada é o lugar que reúne uma organização comprometida, que respeita o contexto e tenta, a todo custo, estar aberta aos familiares e comunidade (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019).

Quando fui lendo os trabalhos de Dewey, Paulo Freire, Júlia Oliveira-Formosinho e João Formosinho, fui refletindo sobre a complexidade de adotar as pedagogias participativas. Por onde

passsei e atuo hoje, poucas foram as experiências que se aproximavam dessa filosofia. Parece que está enraizado em nós o ensino tradicional, fato que impede que enxerguemos a possibilidade de mudar a forma de atuar na Educação. São os poderes que vêm “do alto” atuando.

Quando eu penso nessa discussão dentro da EF, percebo que existe um grande distanciamento, ainda hoje, da pesquisa com a realidade escolar, pois pensar uma pedagogia participativa, e efetivamente desenvolvê-la, não é tarefa fácil. Isso tem se mostrado no dia a dia das aulas. São escolas com diversos problemas de infraestrutura e salas superlotadas; crianças que vêm para a escola trazendo histórias bem complicadas de vida, e políticas públicas que pouco contribuem para a efetivação de uma educação de qualidade. O sucateamento provocado pela Educação S/A<sup>12</sup> tem mostrado sua força há tempos (BOSSLE, 2019).

Como é possível notar na definição de Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019) viver as pedagogias participativas seria o sonho de todo/a (ou quase todo/a) educador/a, e efetivá-la será um constante processo de luta e engajamento. Estamos diante de um grande obstáculo. Falo isso com base em minha própria prática. Por diversas vezes me propus a adotar tal perspectiva em minhas aulas, e não foi tarefa fácil. Entender que as crianças têm voz, e o que nos falta é ouvi-las, requer do/da docente uma experiência e um preparo que dificilmente recebemos na formação inicial e continuada.

Paulo Freire nos ensina que não nos tornamos educadores e educadoras da noite para o dia, e que “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém” (FREIRE, 2011a, p. 12), e por mais que seja difícil, mesmo no contexto que mais parece um caos, o aprendizado acontece. A nossa esperança, muitas vezes se encontra diante da esmagadora força do sistema político vigente, por isso a efetivação das práticas docentes de diversos/as agentes da educação tem se apresentado numa pedagogia bancária.

Passei a ser um professor bem observador na escola, principalmente após entrar no mestrado. Comecei a ver no contexto escolar coisas que simplesmente passavam despercebidas e uma delas são os discursos que, muitas vezes, desconectam-se da aula, a organização dos espaços e a quase mínima participação das crianças nas decisões da escola. É bem como anuncia o professor Ernani Maria Fiori (2013, p. 8), ao prefaciar o livro *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire:

Uma cultura tecida com a trama da dominação, por mais generosos que sejam os propósitos de seus educadores, é barreira cerrada às possibilidades educacionais dos que se situam nas subculturas dos proletários e marginais.

---

<sup>12</sup> Uma educação regida pelo contexto capitalista, em outras palavras, o mercado, o lucro.

Como já dito anteriormente, eu me vi em diversas aulas que pareciam sem controle e tendo que adotar formatos de aulas que pouco respeitavam os interesses das crianças. Ou seja, essa construção é lenta, difícil e muitos desistem no começo. Essa dificuldade se agrava quando percebemos que as formações iniciais de licenciatura em EF, de várias universidades públicas do país (MARTINS, 2018), em pleno século XXI, ainda compõem seus currículos, principalmente nas disciplinas que tratam da EI, de teorias que não vêm dialogando com os rumos de uma sociedade em constante modificação e longe de concepções de infâncias que hoje habitam os debates em diversos países e áreas de conhecimento, assim como os estudos da própria EF que tratam da EI (SAYÃO, 1996; FERREIRA; SARMENTO, 2008; GOTLIEB, 2009; QVORTRUP, 2010; ROCHA, 2011; MARTINS, 2018; BRASIL, 2017).

Existem alguns desafios nesta tese, entre os quais lidar com esse cenário complexo que hoje (2018-2022) habita a educação nacional, que é de completa desvalorização dos/das educadores/as. Para além da não ingenuidade, existe um constante processo de luta que deverá ser travado se, de fato, quisermos alcançar uma educação humanista, problematizadora e libertadora, e, mais ainda, no campo da EF, que deverá conjuntamente encontrar sua validade efetiva dentro da EI.

Estamos sobrevivendo em péssimas condições de trabalho, sem segurança nenhuma, sem apoio do poder Executivo e sendo acusados pelo fracasso da educação no país. Fracasso esse que é analisado por meio de avaliações externas, formas de políticas neoliberais que criam um parâmetro único para avaliar os/as estudantes de várias partes do país, como se fosse controle de qualidade de uma empresa. É o verdadeiro filme de Charlie Chaplin, “Tempos Modernos”.

É a configuração política do poder, vinda inclusive de fora do país. É impensável avaliar contextos de vidas diferentes. São culturas singulares, são conhecimentos regionais, produções tecidas nos movimentos sociais, que trazem para os currículos a riqueza plural dos saberes; são identidades coletivas que carregam memórias, histórias e culturas. Essas avaliações supracitadas nem sequer consideram como conhecimento as identidades coletivas (ARROYO, 2013).

As escolas têm encontrado dificuldades para aproximar as famílias. Cada vez mais, nas escolas em que atuo, as reuniões com as famílias estão mais vazias. Esse fato é complexo demais e não darei conta dele neste trabalho, pois se trata de outra análise muito profunda, em que a escola não tem mais conseguido trazer as famílias para junto dela. Nunca vi tantos afastamentos de docentes por problemas psicológicos como estou vendo nestes quatro últimos anos. Professoras e professores estão adoecendo. Mas tudo isso é fruto daquilo que Arroyo (2013) já anunciou: uma sociedade quebrada.

Persegue-nos a ideia de que esses dois movimentos, de um lado reencontrar nossas identidades profissionais e, de outro, tentar dar conta das artes de conviver, educar, ensinar infâncias-adolescências tão quebradas pela desordem social, tem sido os dois movimentos que mais têm tencionado nosso trabalho nas salas de aula e nossas lutas como professor(a) e como coletivo docente. (ARROYO, 2013, p. 9).

Entre os dias 26 e 29 de agosto de 2019 estive no 1º Seminário Internacional de Educação da USP, que possuía a seguinte temática: A Escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios. Tema extremamente válido pelo momento em que estamos vivendo no país. Nesse Seminário, duas mesas me chamaram a atenção, e principalmente dois autores que têm habitado minhas leituras nos últimos meses: os professores Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo. Reproduzindo aqui um trecho da fala de Libâneo, “em momento de ataque contra a educação e contra os professores”, nunca foi tão difícil estar na escola, pois estou sentindo no dia a dia a sensação de desesperança, de abandono e de ataque que assola meus colegas e eu, quando o assunto é ensino público.

O professor Libâneo ressalta o quanto a educação como campo vive um dissenso, quando, na verdade, deveria existir um consenso na perspectiva da função da escola. Ou seja,

[...] têm-se observado, nas últimas décadas, contradições mal resolvidas entre quantidade e qualidade em relação ao direito à escola, entre aspectos pedagógicos e aspectos socioculturais, e entre uma visão de escola assentada no conhecimento e outra, em suas missões sociais (LIBÂNEO, 2012, p. 15).

Se no meio acadêmico existe essa dificuldade, imagina como estamos vivendo nas realidades escolares? Vivendo a Escola Pública todos os dias da semana com as crianças marginalizadas de uma sociedade capitalista, percebo que estamos longe de uma solução efetiva que seja justa, democrática e de qualidade, devido à precarização que o DESgoverno vem causando à escola pública, sendo a escola o centro de acolhimento social para os pobres e a escola da aprendizagem e da tecnologia para os ricos (LIBÂNEO, 2012).

Você pode estar se perguntando por que eu entrei nessa discussão da escola em uma tese que tem como tema central a EF na EI. Penso que os entraves enfrentados pela EF na EI passam por repensar o lugar desse componente no cenário educacional nacional. E essa discussão não pode estar descolada da situação vivida pela educação, inclusive com a implantação da BNCC (BRASIL, 2017) que, nas palavras de Libâneo, traz a ideia de controle social, engessamento das pedagogias e das práticas pedagógicas dos/das professores/as.

A discussão visa destacar o impacto negativo, nos objetivos e nas formas de funcionamento interno das escolas, das políticas educacionais de organismos internacionais, as quais se transformaram em *cartilhas* no Brasil para a elaboração de planos de educação do governo federal e de governos estaduais e municipais, afetando tanto as políticas de financiamento, quanto outras como

as de currículo, formação de professores, organização da escola, práticas de avaliação etc. (LIBÂNEO, 2012, p. 15, grifo do autor).

Mais do que isso, a educação brasileira vem, desde os anos de 1990, sendo alvo de reformas patrocinadas pelo Banco Mundial e que influenciaram diversos documentos nacionais que norteiam os sistemas educacionais no país. Tais intenções internacionais têm produzido uma educação para a população mais pobre do país que contribui, pela sua ineficiência e má qualidade, para reforçar as desigualdades (LIBÂNEO, 2012).

A escola, como instituição socioeducativa, tem sido colocada em xeque com relação ao seu papel, mobilizado pelas modificações do mundo contemporâneo, sejam econômicas, políticas, sociais e culturais. É a chamada globalização (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

O impacto vivido na educação pela revolução tecnológica, a globalização e o neoliberalismo, trouxe grandes desafios para lidar com as sociedades contemporâneas. Essa sociedade marcada pela técnica, pela informação e pelo conhecimento tem sucumbido à produção capitalista. Significa formar os pobres para servir às necessidades de um mercado que exige mão de obra mais diversificada e barata. “Essa centralidade ocorre porque Educação e conhecimento passam a ser do ponto de vista do capitalismo globalizado, força motriz e eixos da transformação produtiva e do desenvolvimento econômico” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 124).

As políticas públicas voltadas para a educação, principalmente nos países mais pobres, têm sido conduzidas pelas reformas neoliberais balizadas por corporações como o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC), o Banco Mundial ou mais conhecido como Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). Na ideia dessas corporações, as reformas servem aos interesses do mercado como princípio fundador, unificador e autorregulador da sociedade global competitiva (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Estamos vivendo a ótica economicista e mercadológica invadindo a educação pública com a lógica da competição guiada pelo mercado, produzindo o mercado educacional que forma trabalhadores, competidores e consumidores. É a chamada pedagogia da concorrência, da eficiência e dos resultados, que, na escola, dá-se pela avaliação das crianças por provas externas, usadas, frequentemente, para medir a qualidade de educação, pelos rankings que classificam as escolas, oferecendo os bônus por desempenho, criando ambientes cada vez mais competitivos, levando à valorização de certos componentes curriculares em detrimento de outros, à formação continuada feita por meio de cursos a distância, em geral oferecidos por empresas privadas, e

às terceirizações e entrada do setor privado no ensino público (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Silva e Mafra (2020a), em uma obra que considero extremamente importante para a EI, pois traz a concepção pedagógica crítico-libertadora de Paulo Freire para discutir a educação das crianças, ao falarem desse período nefasto de forças conservadoras, ressaltam a destruição das políticas públicas construídas tão arduamente na história. São conquistas em educação, saúde, moradia e cultura, e eu acrescentaria as políticas de meio ambiente, que, de certa forma, visavam minimizar as desigualdades sociais dos grupos marginalizados historicamente, e que agora vêm sendo desmontadas, assassinadas e queimadas. Na educação, os ataques são cruéis, cortes de verbas, fim da formação humanística, negação da gestão democrática, um crime contra a educação inclusiva; ou seja, estão tentando calar os/as educadores/as, pesquisadores/as, estudantes e gestores brasileiros/as (SILVA; MAFRA, 2020a).

Mesmo com tudo isso, eu acredito nas pedagogias participativas, na utopia, no esperançar (FREIRE, 2015), pois sinto todos os dias que esse modelo de educação pública ainda “bancário” não tem mais correspondido aos interesses da atual geração. Tenho tentado insistentemente promover uma educação crítica, fato que não tem sido fácil. Essa construção pedagógica nunca será descolada do sujeito, pois ela sempre é constituída de elementos históricos, políticos, sociais e culturais, como venho defendendo até aqui, da práxis.

Depois de ter passado pela minha história de vida, iniciando lá na infância, na minha escola, o meu ingresso na educação básica como docente nas cidades de Suzano e São Bernardo do Campo, e depois chegado às redes municipais de São Paulo e Santo André (SP), estas duas últimas sendo aquelas em que atualmente me encontro, você, leitor ou leitora, deve ter percebido que eu trouxe elementos que contribuíram para a minha formação humana. Os fatores sócio-político-culturais que perpassam nossa vida são indissociáveis e, estando na educação, não teria como eu não ser influenciado por tudo isso. Pois, retomar todo esse processo escrito até aqui representa voltar em minhas lembranças e me aproximar da minha infância, do meu processo de formação permanente, ou, como diria Paulo Freire (2020), em *Cartas a Cristina*, são reflexões sobre minha vida e minha práxis.

### **3 UM DIÁLOGO ESPERANÇOSO: aproximações**

Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos de esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída. (FREIRE, 2013b, p. 12).

É na simplicidade complexa das crianças da EI que vou me agarrando, buscando entender sua forma de pensar e agir no mundo. Recentemente estou mais empenhado em rever minha prática pedagógica e tentar alcançar uma prática político-pedagógica na EI, pois, como já dito anteriormente, assumo minhas dificuldades. Tenho consciência que toda prática pedagógica carrega seu sentido político, até mesmo aquele/a docente que nega que sua prática é política está tomando seu lado. Mas estou ciente que devo transcender e continuar a lutar por uma atuação participativa, reconhecendo meu inacabamento. É preciso olhar nos olhos das crianças, tentar decifrar suas subjetividades, escutar suas palavras, seus conhecimentos e sua forma de interpretar o mundo. E é aí que, acredito, mora a esperança crítica que Paulo Freire traz na epígrafe deste capítulo.

É no encantamento que tenho pela literatura de Paulo Freire que retomo esta escrita. Refletindo sobre a sua ideia de diálogo, eu me inspiro para pensar a EF “COM” a EI. É nessa ideia de relação horizontal entre os/as envolvidos/as que pode existir o diálogo, ou seja, comunicação (FREIRE, 2015).

Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando dos dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. (FREIRE, 2015, p. 145).

Tentando estabelecer tal comunicação, a cada texto lido vou mergulhando em incertezas. Ciente que a introdução anterior já trouxe apontamentos para a problemática deste estudo, trago mais itens que considero serem importantes, que surgem da minha convivência com outros/as colegas da EF que estão atuando na escola com as crianças da EI. Falas do tipo: “se tivesse uma escola sem EI eu pegaria na atribuição”; “Não gosto da EI”; “É muito difícil atuar na EI”. São pontuações que me despertaram a estudar a EF na EI. São demandas que me provocam a entender mais sobre a EI.

Dentro do processo histórico, de forma global, com a queda do feudalismo, passa a predominar o sistema de produção fabril, no qual as máquinas superam as ferramentas e a força humana. A reorganização da sociedade se efetiva pelo capitalismo. Nessa esteira de mudanças sociais, não só os homens vendiam sua força de trabalho, mas a família inteira passou a trabalhar em fábricas (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

O estudo de Paschoal e Machado (2009) amplia a discussão sobre a origem da EI, ou seja, inicialmente se pensava que a intenção era só de cunho assistencialista. Contudo, as autoras revelam que na Europa e nos Estados Unidos já se tinha um olhar pedagógico para o atendimento desse público. Eram desenvolvidos trabalhos manuais, tricotagem e passeios. Mas o oposto também acontecia. Crianças eram deixadas pelas famílias aos cuidados de outras pessoas e, muitas vezes, sofriam maus-tratos, com a justificativa de tornar as crianças mais calmas (PASCHOAL; MACHADO, 2009). O trecho a seguir exemplifica a ideia de instituições de EI com perspectivas pedagógicas.

Exemplifica sua defesa com a “Escola de Principiantes” ou escola de tricotar, criada pelo pastor Oberlin, na França em meados de 1769, para crianças de dois a seis anos de idade. Esse pastor criou apenas um programa de passeios, trabalhos manuais e histórias contadas com gravuras, nos quais suas escolas de tricô tinham como objetivo, por meio do trabalho de mulheres da comunidade, tomar conta de crianças, ensinando-lhes a ler a bíblia e a tricotar. De acordo com seus objetivos, nesses espaços, as crianças deveriam aprender diferentes habilidades, como adquirir hábitos de obediência, bondade, identificar as letras do alfabeto, pronunciar bem as palavras e assimilar noções de moral e religião. (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 81).

Também é verdade que a EI foi, por muito tempo, responsabilidade exclusiva da família, e era nesse seio que a criança participava e tinha contato com a cultura. Na contemporaneidade, a EI passa por diversas transformações por meio de lutas, principalmente das mulheres, pela ampliação, inclusive por lei, de atendimento às crianças. Atualmente, as crianças têm oportunidade de uma maior interação, ampliando possibilidades de socialização e convivência (SAYÃO, 1996; PASCHOAL; MACHADO, 2009; MELLO *et al.*, 2015; BARBOSA; RICHTER, 2015).

No Brasil, diferente de outros países, as creches, asilos e orfanatos foram criados, principalmente, com cunho assistencialista, para suprir a necessidade de mulheres que trabalhavam, de viúvas e para “varrer para baixo do tapete” filhos/as indesejados/as de homens da alta sociedade. Além disso, existem, nessa história, as instituições criadas para o abandono de crianças, como exemplo, a “roda dos expostos ou dos excluídos” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 82).

No final da década de 1970, os/as educadores/as celebram a entrada oficial da EI no sistema educacional brasileiro, sendo a chance de superar as políticas assistencialistas ou preparatórias que a EI vivia nesse período. Essa conquista trouxe também a necessidade de adaptação de creches e jardins de infância para as escolas, para a cultura escolar, pois a aprendizagem como função de ensino supera o caráter somente do cuidar como pensado anteriormente (BARBOSA; RICHTER, 2015, p. 187).

O cenário nacional e internacional motivou uma mudança em prol do atendimento à infância, a partir de mobilizações de vários movimentos comunitários, dos trabalhadores, das mulheres<sup>13</sup> e dos/das educadores/as. Na Constituição de 1988, a EI se torna dever do Estado, um direito social das crianças à educação, independentemente da sua classe social. Diante dessas lutas, o campo da EI vem ganhando importância e provocando revisões de concepções com um olhar sobre as práticas pedagógicas que objetivam lidar com a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças (BRASIL, 2009b; BRASIL, 2010).

No avanço desses processos, políticas curriculares surgem e, desde os anos de 1990, o Brasil passa por oscilações para se estabelecer alguns caminhos de ação. Surgem os Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil (RECNEI) em 1998 e, em 1999, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Os RECNEIs aparecem como um documento presente em diversos municípios do país, talvez por trazer um currículo por áreas, eixos e faixas etárias. E, mesmo após o surgimento do DCNEI em 2010, os RECNEIs ainda aparecem em vários documentos oficiais (BARBOSA; RICHTER, 2015, p. 189).

A permanência do discurso dos RECNEI deve-se ao fato de apresentarem um conceito de escola, de ensino, de conteúdo, de ação docente, muito próximo à compreensão tácita de escola convencional, ou seja, uma compreensão impregnada pelas vivências escolares dos docentes, gestores e famílias. (BARBOSA; RICHTER, 2015, p. 189).

Essa trajetória impulsiona a educação básica a ser organizada em: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A EI é a primeira fase dessa organização, com finalidade no desenvolvimento integral (aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais) das crianças até 5 anos, ficando ao cargo das creches atenderem as crianças até 3 anos e das pré-escolas, crianças de 4 a 5 anos de idade (BRASIL, 1996).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), fixadas pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, são o documento que norteia as políticas públicas, os planejamentos, a execução e avaliação, garantindo a organização das propostas pedagógicas e curriculares da EI no país em consonância com as leis estaduais e municipais (BRASIL, 2009a).

Com a LDB, o componente EF e seus/suas professores/as se deparam com a EI. Lei que abre mais um campo de atuação na educação básica para esse componente curricular. Olhando para os eixos propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), parece ser muito simples integrar a EF nessa etapa de escolarização, pelo fato de os dois eixos serem as interações e as brincadeiras. Com isso, deve-se garantir as experiências sensoriais, expressivas e corporais que possibilitem movimentação ampla,

---

<sup>13</sup> Para mais detalhes sobre o processo histórico envolvendo a EI, consultar Sayão (1996).

estímulo à confiança, participação tanto individual como coletiva, incentivo à curiosidade, à exploração, ao encantamento, entre outros.

Atualmente, a BNCC (BRASIL, 2017), baseada em legislações oficiais (BRASIL, 2010), documento de caráter normativo, define direitos e objetivos de aprendizagem para crianças, adolescentes e jovens no que diz respeito ao processo de escolarização, ou seja, estabelece referencial para subsidiar os componentes curriculares a definirem seus objetivos de aprendizagem.

O documento assegura seis direitos de aprendizagem para as crianças que frequentam a EI (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se); objetivos de aprendizagem por grupos etários (bebês, de 0 a 18 meses; crianças bem pequenas, de 19 meses a 3 anos e 11 meses; e crianças pequenas, de 4 anos a 5 anos e 11 meses) em cinco campos de experiências: 1. O eu, o outro e o nós; 2. Corpo, gestos e movimentos; 3. Traços, sons, cores e imagens; 4. Escuta, fala, linguagem e pensamento; e 5. Espaços, tempos, quantidade, relações e transformações (BRASIL, 2017).

Cabe salientar que a BNCC (2017), quando trata da EI e, principalmente, dos campos de experiência, possui inspirações italianas, que, desde o final do século XIX, tem se dedicado a repensar a infância e as escolas das crianças pequenas<sup>14</sup>. Tendo como principal referência o autor Loris Malaguzzi, para ele, a criança é sinônimo de cem linguagens. As ideias de Malaguzzi estão difundidas por todo mundo devido às práticas educativas desenvolvidas na região de Emílio-Romanha, na Itália (GOBBI; PINAZZA, 2015).

Ainda segundo a BNCC, o currículo da EI deve articular os saberes do patrimônio cultural das crianças: artístico, ambiental, científico e tecnológico, com a intenção de promover o desenvolvimento integral. Portanto, tratar os conhecimentos fragmentados rompe com a ideia de integralidade, ficando ao cargo da comunidade escolar, direção e professores/as, por meio do projeto político-pedagógico (PPP), articular esse processo coletivo no sentido de definir as metas de cada instituição para alcançar o aprendizado e desenvolvimento dos/das discentes (BRASIL, 2010).

Nas DCNEIs (2010), a concepção de criança ganha destaque, pois coloca em evidência a criança como sujeito histórico e de direitos.

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12).

---

<sup>14</sup> Para maiores detalhes, consultar Finco, Barbosa e Faria (2015)

Diante do numeroso volume de trabalhos que já trazem aspectos históricos sobre a EI no mundo e no Brasil, vou chamando a atenção para outros importantes documentos nacionais que foram organizados de forma sistemática por Gobbi e Pinazza (2015). O documento “Nacional de Educação Infantil”, de 1994, propõe como elementos à qualidade de ensino para as crianças o trato pedagógico de uma educação integral que leve em consideração experiências, permitindo que as crianças elaborem seus pressupostos sobre os saberes, respeitando a diversidade de expressões culturais, assim como elevem seu universo cultural a partir de novas experiências (GOBBI; PINAZZA, 2015).

Já no documento “Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças”, de 1994, e reelaborado em 2009, fica muito evidente a necessidade de assegurar às crianças a curiosidade, a expressão e a imaginação, através de possibilidades culturais como ouvir música, participar de teatros e das mais variadas formas de artes, como dançar, ouvir histórias assim como ter contato com livros (GOBBI; PINAZZA, 2015).

Elementos esses, que se consolidam na “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” de 1996 e são reforçados no “Plano Nacional de Educação” de 2001, que, inclusive, já está alinhado a referências internacionais defendendo uma educação de formação integral. Assim, todos os documentos que sucederam os atuais, foram mantendo a lógica de uma educação infantil de qualidade que deve valorizar todos os aspectos das experiências infantis. As “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”, de 1999, revisada em 2009, trazem os princípios estéticos: sensibilidade, criatividade, ludicidade, qualidade e diversidade artísticas e culturais (GOBBI; PINAZZA, 2015).

Em 2006, com os “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil”, destacam-se os princípios éticos, políticos e estéticos. Nos “Indicadores da qualidade na educação infantil”, de 2006, construção que contou com a participação de vários/as especialistas, ganham foco os aspectos de autoavaliação de práticas que respeitem os direitos das crianças, além de despertar seu sentido democrático. Nesse ponto, dimensões como multiplicidade de experiências e linguagens dão o tom das discussões. Essas experiências vão percorrer indicadores em que as crianças devem construir e experienciar a autonomia, a relação com o meio natural e social, com o corpo, e a expressão por diversas linguagens (plásticas, simbólicas, musicais, corporais, orais e escritas), além das identidades e alteridade (GOBBI; PINAZZA, 2015).

As referências até aqui mostram constantes modificações e avanços no processo histórico da EI e da concepção de infância, e que foram mais detalhados em diversos trabalhos,

como de Sayão (1996), Filgueiras (2007), Finco, Barbosa e Faria (2015) e Abramowicz *et al.* (2006), com o processo histórico da EI no Brasil, assim como importantes debates sobre a EI.

E é entre todos esses documentos que a EF vem buscando seu espaço nos debates. Sobre o aspecto legal, Martins (2018), recentemente, em sua tese de doutorado, fez uma discussão que se contrapõe à ideia de que a EF está garantida na EI por meio da LDB (BRASIL, 1996). Na interpretação de Martins (2018), existe um equívoco, pois só em 2001, a EF foi incluída na legislação com a intenção de deixá-la no mesmo patamar dos demais componentes. Para o autor, o parágrafo 3º do artigo 26 da LDB<sup>15</sup> estabelece-a como obrigatória, mas não deixa evidente que necessita ser ministrada por um/uma professor/a de EF, além de o artigo 29 da mesma lei não relacionar em suas diretrizes curriculares a EF. Mesmo com esses apontamentos, Martins também concorda que a LDB favorece a inserção da EF na EI (MARTINS, 2018).

Com base no Coletivo de Autores (1992), o conhecimento específico da EF na escola está ancorado na cultura corporal, que corresponde a temas ou atividades como os jogos e brincadeiras, os esportes, as lutas, as danças e as ginásticas. Esses, por sua vez, devem ser estudados como linguagens.

Nesse sentido, o conhecimento é tratado de forma a ser retraçado desde sua origem ou gênese, a fim de possibilitar ao aluno a visão de historicidade, permitindo-lhe compreender-se enquanto sujeito histórico, capaz de intervir nos rumos de sua vida privada e da atividade social sistematizada. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 40).

Os saberes tratados pela EF buscam promover junto com as crianças a ideia de que as manifestações da cultura corporal produzidas pela humanidade são fruto de transformações e que, conseqüentemente, são construções históricas acumuladas ao longo do tempo, e que não são estáticas, estão a todo momento se modificando, sendo assim produções culturais. Porém, tal referência, uma das mais importantes da área, não trata especificamente da EI (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Tanto as discussões travadas pelo Coletivo de Autores (1992) como os documentos oficiais vão trazer algumas reflexões para a atuação do/da profissional de EF na EI. Vou apontar três percepções, começando pelas principais referências da área (COLETIVO DE AUTORES, 1992; KUNZ, 2016) que não debatem a EF na EI; em segundo lugar, mesmo que as legislações favoreçam mais um campo de atuação para a EF na EI, o texto não possibilita validar que a EF

---

<sup>15</sup> § 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II – maior de trinta anos de idade; III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969; V – (VETADO); VI – que tenha prole (BRASIL, 1996).

deve ser ministrada especificamente por docentes do componente; e terceiro, os currículos de formação inicial de licenciatura em Educação Física, de várias Universidades do país, mesmo em pleno século XXI, ainda têm como referências bibliográficas, predominantemente, o campo das ciências biológicas/psicológicas (MARTINS, 2018), ou seja, discutem com os/as futuros/as professores/as perspectivas pedagógicas que não se aproximam dos avanços na forma de compreender as infâncias e as crianças como construtoras de conhecimento. Como pontuado por Rocha (2011), tais perspectivas da EF não vêm dialogando com a concepção de criança que tem avançado em diversos países, principalmente pautados na ideia interdisciplinar em diálogo com as ciências sociais e a pedagogia da infância.

O bom exemplo desse avanço é a concepção apresentada por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2019, p. 42-43), quando trazem a discussão dos ambientes educativos e sua influência nos processos de aprendizagem:

Sabemos que a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças são processos simultaneamente biológicos dependentes da natureza e de processos sociais e ambientais dependentes da cultura, onde a pedagogia ocupa um espaço central. A concepção de criança como sujeito pessoal e cultural requer repensar seus ambientes de vida, sobretudo seus contextos culturais. O recente entendimento das crianças como seres culturais, dotados de poder e de ação e direitos, reforça a ideia de que as escolas devem ser contextos sociais e culturais de qualidade. As crianças, como seres socioculturais, têm o direito a contextos educacionais que respeitem e acolham tanto as crianças como as famílias e que sejam provocativos no que concerne ao desenvolvimento das identidades plurais.

Os avanços na concepção de infância têm acontecido, porém as políticas públicas, e, conseqüentemente, a escola, ainda apresentam um problema que dificulta o estabelecimento de trabalhos pedagógicos específicos para a EI. Como exemplo, podemos citar as várias escolas de Santo André (SP), que possuem no mesmo ambiente físico as turmas de EI e as séries iniciais do ensino fundamental. Ainda reforço que, em pleno século XXI, as crianças vivem nas escolas pedagogias que não vêm valorizando-as como agentes ativos nos processos, são silenciadas, impedidas de se expressar, de rir, de criar e de ser felizes como crianças, pois cada vez mais elas são conduzidas a seguir aquilo que projetam para elas; sem levar em consideração suas perspectivas de infância, são ajustadas para o futuro, colocadas em moldes sociais (GOELZER; HENZ, 2020). O estudo de Rocha (1998) aponta que existe uma diferenciação essencial das funções entre uma escola de EI e uma de ensino fundamental. Na EI, a instituição tem que atuar em complementariedade à educação das famílias, ou seja, as creches e pré-escolas têm como objeto as relações educativas em meio a um espaço coletivo de convívio.

Diante desse debate, as ideias pronunciadas por Sarmento (2013) colocam na mesa elementos que justificam a ascensão da sociologia da infância nos debates sobre a criança. Inclusive, atualmente, grande parte dos estudos que envolvem a EI no Brasil têm se dado por intermédio da sociologia da infância, contribuindo com a pedagogia da infância (RICHTER; BASSANI; VAZ, 2015).

Por muito tempo, a psicologia do desenvolvimento predominou como disciplina que discutia a infância, inclusive dentro da própria ciência da educação, pois a educação passou a seguir as etapas do desenvolvimento, pautadas em processos genéticos, que têm como marco teórico principalmente Jean Piaget. Essa literatura, com um notável acervo empírico, norteou diversas ações educacionais e criou uma ideia de desenvolvimento da criança como

[...] um ser humano, em desenvolvimento, que percorre várias etapas e fases, decorrentes de sua natureza biopsicológica, num processo contínuo de aprendizagem e acomodação de conhecimentos, destreza, capacidade relacional e consciência moral. (SARMENTO, 2013, p. 18).

E é exatamente essa concepção de criança, defendida pela escola piagetiana que constitui a crítica sociológica para Sarmento (2013, p. 19, grifos do autor):

Essa concepção constitui um objeto central da crítica sociológica: a criança é, certamente, *um ser* em desenvolvimento, mas é errado assumir que é, por excelência, o *ser* em desenvolvimento; o processo de transformação e maturação é incondicionalmente humano e faz pouco sentido confiná-lo exclusivamente a uma etapa da vida. Por outro lado, perspectivar a criança como *ser-em-devir* tal como assinalamos antes – impede que se observem as crianças naquilo que são, no presente, a partir de seu próprio contexto e sua forma específica de ser.

Sarmento (2013) argumenta que a sociologia da infância vem para questionar a construção social da infância. Ela interpreta como a sociedade constrói gerações por meio das relações que se diferenciam entre os sujeitos. Com isso, o desenvolvimento é sempre produzido socialmente e culturalmente. E se contrapõe à visão associal, acultural, biologizante, de maturação e crescimento do desenvolvimento. Assim, a sociologia assume o papel de “[...] sinalizar o(s) lugar(es) social(is) da criança e enuncia uma orientação epistemológica distinta face ao conhecimento pericial hegemônico durante décadas” (SARMENTO, 2013, p. 20).

A sociologia da infância não vem para tomar o lugar da psicologia do desenvolvimento e não detém todos os estudos da criança. Como campo científico da sociologia, atribui à infância a categoria social, que tem como membros as crianças vivendo em sociedade, como atores, atrizes e produtoras de cultura. Além de estar aberta à construção de conhecimento proveniente de outras abordagens, reconhece-se que ela só não pode construir conhecimento isoladamente, justificando a necessidade de se estabelecer a interdisciplinaridade com a psicologia crítica, a

psicologia cultural, a antropologia, a filosofia, considerando a infância como fenômeno social, para não cair na fragmentação e dicotomização da criança (SARMENTO, 2013).

Sarmento (2013) traz provocações de um olhar que se desloca da visão psicológica, aquela voltada para o que acontece dentro do organismo das crianças, para uma concepção que vai se atentar ao que acontece entre/com as crianças, suas relações sociais e culturais.

Gobbi e Pinazza (2015) comparam as ações das crianças a de um cientista, em que suas dúvidas representam problemas a seres resolvidos. Acrescentam que as crianças não fragmentam os conhecimentos. Na verdade, elas criam culturas por meio de desenhos, movimentos, danças. Transformam tudo, de forma viva e dinâmica.

A imaginação presente nas crianças e nos adultos é grandemente eficaz para a ação, encontrando-se ao lado, e não acima, do puro pensamento lógico que tanto teimamos impor às crianças, sobretudo de modo escolarizante, demonstrando compreendê-las como incapazes e não em sua inteireza ou plenitude de capacidades em constante ebulição. (GOBBI; PINAZZA, 2015, p. 23).

Algumas práticas pedagógicas têm dado o tom na EI na direção da preparação para o futuro, de transmissão de conteúdos e bens culturais, de desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento pela palavra e escrita, desconsiderando todas as outras linguagens como corresponsáveis ao aprendizado das crianças. E nesse ponto se chega à discussão da educação integral: “Traduz-se na crença no potencial humano de se apresentar ao mundo de modo único e, também, de apreendê-lo e transformá-lo com criatividade” (GOBBI; PINAZZA, 2015, p. 24). O desenvolvimento pleno provocado por experiências das mais variadas linguagens não se dicotomizam, estão a todo momento entrelaçando conhecimentos conectados a sentimentos, percepções e pensamentos, e a educação vai se efetivando no presente, nas experiências vividas no agora (GOBBI; PINAZZA, 2015). Barbosa (2013) também vai apontar como um aspecto preocupante de práticas pedagógicas na EI que vêm se pautando em lógicas temporais dominantes voltadas ao capitalismo, que desconsideram as crianças como sujeitos ativos nesse processo.

Sônia Kramer, importante autora e pesquisadora da EI, em entrevista concedida a Simão e Kiehn (2008, p. 208, grifo do autor), afirma que tanto escola como EI possuem um compromisso pedagógico com as crianças: “Uma escolarização adequada tem a ver com uma escola que além de ter compromisso com o conhecimento, no sentido da cultura, possui um compromisso com as *pessoas*, as pessoas crianças, jovens ou adultas”.

Kramer salienta que as interações são a grande chave para a especificidade da EI, e quanto menor forem as crianças, mais esse ponto se torna importante, inclusive isso deve se alongar às séries iniciais do ensino fundamental, pois sempre vivemos rupturas na educação,

algo que deveria ser mudado, deveria ser superado. A pesquisadora argumenta sobre a necessidade de se pensar na “continuidade” e evitar as “quebras”, quebras essas que a autora já visualiza dentro da própria EI, na divisão entre as crianças de 0 a 3 anos e as de 4 a 5 anos, além da histórica e polêmica ruptura na passagem das crianças da EI para o primeiro ano do fundamental (SIMÃO; KIEHN, 2008), algo extremamente terrível para as crianças, inclusive eu presencio isso com minhas turmas que saem da EI todos os anos. É um rompimento muito cruel com elas, ao ponto de fazê-las chorar.

Para Sônia Kramer, a escolarização representa a possibilidade de uma construção coletiva de uma prática social, pois a escola representa um lugar mais estável na contemporaneidade:

Eu vejo nesse processo uma possibilidade de enfrentarmos o desafio da escola, da educação infantil e do ensino fundamental constituírem-se como um processo de escolarização. E me entendam bem, isso não significa que ali os bebês já estão sendo escolarizados. O que eles estão é vivendo um espaço de socialização. Esperamos que progressivamente eles possam ir para a escola e que aos cinco, seis, sete, oito anos, se integrem no tipo de trabalho que na nossa sociedade é chamado de perspectiva escolar, o que, em meu entender, não será nenhum crime contra as crianças se for exercido com qualidade, com profissionais competentes, com acesso a cultura, etc. (SIMÃO; KIEHN, 2008, p. 209).

Nesta seção eu procurei trazer referências que vão desde os aspectos históricos aos legislativos, passando por discussões já extremamente consolidadas na literatura, tanto da sociologia da infância como da pedagogia da infância. Tais pesquisas me propiciaram pensar em pontos importantes para refletir sobre a EF na EI.

Nessa altura do aprofundamento teórico, vou construindo algumas reflexões ao pensar a educação da infância como resultado de lutas promovidas por movimentos sociais (ABRAMOWICZ *et al.*, 2006), como espaço/tempo que se faz com “gente”, uma construção humana (FREIRE, 2013a; FREIRE, 2015; FERNANDES; MARQUES; SILVA, 2020), um espaço de socialização (SIMÃO; KIEHN, 2008) em que vou reconhecendo as crianças e suas infâncias, como sujeitos sociais de direitos, que produzem conhecimento, atores e atrizes singulares (SARMENTO, 2013), compreendendo a infância enquanto geração, uma categoria geracional (QVORTRUP, 2010) que se encontra marginalizada dentro da estrutura social junto a outros grupos dos oprimidos pelo mundo ocidental (BARBOSA, 2013). Crianças essas, detentoras de inúmeras linguagens (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2018), pelas quais se expressam, leem e interpretam o mundo (FREIRE, 2017), compreendendo-o, reproduzindo-o e transformando-o pelas suas culturas de pares (CORSARO, 2011). E aqui o lúdico e a imaginação se tornam os principais propulsores das experiências vividas (LARROSA

BONDÍA, 2002) com os mais variados conhecimentos, em que se manifestam emoções e sentimentos, ganhando significados (KISHIMOTO, 2015).

Porém, é nas instituições de educação da infância, no dia a dia vivido, que vamos nos fazendo educadores/as. Acreditando numa prática pedagógica movida pela escuta atenta e olhar afetuoso, onde nós, educadores/as, vamos mediatizar dialogicamente os conhecimentos com as crianças, numa relação criança-educador, educador-criança e criança-criança, criando um ambiente de leitura de mundo dialogado, problematizador e libertador (FREIRE, 2011a; FREIRE, 2013a; FREIRE, 2015), no qual não só o conhecimento científico deve ser problematizado, mas, também, todos os conhecimentos dos vários grupos sociais marginalizados historicamente devem ocupar os debates. Os/as educadores/as, como intelectuais transformadores (BOSSLE, 2018), com suas intencionalidades pedagógicas, e juntamente com as crianças, independentemente se de práticas corporais, música, arte ou literatura, ao reconhecer os conhecimentos de partida, podem caminhar dialogicamente, ampliando os saberes do mundo; logo, a leitura de mundo ganha outros contornos, se alonga.

### ***3.1 Um diálogo esperançoso: a educação física na educação infantil***

Enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã. (FREIRE, 2013b, p. 12).

E na busca de concretude, um dos meus primeiros passos, nessa empreitada acadêmica de construir uma tese, foi buscar literaturas sobre a temática. Em um levantamento bibliográfico recente que efetuei junto com os demais colegas para uma das disciplinas do doutorado, buscamos, no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pesquisas que trataram da EF na EI. Nessa expedição, pudemos perceber que existe um número considerável de trabalhos sobre a EF na EI, mas esse tipo de produção não tem chegado às escolas e conseqüentemente aos/às docentes (FARIAS *et al.*, 2019).

Ainda ressalto que, diante das pesquisas, percebe-se um predomínio de estudos que foram na escola realizar testes, validar protocolos, realizar avaliações motoras, verificar níveis de desenvolvimento. Esse tipo de estudo tem sua importância, porém, parece não contribuir mais com professores/as diante da realidade escolar, uma vez que as reclamações têm sido constantes sobre o que fazer com as crianças da EI nas aulas de EF (FARIAS *et al.*, 2019).

Por outro lado, foi possível perceber que trabalhos têm avançado em analisar a EF na EI para além dos aspectos biológicos e psicomotores (FARIAS *et al.*, 2019). São pesquisas que têm olhado para as crianças como seres históricos e culturais que possuem suas visões de mundo e interagem em seu contexto (QVORTRUP, 2010).

A EF, como componente curricular obrigatório na educação básica, emerge na EI e traz diversas dificuldades de atuação para professores/as, e a principal delas é exatamente entender as especificidades das crianças pequenas. Sayão (1996) já apontava para o fato de alguns currículos de formação inicial não prepararem professores/as de EF para atuarem na EI, fato também diagnosticado por Martins (2018). Profissionais desse campo de conhecimento têm dificuldade em entender as características de ensino e aprendizagem deste público. Além disso, a diversidade nas formações, os salários, a carreira e a própria falta de formação específica são contrapontos importantes e devem ser levados em consideração (SAYÃO, 1996).

Rocha (2011) ressalta como a racionalidade técnica impera na EI, visivelmente pautada predominantemente pela aquisição cada vez mais cedo do ler, escrever e contar, uma preparação para a próxima fase da educação básica, desconsiderando as premissas da interação e do brincar.

Quando um currículo assume um modelo com presença de especialistas, caracteriza-se em uma concepção fragmentada dos conhecimentos, fato este que não seria ideal, pensando-se na EI. Muitas vezes, gera-se uma disputa político-pedagógica entre as áreas, e ainda traz para a EI um modelo que se aproxima muito do currículo do ensino fundamental, ou seja, uma estrutura disciplinar (SAYÃO, 1996).

Um exemplo deste modelo é apresentado no estudo de Sayão (1996), que, curiosamente, mostra que ainda hoje ocorre, pois, no âmbito da EF na EI que vem acontecendo desde 1982 na Rede Municipal de Florianópolis, as crianças possuíam três aulas semanais de 45 minutos com professores/as de EF, que eram oferecidas desde o berçário, um momento diferente na rotina das turmas, denominado como hora de EF.

Rocha (2011) chama a atenção que a EF como área, atuando na EI, ainda tem muito a problematizar e aproximar suas discussões com as especificidades da EI. Outro fato é a questão histórica da área, que, por muito tempo, focou sua atuação em estimular o movimento das crianças, sem considerar os aspectos sociais, históricos e culturais que envolvem as práticas corporais. Além disso, é necessário levar em consideração que a inserção da EF como componente se deu recentemente, o que possibilita assumir que ainda temos muito a avançar quando o assunto é EI.

Já em 1996, Sayão chamava a atenção que a EF não havia se consolidado nem como atividade e nem como disciplina, ou seja, era uma atividade com o fim nela mesma. Ainda

mostra outro dado importante: o sentido e significado da EF se deu fragmentado, sendo o corpo o objeto de atuação da EF, com base na psicomotricidade, e a mente especificamente voltada para o cognitivo.

Após a leitura de sua dissertação, passei a refletir se, após 23 anos, tal perspectiva ainda habita o imaginário social da EF, inclusive dentre os/as docentes de EF. Levando em consideração a minha atuação na educação básica, eu digo que ainda existem muitos lugares com esse olhar. Esse fato é confirmado no trabalho de Farias *et al.* (2019), pois um número considerável de estudos ainda vem sendo publicados trazendo uma lógica instrumental de aula para EI.

Ehrenberg (2014) apresenta alguns dados muito interessantes e que trazem reflexões tanto para as professoras pedagogas como para professores/as de EF. Esse estudo contou com a entrevista de 43 professoras pedagogas da EI de duas escolas, uma particular e outra pública, e tinha o objetivo de compreender as concepções que tais agentes apresentavam sobre a cultura corporal. A autora deixa claro que compreender como a cultura corporal vem sendo trabalhada na EI significa garantir um direito das crianças, uma vez que a linguagem corporal é a primeira forma de expressão das crianças.

Ao ler o estudo produzido pela autora, alguns aspectos vão ficando preocupantes. No primeiro momento, as professoras dizem que a cultura corporal é garantida. Com relação a quais práticas corporais são mais recorrentes, as danças e as brincadeiras se destacam, além do momento de “parque” ser considerado, também, como momento de práticas corporais. Porém, é aqui que começa uma análise mais cuidadosa. Esse momento de parque surge nas falas das professoras como momento sem prévio planejamento, o que não seria um problema, mas, caso as atividades do parque sejam as únicas que representam os conhecimentos da cultura corporal, isso empobrece as possibilidades de potencializar as discussões com as crianças dos aspectos sócio-político-culturais que envolvem as práticas corporais (EHRENBURG, 2014).

Quando Ehrenberg (2014) questiona as professoras sobre o tempo e os espaços para as experiências com as práticas corporais, somente 32% relataram existir. A própria autora reconhece aqui um paradoxo, pois colocar tempo (aula) e lugar (quadra) para as práticas corporais, traria um modelo disciplinar para a EI. Mas negar esse momento pode diminuir as chances das crianças da EI terem o contato com os saberes da cultura corporal.

Sobre o tempo, cremos que a base essencial da Educação Infantil seja corporal, artística, além da pictórica e oral. Dessa forma, não se trata de trabalhar a prática corporal um dia ou dois dias, e, sim, de vincular essas práticas ao projeto de sala. Que um esteja no outro. Que todas as possibilidades de múltiplas linguagens das crianças estejam presentes nos diferentes projetos e nos objetivos a serem trilhados. (EHRENBURG, 2014, p. 191).

E o dado mais preocupante na minha interpretação é este: 92% das professoras da EI, ao trabalhar com as práticas corporais, têm o foco no desenvolvimento motor, aprendizagem motora, atrelado a fases de desenvolvimento. As outras professoras relataram não saber o foco das atividades propostas e, ainda, apontaram que esses momentos são para descontração, movimentação e o brincar livre das crianças. Chegamos ao ponto crucial e que eu poderia dizer que é aqui que está a centralidade da discussão que envolve a importância do/da professor/a de EF atuando na EI. Pois, o que podemos compreender é que o viés apenas biológico e uma visão reducionista vêm predominando.

Compreendemos que os elementos da cultura corporal podem permitir apropriação crítica, ressignificação e ainda emancipação diante do patrimônio da cultura corporal. Apropriar-se da cultura do corpo vai muito além de estabelecer um desenvolvimento motor (EHRENBERG, 2014, p. 192).

A nossa caminhada é dura, pois romper com uma EF que supere práticas pautadas nos jogos e brinquedos infantis lúdicos-spontâneos, nas ginásticas para o desenvolvimento muscular, nas ginásticas recreativas, na psicomotricidade como suporte para desenvolvimento de aprendizagens ditas cognitivas, aulas com caráter recreativo, como tempo para descanso depois de um esforço sério na sala de aula, ou como prêmio compensatório, exigirá grande esforço e essas são problemáticas que nos colocam fora da discussão sobre a EI (ROCHA, 2011).

Trago o exemplo que estou vivenciando em Santo André. Quando a Secretaria da Educação, por meio de sua Comissão de Estudos Pedagógicos e Curriculares (CEPEC) iniciou as discussões curriculares em 2018, o grupo de educadores/as da EF discutiu o currículo de forma isolada, somente entre seus pares. A produção dos documentos pedagógicos da rede para todos os níveis de ensino vem sendo atualmente (2020) ainda tratada de forma fragmentada e sempre com poucos dias de discussão, mesmo entre nós da área. Ou seja, o desdobramento disso resulta no distanciamento e no antidiálogo entre as áreas de conhecimento que compõem a rede, fato que se agrava na EI.

Por algumas vezes, aceitei participar das poucas horas de discussão na tentativa de minimamente garantir a voz da EF na discussão curricular e, conseqüentemente, nos documentos legais da rede. A leitura que faço desse processo é que há precarização das discussões, principalmente no que diz respeito à EI, e é exatamente aqui que as discussões deveriam se intensificar, trazer debates mais amplos e bem referenciados com literaturas que ajudem a rompermos nosso isolamento dentro das instituições de EI.

Não podemos ser ingênuos e desconsiderar que tudo isso é reflexo de uma lógica capitalista, que está dentro das formações iniciais e continuadas, que ainda não foram

descolonizadas e não romperam mecanismos mercadológicos. O que quero dizer é que não é culpa dos/das docentes de EF ou daqueles/as envolvidos/as nos processos lá na escola, e sim do sistema político em que estamos imersos.

Outro ponto a se pensar é que a Lei nº 11.738, de 16 julho de 2008, que estabelece o piso salarial profissional nacional, que representa um grande avanço na garantia da formação em tempo de serviço, também contribui para causar o distanciamento das áreas nas instituições de EI. A lei, em seu inciso 4º, constitui a jornada do magistério nacional, em que 1/3 do tempo deve ser reservado ao estudo, planejamento e avaliação: “§ 4º. Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008b). Lei que altera a LDB (1996) em seu artigo 67, garantindo que os sistemas de educação devem promover a valorização dos profissionais da educação, prevendo: “V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (BRASIL, 1996). Leis que garantem, salvo exceções, a jornada de estudos, mas que, por outro lado, têm sido utilizadas como uma forma de inserir o/a professor/a de EF e artes na EI e nas séries iniciais do fundamental para garantir o 1/3 de formação das professoras pedagogas, ao mesmo tempo que favorecem a inserção das áreas, não favorecem a troca entre elas.

Essa lei, na verdade, não tem promovido a integração das áreas que estão em algumas redes, como no caso de Santo André (SP), pois o tempo para se pensar conjuntamente as ações pedagógicas para a EI fica ao cargo da organização municipal para cumprir o solicitado pelas leis mencionadas. Todos esses itens também foram identificados por Martins, Barbosa e Mello (2018) e Martins (2018).

Outro dado muito interessante tratado por Martins (2018) foi o levantamento junto às Secretarias Municipais de Educação nas 27 capitais brasileiras<sup>16</sup> para saber se existia o/a professor/a de EF atuando na EI, concluindo que 13 capitais possuem o profissional de EF na rede. Tal fato também pode estar relacionado à lei do piso salarial mencionada, induzindo os municípios a cumprirem tal legislação.

Com isso, Rocha (2011) é assertiva ao apontar a necessidade da EF se justificar na EI não só por meios legais. É necessário que, como área, o componente justifique sua permanência com base em conhecimentos que podem, de fato, contribuir para a EI. E, realmente, a EF não pode atuar na EI com a mesma lógica que atua no ensino fundamental, pois não dialoga com a concepção dos estudos das infâncias.

---

<sup>16</sup> Martins (2018) trata de forma histórica o percurso percorrido pela EF até as recentes leis.

Unindo-se a esses diversos problemas, um dado apresentado por Martins, Barbosa e Mello (2018) retrata o que tem sido as pesquisas para aqueles/as que estão no chão das escolas brasileiras, ou seja, a pesquisa continua distante dos/das docentes da educação básica. No levantamento dos autores, que versa sobre a vinculação institucional em artigos científicos brasileiros na área de EF e EI, com recorte temporal de 1979 a 2015, apenas 6% representaram docentes da educação básica, realidade que mostra como o discurso acadêmico-científico dos programas se afasta do cotidiano escolar.

A esse respeito, Rausch (2012) problematiza a questão do professor reflexivo e pesquisador como elemento essencial para sua formação docente. Esse aspecto vai refletir diretamente na sua prática pedagógica. Porém, o tipo de pesquisa que vem sendo praticada por professores/as no cotidiano escolar parte de ideias como feiras de ciências ou até mesmo de certo tema que vem sendo desenvolvido com as turmas, ou seja,

[...] na busca de respostas para tal indagação, obtiveram como resposta uma definição acadêmica de pesquisa, entretanto seguida do argumento de que não era essa modalidade de pesquisa de que necessitavam na escola. Isso denota certo distanciamento entre a pesquisa realizada na academia e aquela aplicada pelos professores nas escolas de educação básica. (RAUSCH, 2012, p. 703).

É entre esses desafios que a EF deverá se estabelecer, pois, diante do atual cenário mundial que vem discutindo a EI, nota-se uma forte tendência, inclusive na BNCC (2017) com os campos de experiência, das ideias educativas de Reggio Emília (BARBOSA; RICHTER, 2015), e das pedagogias participativas (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2019), em que a criança tem um lugar extremamente pautado em seus direitos, como sujeito social, que se constitui como ser humano em seus mais variados contextos culturais (ROCHA, 2011; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2019).

Estudar a EF como componente da EI nunca foi tão necessário. Recentemente, entre os dias 16 e 18 de abril de 2019, estive no VIII Congresso Paulista de Educação Infantil (COPEDI) e percebi que as discussões em torno da EI pouco dialogam com o envolvimento dos/as especialistas nessa etapa da educação básica. Como é comum nesses eventos, participei de uma sala de debates onde foram apresentados relatos de experiência de educadoras que atuam com as crianças da EI, e em nenhum momento a EF apareceu nas discussões.

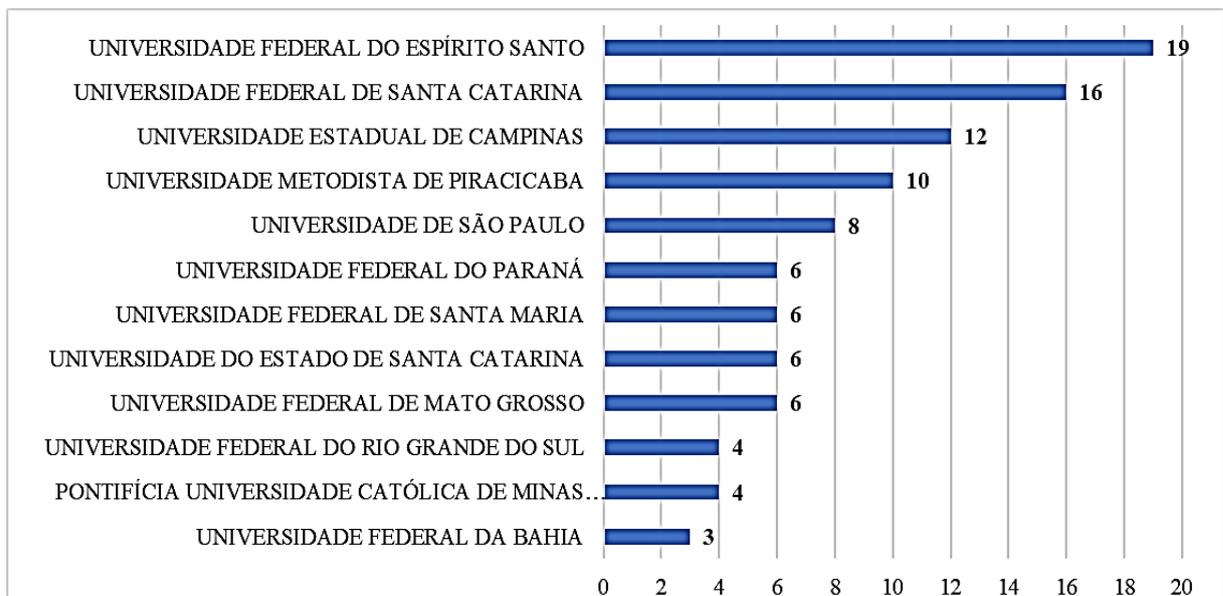
A maior rede de EI do país, que é a do município de São Paulo, não possui em seu corpo docente professores/as de EF, ao contrário do município de Vitória (ES), que possui o especialista desde 1991 (VITÓRIA, 2006) e da Rede Municipal de Florianópolis, desde 1982 (SILVA, 2009). Como exposto por Martins (2018), esses municípios que possuem a EF na EI,

mesmo antes das exigências de leis, podem conotar uma valorização do componente como aquele que pode contribuir com suas especificidades para o desenvolvimento das crianças.

Noutra análise, o fato de o “convite” para a Educação Física se somar à etapa da Educação Infantil, como um campo de saber específico, num momento anterior à vigência da legislação citada, permite-nos empreender diversas análises, entre as quais, um provável reconhecimento das contribuições específicas que os elementos da cultura corporal de movimento podem conferir à infância, interpretação que também é realizada por diversos autores da área. (MARTINS, 2018, p. 33).

Esses dois municípios também concentram duas importantes universidades públicas: a Universidade Federal de Santa Catarina e a Universidade Federal de Vitória. Ambas possuem docentes, discentes e grupos de estudos, que vêm se dedicando a estudar a EF na EI (gráfico 1).

**Gráfico 1** – Número de estudos sobre a EF na EI nas principais universidades brasileiras



Fonte: Farias *et al.* (2019).

Além de possuírem parcerias com as respectivas secretarias municipais de educação, mostram que são grandes polos de produção de conhecimento que envolvem a EF e a EI. Fato que evidenciamos em recente pesquisa realizada na Universidade São Judas (FARIAS *et al.*, 2019), na qual é possível notar que esses centros detêm o maior número de dissertações e teses que se dedicaram a estudar a EF na EI (gráfico 1), estudos esses que trazem debates originados nas práticas pedagógicas vindas das realidades escolares, mostrando um potencial extremamente marcante para se discutir a EF com a EI.

Mesmo com esses resultados, percebo que essas pesquisas específicas da EF, assim com os recentes rumos de concepção da infância, não têm chegado na educação básica e as discussões da EF não têm aparecido em fóruns como o COPEDI. Conforme já indicado por

Martins, Barbosa e Mello (2018) e Rausch (2012), o diálogo entre a produção acadêmica e a escola não tem se efetivado.

Após todos esses apontamentos, é necessário entender a importância de codificar todo esse cenário. Uma vez que reconhecemos o problema real, podemos começar o processo de descodificação, ou seja, buscar elementos que permitam reestruturar e transformar a realidade (FREIRE, 2013a); no caso, a EF necessita repensar a atuação na EI.

Diante do exposto até aqui, tenho tentado unir elementos que possibilitem justificar não só esse estudo, mas outros. O cenário me diz que é necessário um diálogo, entre todos/as aqueles/as que estão atuando na EI. Esse estudo se faz necessário pelas mudanças históricas que passamos com relação aos debates sobre as concepções de infâncias e de criança, um avanço que se deslocou de um olhar puramente biológico para um universo que considera a historicidade da criança da EI, além de compreendê-la como ser social de direitos e que influencia e produz cultura (GOBBI; PINAZZA, 2015).

Considero pertinente assumir que a EF necessita rever sua atuação na EI; assumir que tivemos uma formação que não tratou da EI suficientemente, e que, ao tratar, ancorou-se em uma lógica psicologizante e biologizante. Inclusive minhas práticas em início de trajetória sempre seguiram essa direção. Estudar a EF na EI tem me movido a rever, considerar, aprender e entender de crianças da EI, levando em consideração sua historicidade, sua cultura e suas produções em constante interação social. É um desafio não estar no controle o tempo todo, pois fomos formados/as para controlar as aulas.

No estudo de Ehrenberg (2014), ao questionar as professoras pedagogas da EI se a EF deveria estar na EI, 80% das docentes responderam que não, pois a concepção de EF compreendida por essas professoras está diretamente atrelada ao esporte.

Entendemos que esse conceito histórico ainda bastante evidente nas práticas da Educação Física é que fortalece o entendimento dos(as) professores(as) de que não seja na Educação Infantil o espaço adequado para tais práticas. (EHRENBERG, 2014, p. 195).

Ainda noto discursos de docentes da EF que se alicerçam na ideia de que uma criança da EI não tem condições de ser considerada como agente que produz cultura, e em práticas educativas que pouco consideram as crianças na construção do processo, efetivando práticas pautadas na psicomotricidade e no desenvolvimento de habilidades motoras, e que nada dialogam com as recentes concepções de infâncias, ou seja, que representam práticas bancárias de educação (BRASIL, 2010; FREIRE, 2013a; RICHTER; BASSANI; VAZ, 2015; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2019; BRASIL, 2017) e que necessitam ser aprofundadas.

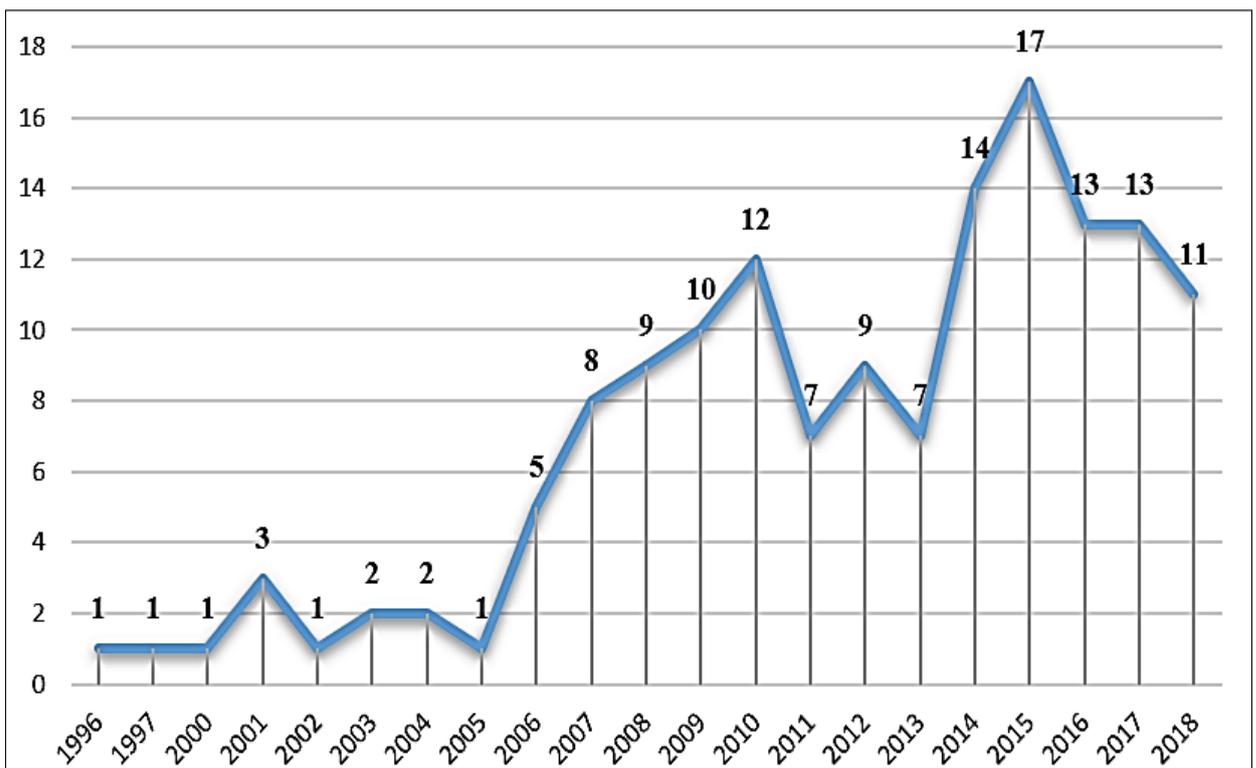
A EF necessita, ao estar na EI, romper com os discursos hegemônicos baseados na psicologia do desenvolvimento, que leva em consideração etapas de desenvolvimento, muitas vezes marcadas e pontuadas geneticamente. Tal visão anula, esquece e ignora todos os processos culturais e históricos sociais. Sarmiento, em entrevista concedida a Richter, Bassani e Vaz (2015, p. 15), coloca esse ponto muito claro:

De alguma maneira, a Psicologia do Desenvolvimento piagetiana, pelo menos a sua visão dominante, ignora diferenças entre as crianças decorrentes de suas origens de classe, da sua distinção geográfica, dos universos culturais bem diversos donde provêm.

Quando Rocha (2011) salienta a importância de a área rever suas concepções de atuação na EI, muito se dá pelo fato de a EF se pautar em uma visão de criança como essa trazida por Sarmiento (RICHTER; BASSANI; VAZ, 2015). A EF necessita superá-la e avançar, tomando como base estudos trazidos pela pedagogia e sociologia da infância, e mais recentemente as discussões que vêm aproximando Paulo Freire desse debate (SAUL; SILVA, 2018; GOELZER; HENZ, 2020; SILVA; MAFRA, 2020b), criando um diálogo nessa etapa em que a fragmentação por disciplinas tem sido algo de intensos debates.

Outro ponto muito importante é o fato de os estudos dos/das próprios/as pesquisadores/as da EF estarem em um momento crescente (Gráfico 2) (FARIAS *et al.*, 2019).

**Gráfico 2** – Distribuição na escala temporal de teses e dissertações sobre EF na EI



Fonte: Farias *et al.* (2019).

Ainda que alguns desses estudos apontem para a direção biologizante de concepção de infância, identificamos estudos que indicam mudanças, em que educadores/as estão atuando na lógica trazida pela sociologia da infância e a pedagogia da infância, centrados na organização pedagógica que leva em consideração a criança, focaliza a sua ação efetiva no processo de socialização, interação e produção de conhecimento, contrapondo-se ao adultocentrismo, à transmissão de saberes, à escolarização precoce.

Uma preocupação vai ficando mais evidente nesse trabalho: o fato de se considerar as especificidades das crianças da EI e seus conhecimentos. A EF como área precisa superar o isolamento nas discussões e na atuação docente na escola para ampliar o seu entendimento quando o assunto é EF na EI, e não reproduzir a mesma aula dada nas séries iniciais do fundamental.

As crianças sentem e pensam o mundo de maneira muito peculiar, pois possuem uma natureza singular que se evidencia no momento em que interagem com o meio em sua volta num esforço poético para compreender o mundo. Utilizam as mais diferentes linguagens para se comunicar, para não só entender, mas para criar e para recriar os significados que compõem sua realidade. Esse processo é a mais significativa manifestação para a construção do conhecimento na infância. Talvez a compreensão dessas peculiaridades da criança seja o maior desafio da educação infantil e, por consequência, dos profissionais que atuam com esse segmento de ensino. (EHRENBERG, 2014, p. 184).

Porém, é necessário entender como esse campo de conhecimento poderá atuar nessa etapa da educação básica sem ser tratado como fragmento da educação, rompendo com o imaginário social que atribui à EF uma conotação de fazer os/as alunos/as correrem, gastarem energia, sem intencionalidade pedagógica. Inclusive o próprio imaginário social da escola, onde professores/as de EF são vistos por seus pares como aqueles/as que jogam a bola para as crianças, e suas aulas não têm planejamento e nem base teórico-metodológica (PICH; SCHAEFFER; CARVALHO, 2013).

Nesse sentido, fica a ideia de que a construção de uma Educação Infantil de qualidade, da qual a Educação Física seja parte integrante, não depende exclusivamente de leis, mas carece de uma reflexão crítica acerca do que queremos da presença da Educação Física nesse segmento de ensino. (ROCHA, 2011, p. 87).

Tenho deslocado minhas reflexões para pensar as infâncias e suas linguagens, além do já bem documentado avanço nas concepções de infâncias e criança, entender as crianças como seres de cem linguagens, como propõe Malaguzzi, significa tomar partido que as crianças produzem cultura e por isso expressam linguagens. Sendo assim, pensar a prática pedagógica nessa direção significa adotar pedagogias participativas, de valorização desses saberes, de escuta das crianças e um projeto de educação “COM” as crianças sempre

colaborativo, dialógico, humanista e emancipador (FREIRE, 2011a; FREIRE, 2013a; FREIRE, 2015; GOBBI; PINAZZA, 2015; KISHIMOTO, 2015; EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2018).

A especificidade que a EF possui pode contribuir com a expertise do/a pedagogo/a no sentido de planejar o trabalho mais entrelaçado possível, visando à melhor forma de potencializar o aprendizado das crianças. O conhecimento das áreas de matemática, português e outras, trazido pela pedagoga, pode se fundir aos de artes, inglês, música e EF, buscando alcançar o tão sonhado trabalho interdisciplinar.

Muitas vezes na minha realidade escolar, o brincar sugerido pela professora da turma não possui intencionalidade pedagógica, criando um imaginário de atividade sem fim no aprendizado. Tal relação foi apontada por Sarmiento. Ele afirma que a EF deverá construir um lugar que possibilite dialogar, principalmente com outros conhecimentos, como a sociologia da infância, a psicologia cultural e a antropologia, para avançar nas discussões sobre as crianças da EI (RICHTER; BASSANI; VAZ, 2015).

O fato é que profissionais da EF estão inseridos em diversos contextos escolares na EI, seja por força de lei, seja pela especificidade da área. Nesse sentido, Martins (2018, p. 33, grifo do autor) reforça:

Independentemente de ser uma *opção* ou uma *condição*, fato é que a Educação Física na Educação Infantil é uma realidade que tem oportunizado a ampliação do campo de trabalho para profissionais licenciados Brasil afora. Portanto, essa área do conhecimento vem se consolidando na primeira etapa da Educação Básica face à ressonância de fatores de ordem legal e pedagógica. Assim sendo, abre espaço para um debate acerca das contribuições específicas da cultura corporal de movimento na constituição curricular da Educação Infantil, por meio da mediação pedagógica exercida por profissionais com formação específica em Educação Física.

Martins (2018) questiona: Como a EF pode contribuir com a EI com base na cultura corporal de movimento? Ainda com base em documentos recentes, como os DCNEIs e a própria BNCC, percebe-se a potencialidade que a EF, através da cultura corporal, tem e como pode contribuir para os debates e avanços na EI, mesmo sabendo que tais documentos nem citam o componente diretamente. O que está em jogo é a problematização, a superação e a qualificação do componente para construir bases sólidas para o atendimento na EI, levando em consideração as recentes concepções de criança que dialogam com os direitos já bem explícitos em tais documentos oficiais.

Mello *et al.* (2016) apresentam um quadro muito importante que analisa os três documentos oficiais brasileiros referentes à EI, mostrando categorias que os diferenciam.

**Quadro 1** – Quadro comparativo entre a BNCC, o RCNEI e as DCNEIs

<b>Categorias</b>	<b>RCNEI</b>	<b>DCNEI</b>	<b>BNCC</b>
Concepção de criança	Psicologia	Sociologia da Infância	
Organização curricular	Eixos	Linguagens	Campos de experiências
Corpo/Movimento	Caráter instrumental	Formas de expressão	Construção de sentidos
Jogo/Brincadeira	Meio	Objeto	Direito de aprendizagem

Fonte: Mello *et al.* (2016, p. 133).

Fica evidente, a partir desse quadro feito pelos/as autores/as, o quanto os documentos oficiais sofrem modificações e indicam avanços importantes.

Fazem-no, também, recusando o estatuto da criança como ser-em-devir (na verdade, todos os seres humanos são seres-em-devir, independentemente da idade), para se centrarem nas características atuais, presentes, sincrônicas da criança como ser-que-é na completude de suas competências e disposições. Esse centramento no ser-criança, em detrimento da visão tradicional da criança como ser em trânsito para a adultez, tem como forte consequência a análise dos mundos da criança a partir de sua própria realidade, a auscultação da voz da criança como entrada na significação de seus mundos de vida e repetição de palavras a aceitação da criança como ser completo e competente, isto é, compreensível apenas a partir da aceitação de sua diferença face ao adulto. (SARMENTO, 2013, p. 15).

São avanços que levam em consideração os contextos sociais diversos e que têm se traduzido em importantes conquistas para entender as crianças e garantir seus direitos. O reconhecimento da criança e sua complexidade tem se intensificado na passagem do século XX para o XXI. Nunca se focou tanto nos direitos, na autonomia, na cidadania, na desinstitucionalização da infância, na liberdade de crescer e aprender das crianças como atualmente, assim como também existe precarização das condições sociais das crianças em diversos países, principalmente os mais pobres, onde se vê o tráfico de crianças, a exploração infantil, as pandemias, a fome, as guerras, as catástrofes ambientais e a violência urbana afetarem diretamente a infância (SARMENTO, 2013).

Além das restrições do espaço-tempo das crianças, temos vivido o controle intenso dos adultos sobre os horários em diversas atividades, a diminuição de seu direito à cidade, aos espaços urbanos e, absurdamente, o ataque da indústria cultural focando a infância, desde brinquedos, jogos eletrônicos, roupas, até as empresas dedicadas a atender o mundo infantil em seus chamados tempos livres. Essas empresas estão nos aniversários, nos shoppings, ou seja, controlam até o lazer das crianças (SARMENTO, 2013; QVORTRUP, 2015).

São vários desafios a serem pensados pela EF como área, e vemos avanços, como exemplo no estudo de Leite, Cauper e Martins (2016), que trazem relatos de seus estágios de EF nos quais utilizaram como pano de fundo um projeto de literatura na EI. Apontam a escassez

de publicações que envolvam a EF e a EI com o enredo de histórias. Os conteúdos de ginástica, dança e esportes foram tematizados em diversas situações que exploravam a locomoção, a sustentação do corpo, o equilíbrio, o girar, os saltos, ou seja, baseados em histórias de aventura, da mitologia grega, entre outras. O mais marcante nesse relato foi a ideia de os personagens da história estarem nas atividades, por meio da caracterização dos professores, deixando o ambiente muito próximo das histórias trazidas para a aula (LEITE; CAUPER; MARTINS, 2016).

Klisy (2010) relaciona o universo científico ao lúdico de forma intrínseca. Para a autora, os dois possibilitam investigação, autoria, autonomia, subjetividade e construção do conhecimento. É necessário que a escola entenda e se atente que o aprendizado pode ser uma “[...] aventura de conhecimento em consonância com a forma de pensar da criança e seu pensamento sincrético, que mescla fantasia e realidade” (KLISYS, 2010, p. 13).

Esse autoestudo se propõe a produzir mais elementos para contribuir com as recentes pesquisas e justificar a presença da EF como área que pode sim estar na EI. Para isso é essencial compreender, por meio das práticas pedagógicas que já acontecem na escola, onde professores/as de EF vêm construindo aulas para as crianças da EI, sem mesmo se dar conta que todo esse debate existe. Entretanto, as práticas pedagógicas de EF na EI já vêm se consolidando e podem apontar novos olhares para as crianças. Assim como Sarmiento relata, é necessário que a EF, enquanto área, busque superar a visão de corpo aprendiz e alcance outro nível de interpretação, considerando um corpo aprendente (RICHTER; BASSANI; VAZ, 2015).

Os/as docentes da EF que já estão atuando com as crianças da EI, vêm construindo diariamente conhecimento sobre a EF na EI, seja por intermédio de lei ou por reconhecer que a EF pode contribuir na formação humana das crianças. O fato é que há algum tempo estamos construindo história, como área na EI, e Santo André (SP) é mais uma dessas cidades que possuem professores/as de EF na EI (MARTINS, 2018).

#### 4 LER O MUNDO: as linguagens

Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente "lido", "interpretado", "escrito" e "reescrito". Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no "trato" deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola. (PAULO FREIRE, 2011, p. 85).

Ler o mundo pode recair simplesmente na ideia de codificar palavras, porém, tenho compreendido que é muito além disso. Ler o mundo é precedido do ato de decodificar as letras, pois a realidade e a linguagem vivem uma relação de dinamicidade entre texto e contexto (FREIRE, 2017). A genialidade da ideia de Paulo Freire com relação à alfabetização estava exatamente em proporcionar uma leitura politizada das palavras geradoras, inclusive usando imagens, trazendo todo o contexto e realidade que aquela palavra podia significar às pessoas do círculo de cultura (FREIRE, 2013a; FREIRE, 2015).

Sim, diante dessa breve relação com Paulo Freire, venho refletindo a EF na área de linguagens. Nessa conotação, o ato político-pedagógico do/da professor/a de EF pode instigar as crianças, jovens ou adultos a lerem as práticas corporais, interpretá-las, escrevê-las e reescrevê-las, dando novos sentidos e significados, transformando-as (FREIRE, 2011a).

Isso reforça a ideia de que a linguagem não se restringe à oralidade, mas é possível entender como linguagem as diversas formas de comunicação e expressão, tais como a pintura, o poema, a escultura, bem como todos os elementos da cultura corporal. (EHRENBERG, 2014, p. 186).

Na discussão de uma brincadeira, o brincar é mais um saber dentre os vários que envolvem aquela brincadeira e que pode ser experienciado. Outros conhecimentos dessa mesma brincadeira podem ser tratados por meio de uma poesia, uma música, sua história, seus aspectos políticos, suas implicações biológicas e fisiológicas, suas relações com as questões de gênero e étnico-raciais. A minha visão de mundo me conduz a interpretar um mesmo conhecimento por diferentes linguagens, uma ecologia de saberes (SANTOS, 2011).

Acredito que essa leitura e interpretação do mundo deva ser mediada pelo/a professor/a para que as crianças possam compreender criticamente, por exemplo, uma brincadeira, trazendo-as para o centro da discussão e, mais do que isso, ouvindo-as, permitindo que digam suas palavras e construam seus pressupostos (SILVA; MAFRA, 2020a). Não é só ensinar, mas é ensinar a pensar certo, rompendo com as práticas que fazem as crianças memorizarem, é ser um desafiador, um instigador da *curiosidade epistemológica*<sup>17</sup>, aguçando a criatividade das

---

<sup>17</sup> A curiosidade epistemológica está diretamente ligada à educação problematizadora, crítica e rebelde. Um aprender que tende a ser motivado por uma curiosidade que só aumenta, forjando criação, pesquisa e

crianças, recorrendo a uma pedagogia da pergunta em detrimento de uma pedagogia em que o/a professor/a só narra/disserta seus ditos conhecimentos, é arriscar-se, é aventurar-se, é permitir o próprio parto da rebeldia. Não é, e nunca será uma tarefa fácil propor uma prática político-pedagógica nessa direção. Mas se queremos contribuir na formação de pessoas que leiam o mundo criticamente, é preciso construir “COM” elas desde cedo os arranjos pedagógicos que potencializem a participação no e “COM” o mundo, ou seja, “COM” diálogo, “COM” amorosidade e “COM” horizontalidade das relações (FREIRE, 2011a; FREIRE, 2013a; FREIRE, 2015; FREIRE, 2017).

A discussão sobre a EF na área de linguagens é algo que me encanta e ao mesmo tempo ainda me traz dúvidas. E caberia aqui também propor a preposição “COM”, pois a EF necessita estar “COM” a área de linguagens, “COM” as diferentes linguagens. O componente curricular, ao longo de sua história, passou por diversas transformações (COSTA; ALMEIDA, 2018). Chamo a atenção para aquela que considero de suma importância do meu ponto de vista e levando em consideração a minha prática político-pedagógica “COM” as crianças da EI, ou seja, quando a EF passa a se integrar na área de linguagens. Assim, o corpo passa a ser discutido com outras lentes.

Reelaboramos, em relação a ele, o nosso olhar. Nele podemos ver agora não somente músculos, ossos, capacidade cardíaca e o quanto de performático poderia haver na execução de determinado movimento. “Desnaturalizamos” o corpo de sua condição biológica e nos sensibilizamos com a gama de elementos culturais que também fazem parte do movimento humano. (COSTA; ALMEIDA, 2018, p. 2).

Com a contribuição de outras áreas, como a sociologia, a antropologia e a filosofia, o corpo passa a ser foco de estudos e a cultura ganha destaque, saindo de um viés somente biológico e passando a ser compreendido por um olhar sócio-histórico. A partir dessa virada culturalista, intensos debates acontecem, e o corpo passa a ser associado a uma interpretação discursiva (COSTA; ALMEIDA, 2018). No palco desse debate, três autores têm mantido constantes publicações – Mauro Betti, Valter Bracht e Marcos Garcia Neira –, todos com fundamentações distintas.

Neira e Nunes (2021) evidenciam que as discussões da EF na área de linguagens aparecem demarcadas em quatro documentos, nos anos de 1970, em guias curriculares juntamente com outras áreas em uma matéria denominada “comunicação e expressão”. Depois disso, a EF vai ser inserida na área de códigos e linguagens nos Parâmetros Curriculares

---

inquietação pelo que se quer aprender. “O que quero dizer é o seguinte: quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando ‘curiosidade epistemológica’, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto” (FREIRE, 2011a, p. 22).

Nacionais na década de 1990. Em 2013, nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e, em 2017, na Base Nacional Comum Curricular, essa lógica se confirma e o componente se estabelece nesse contexto (NEIRA; NUNES, 2021).

Corroborando com o estudo de Costa e Almeida (2018), Neira e Nunes (2021) também vão suscitar que a discussão das linguagens na EF ganha outros contornos com a proximidade das ciências humanas, porém, que os avanços epistemológicos ainda são sutis no campo acadêmico, fato que causa dúvidas para aqueles/as que estão atuando nas escolas, pois, como salientam os autores, faltam bases conceituais para explicar os fundamentos da EF na área de linguagens (NEIRA; NUNES, 2021).

Entretanto, é possível perceber que o debate vem se movimentando com contribuições de diversos/as autores/as, mas ainda sem grandes efeitos para superar metodologias pautadas na psicomotricidade. Os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNEM) de 2000, a obra de Mattos e Neira de 2000, assim como as ideias de Pierre Parlebas, serão aquelas que trazem discussões com maiores elementos, além das obras do Coletivo de Autores de 1992 e de Mauro Betti de 1994 e 2007. E, por último, o currículo cultural, que vai se apoiar no campo da linguagem para trazer uma discussão em que a EF na área de linguagens permite que as práticas corporais sejam lidas pelas pessoas, resultando na interpretação de códigos, gestos e seus significados culturais (NEIRA; NUNES, 2021).

Após a área adotar a cultura corporal como objeto de ensino, discutindo as manifestações culturais por meio das práticas corporais, como os jogos e brincadeiras, as danças, as lutas, os esportes, as ginásticas, entre outras, os/as agentes da EF, ao desenvolverem suas práticas político-pedagógicas devem trazer elementos que movam os/as educandos/as no sentido de ler e interpretar essas práticas que são produzidas pela/através da linguagem corporal (NEIRA, 2017).

A contribuição que a área pode oferecer para o entendimento da sociedade atual consiste, exatamente, no auxílio na interpretação dos significados que os diferentes grupos sociais veiculam através da sua cultura corporal, bem como na ampliação das possibilidades e formas de expressão corporal dos estudantes. (NEIRA, 2017, p. 1).

A partir do momento que os seres humanos atribuem “significados” às práticas corporais, sendo assim considerados gestos, o movimento já não é resultado pura e simplesmente de comandos neurais, mas expressam determinada visão de mundo, sentimentos e emoções (NEIRA, 2017). Nas palavras de Neira (2017, p. 2),

O gesto é um signo. É o menor elemento da gramática produzida pela linguagem corporal. Organizados de forma sistemática os gestos configuram as práticas corporais que, por sua vez, nada mais são do que artefatos culturais.

O texto do professor Neira traz em detalhes o como podemos visualizar a EF na área de linguagens. A partir da leitura das práticas corporais como textos, após a interpretação dos seus gestos, temos contato com seus sentidos e significados. São produções culturais que se comunicam umas com as outras, abrindo possibilidades para nossas construções ou transformações culturais. Mesmo em um território de disputa, a cultura vai se estabelecendo pelas relações sociais. Porém, não podemos ser ingênuos e achar que não existem culturas que, a todo momento, querem estabelecer sua força em detrimento de outras menos favorecidas (NEIRA, 2017).

Caberia aqui dizer que, em uma educação que objetiva ser emancipadora, não cabe à EF recair nas armadilhas de favorecer, por meio da linguagem corporal, o *status quo* de determinadas práticas corporais. A própria “invasão cultural” alertada por Paulo Freire (2013), aquela que impõe sua visão de mundo, que às vezes vem camuflada como amigo que quer ajudar, mas na verdade é a invasão econômica e cultural operando como lobo em pele de cordeiro. Pense você, leitor e leitora, na EF, as práticas corporais que mais são tratadas nas aulas do componente (por exemplo, os esportes de quadra) podem ser consideradas uma invasão cultural?

Como Paulo Freire bem discute, é preciso ser mais; ou seja, nessa busca não se pode ficar isolado, individualizado, pois a comunhão das culturas, dos diversos signos e sentidos, visitados sempre de forma crítica, contribui para a valorização e emancipação dos indivíduos para serem mais (FREIRE, 2013a).

Destaco outro ponto: o termo “práticas corporais” têm sido alvo de diversos debates nos vários campos de conhecimento, como apontam Lazzarotti Filho *et al.* (2010). Porém, é na EF que esse termo tem sido utilizado com maior frequência. Nesse contexto das ciências humanas e sociais, principalmente na educação, o termo “práticas corporais” surge para se opor a uma visão somente biológica e seu pragmatismo, trazendo as práticas corporais para uma perspectiva cultural, como manifestações culturais expressas na dimensão corporal (LAZZAROTTI FILHO *et al.*, 2010; SILVA; LAZZAROTTI FILHO; ANTUNES, 2014).

As práticas corporais são fenômenos que se mostram, prioritariamente, no plano corporal, constituindo-se em manifestações culturais de caráter lúdico, tais como os jogos, as danças, as ginásticas, os esportes, as artes marciais, as acrobacias, entre outras. Estes fenômenos culturais se expressam fortemente no âmbito corporal e, em geral, correm no tempo livre ou disponível. São constituintes da corporalidade humana e podem ser compreendidos como forma de linguagem com profundo enraizamento corporal que, por sua vez, escapam às possibilidades de racionalização, o que lhes permite interessantes possibilidades (SILVA; LAZZAROTTI FILHO; ANTUNES, 2014, p. 526).

Mesmo com todo esse debate sobre a EF na área de linguagens, muitas dúvidas ficam,

principalmente entre nós que estamos na realidade escolar. Como foi possível perceber, no estudo de Costa e Almeida (2018), dois grandes autores da área (Mauro Betti e Valter Bracht) trazem tensionamentos ao tratar do tema, cada um com fundamentações distintas, além do professor Marcos Garcia Neira. O debate trazido por esses autores enriquece as discussões, cabendo a cada professor/a decidir seus caminhos. Para alguns, isso pode significar uma confusão generalizada na área; para outros, avanços; além daqueles que não concordam que a EF deva estar na área de linguagens, fala que tenho escutado muito de docentes do componente em debates e na realidade escolar.

Quando eu penso a EF se constituindo como um tipo de linguagem, vou me aproximando das ideias de Paulo Freire de “leitura de mundo” e todas as suas nuances que estão por trás de seus pensamentos. É necessário deixar demarcado que estou inclinado a uma posição que foi e vai me constituindo enquanto ser no mundo e “COM” o mundo, sempre na perspectiva do inacabamento, essa provisoriedade temporal que o ser humano carrega. Estamos sempre em elaboração e reelaboração do nosso viver. Porém, não é possível dizer que ler o mundo significa fazê-lo de forma ingênua, desconectado da realidade, principalmente essa realidade que esmaga os esfarrapados do mundo. É uma leitura que carrega todas as marcas histórico-sociais que constituíram a sociedade, principalmente brasileira, ou seja, histórica, política, econômica, biológica, cultural e social (FREIRE, 2011a; FREIRE, 2013a; FREIRE, 2015; FREIRE, 2017).

A leitura que as crianças fazem do mundo é dotada de suas visões de mundo, sua boniteza, sua estética, sem perder de vista que essas infâncias são singularidades enquanto atores e atrizes que são, sendo a infância uma categoria geracional da sociedade (QVORTRUP, 2010; SARMENTO, 2013; FREIRE, 2013a). A EF, como um componente curricular, valendo-se de uma prática político-pedagógica, fundamentada numa educação como prática da liberdade (FREIRE, 2011a; FREIRE, 2013a; FREIRE, 2015), ao tematizar as múltiplas práticas corporais, pode, junto “COM” as crianças, ler tais manifestações da cultura corporal e discutir os vários saberes que essa pode revelar, sem perder de vista que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra (FREIRE, 2017).

A partir da leitura de mundo, as crianças, considerando o ser humano em sua inteireza, um ser sempre em processo de busca, que se faz historicamente, vão trazer para as aulas de EF suas experiências vividas, sua experiência existencial, como ser humano e não como objeto, não como coisa, fruto do processo de coisificação (FREIRE, 2015).

Se compreendida assim, é também encharcada de importância histórica, pois ela já faz parte da relação dos seres humanos no mundo, com o mundo e com os outros. Assim, podemos considerar que a infância faz parte do processo de humanização, momento (tanto quanto as outras fases geracionais) de aprender

a reconhecer-se e a construir-se permanentemente (PELOSO; PAULA, 2020, p. 190).

Possibilitar que as crianças digam suas próprias palavras e que sejam ouvidas é parte de um projeto de educação para a liberdade, em que a curiosidade por ler o mundo é a propulsão que potencializa a criticidade, possibilitando a elas sempre o ser mais. O que está em jogo é a constante luta contra a acomodação ou o ajustamento que a educação bancária instaura. Desde logo cedo, é necessário que as várias linguagens sejam interpretadas pelo viés sempre crítico (FREIRE, 2015). E isso implica discutir com as crianças as práticas corporais pelas suas interpretações e pela minha, numa interação constante de visões de mundo e de pontos de vista.

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, à medida que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas. (FREIRE, 2015, p. 56).

É possibilitando essa construção “COM” participação efetiva das crianças que vamos aprendendo de forma horizontal. E é trazendo essa ideia da participação, em que as crianças vão lendo as práticas corporais, que encontro em Scarazzatto (2020) um interessante debate sobre o gesto e o movimento, que enriquece ainda mais essa discussão. A autora, fundamentada em Bakhtin e Vigotsky, defende o gesto “[...] como uma construção coletiva, como possibilidade de significação, interpretação, comunicação que acontece histórica e culturalmente” (SCARAZZATTO, 2020, p. 150). O movimento, na explicação de Scarazzatto, é o resultado puramente mecânico de contrações musculares que rompe com a inércia, desconectado do contexto, uma ação isolada. Na defesa da autora, o gesto ganha centralidade nesse debate, pois permite que as práticas corporais sejam resultado do diálogo “COM” o mundo através dos significados que os gestos expressam; são significações construídas pelas pessoas.

Nessa compreensão as práticas corporais não são apenas formas descontextualizadas de utilização do corpo. Elas estão vinculadas a um processo de elaboração que está no nível do organismo (chutar forte, saltar longe e alto, ser veloz), mas também está relacionada aos processos de simbolização que são uma característica eminentemente humana. Nesse sentido, o jogar futebol, por exemplo, não se caracteriza apenas como um conjunto de chutes, corridas e fintas, ele exprime, transmite, enuncia pensamentos e sentimentos. (SCARAZZATTO, 2020, p. 146).

Entender que o movimento não é o resultado apenas físico e biológico significa superar essa visão e refletir sobre como essas práticas corporais carregam sentidos vivos, produzidos por relações socioculturais. Tudo isso chega nesse ponto devido ao deslocamento de uma discussão das ciências naturais para as ciências humanas, em que a lente das ciências sociais contribui para compreender o movimento humano de outras formas, resultado de diversas transformações sociais, históricas e culturais; sendo assim, o movimento se conota como linguagem, pois é dotado de sentido, o gesto em sua dimensão cultural (SCARAZZATTO, 2020).

A partir dessa visão, o gesto se constitui como signo ideológico, porque criado por um grupo socialmente organizado. Ele constitui-se, banha-se no material social, por sujeitos historicamente situados e socialmente organizados. O gesto ideologicamente constituído materializa-se no *terreno interindividual*, ou seja, no encontro entre sujeitos que dançam, que lutam, que brincam, que jogam, que praticam esportes, que fazem ginástica. (SCARAZZATTO, 2020, p. 147, grifo da autora).

É necessário encarar as aulas de EF “COM” a EI como momento também de compreender a realidade, em que as crianças e o/a professor/a, entre suas consciências, elaboram e reelaboram conhecimentos; é a pura dialogação dinamizada na sala de aula. O conhecimento é mediado pelo discurso, que em sala se dinamiza entre elaborações e compreensões. Assim, o gesto, mediado pelo discurso, ganha outros sentidos e se reelabora (SCARAZZATTO, 2020).

Olhar a aula de Educação Física como uma arena de formulação e reformulação de sentidos me permite olhar para esses sujeitos não como meros executores de ordens externas a eles, não em busca apenas do saltar melhor, do correr mais rápido, mas como sujeitos ativos na relação de apreensão de conhecimentos do corpo, sobre o corpo, no corpo, na linguagem. (SCARAZZATTO, 2020, p. 148).

As práticas corporais são fruto de uma construção social, de grupos distintos que se organizam socialmente e que simbolizam sentidos e significados. Assim, o gesto é resultado ideológico, ou seja, o signo é ideológico, e só ganha vida nas relações sociais estabelecidas entre os seres humanos (SCARAZZATTO, 2020). Assim como a visão de mundo, a leitura de mundo vai ganhando sentido e significados pelas interações sempre sociais, estabelecidas entre o sujeito “COM” o mundo e “COM” as pessoas, resultado de uma construção sempre dialética, dialógica e ideológica. Seja texto ou discurso, o gesto ganha vivacidade pela interação “COM” o outro e “COM” o contexto, em que caberá sempre realizarmos sua interpretação.

O gesto não é “pura reação de um organismo individual”, ele é interação, comunicação, expressão, organização formas de olhar e estar no mundo. Arriscarei dizer aqui que o gesto constitui-se na interação entre corpo e linguagem, no corpo e na linguagem, pelo corpo e pela linguagem, numa

relação indissociável, numa relação dialógica em que um elemento complementa o outro. (SCARAZZATTO, 2020, p. 150).

Quero dividir uma angústia com você, leitor e leitora: a EF situada na área de linguagens ainda nos traz dúvidas lá na realidade escolar, confusão essa que, a meu ver, ainda carece de mais debate, mas um debate feito com vocês que estão lá, vivendo o real complexo e tenso dia a dia da educação, principalmente pública. A educação física escolar, compondo a área de linguagem, entendida como educação, pode junto “COM” as crianças, jovens e adultos codificar a realidade, decodificar essa realidade e recodificá-la, e “COM” essa polissemia de olhares significar o mundo.

Ao jogar, ao dançar, ao lutar, ao brincar, as crianças se comunicam e transformam em linguagem o movimento humano, ou seja, a cultura corporal que a criança expressa é intencional, representativa, traz sentidos e significados. (EHRENBERG, 2014, p. 186).

E esse movimento de consciência de si e de consciência de mundo, que se dá dialeticamente, resulta na elaboração, na reflexão sobre o mundo. Mesmo a consciência ingênua, nesse processo vivo de idas e vindas, se desperta. A depender da mediação pedagógica, da direção político-pedagógica, o ser pode se sentir parte do mundo, “COM” o mundo, e não só objeto. E é na consciência intencionada, como “corpos conscientes” que se instaura o verdadeiro pensar, criativo e questionador (FREIRE, 2013a).

Na dialética constituinte da consciência, em que esta se perfaz na medida em que faz o mundo, a interrogação nunca é pergunta exclusivamente especulativa: no processo de totalização da consciência é sempre provocação que a incita a totalizar-se. O mundo é espetáculo, mas sobretudo convocação. E, como a consciência se constitui necessariamente como consciência de mundo, ela é, pois simultânea e implicadamente, apresentação e elaboração do mundo (FIORI, 2013, p. 15).

Deixo evidente que minha visão de educação física escolar coaduna com tais elementos trazidos até aqui, “COM” a área de linguagens, buscando em Paulo Freire uma concepção crítico-libertadora (SILVA; MAFRA, 2020a).

Provisoriamente, vou deixando esse debate, buscando em Silva e Mafra (2020a) apoio para concordar com suas explanações, em que as crianças ainda vivem em uma educação autoritária, antidialógica e bancária que não as escuta; é a decisão adultocêntrica que impera.

Frente a esse cenário, e contra ele, trazer a epistemologia de Paulo Freire para pensar a educação das crianças a partir delas e do diálogo com elas configura-se um ato de resistência e de conhecimento. Freire concebe a criança como sujeito de direitos, dentre os quais, o direito a dizer sua palavra. Para ele, a infância vai além de uma etapa cronológica do desenvolvimento; trata-se de uma condição da existência humana, portanto, uma força propulsora de vida, que não deve ser abandonada em qualquer idade. (SILVA; MAFRA, 2020a, p. 16).

E é exatamente por isso que se faz necessário trazer para as discussões da EI e da EF autores como Paulo Freire, que, na minha visão, significa, concordando com Silva e Mafra (2020a), um ato de resistência. As crianças representam a pura tradução, não de uma, mas de diversas linguagens, seres sociais, históricos e que reproduzem e ampliam a leitura de mundo, são produtores/as de culturas. Linguagens essas que representam emoções, sentimentos, significados pelas experiências vividas pela imaginação, pelo lúdico, pela arte, pela dança, pela literatura, pelo desenho e os mais variados conhecimentos que se desdobram em estéticas (KISHIMOTO, 2015).

Essa forma de conhecer o mundo é viabilizado pelo lúdico, pela autonomia do brincante de decidir, ter agência, de compartilhar, de aprender com outros e de expressar significados. A valorização do lúdico neste milênio, na perspectiva de Boaventura de Sousa Santos, ultrapassa fronteiras dos vários campos do conhecimento. (KISHIMOTO, 2015, p. 10).

Kishimoto, de forma brilhante, trouxe-me, em um só trecho, aquilo que venho refletindo ao longo desses quatro anos, tentando compreender o universo subjetivo das crianças e suas infâncias, a sua capacidade de ser cientista-artista, que com suas diversas formas de ler o mundo podem em uma só aula, imaginar, sonhar, fantasiar, dançar, ver o invisível ou representar tudo isso em um desenho. E para poder ao menos entender tudo isso, o/a professor/a deve ser brincalhão/brincalhona, maravilhar-se e escutar a imensa capacidade criativa das crianças. É necessário que o/a educador/a seja um agente mediador da cultura, que possibilite o contato das crianças com os mais variados tipos de linguagens (KISHIMOTO, 2015). Aí é só deixar que elas sigam artesanalmente, lapidando suas próprias invenções.

## **5 UTOPIA<sup>18</sup> METODOLÓGICA: estabelecendo rotas**

A utopia, porém, não seria possível se faltasse a ela o gosto da liberdade, embutidos na vocação para a humanização. Se faltasse também a esperança sem a qual não lutamos. (FREIRE, 2013b, p. 133).

Criar esse método, sem sombra de dúvidas tem aproximações com essa utopia, que, ao esperar, busca lutar por liberdade de criar, como uma outra forma de pesquisa, uma pesquisa mais humana. E não poderia ser diferente, vou abrir as portas da minha prática político-pedagógica da EF “COM” a EI, “expondo-me” (RAIMUNDO; TERRA, 2021) para aqueles/as que se interessarem em dialogar com as minhas fragilidades e potencialidades, ciente do meu inacabamento (FREIRE, 2013a). Foi recentemente que descobri que o fazer pedagógico vivido, aquele forjado pela experiência que lhe passa, que lhe acontece (LARROSA BONDÍA, 2002), significa potente movimento de reflexividade para transgredir tipos normativos de pesquisa (RAIMUNDO; TERRA, 2021). Vou me desafiando a costurar narrativas, trazer à tona a fala das crianças e de seus familiares, das professoras de EI que compartilham comigo a dura rotina de tentar desenvolver trabalhos conjuntos, e os diversos momentos, ou melhor, cenas que constituem minha rotina em uma escola pública do município de Santo André (SP).

Ao tecer este texto, vou encontrando diversos desafios; por exemplo: o percurso metodológico. Pensar a pesquisa qualitativa a partir daquilo que venho construindo é muito desafiador, principalmente a partir de 2016, quando ingresso no mestrado e sou influenciado por diversas leituras. A sensação é estranha, as dúvidas pairam, principalmente em adotar algo que realmente dialogue com a realidade escolar e com sua dinamicidade. Essa angústia é amenizada ao ler Michel de Certeau (1998), que possui a competência de utilizar diversos métodos sem se aprisionar a nenhum deles, mantendo-se indecifrável: “No tabuleiro de uma profissão de gostos geralmente sedentários ele não pára de se movimentar e nunca se identifica com um lugar determinado” (CERTEAU, 1998, p. 10).

E para me guiar nesse empolgante desafio, não teria outro caminho a não ser o da pesquisa qualitativa, de cunho pedagógico, que, anunciada por Lankshear e Knobel (2008), não se configura em obter dados por amostras, e não utiliza dados estatísticos, salvo exceções. Esse tipo de pesquisa tem como interesse conhecer e entender os aspectos sociais e culturais das pessoas, muitas vezes em ambientes naturais ou da vida real. Ainda se concentram nos contextos, nas histórias, nas linguagens, na situação socioeconômica, na comunidade em que a

---

<sup>18</sup> Utopia em Paulo Freire está intimamente ligada ao conceito de esperança, à concretização dos sonhos possíveis, em que a historicidade é possibilidade, e a realidade não é adaptação, mas espaço de transformação (FREITAS, 2010, p. 695).

escola se encontra, ou em outros aspectos que ocorram ao mesmo tempo para se entender o mundo.

A pesquisa qualitativa me possibilita olhar para o cenário, para o contexto e deixar que eu vá utilizando diversos registros de informações, como as observações, as conversas, as histórias orais, as entrevistas, os registros com gravações de áudio e vídeo; ou seja, são formas que me auxiliam na tarefa de explicar o fenômeno estudado (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008).

Tanto os trabalhos sobre autoestudo como os do cotidiano escolar vão me chamando a atenção pelo fato de permitirem que eu me aproxime daqueles que darão vida ao meu trabalho, à escola, às crianças, às famílias e aos/às colegas de trabalho. Isso ficou mais empolgante ao ler a pesquisa de Victorio Filho (2007), construída de forma encantadora e poética. Nesse trabalho, o autor me fez perceber o quanto o amor pela escola transborda por meio das palavras. É quase impossível notar amarras metodológicas que, muitas vezes, aprisionam-nos ao tentar contar o real.

Entendo que narrar o presente da escola é narrar minha própria pequenez como ator de seu teatro. O cuidado com a estatura da minha percepção foi importante para a articulação da tentativa de narrar tudo o que meu olhar e minhas sensações criaram no dia-a-dia ordinário da escola. Dessa maneira fiz-me antropólogo, o bastante para não permitir que a técnica ortodoxa da antropologia impedisse minhas experiências, nem condicionasse o meu olhar na produção das muitas fotografias que fizemos. Longe de visar a um registro “científico”, foram estas norteadas pelo prazer do jogo e do afeto, mais ou menos como se registrássemos uma festa doméstica. Éramos fotógrafos comuns, visto que as fotos que me serviram foram feitas também pelos alunos. (VICTORIO FILHO, 2007, p. 100).

Como bem narrou Victorio Filho (2007), falar da escola em que atuamos é extremamente complexo e traz, dia a dia, diversos conflitos, pois estamos falando de um lugar que nos causa uma paixão, outrora, desilusão, medo, raiva e desesperança. Mas também permite mostrar um lócus que você pensa conhecer bem; sendo assim, devo ficar atento às armadilhas que tal cenário pode me preparar. Nessa lógica, Victorio Filho (2007, p. 100-101) traz uma ótima reflexão:

O que nos faz sentir o que sentimos quando sentimos o que sentimos, assim como o exigem as ações e os percursos que visam, mesmo que parcialmente, a elucidar o que elegemos como “objeto” de conhecimento. Proceder a essa reflexão, imersos na dinâmica do cotidiano de trabalho, com todas as suas implicações, fortalece nossas ações, mas não nos livra de muitas outras dificuldades.

Assim, pesquisas que envolvem seu próprio fazer pedagógico, o cotidiano escolar, fazem os/as educadores/as se interrogarem constantemente, pois remetem a olhar para si mesmos/as, no sentido de se autoconhecer (VICTORIO FILHO, 2007).

Nesse momento, resgato a ideia tratada por Paulo Freire (2013) sobre o fanatismo e o radicalismo. Freire trouxe uma nova forma para eu entender o radical. E para eu falar da minha prática político-pedagógica, devo ser radical, pois como o autor anuncia, ser radical é ser crítico, e com isso libertador, implicado na transformação da realidade de forma concreta e objetiva. Isso é o contrário de sectarismo. O sectarismo leva ao fanatismo, castra a libertação, é alienante por transformar a realidade em uma farsa (FREIRE, 2013a). Quero trazer a realidade, e para isso me apoiarei na radicalização do meu fazer pedagógico, tomando a cabo a subjetividade e objetividade como uma unidade dialética que vai operar com a ideia e com a realidade posta. Nas palavras de Paulo Freire (2013a, p. 33),

Por outro lado, jamais será o radical um subjetivista. É que, para ele, o aspecto subjetivo toma corpo numa unidade dialética com a dimensão objetiva da própria ideia, isto é, com os conteúdos concretos da realidade sobre a qual exerce o ato cognoscente. Subjetividade e objetividade, desta forma, se encontram naquela unidade dialética de que resulta um conhecer solidário com o atuar e este com aquele. É exatamente esta unidade dialética a que gera um atuar e um pensar certos na e sobre a realidade para transformá-la.

E é nessa busca por trazer à tona a realidade que vou me apoiando. As pesquisas de educadores/as estudando sua própria prática têm sido algo feito em diversas partes do mundo e tem se mostrado um caminho que revela aquilo que, efetivamente, acontece na realidade das instituições de educação. Esse tipo de estudo pode favorecer o exame cuidadoso e profundo da prática pedagógica e se reverter em um olhar mais crítico dos/das professores/as sobre sua própria atuação, além de lançar a público a sua forma de pensar e efetivar a prática pedagógica, servindo de material para a formação inicial e continuada de aperfeiçoamento profissional e ainda contribuir para o processo de ensino e aprendizado dos/as estudantes (LOUGHRAN, 2007a; LOUGHRAN *et al.*, 2007).

Narrar tudo isso requer assumir que não existe imparcialidade e neutralidade nas minhas escolhas quando vou pensando o método desta tese. Falo isso por considerar que poderá aparecer ao longo dessa escrita aproximações com outras técnicas científicas, principalmente porque o cotidiano escolar se revela imprevisível, peculiar, mas também pode unir interesses comuns de um agente ao outro, assim como Victorio Filho (2007, p. 101) explica: “Sob essa perspectiva, o respaldo da mítica rigidez da exatidão científica, assim como a maioria das técnicas tradicionais da etnografia moderna, mostrou-se de utilidade parcial”.

Concordo com Denzin (2018), quando ele afirma sobre os rumos das pesquisas. O neoliberalismo global age em nossas vidas como um auditor que marginaliza tipos de pesquisas que não se encaixam no padrão tradicional. O autor fala de uma necessária

convocação a pesquisas qualitativas críticas, nas quais os temas das desigualdades sociais, da educação, do meio ambiente, entre outros, representem a resistência e desestabilizem as investigações tradicionais. O autor ainda faz diversas reflexões para repensarmos os rumos das pesquisas:

Há a necessidade de desestabilizar os conceitos tradicionais do que conta como pesquisa, como evidência, como investigação legítima. Como esse tipo de trabalho pode se tornar parte da conversa pública? Quem pode falar e para quem? Como as vozes são representadas? Podemos criar novos modelos de desempenho, representação, intervenção e práxis? Podemos repensar o que queremos dizer por investigação ética? Podemos formar uma nova geração de acadêmicos engajados e líderes comunitários? O que conta como conhecimento acadêmico na esfera pública neoliberal? Podemos imaginar novos modelos de *accountability* e como podemos falar sobre impacto, mudança e para quem é a mudança? (DENZIN, 2018, p. 2)

A pesquisa qualitativa crítica é a convocação para visões emancipatórias, que instiguem a transformação e a resistência das maiorias menos favorecidas diante do sistema neoliberal. Trata-se de uma pesquisa ética, responsável e atenta às questões humanistas e de justiça social, na qual os números não podem ser os indicadores. O que está em jogo são os seres humanos, suas singularidades, sua historicidade, suas experiências de vida. E aí, a pesquisa por vias interpretativas se torna um hibridismo, um *bricoleurs*, em que cada pesquisador/a pode se valer de alegorias para comunicar seus achados (DENZIN, 2018).

O pesquisador qualitativo não é um observador objetivo, politicamente neutro e que se destaca do estudo do mundo social. Em vez disso, o pesquisador é situado historicamente e localmente dentro dos próprios processos em estudo. Um “*self*” histórico e de gênero é trazido para esse processo. Este “*self*”, enquanto um conjunto de identidades em mudança, tem sua própria história com as práticas situadas que definem e moldam as questões públicas e os problemas privados em estudo. (DENZIN, 2018, p. 7).

Na lógica trazida por Denzin, a pesquisa qualitativa crítica ganha movimento metodológico, carregada de intencionalidade do/da pesquisador/a e suas teorias, comprometido com uma pedagogia crítica, pautado na esperança, sem definir soluções, e a cultura passa a ser desempenhada e não só mais escrita. As direções podem ser desenhadas e redesenhadas, e a interpretação é o ponto-chave. “Na vida social há apenas interpretação. Ou seja, a vida cotidiana gira em torno de pessoas que interpretam e fazem julgamentos sobre comportamentos e experiências próprias e dos outros” (DENZIN, 2018, p. 8). Sendo assim, ancora-se na ideia que o mundo pode ser um lugar melhor.

Laboskey (2007), ao falar do autoestudo, faz-me refletir sobre aquilo que venho trilhando. Nessa história, vou ainda mais reconhecendo minhas deficiências e lacunas, esforçando-me para lidar com a complexidade da demanda dupla de ser educador e pesquisador.

Falar da própria prática requer assumir os valores éticos e políticos; significa estar em constante aprendizado.

O aprendizado é processado através de experiências anteriores, portanto, a história pessoal e o contexto cultural devem ser considerados; e o aprendizado é aprimorado desafiando as premissas anteriores, por meio da experiência prática e das múltiplas perspectivas dos colegas atuais e baseados em texto. (LABOSKEY, 2007, p. 819, tradução nossa)<sup>19</sup>.

Para isso, o autoestudo é um dos caminhos para compreender como a prática docente ainda resiste. Laboskey (2007) salienta que o autoestudo tem que estar focado em entrelaçar “[...] público e privado, teoria e prática, pesquisa e pedagogia, eu e outros” (LABOSKEY, 2007, p. 818). É preciso estar sensível ao contexto, à cultura, com o propósito de provocar, desafiar, e entender o que se passa a partir de exemplos da prática pedagógica. Sem nenhuma pretensão de resolver os problemas, o foco está em entender melhor como se ensina, para que as crianças tenham aprendizados mais significativos, o que leva, conseqüentemente, à reflexão, à reformulação e à transformação da prática político-pedagógica (LABOSKEY, 2007).

Em uma pesquisa que se sustenta pelo autoestudo, o/a professor/a pesquisador/a deve seguir seus valores morais, éticos e políticos, assim como os princípios de equidade e justiça social, ou seja, a educação anti-opressiva deve ser sempre almejada. É necessário não só dar espaço ao pronunciamento da voz dos envolvidos marginalizados nessa jornada, mas escutá-los. O que está em jogo não é o *status* de professor/a, e sim, a importância da “[...] subjetividade do pesquisador e de seus alunos” (LABOSKEY, 2007, p. 820).

Ao conversar com você a partir dos desdobramentos dessa pesquisa, quero que perceba minha posição política como ser humano, uma essência que vem do meu processo de construção histórica, que sempre esteve e estará em constante aprendizado diante das relações que estabeleço com as demais pessoas que dialogam comigo, considerando sempre o preceito de nosso inacabamento como sujeitos. E, para isso, de forma desafiadora e muito apaixonada, solicito a ajuda primordial de Paulo Freire para conduzir minhas reflexões.

Diante desse e mais alguns princípios inspiradores, que já vieram aparecendo ao longo desta escrita, tendo como método direcionador o autoestudo (LOUGHRAN *et al.*, 2007), vou narrar a partir do contexto educacional que vivo, olhando para minha prática político-pedagógica, enquanto método que carrega intencionalidade pedagógica, tomando como aproximação a ideia de consciência em Paulo Freire (2013a, p. 65), um “caminho para”, ou seja:

---

<sup>19</sup> Learning is processed through previous experience so personal history and cultural context must be considered; and learning is enhanced by challenging previously held assumptions through practical experience and the multiple perspectives of present and text-based colleagues. (LABOSKEY, 2007, p. 819).

O método é, na verdade (diz o professor Álvaro Vieira Pinto), a forma exterior e materializada em atos, que assume a propriedade fundamental da consciência: a sua intencionalidade. O próprio da consciência é estar com o mundo e este procedimento é permanente e irrecusável. Portanto, a consciência é, em sua essência, um ‘caminho para’ algo que não é ela, que está fora dela, que a circunda e que ela apreende por sua capacidade ideativa. Por definição, continua o professor brasileiro, a consciência é, pois, método, entendido este no seu sentido de máxima generalidade. Tal é a raiz do método, assim como tal é a essência, da consciência, que só existe enquanto faculdade abstrata e metódica. (FREIRE, 2013a, p. 75).

Levando em consideração que a minha prática político-pedagógica é construída sempre com uma intenção, com consciência, que almeja contribuir para uma formação crítica, o autoestudo me chama a atenção por permitir que o/a professor/a manifeste a sua palavra, além de possibilitar colocar a público o raciocínio pedagógico desse agente educativo. Como método que surge dos/das docentes preocupados/as em melhorar e refletir sobre sua prática, ele representa o conhecimento tácito, em voz alta, do pensamento do/da professor/a (LOUGHRAN, 2007a). O autoestudo traz consigo posição política e filosófica que se distancia de métodos positivistas.

[...] embora os métodos e metodologias de autoestudo não sejam muito diferentes de outros métodos de pesquisa, o autoestudo é metodologicamente único. Nosso objetivo aqui não é outro desafio em algum tipo de guerra de paradigmas, mas sim uma tentativa de nossa parte de explicar por que, embora a observação participante, a etnografia, a teoria fundamentada ou os métodos estatísticos possam ser usados em qualquer estudo, o autoestudo envolve posição filosófica e política diferente. Não é necessário reivindicar a verdade, mas a necessidade de afirmar a certeza subjacente aos métodos de pesquisa mais tradicionais. Os debates sobre validade, confiabilidade ou outros apelos a critérios fundamentais para o conhecimento se baseiam mais no desejo de poder afirmar com certeza uma reivindicação específica de significado ou de relações entre fenômenos do que no desejo de entender o significado de situações ou fenômenos. (PINNEGAR, 1998, p. 34, tradução nossa)<sup>20</sup>.

É exatamente esse viés político-filosófico do autoestudo que se aproxima daquilo que acredito ser a minha luta na educação básica, a qualidade, o estar sempre em vigília sobre as questões sociais, a equidade. Mesmo que isso seja o nosso maior desafio atualmente, persisto acreditando na escola pública de qualidade para a maioria da sociedade brasileira que vive às margens do desenvolvimento social.

---

<sup>20</sup> [...] that while the methods and methodologies of self-study are not much different from other research methods, self-study is methodologically unique. Our purpose here is not another challenge in some kind of paradigm war, but instead, an attempt on our part to explain why although participant observation, ethnographic, grounded theory, or statistical methods might be used in any single study, self-study involves a different philosophical and political stance. It is not a need to claim truth but a need to assert certainty that underlies most traditional research methods. Debates about validity, reliability or other appeals for foundational criteria for knowing rest more on a desire to be able to assert with certainty a particular claim of meaning or of relationships among phenomenon than on a desire to understand the meaning of situations or phenomenon (PINNEGAR, 1998, p. 34).

Sim, busco dentro de minhas limitações, uma pedagogia emancipadora, na intenção de provocar a própria consciência das crianças, uma educação co-intencional, que considera as crianças da EI como parceiras no processo, em que elas possam criar e recriar conhecimentos (FREIRE, 2013a). Assim vou apresentar de forma mais detalhada possível as ricas contribuições que as diversas pessoas puderam me dar para construir a compreensão temporal desta pesquisa (FREIRE, 2013a).

A opção pelo autoestudo, como escolha metodológica contribui para suscitar os desdobramentos da minha prática político-pedagógica na EI. Para falar da realidade escolar e tentar trazer as diversas vozes que constroem essa instituição, seria necessário um método que trouxesse abertura para isso. Como bem aponta Loughran (2007a, p. 9, tradução nossa),

O autoestudo tornou-se um ponto focal para aqueles que buscam um melhor conhecimento de suas práticas particulares e o trabalho daqueles que se preocupam com o ensino e a aprendizagem em campos paralelos (como reflexão, pesquisa-ação, pesquisa de professores, pesquisa participante e pesquisa profissional) influenciou na definição de como o autoestudo é percebido e conduzido.<sup>21</sup>

Além disso, como anunciado por Paulo Freire (2013a), a educação é fundamentalmente marcada pelas relações de narrar e dissertar. Porém, esse narrar deveria ser avesso à ideia de depósito de conteúdo, pois, nessa lógica, o narrador enche as crianças de conteúdos sem significação para elas. A realidade escolar é marcada de dinamismo, ela nunca será estática. O melhor exemplo para mostrar uma situação quando só o/a educador/a é o agente da narração é dado por Paulo Freire (2013a, p. 83):

Por isto mesmo é que uma das características desta educação dissertadora é a “sonoridade” da palavra e não sua força transformadora. Quatro vezes quatro, dezesseis; Pará, capital Belém, que o educando fixa, memoriza, repete, sem perceber o que realmente significa quatro vezes quatro. O que verdadeiramente significa capital, na afirmação, Pará, capital Belém. Belém para o Pará e Pará para o Brasil.

A reflexão que quero fazer com você aqui é focada na falta de sensibilidade que eu tinha. Eu achava que as crianças tinham voz, e essas vozes eram ouvidas, que seus conhecimentos eram respeitados, mas, na verdade, minha prática mais aprisionava a genialidade das crianças. Era como o exemplo citado por Paulo Freire, eu dissertava, eu não provocava a força transformadora. Agora, olhando para o passado, percebo, ou seja, por muitos anos eu não reconheci as crianças da EI como seres competentes e produtores de conhecimentos. Estava

---

<sup>21</sup> Self-study has become a focal point for those pursuing a better knowledge of their particular practice setting and the work of those with a concern for teaching and learning in parallel Fields (such as reflection, action research, teacher research, participant research and practitioner research) has been influential in shaping how self-study is perceived and conducted (LOUGHRAN, 2007a, p. 9).

tratando-as como “vasilhas” que deveriam ser preenchidas de conteúdos da EF; nesse caso, as habilidades motoras, assim como o ato de depositar tão discutido por Paulo Freire (2013a). Após muitos anos de estudos e de realidade escolar, isso foi se transformando, e reforço que sempre pode se transformar, uma vez que é necessário querer transformar também.

Ao adotar o autoestudo, vejo a possibilidade de ampliar meu olhar e ficar mais sensível ao processo educativo. Utilizando o autoestudo, o/a educador/a pesquisador/a pode compreender sobre si mesmo no âmbito do ensino. É um método que surge dos/das próprios/as professores/as e que tem a intenção de investigar sua própria prática e colocar a análise dos pares, além de promover a reflexão da prática. Loughran (2007a, p. 11) exemplifica que é uma forma de revisitar aquilo que você prega como educador/a, sua modelagem: “A modelagem através do autoestudo pode envolver os alunos e o compartilhamento das etapas da investigação com eles, além de ilustrar como a sala de aula é um local de reflexão e investigação”.

No cerne do autoestudo está o aprendizado dos/das estudantes. Ele permite examinar como se dá a aprendizagem, traz *insights* sobre as dificuldades e dilemas que os/as professores/as podem enfrentar no processo de ensino e aprendizagem. O autoestudo tem enfrentado grandes barreiras, principalmente porque traz para a área acadêmica um olhar que vem da realidade escolar, algo que, por muito tempo, foi negligenciado pelas pesquisas da academia. Loughran (2007a, p. 14, tradução nossa) traz à tona tais barreiras na passagem a seguir:

Enquanto o Grupo do Arizona, como acadêmicos emergentes, preocupava-se com suas perspectivas de futuro e estava parcialmente confuso com as regras tácitas de posse, Russell, como professor experiente e bem estabelecido, estava questionando muitas das premissas da educação de professores que ele acreditava ter dado certo. Considerou negada a própria essência do que a formação de professores pretendia fazer; para ensinar sobre o ensino. O questionamento de Russell sobre as premissas tidas como certas sobre a formação de professores e as preocupações do Grupo Arizona tinha muitos aspectos em comum, mas as duas partes eram muito diferentes em termos de status acadêmico. Portanto, embora os problemas possam ter sido semelhantes, as percepções de sua posição relativa na academia influenciaram como esse questionamento poderia ser conduzido, bem como a posição que a exploração de tal questionamento poderia ter.<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> While the Arizona Group as emerging academics were concerned for their future prospects and were partly mystified by the unspoken rules of tenure, Russell, as an experienced and well established professor, was questioning many of the taken-for-granted assumptions of teacher education that he considered negated the very essence of what teacher education purported to do; to teach about teaching. Russell’s questioning of the taken-for-granted assumptions about teacher education and the Arizona Group’s concerns had many aspects in common yet the two parties were very different in terms of academic status. So although the issues may have been similar, perceptions of their relative position in the academy influenced how such questioning might be conducted as well as the standing that exploration of such questioning might carryv (LOUGHRAN, 2007a, p. 14).

Chamo sua atenção para pensar no autoestudo<sup>23</sup>, pois ele exige do/da pesquisador/a conhecimento do contexto em que a pesquisa acontece, pois a natureza do autoestudo é temporal. “Isso ocorre à medida que exploram o desenvolvimento do entendimento em um contexto de prática” (PINNEGAR, 1998, p. 35, tradução nossa)<sup>24</sup>. Sendo assim, em meio a essa viagem pelo universo da Educação, aterrizo em uma cidade do Estado de São Paulo, Santo André, para apresentar o contexto deste estudo.

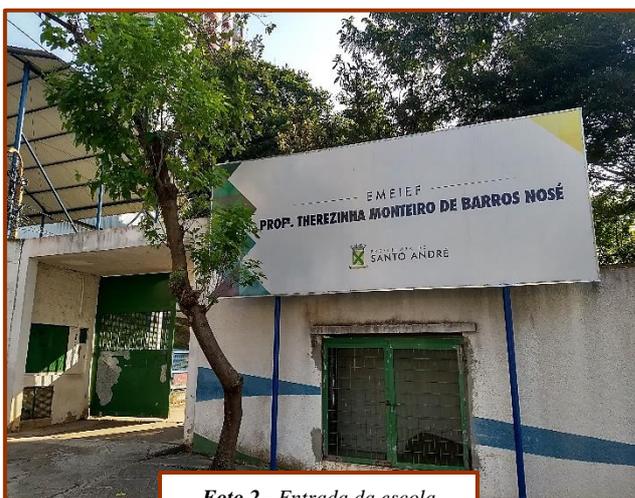


Foto 2 - Entrada da escola

### 5.1 O cenário do estudo

Para que a pesquisa pudesse ser efetiva de fato, eu e minha orientadora, Graciele Massoli Rodrigues, tomamos as devidas providências legais. Cumprindo os procedimentos regulatórios para pesquisa no Brasil, o estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade São Judas Tadeu, com o parecer nº 4.083.226 (Anexo J). Assim como também foi autorizada pela

Prefeitura Municipal de Santo André através da carta de autorização de pesquisa de campo (Anexo I).

A Unidade Escolar (foto 2) é localizada na cidade de Santo André (SP), no ABC Paulista. Na Rede Municipal de Educação de Santo André (SP), a EF está presente na educação básica, iniciando na EI<sup>25</sup>. Os/As professores/as de EF têm uma formação continuada com encontros semanais, dividida em duas turmas (manhã e tarde), com uma média de 60 professores/as por período, e que geralmente ocorrem em lugares preestabelecidos pela coordenação de EF. Nessas formações são debatidos diversos temas pertinentes à nossa prática pedagógica (FARIAS, 2017)<sup>26</sup>. Desde 2018, vivemos a reestruturação curricular na cidade, como já mencionado anteriormente, e isso tem provocado diversos desafios, principalmente em colocar em prática a ideia de campos de experiência trazida pela BNCC (BRASIL, 2017).

<sup>23</sup> É possível encontrar toda história e materiais sobre o autoestudo no seguinte site: <https://www.castleconference.com/conference-history.html>.

<sup>24</sup> “This occurs as they explore the development of understanding in a practice context” (PINNEGAR, 1998, p. 35).

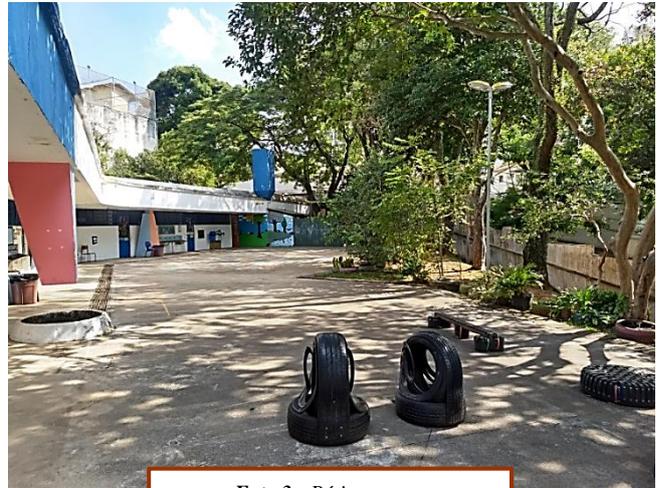
<sup>25</sup> É necessário ressaltar esse ponto, pois nem todas as redes de ensino possuem o professor/a de EF atuando na EI.

<sup>26</sup> O histórico sobre o ingresso dos professores/as de EF na Rede de Santo André foram esclarecidos em Farias (2017).

Além desse encontro formativo, existe outro que acontece na Unidade Escolar na qual cada docente é lotado, denominado Reunião Pedagógica Semanal (RPS), que, no caso da minha escola, acontece todas as terças-feiras no período noturno. Nesses encontros se reúnem a diretora, a vice-diretora, a coordenadora pedagógica e todos/as os/as professores/as da Unidade Escolar. Neles são discutidos diversos temas relacionados ao ensino e às demandas burocráticas da escola.

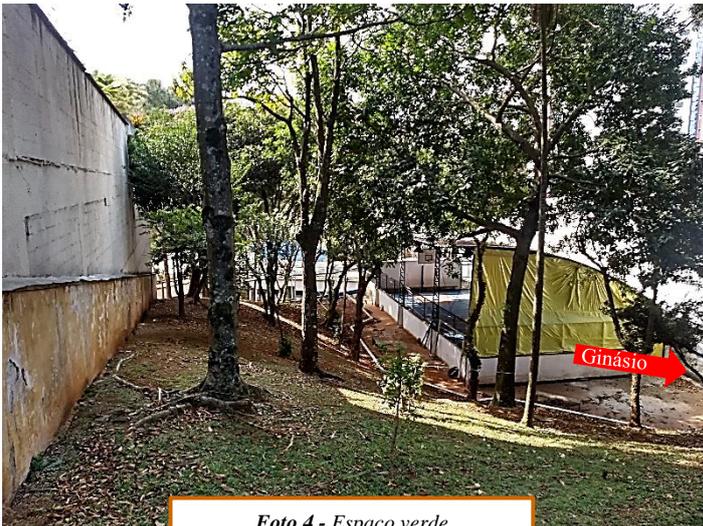
A Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Professora Therezinha Monteiro de Barros Nosé fica em uma região central da cidade de Santo André, mais especificamente no Bairro Vila Alpina. A escola se destaca por ser um prédio tombado e considerado um patrimônio cultural da cidade, inclusive foi oficializado seu tombamento no mesmo ano deste estudo, 2019. O prédio foi idealizado pelo arquiteto João Batista Vilanova Artigas, que trouxe em seu layout marcas extremamente peculiares (SANTO ANDRÉ, 2019b).

A escola ainda possui um valioso pátio externo (foto 3) e uma linda área verde que faz da unidade um lugar aconchegante, além de um pequeno laboratório de informática, um parque, uma horta, um tanque de areia, uma quadra pequena e um estacionamento bem amplo. Conta com um projeto de fanfarra que é



*Foto 3 - Pátio externo*

conduzido pelos professores Luciano, de artes, Vinícius e eu de EF. A escola é a única instituição da rede que possui o componente artes atendendo do 1º ao 4º ano, que também é



*Foto 4 - Espaço verde*

lecionado pelo professor Luciano. Esse fato acontece por questões legais entre Estado e Município relacionado à municipalização de algumas unidades escolares que faziam parte da Secretaria Estadual de Educação e passaram a ser administradas pelo Município de Santo André.

As crianças do primeiro ao terceiro ano ainda têm, além das aulas

com a professora pedagoga, duas aulas semanais de EF e uma aula semanal de ginástica artística, que é realizada no ginásio municipal (foto 5) específico da modalidade, que fica ao lado da Escola, inclusive com uma entrada que fica dentro da própria unidade.



Foto 5 - Quadra

É interessante notar que essa escola atende crianças que não são desse bairro, são famílias que vêm de bairros vizinhos. Essas famílias, em sua grande maioria, não utilizam transporte escolar, moram em casas alugadas, possuem renda familiar de 1 a 3 salários mínimos; tanto os pais quanto as mães possuem uma faixa de idade entre 30 e 49 anos e concluíram o ensino médio (SANTO ANDRÉ, 2019b).

A estrutura organizacional da unidade se constitui de cinco pessoas de serviços gerais, três merendeiras, uma secretária, doze professoras pedagogas, dois professores de EF, um professor de artes, uma coordenadora pedagógica, uma vice-diretora e a diretora. Ressalto que estou nesta escola há seis anos e digo, com muito carinho, que adoro esse lugar; sinto-me muito bem trabalhando aqui. Tenho um enorme carinho por todas as crianças e noto um ótimo acolhimento por parte das famílias.

A escola atende a EI e as séries iniciais do ensino fundamental, com 291 crianças matriculadas, distribuídas em dez turmas, sendo duas turmas de 1º ano, uma turma de 2º ano, três turmas de 3º ano, duas turmas de 4º ano e duas de 5º ano. Essas turmas são divididas em dois períodos, um das 7h às 12h e outro das 13h às 18h. Já a EI possui uma turma em cada período, uma no período da manhã, das 8h às 12h e outra das 13h às 17h (SANTO ANDRÉ, 2019b).

As duas turmas de EI são divididas da seguinte forma, uma de infantil inicial (4 anos) que está no período da manhã e uma de infantil final (5 anos) no período da tarde. A turma de 5 anos, por ser uma das minhas turmas do período da tarde, e a única de EI, foi aquela em que essa pesquisa se deu. Aquelas que amorosamente chamo de minhas crianças, meus colaboradores/as e principais atores e atrizes deste estudo. Essa turma possui 26 crianças, sendo 13 meninas e 13 meninos, extremamente frequentes.

Nessas constantes idas e vindas reflexivas, minha intenção no ano de 2019 foi efetivar uma prática político-pedagógica em que, de fato, as crianças construíssem os conhecimentos.

Mesmo que encontrando muitas dificuldades, principalmente a de romper com a ideia de controle total das aulas, permitir que as crianças pudessem de fato se expressar, dizer suas próprias palavras por meio de suas diversas linguagens, na esperança de que elas aderissem às propostas. Com isso, após realizar aprofundamento na literatura e conhecendo a realidade da EI, surgiram diferentes questionamentos, durante a minha prática pedagógica, que desenham esta tese, tais como: 1) O que dificulta, afasta ou impede um trabalho pedagógico interdisciplinar na EI entre as pedagogas e os/as professores/as de EF? 2) É possível uma EF dialógica com intencionalidade pedagógica crítica, que garanta a participação (que efetive uma escuta atenta e um olhar afetuoso) das crianças, respeitando suas especificidades?

Com base nessa curiosidade epistemológica, fui buscar suporte com as demais professoras da escola – nesse caso, Rosângela e Mariana – e com o professor Vinícius. Juntos/as, no mês de fevereiro de 2019, começamos a dialogar sobre a possibilidade de um projeto comum para aproximar as ações pedagógicas.

As RPSs do mês de fevereiro foram bem intensas e trouxeram alguns entraves logo de cara. Por mais que as educadoras e o educador tenham concordado com o trabalho por projeto para a EI, outros elementos de cunho burocrático começaram a aflorar nas discussões, como, por exemplo, as exigências sentidas pelas educadoras sobre as questões de alfabetização das crianças da EI. E, aqui, já notei que nosso ano seria de muita luta ideológica. São os “poderes de cima”, como aponta Arroyo, tentando nos guiar. E utilizando o próprio título de sua obra, na outra ponta fica a gente “corpos resistentes”, tensionando o debate (ARROYO, 2016).

Foi nessa aproximação, nessa dialogação (FREIRE, 2015) que criamos o projeto “**Transformação**”. De maneira muito singela, no projeto Transformação, a ideia era construir com as crianças a percepção de como as coisas que nos rodeiam se transformam, como o próprio exemplo dado pela professora Mariana sobre as folhas de árvores que vão envelhecendo, uma bola murcha que pode ser enchida; ou seja, as coisas se modificam o tempo todo. Um fato muito curioso me espantou, pois achávamos que o projeto seria relacionado ao projeto político-pedagógico (PPP) da Unidade Escolar, pois havia sido debatido em algumas RPSs ao longo do primeiro trimestre de 2019, mas quando consultado, agora em 2021, descubro que não foi inserido (SANTO ANDRÉ, 2019b).

Esse achado me retornou uma reflexão muito crucial e que venho pensando nesses últimos anos, imerso nas discussões que envolvem a EF na EI, pois é perceptível como a EI fica “jogada para escanteio” quando a Unidade Escolar possui essas duas etapas da educação básica acontecendo conjuntamente. Muitas RPSs nem chegavam a tratar das especificidades da EI. Era nítido como as discussões voltadas para as séries iniciais da educação básica

predominavam e predominam. A partir dessas constatações vividas e percebidas no cotidiano escolar, vou concluindo que as instituições que atendem a EI devem ser específicas para a EI, evitando que tais desdobramentos como esse ocorram, prejudicando o trabalho pedagógico. Curiosamente, existe um estudo muito interessante de uma professora e pesquisadora da Rede de Santo André (BIAZAN, 2017). A autora revelou que, após a implantação do ensino fundamental de nove anos, as escolas de educação infantil e fundamental andreenses se tornaram mais escolarizadas, privilegiando ações pedagógicas que objetivam a alfabetização e as chamadas atividades cognitivas. Assim, na EI dessas escolas, as brincadeiras e os espaços destinados para as crianças foram suprimidos para dar lugar à preparação para o ensino fundamental (BIAZAN, 2017). Fato que reforça minha provocação de que as escolas de EI devem ser específicas, evitando violentar os direitos das crianças.

Então é em meio a tudo isso que vou fazendo as escolhas metodológicas desta pesquisa. É no movimento constante do cotidiano escolar que vou definindo os rumos do estudo e as formas de registrar os dados.

Ciente de que não existe na literatura um passo a passo e nem uma forma única, mas algumas indicações para se garantir um rigor metodológico que me auxilie na interpretação da minha prática político-pedagógica, selecionei alguns instrumentos que foram importantíssimos para posteriores análises e interpretações do meu contexto, da minha realidade e do meu fazer pedagógico. Assim como em Nunes (2012), vou empregando diversos instrumentos de pesquisa.

Inspirado na pesquisa de Venâncio (2014), recorri aos registros introspectivos e sistemáticos como instrumentos que me auxiliaram na interpretação desse percurso. Além desses, os planos anual e de aulas, os desenhos das crianças, fotos e vídeos das aulas, as notas de campo e as notas de áudios compuseram os registros sistemáticos (VENÂNCIO, 2014).

Venâncio (2014) salienta que os registros introspectivos são elementos valiosos que possibilitam trazer à tona as lembranças nesse processo de releitura da prática político-pedagógica. E confesso que os registros introspectivos foram extremamente fundamentais para a escrita deste trabalho. Nas palavras de Venâncio (2014, p. 122),

Como primeiro passo para realizar um distanciamento, antes do encontro que definiria os interessados por participar da pesquisa, “consultei” as minhas próprias lembranças como fonte de registros introspectivos, ou seja, registros que vieram à tona na memória, e que pudessem caracterizar minhas expectativas.

A intenção de recorrer aos registros introspectivos teve o objetivo de rememorar os passos que foram dados, e permitir que eu refletisse sobre minha prática político-pedagógica de

fevereiro a dezembro de 2019. Como, por exemplo, a constituição das parcerias estabelecidas com o Vinícius (professor de EF das turmas da manhã) e as professoras da EI, Rosângela e Mariana, assim como diversos detalhes que compuseram esse cenário, como já citado anteriormente. Então você vai perceber, nessa expedição pelo universo da minha prática político-pedagógica no cotidiano dessa Unidade Escolar, que os registros introspectivos são de grande importância na composição dessa narrativa.

Com base no meu planejamento anual (feito para se mover), construído após as discussões coletivas com as demais colegas da escola, lancei quatro temas para serem desenvolvidos durante o ano letivo, em que o projeto coletivo Transformação foi se entrelaçando aos debates. Na Rede de Santo André, o calendário escolar é dividido por trimestres, então iniciei o ano com os jogos e brincadeiras, para conhecer a turma, depois propus **a ginástica**, as **culturas indígenas** e o **surgimento dos movimentos**.

Para tanto, quero deixar explícito que vou tratar dos saberes relacionadas às manifestações da cultura corporal na perspectiva freireana de “temas” (FREIRE, 2013a). Ainda, é possível perceber que a utilização dos temas já vem sendo feita por autores e autoras de obras relevantes da área da EF, como: Coletivo de Autores (1992), Elenor Kunz (2016) e Neira (2011)<sup>27</sup>.

Paulo Freire (2013a) discute o universo temático, os temas geradores, levantados coletivamente sempre em relação ao contexto das pessoas que compõem o círculo de cultura. Ressalto que não realizei círculos de cultura com as crianças nessa pesquisa, mas adorei a perspectiva de trabalho com temas.

É necessário salientar que as crianças pequenas produzem suas práticas corporais, subvertem os padrões e cada vez mais eu vou percebendo que elas criam sua cultura corporal. Diante disso, os temas são estabelecidos com as crianças, permitindo que as discussões se ampliem em diversas direções, tomando contato com vários saberes, sejam culturais, econômicos, sociais, artísticos ou da literatura, entre outros. A tematização envolve tudo o que acontece na prática político-pedagógica: a problematização do tema, as discussões, os registros, as experiências, as rodas de diálogos, as produções artísticas, as músicas, as práticas corporais, ou seja, toda a produção que envolve o tema em pauta.

---

<sup>27</sup> “[...] denominamos como tema a prática social de uma determinada manifestação corporal. Trata-se de recuperar o seu sentido original abordado por Paulo Freire na Pedagogia do Oprimido” (NEIRA, 2011, p. 102).

## 5.2 Detalhes que antecedem o autoestudo

A partir desse momento, sem perder de vista todo o processo político-pedagógico que ocorreu durante o ano de 2019 na Unidade Escolar, que influenciou muito as minhas escolhas, eu e minha orientadora decidimos, em meados de julho de 2019, que a coleta de informações, que resultaria no material para a análise desse estudo, seria fruto das aulas do último trimestre, mais especificamente dos meses de setembro, outubro e novembro de 2019, ou seja, a tematização do **surgimento dos movimentos**. Porém, eu já vinha realizando notas de campo, registros de aulas em vídeos e fotos do ano todo, fato que contribuiu muito para suporte dos registros introspectivos.

Aqui cabe ressaltar que essa decisão foi tomada após algumas conversas em momentos de orientações com a professora Graciele (Orientadora), pois durante o ano de 2019 eu percebi que essa turma de crianças e a relação com as professoras pedagogas desenharam um cenário muito interessante para ser pesquisado. E, no momento em que escrevo e reescrevo este texto (janeiro/outubro de 2021), vivendo uma das maiores pandemias que o mundo já passou, chego à conclusão de que a decisão foi tomada no momento certo, uma vez que a Covid-19 assolou o mundo em fevereiro de 2020, fato que inviabilizaria de vez uma pesquisa com uma participação direta de todos/as os/as envolvidos/as. Dito isto, produzimos todos os documentos necessários, e o desafio foi lançado.

A começar por um grande sonho, esse que me perseguiu durante esta caminhada acadêmica, ou seja, colocar as crianças em cena como atores e atrizes, permitir que elas pronunciassem suas palavras e que eu conseguisse ouvi-las. Cruz (2009) evidencia que diversos estudos têm falado *sobre* as crianças e não *com* elas. Outro ponto relevante tratado pela autora é o fato de os estudos sobre as práticas pedagógicas no cotidiano das instituições escolares ganharem força nos anos de 1990, mas que ainda são relativamente poucos (CRUZ, 2009).

Trago, neste estudo, o esforço de dar espaço para a pronúncia das crianças, fazer uma escuta sensível daquilo que é significativo para eles/elas, uma vez que escutar as crianças tem sido cada vez mais necessário.

Tal intuito tem como pressuposto a imagem de criança como alguém que é, desde que nasce, um ser competente, ativo, crítico e comunicativo; portanto, capaz de posicionar-se sobre as situações que mais diretamente lhe afetam. Assim, as informações decorrentes da escuta desses sujeitos podem contribuir tanto para se conhecer melhor o que se passa no interior das instituições a que eles têm acesso – as quais deveriam educar e cuidar, com respeito, todas as crianças que a frequentam – como também para entender como eles se veem e se sentem na escola face à rotina que lhes é imposta. A compreensão e a integração dessas vozes a dos adultos, especialmente a dos professores, é

fundamental para que creches e pré-escolas venham a se constituir em espaços significativos de enriquecimento, desenvolvimento, aprendizagem e prazer para as crianças. (CRUZ, 2009, p. 2).

Para dar conta dessa difícil tarefa, era necessário criar momentos de diálogo, de pronunciamento e de escuta, ouvir as crianças; então, busquei possibilidades, instrumentos que me auxiliassem nessa complexa ideia. Minha inexperiência também é nítida, mas me desafiei a tal ideal, pois isso vai ao encontro daquilo que acredito como educador, até mesmo com o anunciado pelo autoestudo, “Praticar o que você prega” (LOUGHRAN, 2007a, p. 7). Em outras palavras, ouvir as crianças é algo que busco constantemente.

E foi aprendendo com Kramer (2002), ao pensar a criança como ser crítico, considerando o ser humano como um ser histórico, que possui como condição única a linguagem, que me vi na busca constante de entender a criança como sujeito crítico:

Se há uma história, se o homem é um ser histórico, é só porque existe uma infância do homem, é porque ele deve se apropriar da linguagem. Se assim não fosse, o homem seria natureza e não história, e se confundiria com a besta. Pesquisar a infância com este olhar significa pesquisar a própria condição humana, a história do homem. Desvelando o real, subvertendo a aparente ordem natural das coisas, as crianças, para Benjamin, falam não só do seu mundo e da sua ótica; falam também do mundo adulto, da sociedade contemporânea. Imbuir-se desse olhar infantil crítico é aprender com as crianças e não se deixar infantilizar. Conhecer a infância passa a significar uma das possibilidades para que o ser humano continue sendo sujeito crítico da história que o produz. (KRAMER, 2002, p. 46).

E é considerando a criança como ser histórico e crítico, que produz cultura, que faço questão de embarcar nesta aventura de escutá-las. Porém, eu me questioneei e me questiono: quais seriam as melhores formas para que eu alcançasse tal desejo? Algumas ideias foram surgindo a partir de algumas leituras que se dedicam a estudar as crianças.

Como pontapé inicial, após o recesso de julho, na primeira reunião com as famílias, eu apresentei a minha proposta de pesquisa. Aproveitei o momento de discussão sobre a EF, com um vídeo das aulas anteriores, o encantamento das famílias foi perceptível, a fala “*eu nunca vi isso*” (nota de campo) foi marcante para mim. Desse ponto em diante, a partir de um grupo de *WhatsApp*, criado pela professora Rosangela, fui informando os dias em que eu enviaria os termos de autorização.

Dois documentos foram enviados primeiramente, o Termo de Assentimento (TA – Anexo A) em que o/a responsável autorizou a participação da criança em todos os momentos da pesquisa, além do uso de imagem e do nome real das crianças. E o Termo de Consentimento Livre Esclarecido dos Familiares (TCLE – Anexo D), pelo qual eu convidei os/as familiares a participarem de uma conversa, uma entrevista em grupo em que eu fui o mediador.

Essa questão da imagem e do nome real das crianças é algo polêmico, como bem afirma Kramer (2002): se queremos ouvir às crianças, garantir sua condição como sujeitos de direitos, como podemos negar sua identidade? Mesmo com esse difícil dilema, propus aos familiares o uso dos nomes reais e somente suas imagens seriam ofuscadas. Ciente que essa decisão pode ser criticada por pesquisadores/as que estudam as infâncias, optei por garantir ao menos os nomes.

Na sequência, além do assentimento feito pelos pais, as crianças também puderam optar em aceitar ou não a participação na pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE – Anexo B) (Figura 2) produzido especificamente para elas. No termo, as crianças puderam pintar o sinal de positivo ou negativo e, quando possível, colocaram seu primeiro nome com ajuda minha e da professora Rosângela. As crianças adoraram esse momento, e, claro, todas aceitaram após eu explicar que faríamos uma entrevista com câmeras e microfones.

Após regularizados todos os documentos de autorização para realizar a pesquisa, entrei, de fato, no último trimestre com a tematização “surgimento dos movimentos”. Pensando na ideia do projeto “Transformação” e, transpondo isso para uma linguagem que chamasse a atenção das crianças, acrescentei a alegoria dos “homens das cavernas”; ou seja, a pergunta geradora feita para as crianças no primeiro dia da tematização em setembro foi: Como surgem os movimentos dos seres humanos, pensando lá na era dos homens das cavernas? A partir daí, a fantasia tomou conta da aula e das demais que se seguiram; a curiosidade, as falas, os conhecimentos transpiravam por elas.

Começava, a partir daqui uma incessante vontade de tentar registrar tudo. Então os “dados de observações”, propostos por Lankshear e Knobel (2008), foram de grande importância, pois permitiram que eu realizasse registros por meio das “anotações de campo”, sendo uma forma de registrar informações importantes no momento em que elas acontecem; por exemplo, em momentos de aula, em reuniões ou no ambiente da escola. Vivi exatamente o descrito pelos autores, ou seja, as “anotações de campo” realizadas no “calor do momento”, quando as coisas estão acontecendo (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 187), além de me

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)**  
Criança

Fa, Prof. Uirá Siqueira de Farias, seu professor de Educação Física, convida você para participar da minha pesquisa sobre o que você aprende nas aulas de Educação Física.

Vou filmar e gravar nossa conversa sobre os estudos.

Você quer participar?

Para responder, pinte a mão indicando sua decisão.

Quero participar  Não quero participar

São Paulo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

NOME - ASSINATURA DO(A) PARTICIPANTE

Prof. Dra. Cláudia Marcolli Rodrigues  
Orientadora de Pesquisa  
Universidade São João del-Rei

Uirá de Siqueira Farias  
Docente em Educação Física  
Universidade São João del-Rei

**Figura 2 – Termo criado para as crianças**

agarrar com a ideia de documentação pedagógica<sup>28</sup> na lógica da pedagogia-em-participação, proposta por Júlia Oliveira-Formosinho e João Formosinho (2019).

Só para efeito de descrição, dentre os tipos de observações, optei pelas “não estruturadas”, que possibilitam observar de forma não rígida o ambiente, e tentar captar o máximo possível e extrair elementos que auxiliem na pesquisa (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008). Já sabia disso como professor que usa muito os registros fotográficos e por vídeos, inclusive, essas duas formas de registro foram, sem dúvida, os meus melhores instrumentos de informações. Além disso, eu usei o recurso das “notas de áudio”, uma opção interessante, mas confesso que só consegui utilizá-lo duas vezes, e nessas oportunidades tive que parar a gravação porque as crianças me chamavam o tempo todo.

Não que as notas de campo tenham sido tranquilas de fazer, pois a dinâmica com as crianças da EI é sempre intensa, e, por várias vezes, eu me vi sem condições, naquele momento, de fazer o registro. Outro fator que dificultou o uso das anotações de campo foi a aula da turma de quinto ano, que vem logo após a turma da EI. Minhas aulas eram coladas, sem intervalo, então, muitas vezes, eu conseguia fazer algumas anotações só após terminar essa segunda aula do dia.

Seguindo nessa busca curiosa por mais instrumentos de coletas de informações, encontro-me com Machado, Fagundes e Silva (2011), autores que me apresentaram as “Rodas de diálogo”. Esse instrumento foi extremamente marcante e fundamental, pois permitiu que eu capturasse momentos que antecederam as atividades na quadra (foto 6). Ele consiste em reunir as crianças e permitir que elas expressem suas ideias sobre a temática proposta. Aqui fica evidente a horizontalidade das discussões, em



*Foto 6 - As diversas linguagens expressas na roda de diálogo*

que as crianças puderam falar tudo o que elas sabiam sobre o surgimento dos movimentos nos seres humanos; era a dialogação dos conhecimentos das crianças (FREIRE, 2015). Não existe roteiro para esse momento. É a livre expressão dos saberes das crianças, e a mim coube tentar organizar os momentos de fala, algo que foi extremamente difícil. Para os registros desse rico

<sup>28</sup> “[...] a documentação pedagógica é uma estratégia para criar descrições, análises, interpretações e compreensão que nos permitam identificar os progressos na aprendizagem” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2019, p. 52).

momento, eu utilizei o meu celular, onde foi possível gravar em vídeo algumas conversas nossas, algumas rodas de diálogos, momento muito difícil, pois eu segurava o celular na mão enquanto as crianças falavam.

Foi então que, lendo a tese de Nunes (2012), eu me deparo com as “brincadeiras de entrevista”, um momento lúdico em que as crianças são convidadas a brincar de responder a uma entrevista. Foi inspirado nessa ideia que sugeri o dia da “brincadeira de entrevista”. Essa etapa aconteceu na última semana de novembro de 2019, estrategicamente pensada para finalizar junto com o término da tematização. Foi o dia em que conversamos sobre tudo que realizamos na EF daquele ano.

Empolgado, animado, curioso e com medo, pois não tinha a menor ideia se tudo daria certo, e para não perder nenhum detalhe desse dia, contratei um profissional de filmagem para fazer toda a gravação em alta qualidade. Com o dia acertado com a professora Rosangela, no dia 22 de novembro realizamos a “brincadeira de entrevista” (foto 7).



*Foto 7 - Momento inicial da primeira etapa da “brincadeira de entrevista”*

Nesse dia, cheguei às 11h na escola, preparei todo o cenário na quadra e às 13h30 começamos. Então, dividi a brincadeira de entrevista em três etapas: a primeira, uma entrevista feita na sala de aula, onde tínhamos uma câmera filmando tudo e um aparelho específico para captar o áudio. Com auxílio da professora Rosangela, organizei a sala tirando as mesas e solicitei que as crianças se sentassem no chão, no formato de um semicírculo. Nesse momento, eu provoquei as crianças a falarem sobre nossas aulas com base em um roteiro (Anexo C).

Cabe um parêntese nesse momento, pois foi na leitura da pesquisa de Hernández (2008)

que de fato me encantei com a potência dos dados baseados nas artes, podendo ser pelas imagens, fotografias e os desenhos. Esse elemento representa um enorme peso nesta tese. É a verdadeira conexão dos componentes visuais e as narrativas que deram vida às discussões que se seguem. Como bem afirma Hernández (2008), as pesquisas que se propõem a usar elementos das artes trazem um movimento para que possamos repensar as pesquisas em educação.

[...] los investigadores que siguen esta perspectiva incorporan formas de indagación visual, performativa, poética, musicales y narrativas en sus proyectos innovadores de investigación; además expanden los límites de las prácticas de la investigación en Ciencias Sociales, e investigan cómo estas formas de indagación basadas en las artes pueden ser utilizadas, representadas y publicadas para audiencias académicas, profesionales y de público en general (HERNÁNDEZ, 2008, p. 93).

A utilização das artes em pesquisas potencializa as análises uma vez que trazem possibilidades interpretativas de formas distintas de compreender o mundo pela lente do/da pesquisador/a e dos/das participantes da pesquisa, “El desafío de la IBA es poder ver las experiencias y los fenómenos a los que dirige su atención desde otros puntos de vista y plantearmos cuestiones que otras maneras de hacer investigación no nos plantean (HERNÁNDEZ, 2008, p. 94). As emoções são representadas nos desenhos e pinturas, são experiências culturais não verbais pessoais e coletivas. As artes representam um valor artístico estético que rompe com formas normativas de pesquisa baseadas só na linguagem escrita, sendo assim “ni las imágenes hablan por si mismas” (HERNÁNDEZ, 2008, p. 100).



*Foto 8 - Segundo momento da “brincadeira de entrevista”: exposição de suas próprias produções e fotos*

E foi intensamente motivado com essa perspectiva das artes que elaborei a segunda etapa desse dia das “brincadeiras de entrevista”. Aproveitando a presença do profissional de gravação, criei uma exposição de fotos e desenhos produzidos pelas crianças durante o ano (foto 8). Essas fotos foram tiradas por mim desde a primeira tematização do ano, e os desenhos foram fruto de três momentos avaliativos que realizamos no decorrer dos trimestres, sempre no fechamento de cada um deles, quando as crianças manifestaram seus aprendizados por meio dos desenhos.

Nessa exposição, as crianças ficaram em torno de 15 minutos explorando essas imagens e desenhos, posteriormente nos sentamos no meio da quadra e a brincadeira de entrevista continuou com a terceira etapa. Numa outra lógica, questionei as crianças novamente sobre o que elas aprenderam nas aulas de EF? (Utilizando o mesmo roteiro – Anexo C). Nesse momento, elas podiam verbalizar ou demonstrar pela linguagem corporal suas respostas (foto 9).



*Foto 9 - Terceiro momento da “brincadeira de entrevista”: demonstrando seus conhecimentos*

Para essas três etapas do dia da “brincadeira de entrevistas”, eu estava prevendo uma hora de duração, e foi exatamente o tempo que durou. Na entrevista que aconteceu na sala, quando chegamos aos dez minutos de conversa eu comecei a perceber algumas carinhas já ficando impacientes, percebi, então, que era hora de partir para a segunda fase. Na quadra, elas ficaram impressionadas com os seus desenhos e por poderem se ver nas imagens. Essa estratégia foi pensada para tentar contribuir com as lembranças de tudo aquilo que vivenciamos

durante o ano. Aos 15 minutos, no terceiro momento da “brincadeira de entrevista”, na quadra eu tive que encerrar a sessão porque as crianças queriam brincar das lembranças revividas pelas fotos. Essa documentação pedagógica<sup>29</sup> permitiu que a criança se reconhecesse aprendendo e eu contribuindo para sua aprendizagem (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2019, p. 52).

Os familiares também são outro ponto-chave desta pesquisa, pois almejava evidenciar a percepção que as famílias têm da EF e se, de alguma forma, os saberes se manifestam no ambiente familiar, se elas comentam, se elas gostam, ou seja, qualquer informação que possa servir de elemento para notar a reverberação das aulas de EF.

Utilizando também a ideia de “rodas de diálogos”, fiz um convite via o nosso grupo do aplicativo *WhatsApp*, no qual se encontram os familiares das crianças, para uma conversa em grupo. Para aproveitar a contratação do profissional de filmagem, marquei essa conversa com antecedência para o mesmo dia 22 de novembro. A negociação desse dia foi algo muito difícil, alguns podiam, outros não. Passadas quase duas semanas de conversas e diante de um número bem interessante que disse ser uma data boa, marcamos para dia 22 de novembro às 16h30 (foto 10).



Foto 10 - Roda de diálogo com as mães

<sup>29</sup> “A documentação é compreendida como um processo local, contextual e situado de construção de significados para as situações pedagógicas” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2019, p. 51).

Meia hora antes do horário marcado, caiu uma chuva muito pesada, fiquei extremamente aflito e desanimado, achei que ninguém iria aparecer, ou seja, das 10 famílias que tinham confirmado, quatro apareceram, e foi com essas famílias, representadas pelas mães, que realizei mais uma fase deste estudo (Anexo E). Esse momento também foi muito gratificante. As mães dispuseram de seu tempo para dialogar comigo sobre a EF, e suas contribuições me deixaram bem feliz. Ao final da conversa com as mães, solicitei que assinassem mais um documento necessário para a pesquisa (TCLE - Anexo D). A conversa com os familiares tinha a previsão de 30 minutos, devido a necessidades de algumas mães não poderem ficar mais tempo. Propus uma sessão de conversa que também foi filmada e gravada.

A conversa foi realizada na própria quadra onde estavam expostos os desenhos e as fotos das crianças. Esse fato foi muito legal para as mães, pois antes da nossa conversa elas puderam visitar a exposição.

Mais três momentos compuseram o estudo. Utilizei como instrumento a entrevista individual semiestruturada para conversar com as professoras pedagogas Rosangela e Mariana (ambas professoras do infantil nessa unidade escolar) (Anexo G). As entrevistas foram feitas na própria escola, nos respectivos horários de trabalho de cada professora e foram feitas em dias diferentes. Para realizar os registros dessas entrevistas, eu utilizei o meu celular, captando somente o áudio. As professoras também assinaram o TCLE antes de iniciar as entrevistas (Anexo J). Cabe salientar que tanto Rosangela quanto Mariana foram parceiras essenciais em todo esse processo educativo durante o ano, participantes essenciais para o acontecimento desta pesquisa.

Para minha surpresa, a coordenadora pedagógica da unidade desistiu de participar da pesquisa por motivos particulares.

Para acentuar o momento temporal desse autoestudo, vou apresentar constantemente informações introspectivas (VENÂNCIO, 2014) para situar alguns momentos de análise e discussão. Levando em consideração que temos em média sete aulas por mês, significaria dizer que teria 21 aulas com as crianças na tematização sobre “o surgimento dos movimentos”. Porém, destaco que a tematização teve início em 24 de setembro, devido a exigências feitas pelas crianças para alongar mais as brincadeiras indígenas, que de fato foram significativas para elas.

Ainda, tivemos em outubro, uma semana destinada ao dia das crianças, em que realizamos atividades coletivas com todas as turmas; também os feriados, reuniões de conselho de escola (do qual sou membro) e conselho de turma. O que de fato me deixou com 15 aulas.

Mas o que me fez tematizar “o surgimento dos movimentos”? Esse tema foi inspirado em um artigo que eu havia lido, o estudo de Pina (2014). O autor apresentou um relato de experiência na EI que envolvia as discussões sobre a produção de alguns movimentos realizados pelos hominídeos na pré-história. Ao ler esse relato, relacionei imediatamente ao projeto “Transformação” que eu, Vinícius, Mariana e Rosangela havíamos proposto em fevereiro de 2019, projeto esse específico para a EI.

## 6 O AUTOESTUDO: uma artesanaria político-pedagógica

### “COM” as crianças

E como as teorias de vanguarda são aquelas que, por definição, não são surpreendentes, acho que, no atual contexto de transformação social e política, não precisamos de teorias de vanguarda, mas de teorias de retaguarda. São trabalhos teóricos que acompanham de perto o trabalho transformador dos movimentos sociais, questionando-o, comparando-o síncrona e diacronicamente, simbolicamente expandindo sua dimensão através de articulações, traduções, alianças com outros movimentos. É mais uma obra de artesanato e menos uma obra de arquitetura. Além de um trabalho de testemunha envolvido e uma liderança menos clarividente. Abordagens para o que é novo para alguns e muito antigo para outros (SANTOS, 2011, p. 28).

É inspirado nessa artesanaria de Boaventura de Sousa Santos (2011) que vou “suleando” (FREIRE, 2013b; SANTOS, 2011; BOSSLE *et al.*, 2020) este estudo, e algumas questões vão demarcar a minha curiosidade epistemológica (FREIRE, 2011a). Como um educador que vive “lá”, busco compreender como tenho efetivado a prática pedagógica da EF na EI, criticamente.

A partir desse objetivo geral se ramificam os objetivos específicos. Com eles, pretendo **dialogar** com o meu cotidiano escolar da EF na EI, levando em consideração os diferentes momentos da prática pedagógica. Ainda, vou **revisitar** o processo de construção de saberes desenvolvido com as crianças em tempos de docência. Vou **conversar** com as percepções que os diversos agentes escolares envolvidos com a EI expressam sobre EF e **discutir** a reverberação da prática pedagógica da EF na EI. E, por fim, vou **refletir** sobre o meu autoestudo à luz da análise tecida pelo meu amigo crítico.

Diante dessas questões, após quatro anos de imersão nas literaturas que estão me subsidiando nesta pesquisa, digo que fui descobrindo um mundo de possibilidades, um processo de autorreconhecimento (ARROYO, 2013). E, sem sombra de dúvidas, Paulo Freire me conquista de forma marcante e surpreendente em várias questões, e, mais ainda, quando o assunto é a EI. A leitura de algumas de suas obras e de outras que falam de Freire vão “suleando” minhas ideias para este momento histórico da minha vida, em que Paulo Freire é um referencial para se falar da educação de crianças pequenas, e, mais do que isso, aproximar a EF de suas ideias.

Na medida em que fui lendo algumas de suas obras, Paulo Freire foi me inquietando com essa sua busca incansável de convocar as pessoas para se reconhecerem sujeitos do e “COM” o mundo. Nessa linha de raciocínio fui me questionando o quanto a EF é um componente que muitas vezes só está na EI, sem uma representatividade pedagógica efetiva,

algo que beira a passividade. Foi então que, após alguns meses de leituras, encontrando constantemente a terminologia “EF na EI”, percebi que o componente como área de conhecimento, representado pelos/as vários/as agentes que estão na educação das crianças pequenas, precisava sair desse lugar de “isolamento” (MELLO *et al.*, 2018) e transgredir para uma EF “COM” a EI. Algum tempo depois, lendo alguns estudos sobre o cotidiano escolar, notei que a preposição “COM” é rotineiramente utilizada, porém, a minha reflexão ao propor o “COM” nasce inspirada nas minhas leituras de Paulo Freire. Esse movimento de reflexividade permitiu significar esse “COM” para além de um aspecto individual do professor, na tentativa de superar esse horizonte reducionista hegemonicamente presente na EF, que se efetivava na ação pedagógica de buscar as crianças na sala de aula e colocá-las nos circuitos para desenvolverem habilidades motoras e devolver as crianças na sala, uma ação totalmente objetificante.

Após eu ler as obras *Educação como prática da liberdade, Pedagogia do Oprimido, Pedagogia da Esperança, Pedagogia da Autonomia, Ação Cultural e Outros Escritos, A importância do Ato de Ler*, de Paulo Freire, adotei a preposição “COM” para esta tese. A ideia contida em suas obras remete à de participação, a construção sempre em comunhão “COM” o/a “OUTRO/A”, no e “COM” o mundo. É um “COM” carregado de politização, de luta, de engajamento, de emancipação e libertação do ser humano (FREIRE, 2015; FREIRE, 2013a). A preposição “COM” ganha centralidade nesta tese como sinônimo de “junto, juntamente”, nos sentidos de companhia (“COM” o mundo), de união (“COM” o “OUTRO”), de objetivo e propósito (“COM” a intenção de transformar o mundo junto “COM” as pessoas) (HOUAISS; VILLAR, 2010).

Ao aproximar a EF das ideias de Paulo Freire, inicia-se em mim um processo utópico que se efetiva na minha busca em dialogar “COM” as pessoas envolvidas no processo educativo da EI. Busco me engajar na constituição de uma EF que ocupa todas as discussões possíveis sobre a EI, parcerias, projetos, reuniões pedagógicas, formações, seminários, congressos e debates extraescolares. A EF “COM” a EI vai ganhando outros sentidos e significados, uma busca constante que convoca a todos/as os/as envolvidos/as a pensar a EI junto “COM” as crianças, tentando a todo instante permitir que elas pronunciem suas palavras e um ambiente de escuta atenta, de olhar afetuoso, dialógico, e que provoque a curiosidade epistemológica, potencializando a ampliação da leitura de mundo que as crianças já trazem. Esse “COM” carregado de politização, que valoriza a criança como sujeito histórico, que lê o mundo, interpreta-o e gera conhecimento, é o resultado de uma imensa dialogação autorreflexiva

(FREIRE, 2011a; FREIRE, 2011b; FREIRE, 2013a; FREIRE, 2013b; FREIRE; FAUNDEZ, 2013; FREIRE, 2015; FREIRE, 2017).

Não estou aqui dizendo que Paulo Freire fala sobre EF em suas obras, mas que estou fazendo um movimento de aproximação, de transposição de algumas de suas ideias para a EF “COM” a EI. Esse movimento de reposicionamento, principalmente em relação às questões epistemológicas que se perpetuam na EF, tem sido defendido na recente obra de Bossle *et al.* (2020, p. 25-26):

A pergunta “[...] a quem sirvo com a minha ciência”, formulada por Paulo Freire (1981), nos orienta a um reposicionamento crítico (APPLE; AU; GANDIN, 2011) frente ao domínio das epistemologias dominantes e suas implicações e desdobramentos no campo de conhecimento da Educação Física Escolar. O que, de certa forma, nos esforçamos em fazer em recentes produções (BOSSLE, 2018, 2019; BOSSLE; BOSSLE, 2018), mas sem a defesa que fazemos aqui, nesse texto, da emergência e das possibilidades de uma singular pesquisa qualitativa crítica nesse âmbito.

As contribuições freireanas vêm a quase meio século habitando diferentes espaços no mundo em que a educação é pauta de discussão, onde o sentido de promover o “ser mais” tem sido levado com o esperar freireano. Suas obras e seu amor pela humanidade podem nos motivar a recriar suas contribuições para a práxis na e “COM” a EI (PELOSO; PAULA, 2020) e a EF (BOSSLE *et al.*, 2020).

Porém, Paulo Freire tem sido pouco estudado tanto no campo da educação física escolar (NOGUEIRA *et al.*, 2018) quanto na EI (PELOSO; PAULA, 2020). Mas é necessário apresentar, também, que recentes obras da EF (SOUSA; NOGUEIRA; MALDONADO, 2019; BOSSLE *et al.*, 2020) e da EI (SILVA; MAFRA, 2020b) vêm trazendo contribuições importantíssimas para reposicionar definitivamente Paulo Freire para essas duas instâncias da Educação (EI e EF).

Ainda é necessário explicitar que as infâncias e as crianças fazem parte do predominate grupo dos oprimidos do mundo, ou “pedagogia da infância oprimida” (SANTOS NETO; SILVA, 2008, p. 118), pois dentre os grupos sociais, elas são historicamente consideradas aquelas que não têm conhecimento, não são críticas, não pronunciam sua palavra e não manifestam suas emoções (VERCELLI; STANGHERLIM, 2020), afirmação que corrobora com Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007), que acrescentam a infância como categoria social excluída, invisibilizada diante das políticas públicas e que não participam dos processos de decisões coletivas.

Estou ciente de que os avanços aconteceram no que diz respeito à discussão sobre as infâncias e crianças, sobretudo com a divulgação da Convenção sobre os Direitos da Criança

em 20 de novembro de 1989 (UNICEF, 2019) e demais pesquisas, como apresentei ao longo deste texto, porém é necessário destacar que poucas escolas brasileiras vêm desenvolvendo um trabalho que dialogue com esses avanços. E, por concordar inteiramente com Goelzer e Henz (2020), vou trazer na íntegra suas reflexões sobre esse distanciamento:

Continuamos a viver uma realidade na qual muitas crianças não podem rir porque são silenciadas em seu direito de se expressar, de criar, de transformar, de amar, de viver a alegria da infância. Temos a impressão de que as crianças estão cada vez mais sendo colocadas em “quadrados”, dentro dos quais todas elas têm de se ajustar para que possam entrar e dentro dos quais todas são moldadas e “produzidas em série”. Não seria essa uma forma de opressão? Se a criança fosse realmente reconhecida em suas singularidades, a reprodução em massa não deveria ceder lugar à criação? Em vez de “discipliná-las”, “apassivá-las” e “adaptá-las” (FREIRE, 2011), não deveríamos proporcionar espaços e tempos para a observação, a reflexão e a crítica, oportunizando primeiramente uma leitura do seu mundo? A preocupação exacerbada com a leitura e a escrita – objetivos do Ensino Fundamental – não deveria dar lugar à vivência de interações e brincadeiras, experiências estas realmente significativas para a criança na Educação Infantil? Teríamos como foco ensinar, desconsiderando o muito que temos a aprender com elas, suas descobertas, interpretações e teorias que têm sobre o mundo? Continuaríamos apenas valorizando o resultado, ou consideraríamos mais seus processos vividos? Definiríamos de antemão o que, como e com quem elas fariam algo ou tentaríamos escutá-las mais? Continuaríamos transformando nossas crianças em “meninos e meninas antecipados em homem, racionalistas de calças curtas” (FREIRE, 1989, p. 16)? (GOELZER; HENZ, 2020, p. 299-300).

Este texto revela a pura retratação de algumas escolas, em que as crianças são de fato tidas como uma produção em linha de montagem. A partir de reflexões feitas com base nas obras de Paulo Freire, as escolas de EI deveriam ser o puro reflexo da criatividade em um ambiente extremamente alegre (PELOSO; PAULA, 2020). Nesse mesmo estudo, as autoras, após trazerem diversas evidências da aproximação de Paulo Freire à educação das crianças, ressaltam:

Esses breves relatos apresentam elementos que nos permitem considerar que os pressupostos freirianos podem e devem ser reinventados em muitas esferas educativas, assim como para desmistificar a ausência da utilização desses pressupostos na educação da infância. (PELOSO; PAULA, 2020, p. 202).

Dentre essas esferas da educação, a EF deve se situar, pois muitas vezes, em debates na formação permanente, parece que a EF não faz parte da educação, com discursos que se isolam do entendimento da escola como unidade.

Após esses importantes apontamentos, digo que iniciar as análises e discussões desta pesquisa não foi tarefa fácil, uma vez que fui percebendo que uma análise de conteúdo não caberia nesta etapa. Era necessário buscar algo mais sensível a tudo aquilo que vivi com as crianças nas aulas; era necessário narrar e dialogar com as informações de forma mais íntima,

menos cartesiana. O cotidiano vivido não poderia passar por reduções textuais, por supressões até chegar em categorias de análise. Além disso, os temas idealizados mais adiante são fruto de uma sensibilidade, capacidade essa que permite ao ser humano sentir ou se emocionar. Foi o que eu senti ao olhar para as informações produzidas no calor das aulas com a EI: emoção.

Além disso, é necessário assumir que essa pesquisa vem carregada de intencionalidade pedagógica. Entendendo-me como intelectual que vive a realidade escolar, seria necessário, usando as possibilidades que o autoestudo (LOUGHRAN *et al.*, 2007) me sugere, criar uma forma autêntica de analisar e discutir essas informações. Aqui vou tratar de uma análise feita por dentro da minha prática pedagógica, mas que não está alheia aos tensionamentos políticos, às situações-limite<sup>30</sup> que operam sobre nosso dia a dia, sobre nossa sociedade e que fazem parte da ação educativa, ciente da inseparabilidade de educação e política (FREIRE, 2011b). Identifico aqui o próprio inédito viável<sup>31</sup> que nos desafia no contexto concreto, no qual vai se dando o próprio processo de conscientização (FREIRE, 2011b).

Luz (1996), ao produzir uma excelente análise sobre a ideia de imaginação sociológica de Charles Wright Mills (sociólogo, pesquisador e professor norte-americano), destaca que, ao se analisar qualquer fundamento da sociedade (educação, informação, tecnologia) fragmentada e desconectada de uma visão global, mesmo que essa seja por uma lente intelectual, instaura-se a impossibilidade de desvelar a realidade; ou seja, nas palavras de Luz (1996, p. 67), “[...] meus óculos sociais não descortinam holisticamente a paisagem”. Assim, história e biografia se conectam às relações sociais, caso contrário, ocultarão a realidade contextual (MILLS, 1965). Paulo Freire (2011b, p. 107, grifo do autor) acrescenta:

O ponto de partida para uma análise, tanto quanto possível sistemática, da conscientização, deve ser uma compreensão crítica dos seres humanos como existentes no mundo e *com* o mundo. Na medida em que a condição básica para a conscientização é que seu agente seja um sujeito, isto é, um ser consciente, a conscientização, como a educação, é um processo específica e exclusivamente humano.

Motivado por essa reflexão de compreender o ser humano no mundo e “COM” o mundo, por essa capacidade criadora que o ser humano tem, de seres da abertura, que podem transformar, captar e expressar a realidade (FREIRE, 2011b) e com as inspirações vindas de

<sup>30</sup> As situações-limite são determinantes histórico-sociais que criam um estado de adaptação às pessoas. “Em síntese, as ‘situações-limite’ implicam a existência daqueles a quem direta ou indiretamente ‘servem’ e daqueles a quem ‘negam’ e ‘freiam’.” (FREIRE, 2013a, p. 116).

<sup>31</sup> O inédito viável se dá pela superação das situações-limite. O inédito viável se instaura a partir do momento que as pessoas reconhecem os problemas de sua realidade vivida e buscam brechas para superar as opressões que forjam o ser menos. “Sendo os homens seres em ‘situações’, se encontram enraizados em condições tempo-espaciais que os marcam e a que eles igualmente marcam. Sua tendência é refletir sobre sua própria situacionalidade, na medida em que, desafiados por ela, agem sobre ela.” (FREIRE, 2013a, p. 125).

Victorio Filho (2007), em que pesquisar o cotidiano escolar é criar métodos, fui me desafiando. E foi assim que as coisas aconteceram, os registros feitos em meio à rebeldia das aulas, além da minha inexperiência em trabalhos de campo. Foi uma aventura em que as ideias foram seguidas, mesmo nas imprevisibilidades do cotidiano escolar, fotos, vídeos, rodas de diálogos, notas de campo, entrevistas e brincadeiras de entrevistas foram realizadas com todo entusiasmo, para que depois eu pudesse me distanciar dessa paixão e olhar com mais rigor, e, em seguida, apresentar ao meu amigo crítico, para que ele pudesse colocar suas reflexões críticas nessa arteficialidade. Identifiquei-me muito com a fala de Victorio Filho (2007, p. 100): “Longe de visar um registro ‘científico’, foram estas norteadas pelo prazer do jogo e do afeto, mais ou menos como se registrássemos uma festa doméstica”.

É possível inclusive notar que grupos de pesquisas que estudam a EI (FARIA *et al.*, 2013) já apontam para outras possibilidades de se pensar as pesquisas que envolvem as infâncias, no sentido da emancipação mesmo, de se desprender de tendências etnocêntricas, cartesianas, positivistas que cortam o Oceano Atlântico até como uma forma de violência simbólica, de agressão, que nos aprisionam a pensar que o modelo europeu é o ideal para nossa realidade de pesquisa (FARIA *et al.*, 2013).

Quero evidenciar que, na minha visão, esse autoestudo vai fugindo de um pensamento hegemônico científico eurocêntrico, não no sentido de desconsiderar, longe disso, e sim, tentando transgredir para uma outra possibilidade de produção autoral, inspirada em literaturas que, na minha proximidade com elas, provocaram-me a criar. Boaventura de Sousa Santos (2011) é um desses autores que me provoca a pensar nas emergências libertadoras, mesmo ciente que o próprio autor, assim como os/as autores/as do autoestudo e sua origem estejam situados no Norte Global. Aqui reconfiguro, tento expandir as ideias dessas pesquisas para meu contexto de pesquisa, potencializando uma nova possibilidade de traduzi-las. Como bem diz Boaventura, ao falar das teorias de retaguarda, aquelas muitas vezes desqualificadas pelo pensamento científico ocidental, “[...] é mais um trabalho de artesanato e menos uma obra de arquitetura” (SANTOS, 2011, p. 28).

E eu me sento mais um educador/pesquisador de retaguarda, ou, como Freire (2011a) anuncia, entendendo-me como educador, logo um pesquisador da minha própria prática, que produzo o amálgama dessas análises e discussões, ciente da minha inseparabilidade como professor/pesquisador do cotidiano investigado e de minhas limitações, ou seja, meu inacabamento. E para iniciar essa arteficialidade me inspiro no trabalho de Victorio Filho (2007, p. 105), inclusive na ideia de “**mosaico metodológico**” proposta por ele; ou seja, todos os elementos metodológicos usados nesta tese representam um acervo selecionado com muito

carinho para compor essa artesanaria, e, ainda, proporcionar a rigorosidade para o estudo, pois pretendo trazer as narrativas, as percepções não só minhas, mas das crianças, das famílias, das professoras e do meu amigo crítico.

Assim espero, mesmo que apresentando algo criado artesanalmente, expor uma outra forma de fazer pesquisa no cotidiano escolar, em que o autoestudo tem sido o suporte que me possibilita trazer a minha prática pedagógica como fonte para análise (LOUGHRAN *et al.*, 2007).

Ao olhar para todas as informações produzidas, senti que deveria trazer temas que emanassem das minhas leituras e interpretações, e, acima de tudo, uma análise reflexiva que contribuísse para que eu me reconhecesse como sujeito que escreve a história (FREIRE, 2013a). E mais uma vez o trabalho de Victorio Filho (2007) me provoca a essa reflexão crítica. Ele traz elementos que moveram o seu trabalho e, de forma inspiradora, contribuíram para que eu construísse tais temas. E, sem dúvidas, as *percepções e sensibilidade* ao cotidiano escolar, à prática pedagógica, são elementos que me motivaram a produzir temas que emitissem o vivido, o real, o envolvimento com as crianças e todas as tensões que materializaram essa experiência (LARROSA BONDÍA, 2002). O *afeto*, outro elemento que me ajudou na constituição desses temas, em que a intuição e o carinho pela EF, por essa escola, e principalmente pelas crianças me fez buscar literaturas para entender e contribuir com essa pesquisa (VICTORIO FILHO, 2007).

A *aplicabilidade*, que envolve o sentimento que tal reflexão construída com essa pesquisa pode de fato se reverberar para a melhoria na qualidade do ensino às crianças e por sua vez provocar reflexões permanentes em minha práxis. Outro elemento da pesquisa de Victorio Filho (2007), a *dialogicidade*, como um princípio que possibilita de fato envolver e construir uma pesquisa que tente trazer uma polissemia de olhares, uma prática pedagógica mais participativa, em que as crianças se sintam parte do mundo, sujeitos. E, por fim, o *distanciamento*, elemento necessário para desconstruir e reconstruir interpretações sobre a realidade pesquisada, ou seja, distanciar o professor/pesquisador do contexto de pesquisa para possibilitar análises mais rigorosas.

Esses cinco elementos, propostos por Victorio Filho (2007), foram essenciais para que eu construísse um mosaico provisório para esse contexto, nesse recorte temporal, e com esses seres humanos que constituíram a nossa realidade escolar (figura 3).



Figura 3 - Mosaico metodológico

Inspirado nesses elementos tratados por Victorio Filho (2007) e na reflexividade tratada por Bossle *et al.* (2020, p. 27) ao se referir à necessidade de os/as professores/as de EF que pesquisam sua prática assumirem uma epistemologia subversora que ousa superar preceitos colonizadores e opressores, promovendo o que os/as autores/as chamaram de “autoconhecimento” permanente de sua prática político-pedagógica na dialética com o mundo, uma constante reflexão crítica me fez retomar minha história, “explorando reflexivamente práticas anteriores” (FREIRE; FAUNDEZ, 2013, p. 171), inspirando artesanalmente esse mosaico.

O processo de análise se efetivou por longos períodos de leituras e interpretações das notas de campo, do planejamento, das entrevistas (com as professoras, com as crianças e com as mães – transcritas), de cerca de 8 horas de registros em vídeos (rodas de diálogos, aulas), além das fotos e desenhos das crianças, e das minhas lembranças, que foram fonte essencial desse processo (VENÂNCIO, 2014). Em uma análise em que busquei o rigor sugerido por Paulo Freire ao ato do “estudo sério”, ao ler um livro ou artigo, que demanda, de quem o faz, um aprofundamento crítico e “[...] uma sensibilidade aguda, numa permanente inquietação intelectual, num estado de predisposição à busca” (FREIRE, 2011b, p. 11).

E foi meu encontro com a análise temática de Braun e Clarke (2006) e o estudo de Souza (2019) que, de fato, potencializaram os desdobramentos dessas análises e discussões. Foi

empenhando-me em me aproximar de suas etapas que fui elaborando uma análise temática reflexiva (SOUZA, 2019), que foge a raciocínios positivistas e busca uma direção qualitativa raiz, em que a análise é fluida e flexível e não tem a intenção de alcançar a exatidão nos resultados e sim imersão e profundo engajamento com as informações produzidas na pesquisa.

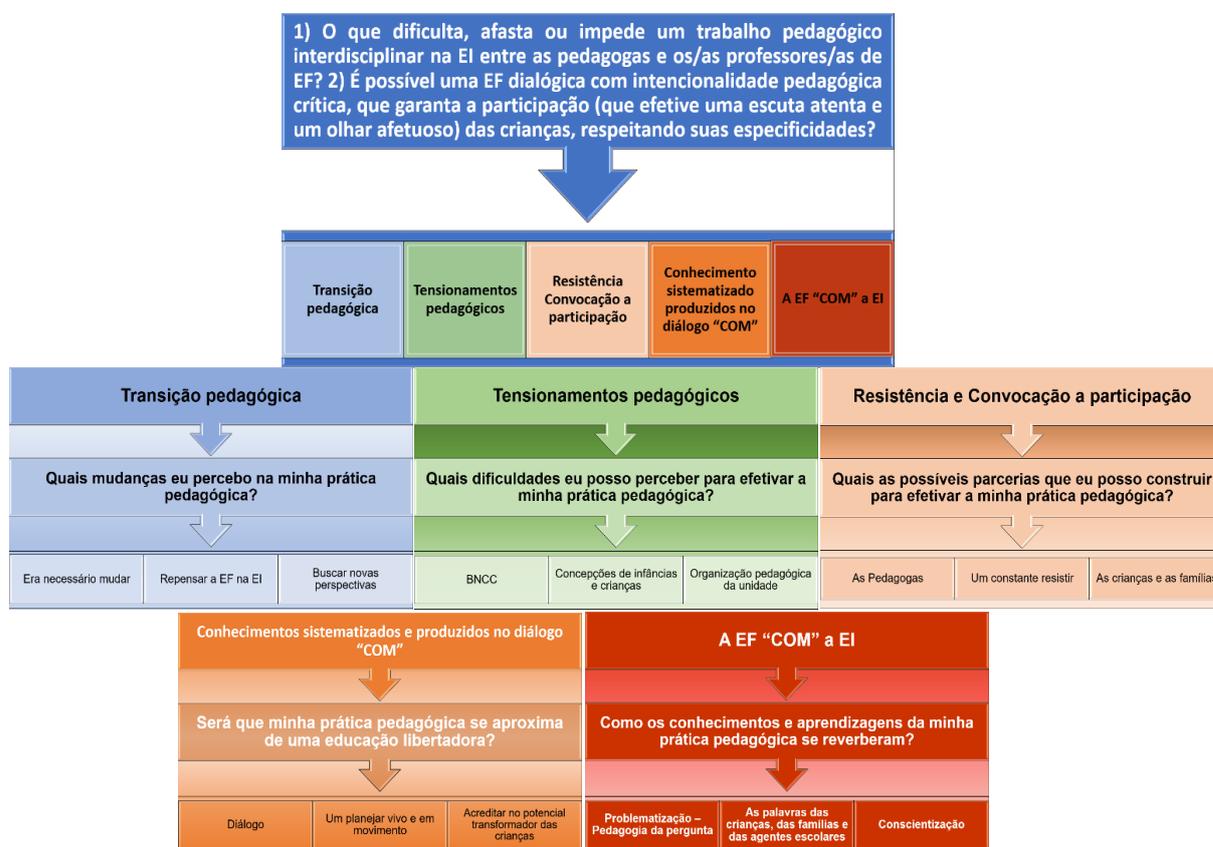


Figura 4 – Primeiras reflexões sobre as unidades temáticas de análise

Seis etapas compõem a análise temática proposta por Braun e Clarke (2006) (BRAUN; CLARKE, 2006) e que foi adaptada por Souza (2019): a familiarização com os dados; gerar códigos iniciais; buscar temas; revisar os temas; definir e nomear os temas; e, por fim, produzir o relatório.

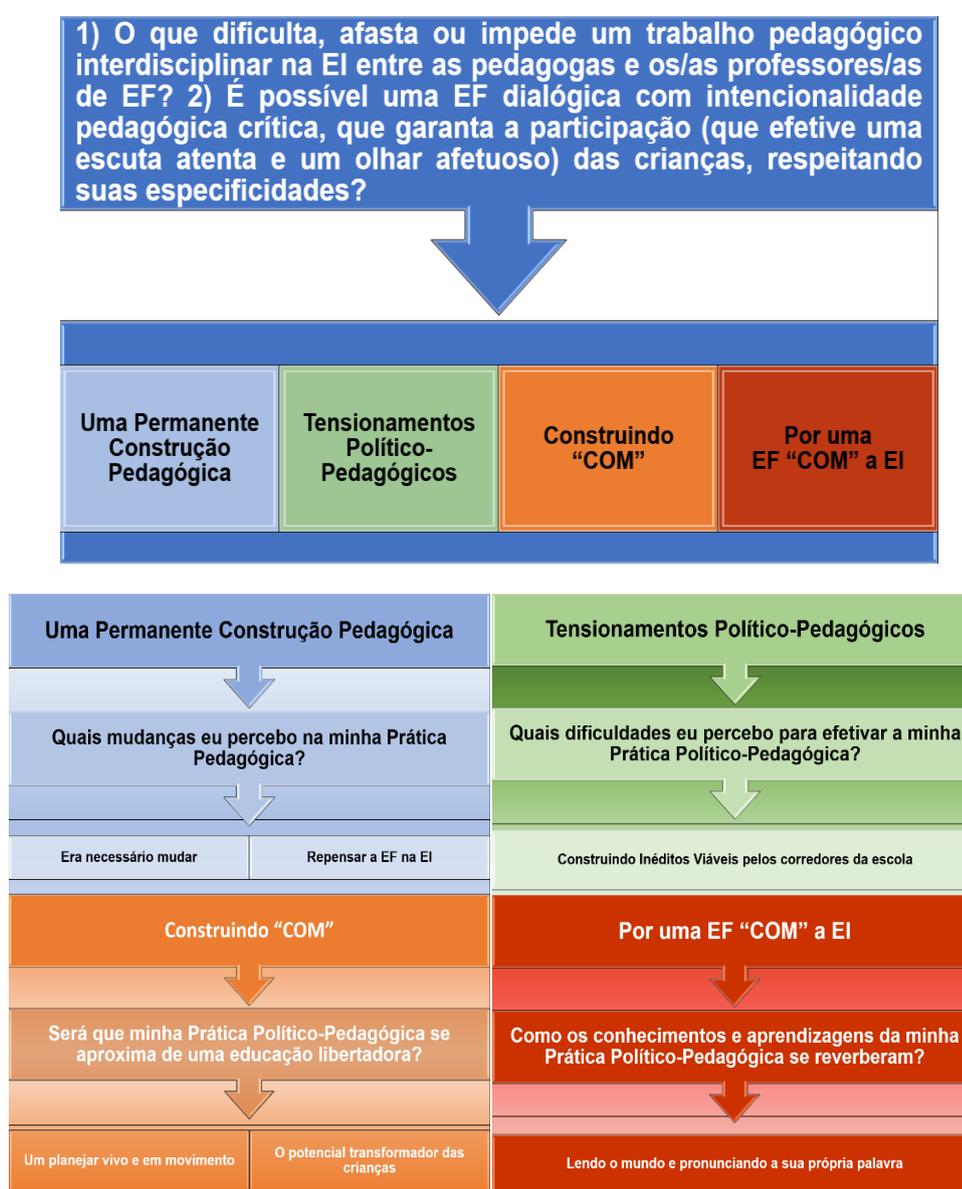
Com base nesses elementos, após organizar as informações, iniciei o processo de criação das primeiras unidades temáticas (Figura 4) e que foram se modificando nas idas e vindas de revisita às informações, resultando na análise interpretativa que se inspirou tanto nas informações coletadas como derivada das teorias (SOUZA, 2019) utilizadas durante todo o desenvolvimento desta tese, orientadas pelos problemas e os objetivos de pesquisa. Ainda senti a necessidade de produzir questões reflexivas para cada unidade temática, fator que possibilitou a criação dos subtemas.

### Primeiras reflexões

Foi no contato com as informações produzidas na pesquisa que notei a necessidade de olhar para o meu processo histórico na educação como uma formação permanente (FREIRE, 2011a); comecei a compreender a partir do histórico narrado na tese e outras “tramas” de minha vida, que mudanças significativas passaram despercebidas por mim, e elas foram fundamentais para promover mudanças na minha prática pedagógica. Esse ponto motivou o refinamento das unidades de análise, provocando um rearranjo dos temas (Figura 5) à medida que iniciei e avancei no processo de análise, chegando a quatro temas.

À medida que fui avançando nas leituras, principalmente ao conhecer a pesquisa de Denzin (2018), visualizo em minha tese uma espécie de *bricoleur* metodológico que vai reunindo esforços para triangular (FLICK, 2009) as informações produzidas nessa empreitada.

### Rearranjos temáticos



**Figura 5 – Rearranjos das unidades temáticas de análise**

## 7 UMA PERMANENTE CONSTRUÇÃO PEDAGÓGICA

Entendemos que esse vem a ser um dos maiores males da prática educativa na Educação Infantil: em muitos momentos percebemos que os hábitos estão automatizados, enraizados que não há uma curiosidade epistemológica sistemática, e muitas vezes ele sequer surge em momentos dedicados à formação, pois parece que estamos tão certos de nossas certezas, “porque sempre foi assim”, “porque sempre deu certo assim”, que não encontramos motivos para estudar mais, para olhar para o percurso das crianças, para buscar avanços em nossas práticas. (GOELZER; HENZ, 2020, p. 313).



É exatamente por considerar que jamais estarei certo das minhas certezas que, ao realizar esta pesquisa, iniciei um processo profundo de reflexão sobre o meu quefazer pedagógico, esse, forjado pela historicidade, com as unhas cravadas na realidade escolar e que foi se tornando práxis; ou seja, todo o meu processo histórico se torna também essencial para a análise e discussão. Parece que estou olhando para meu percurso e vou percebendo as mudanças que ocorreram na minha formação humana ao longo da vida. E ao ler, assistir e analisar as informações coletadas, peguei-me questionando várias e várias vezes: “*Quais mudanças eu consigo visualizar na minha prática pedagógica?*”.

Um conceito muito interessante é imprimido por Goelzer e Henz (2020), inspirados também por Freire, e que me tocou profundamente. Foi como estar em um cinema e ver um filme baseado em uma história real. A “auto(trans)formação permanente” simplesmente nos remete ao “auto”, aquilo que nos toca e nos “transforma”, que nos convida a assumir as mudanças, mas não é uma transformação construída sozinho, mas em comunhão, “COM”. É a “formação” pensada numa lógica de experiências que nos acontecem, que são significativas e nos ajudam a rever nossa forma de olhar e efetivar a prática pedagógica, tudo isso de forma “permanente”, pois acontecem ao longo de nossas vidas e necessitam ser pautadas pela dialogicidade (GOELZER; HENZ, 2020, p. 314).

Foi diante dessas aproximações que me deparei com a relação cognoscente inseparável entre sujeito-objeto, relação que se dá dialeticamente entre o contexto concreto e o contexto teórico (FREIRE, 2011b). “Por isso é que a reflexão só é legítima quando nos remete sempre, como saliente Sartre, ao concreto, cujos fatos busca esclarecer, tornando assim possível nossa ação mais eficiente sobre eles” (FREIRE, 2011b, p. 225).

A partir dessas inspirações de vida e de pesquisa acadêmica, vejo a necessidade de iniciar uma análise sobre essa *permanente construção pedagógica*, sem perder de vista que as circunstâncias históricas em que vivi e vivo, muitas vezes, colocam limitações sócio-político-culturais, o que Paulo Freire (2011b) chama de viável histórico<sup>32</sup>.

Nessa empreitada é urgente notar que outras áreas de conhecimento vêm trazendo uma avalanche de pesquisas que se concentram na educação das crianças, reconhecendo que elas sabem tanto quanto os adultos, porém, possuem outros saberes (GOELZER; HENZ, 2020).

Reconhecer a criança como alguém que tem suas especificidades e, muito mais do que isso, reconhecer seus saberes e suas competências é um passo muito importante na história da humanidade, que muda – ou, pelo menos, deveria mudar – completamente o cenário da educação, reorganizando todo o modo de se pensar o processo educativo para e com as crianças, desde a formação das/os professoras/es até o chão da escola, na forma de se pensar o planejamento, o registro, a documentação, a avaliação, os estudos realizados com o grupo de professoras/es, a vida cotidiana no espaço escolar. (GOELZER; HENZ, 2020, p. 293).

E é nessa tentativa de dar um passo a diante, que vou me esforçar para apresentar tal construção pedagógica dividida em duas direções, uma *relacionada às mudanças ocorridas ao longo do meu percurso como docente*; e outra, *que se vê diante de uma EF que necessita ser repensada quando o assunto é a EI*. E foi com base na minha recordação histórica que fiquei sensibilizado, agora, distanciando-me dos riscos da pura afetividade e tomando uma aproximação mais crítica, que, diante de “uma permanente construção pedagógica”, apresento o subtema de discussão, em que percebo que *era necessário transgredir* a partir de um movimento curioso de autorreflexão que se dá, da ingenuidade à criticidade, transformando-se em curiosidade epistemológica (FREIRE, 2011a).

---

<sup>32</sup> O fato, por exemplo, de que determinadas circunstâncias históricas em que se encontra o educador não lhe permitam participar, mais ativamente, deste ou daquele aspecto constitutivo do processo de transformação revolucionária de sua sociedade, não invalida um esforço menor, em que esteja engajado, desde que este seja o esforço que lhe é historicamente viável. (FREIRE, 2011b, p. 247).

## 7.1 Era necessário transgredir

Em certo momento não apenas vivíamos, mas começamos a saber que vivíamos, daí que nos tivesse sido possível saber que sabíamos e, portanto, saber que podíamos saber mais. (FREIRE; FAUNDEZ, 2013, p. 132).

E foi me reconhecendo que reconheço que poderia saber mais e, ao revisitar as “tramas” da minha formação permanente (FREIRE, 2011a), nitidamente percebo que tinha uma prática docente, mesmo que mostrando sinais de rupturas, ancorada em um sistema bancário de educação (FREIRE, 2013a), porém o incômodo sempre existiu desde a minha atuação na educação de jovens e adultos (EJA) em 2010. Momento extremamente importante da minha vida, quando eu, de fato, entro na educação e início o tal processo de ensinar e aprender “COM” as pessoas. Foram momentos de frio na barriga, insegurança e medo, pois estava diante de jovens e adultos. Mas foi lá que, de fato, vivi o que Paulo Freire relatou sobre ser professor ou professora: “[...] é o próprio processo de ensinar que o ensina a ensinar” (FREIRE; FAUNDEZ, 2013, p. 38).



Foto 11 – Primeira conversa na EJA

Foi sem conhecer Paulo Freire com profundidade que iniciei minha trajetória nessa etapa da educação,

com o desafio de trabalhar com projetos. Sendo eu o primeiro professor de educação física da Rede Municipal de São Bernardo do Campo (SP) que atuaria na EJA, propus um projeto denominado Educação Física ao Longo da Vida. A intenção desse projeto não era trabalhar com as manifestações da cultura corporal, mas sim com os conceitos de atividade física e saúde.

O mais interessante dessa proposta da EJA era que os/as estudantes escolhiam quais projetos/oficinas gostariam de participar e tinham que se inscrever. Mas, antes da inscrição, cada professor/a das diferentes áreas divulgavam suas oficinas nas salas. Uma semana após essa etapa, eram abertas as inscrições. Para meu desespero e da coordenadora Érika, a oficina de EF gerou um grande problema, mais de 50% dos/das estudantes optaram por EF. Não cabíamos em uma sala de aula, tivemos que ser direcionados para a biblioteca da escola (foto 11), o que foi fantástico, pois desenvolvi trabalhos em parceria com o professor Caio (responsável pela biblioteca) de leitura e discussões sobre os parques da cidade como um direito social.

Foram três anos em que eu, de fato, aprendi com as pessoas tão queridas da EJA a ver a educação com amorosidade, mas ainda sem nitidez política. Essa trama da minha vida está relatada em um capítulo de livro (FARIAS *et al.*, 2017), e aqui existe algo que eu não poderia deixar de fora desta escrita, o fato de o professor Luiz Sanches Neto, em uma das disciplinas do meu primeiro ano do Mestrado em 2016, ao ouvir um pouco sobre as minhas aulas na EJA, provocar-me a escrever essa experiência e publicar. Foi assim que pude iniciar um processo de autorreconhecimento (ARROYO, 2013) como um sujeito que poderia produzir conhecimento. Se hoje estou escrevendo reflexões em alguns meios de comunicação científica da área, muito se deve ao professor Luiz Sanches Neto, que viu algo onde eu jamais imaginaria ser relevante ver. Obrigado, professor.

Mas quando iniciei nas escolas de Suzano com as crianças da EI, por falta de mais aprofundamento teórico para compreender as infâncias e as crianças, eu deixei a desejar. Reflito que isso se deu devido a minhas experiências adquiridas na formação inicial em EF, pois lá a ideia de aula para as crianças da EI foi pautada no desenvolvimento de habilidades motoras, na padronização de movimentos, no ensino de movimentos corretos e em competências. Pura reprodução.

Esforço-me, neste momento, a realizar esta autorreflexão (FREIRE, 2011a; FREIRE, 2015), não em um sentido autobiográfico, mas para analisar, com distanciamento crítico necessário, o processo de reconhecimento de uma pedagogia bancária. Por mais que eu tentasse mostrar traços de um fazer mais crítico, na realidade ainda vivia “momentos ingênuos” (FREIRE, 2011b, p. 218), quando ainda não associava a educação como ato político.

Apoiando-me numa lógica freireana, quero dizer que minhas aulas não tinham a dialogicidade necessária para provocar uma prática libertadora com as crianças. Faltava promover a curiosidade por conhecer o mundo, por mais que parecesse um engajamento político. Aulas que muitas vezes se limitaram a um conjunto de técnicas e métodos. Era um fazer pelo fazer que nem eu, e nem as crianças olhávamos para o “eu de nós” (BOSSLE, 2008) ou o “eu dialógico” de Paulo Freire (2013a), momento que também não as reconhecia como sujeitos de direitos.

Confesso que me faltava uma prática mais politizada em outros tempos. Faltou-me conhecer mais Paulo Freire e demais autores/as com olhares mais críticos. Na citação a seguir, o autor deixa explícito o que viria a ser uma educação como ato político: “A educação libertadora não pode ser a que busca libertar os educandos de quadros-negros para oferecer-lhes projetos. Pelo contrário, é a que se propõe, como prática social, a contribuir para a libertação das classes dominadas” (FREIRE, 2011b, p. 179).

Foi nesse movimento de autorreflexão que identifiquei esse complexo processo de transição dessa consciência ingênua para uma consciência crítica sempre em construção. Era necessário iniciar um processo que descolonizasse a minha forma de ver o mundo para transcender. “Era necessário transgredir”.

Vou me desafiar a fazer uma relação entre o processo de alfabetização explicitado por Freire (2011b) e a minha prática pedagógica na EF. Paulo Freire sublinha que para se alcançar uma alfabetização, dentro de uma concepção crítica, é preciso que se faça levando as pessoas a serem desafiadas a entender a significação profunda das palavras, ou seja, repetir mecanicamente sílabas não promove o entendimento por parte das pessoas à consciência dos seus direitos, assim como não as coloca diante da sociedade como sujeitos.

Mais que escrever e ler que a “asa é da ave”, os alfabetizados necessitam perceber a necessidade de um outro aprendizado: o de “escrever” a sua vida, o de “ler” a sua realidade, o que não será possível se não tomam a história nas mãos para, fazendo-o, por ela serem feitos e refeitos. (FREIRE, 2011b, p. 20).

Quando a EF é movida por uma concepção acrítica, o mesmo acontece, estamos reproduzindo o mesmo efeito que o exemplo dado por Paulo Freire. Na EF que acontece na EI, quando não considero os direitos das crianças, não as entendo como produtoras de conhecimentos, não promovo a escuta de suas palavras, não considero seus saberes como legítimos, recaio no equívoco de caminhar em direção do silenciamento desse grupo. O que quero salientar com isso é o problema da nitidez política. “Não é um problema estritamente linguístico nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político, como a alfabetização por meio da qual se pretende superá-lo (FREIRE, 2011b, p. 20).

Quando me vejo olhando para minha construção enquanto educador, sinto então que seria necessário sair desse lugar da consciência transitória e romper com essa visão mágica e superá-la, passando por essa transitividade, alcançando uma consciência crítica (FREIRE, 2011b). Não que ela estivesse totalmente ausente, mas percebo que faltava na minha prática pedagógica relações com as crianças encharcadas de inquietude, participação autêntica e aulas mais “dialógicas” (FREIRE, 2015, p. 79), aulas que enxergassem as crianças como sujeitos e não como coisas (FREIRE, 2013a; FREIRE, 2015). Aqui começo a entender que somos seres que constroem a história, e, para isso, eu deveria ler o mundo e escrevê-lo. Assim como devo construir “COM” as crianças da EI um ambiente em que elas também escrevam suas histórias e se reconheçam como sujeitos.

A criança quando brinca se doa ao mundo por inteiro. Cria, imagina, sofre, chora e mesmo assim se enche de alegria, é uma artista. Esta linguagem sensível e expressiva acontece no seu se-movimentar. Sua percepção do

mundo é direta, mas como Merleau-Ponty nos fala, é sempre corporal e repleta de significados. (COSTA *et al.*, 2015, p. 49).

Recordo que muitas vezes falei às crianças que o ser humano se adapta ao mundo, ou seja, estava anunciando o determinismo (as coisas não vão mudar) e o fatalismo (é assim mesmo). Era a pura castração da ideia de liberdade pela transformação, algo que só o ser humano é capaz de fazer (FREIRE, 2015). Mas é preciso reconhecer que minha formação foi assim, tanto na educação básica como na formação inicial. Relembro e analiso que foram formações totalmente bancárias. Veio-me exatamente, nesse momento, a lembrança de um dia na pré-escola em que estávamos no pátio enfileirados e cantando o hino nacional; eu odiava esse momento, nunca foi explicado o sentido daquilo. E pior ainda, hoje vejo essa mesma cena acontecendo nas escolas, ou seja, no contexto em que atuo, a escola ainda não se descolonizou.

Esse processo de autoanálise vai me causando uma sensação de solidão, pois o distanciamento necessário para compreender a construção pedagógica me coloca em meio a discussões solitárias. Situação que fica menos tensa ao interpretar que a professora pedagoga Mariana também demonstra um processo de autorreflexão quando vou analisando sua fala. Sinto que Mariana, participante desta pesquisa, formada na Universidade de São Paulo, e que aos 17 anos já atuava na educação, hoje com 26 anos, ao ser questionada quando, de fato, entra na educação, demonstrou em sua fala inicial traços bem interessantes de sua construção pedagógica; inclusive, nessa entrevista é possível perceber sua autorreflexão, fazendo suas próprias análises:

*Professora Mariana: Não sei, não sei, eu acho que, eu entro de fato na educação logo que eu me formei, acho que eu me senti mais preparada assim, foi quando eu assumi minha primeira sala, logo que eu me formei, quando eu entrei numa escola particular pra dá aula, e foi uma turma de jardim 2, acredito que seja a mesma idade de agora, uns 5 anos. Foi uma ótima experiência, assim, eu já tinha assumido uma sala quando eu tinha 17 anos, no meu primeiro ano de faculdade, e super irresponsável tanto da escola quanto da minha parte, mas foi uma experiência bem complicada porque eu não tinha base nenhuma, foi com educação infantil e com crianças de 3 anos e, assustador, deu certo, me apaixonei, gostei muito, mas não acho que aquilo tenha sido, educação, então, sei lá. (Trecho da Entrevista).*

Ao ler sua entrevista me vejo mais e mais sustentando a ideia de iniciar a análise desta tese por esse processo de autorreflexão, em que os viáveis históricos vão se mostrando. O meu fazer pedagógico foi se transformando nas relações, entendendo que os seres humanos se constituem na pluralidade de relações “COM” outras pessoas mediatizados pelo mundo. Os seres humanos são os únicos capazes de transcender, de transformar e alcançar a criticidade (FREIRE, 2015).

Somente os seres que podem refletir sobre sua própria limitação são capazes de libertar-se desde, porém, que sua reflexão não se perca numa vaguidade

descomprometida, mas se dê no exercício da ação transformadora da realidade condicionante. Desta forma, consciência de ação sobre a realidade são inseparáveis constituintes do ato transformador pelo qual homens e mulheres se fazem seres de relação. A prática consciente dos seres humanos, envolvendo reflexão, intencionalidade, temporalidade e transcendência, é diferente dos meros contatos dos animais com o mundo (FREIRE, 2011b, p. 110).

Por mais que pareça um trabalho autobiográfico, o foco está nesse refletir sobre a própria limitação que Paulo Freire destaca, no processo, ou seja, essa transição de uma prática bancária para uma **prática político-pedagógica** carregada de criticidade que tematizasse, problematizasse e que objetivasse a emancipação. Reflexão que foi se constituindo sempre em comunhão com outros/as educadores/as, como apresentado na figura 1, sobre a “*Rede de saberes-fazer*es” desta pesquisa. Entretanto, percebo que a falta de **nitidez política** ainda habitava esse cenário (2010-2015). Algo que avalio pertinente, uma vez que estávamos em início de carreira e aprendendo a ser professores, vivendo viáveis históricos distintos. E, sim, no meu caso, a maior mudança se deu ao ingressar no mestrado em 2016. Não que as “tramas” vividas antes não tenham colaborado nesse processo, pois são elas que rompem com a inércia.

Ao viver a realidade escolar em conjunto com o universo de discussões tratadas no programa de mestrado e doutorado da Universidade São Judas, ou melhor, com as pessoas que lá estão, vou percebendo verdadeiramente a ideia do inacabamento, pois pode parecer estranho e chocante o que vou afirmar agora, mas viver a escola todos os dias pode ser duro, ao ponto de não conseguirmos mais perceber que as mudanças são possíveis e necessárias. A escola vivida todos os dias pode nos acomodar acriticamente, como também causar um tipo de anestesia ao real, em que paramos de nos preocupar ou sensibilizar com as violências que a sociedade impinge e sofre todos os dias, e a escola vai se tornando uma ilha isolada do mundo, mecanizando nossa atuação, tudo isso causado por um cansaço existencial<sup>33</sup>, que tira da gente as forças, pois o sistema nos esmaga, logo esmaga grande parte dessa sociedade quebrada pelo descaso necropolítico (FREIRE, 2013a; FREIRE, 2013b; FREIRE, 2015; ARROYO, 2013).

A escola vive hoje uma educação produtiva, pautada na ideia da produção fabril que não valoriza o saber da experiência feito das pessoas; é a racionalização, a instrumentalização da educação que simplesmente transferiu para a escola o modo autoritário do capital que nega todas as possibilidades criativas das pessoas e gera a burocratização da mente (FREIRE; FAUNDEZ, 2013). Faundez vai ser mais enfático nesse processo:

[...] é a racionalidade abstrata que impõe um poder determinado de uma ideologia determinada. Sem dúvidas, é muito difícil escapar a isso. O que se

---

<sup>33</sup> Um cansaço que não era físico, mas espiritual, que deixava as pessoas por ele assumidas vazias de ânimo de esperança e tomadas, sobretudo, do medo da aventura e do risco (FREIRE, 2013b, p. 166).

reproduz num processo educativo, tanto no trabalho como nas escolas, se reproduz também no âmbito político no processo político, que é também um processo educativo, no qual a criatividade das massas é ignorada, é esmagada! (FREIRE; FAUNDEZ, 2013, p. 46).

Mesmo concordando que essa racionalidade domina a maioria das práticas pedagógicas na escola, é possível perceber resistências de alguns/mas educadores/as a esse processo na EF, quando tomamos conhecimento de produções que vêm tentando transgredir tais violências “capitalísticas” (BARBOSA, 2013), inclusive para além da categoria de classe social (MALDONADO; NOGUEIRA; FARIAS, 2018a; SOUSA; NOGUEIRA; MALDONADO, 2019; BOROWSKI; MEDEIROS; BOSSLE, 2020; VENÂNCIO; NÓBREGA, 2020), mostrando sinais importantes do esperar e de luta, construindo a transgressão (bell hooks, 2017).

Meu ingresso no mestrado e a minha relação com a pesquisa não desqualificaram minha atuação na escola, pelo contrário, potencializaram aquilo que fazia, pois passei a enxergar não mais uma aula, mas sim possibilidades reais para alcançar uma **prática político-pedagógica crítica**. Antes disso, parecia que as coisas se davam ainda no campo da ingenuidade, sem de fato ter cunho profundo político. Considero que fui vivendo um processo intenso de desmitologização.

Educar é desenvolver o pensamento crítico; é ser capaz de escrever a sua própria vida; é aprender a dizer a sua palavra, enfim, é ser sujeito. Por isso, todo o processo de conscientização deve produzir a desmitologização da realidade opressora, pois a única maneira de ajudar o ser humano a realizar sua vocação ontológica de ser mais, a inserir-se na construção de sociedades livres, democráticas e na direção da mudança social, é substituir a visão mítico-mágica da realidade por uma concepção mais crítica. (TROMBETTA, 2010, p. 451).



Foto 12 – Autorreflexão

Ao escrever este texto, sento-me diante das minhas “tramas” vividas nas redes de ensino das cidades de São Bernardo do Campo, Suzano e, atualmente, em Santo André e São Paulo, como professor de educação física de 2010 a 2021. Retomo nas lembranças minha construção enquanto sujeito (foto 12), principalmente a partir de 2016, em que, além da escola pública, passo a participar do meio acadêmico, ponto que demarca uma importante assunção: a relevância da formação permanente, passando pela pós-graduação *stricto sensu*, foi fundamental para minha ampliação de leitura de mundo de forma crítica.

E, nesse processo de conscientização, fica evidente a essencial necessidade de pronunciar a sua própria palavra, enquanto sujeito que escreve a história, e isso se deu por meio do envolvimento em pesquisas, debates, grupos de estudos, seminários e congressos, e, principalmente, com as pessoas que passo a conhecer e conviver na Universidade São Judas. Essa comunhão de “gente” resultou em vários trabalhos que evidenciaram a escola pública, produções individuais e coletivas, fruto de muitos diálogos.

A organização de livros, capítulos e artigos com pessoas que encontro no processo de formação da pós-graduação *stricto sensu*, como Graciele Massoli Rodrigues, Daniel Teixeira Maldonado, Valdilene Aline Nogueira, Elisabete dos Santos Freire, Vinícius dos Santos Moreira, Paulo Clepard e diversos/as outros/as professores/as, tanto da realidade escolar como da universidade, gente utópica, representa a materialização e a potência que a formação pode trazer aos/as professores/as da realidade escolar. Fato que esse programa da Universidade São Judas tem se destacado, com um grande número de professores/as da escola pública que vêm ingressando em mestrado ou doutorado.

O que quero evidenciar neste momento é o encontro entre teoria e prática, ciência e realidade, a práxis. Um tipo de pesquisa que vem promovendo um outro olhar com os conhecimentos que vêm da realidade escolar, explicitando os processos de luta e resistências que vários/as professores/as travam todos os dias na escola pública ou privada, sujeitos que conhecem as manhas (FREIRE; FAUNDEZ, 2013) concretas da realidade escolar, e que assim podem entrar num interessante caminho em direção a se reconhecerem como um/uma educador/a-político/a.

Neste sentido, me parece fundamental que o educador-político e político-educador se tornem capazes de ir aprendendo a juntar, na análise do processo em que se acham, a sua competência científica e técnica, forjada ao longo de sua experiência intelectual, à sensibilidade do concreto. Se eles forem capazes de fazer este casamento indissolúvel entre a compreensão mais rigorosidade e a sensibilidade sem a qual a rigorosidade também falha, a sua prática irá se afirmar e crescer (FREIRE; FAUNDEZ, 2013, p. 48).

Estas obras, escritas por diversas mãos e corações (Figura 7), representam exatamente essa sensibilidade colocada por Faundez, trazendo possibilidades reflexivas para transgredir algumas discussões que tratam principalmente da EF escolar e suas várias vertentes.



*Figura 7 – Produções que envolvem professores/as da realidade escolar e da pós-graduação*

E mesmo diante desse processo de resistência vindo dos/das professores/as da realidade escolar, anuncio aqui a necessidade de uma vigília constante na **prática político-pedagógica**, para não recair numa falsa consciência. Digo isso, devido ao apontado por Mills (1965), que evidencia que a falsa consciência predomina exatamente quando a correria diária toma conta das nossas vidas. E ao transportar essa ideia da imaginação sociológica, revivo nas lembranças e na atualidade que ser professor/a no Brasil é um cenário perfeito para se instaurar a falsa consciência, pois lidamos com uma jornada exaustiva de trabalho, muitas vezes tornando o trabalho pedagógico em uma linha de montagem, automatizando as ações (MILLS, 1965). Quando escrevo e releio esse texto, perturbações (MILLS, 1965) me veem à cabeça e sinto que é necessário trazer à tona essa percepção individual, fruto de uma construção que não é isolada, proveniente de uma vivência em ambientes coletivos e que me fazem questionar para poder

transcender e me manter em vigília ao risco da falsa consciência. Além disso, a atitude vigilante é um elemento caracterizador do/a investigador/a crítico/a (FREIRE, 2011b).

O fato é que poder olhar para minha **prática político-pedagógica** me fez perceber-me como autor dessa história. É como ressalta Arroyo (2013), ao apontar a necessidade de conhecer a nós mesmos como educadores/as. Ponto que não aconteceu durante a minha permanência na educação básica, nem na formação inicial e continuada; ou seja, é simplesmente desconsiderado a ideia de que a nossa própria história faz parte da gente. E aí podemos chegar em um tema muito pertinente tratado por Arroyo: a identidade docente.

E chamando mais uma vez a atenção de que nossa prática docente não se separa da sociedade, das questões políticas, falar de identidade docente está diretamente relacionado aos tensionamentos políticos neoliberais, uma vez que essas forças conservadoras com foco nas competências, nas avaliações externas promovem tensões tanto nas crianças como nos/nas educadores/as, e, nessa lógica, a “Docência é reduzida a treinar nesses domínios” (ARROYO, 2013, p. 26).

A lacuna identitária fica exposta na urgência de olhar para os alunos, para o que a turma traz. Seu viver ou mal-viver passou a ser um parâmetro obrigatório para repensar quem somos como profissionais nas salas de aula. Estamos passando por uma ampliação de identidades antes referidas ao que ensinamos e em que treinamos. (ARROYO, 2013, p. 26).

O que está em jogo nessa aproximação feita por Arroyo é o poder neoliberal que conduz, tanto a formação inicial quanto o andamento da educação básica. Na maior parte das licenciaturas se formam os/as aulistas exigidos pelas escolas, prontos/as para usar o tempo ao máximo da aula com matéria, a pura concepção conteudista mercadológica. Já as crianças, jovens e adultos, ao chegarem na escola, demandam outras necessidades causadas por vidas quebradas pelo descaso social. São problemas de formação moral, inseguranças e necessidades extremas de precarização da vida, em que muitas famílias efetivamente sobrevivem (ARROYO, 2013).

Ou seja, todo esse aparato social resulta em um conflito identitário profissional, em que a identidade docente-educadora concorre o tempo todo com a visão reducionista de aulista (ARROYO, 2013). Para o autor, ser educador/a passa pelo aprender com os/as educandos/as; assim, representa uma realização profissional mais humana e plena.

Esse processo que vai se dando no dia a dia, principalmente esse olhar mais sensível, nessa direção mais humana, vai se evidenciando na minha leitura e interpretação, quando vou analisando as rodas de diálogos com as crianças (foto 13). Principalmente quando as crianças vão pronunciando todos os seus conhecimentos, ou seja, o quanto esse momento de se expressar

muitas vezes fica apagado na prática pedagógica, e acima de tudo, quando eu percebo tudo isso de forma mais nítida, vejo um potencial mais humano na **prática político-pedagógica**. Para exemplificar a vivacidade desse momento, trago falas aleatórias das crianças em um momento de roda de diálogo em que estávamos discutindo como os movimentos surgem, usando a alegoria dos homens das cavernas:

*Falas das crianças:*

*Professor (Uirá): Pergunta geradora da roda de diálogo:  
Como os homens das cavernas se movimentavam?*

*Nicole: Andavam;*

*João: Eles andavam já;*

*Maria: Tem que praticar, eles não sabiam de nada, não sabiam fazer nada;*

*Manuela: Os homens das cavernas, eles pulavam, aí eles caíam em pé, eles faziam assim (ela executou o movimento de saltar e cair em pé) e caíam em pé;*

*Renata: Eles escalavam assim (ela demonstrou como era o movimento);*

*Pedro: Demonstrou o movimento de escalada;*

*Professor (Uirá): Outra pergunta: Será que eles viviam sozinhos?*

*Maria: Eles tinham família;*

*Renata: Viviam em Grupo.*

*(Trecho extraído de vídeo – Dia 30/10/2019).*



*Foto 13 – Construção de pressupostos*

Quando analiso o vídeo dessa roda de diálogo, noto que para driblar os ditames neoliberais, por exemplo, a BNCC (BRASIL, 2017), é necessário reconhecer que eles existem, para poder agir nas rachaduras (FREIRE, 2011b), além de entender que as próprias crianças vão criando resistências (SANTOS, 2009), e eu, a cada aula com elas, vou aprendendo nessa dialogação “COM”.

Mas, afinal, o que isso tem a ver com a construção pedagógica que venho discutindo? O vivido cada dia dentro das escolas por onde passei e ainda passo, é fonte importantíssima na constituição da minha identidade profissional enquanto docente-educador, e todas essas dificuldades enfrentadas ao longo desses doze anos de docência foram forjando um sentido político, sim, uma consciência crítica, que ganha mais força quando ingresso no mestrado e doutorado e descortino a janela e vejo além da paisagem.

Na medida em que essas fronteiras de afirmação profissional se diversificam as fronteiras de resistência por autonomia profissional também se ampliaram e sofisticaram. Que lugar merecem ocupar nos currículos essas mudanças que vêm acontecendo em nossa história? É provável que a maioria dos docentes saia dos cursos de licenciatura, de pedagogia sem a garantia de seu direito à memória de sua história. Terão de aprender esses outros referentes identitários, tão tensos no chão da sala de aula, aprendê-los solitários ou em coletivos docentes. (ARROYO, 2013, p. 28).

Vou além, não só os coletivos em que eu participei nas escolas, mas os coletivos que formamos nas discussões no mestrado e doutorado, como também nos grupos de pesquisa que tive a honra de participar (Grupo Diálogo e Grupo Escolar), são sem dúvida, na minha leitura, grandes propulsores dessa transição pedagógica.

Fazendo uma relação com a constituição das identidades, um ponto marcante da entrevista da professora Mariana, docente da educação infantil do contexto pesquisado, percebo em sua fala um sentimento de força coletiva que promoveu e sustentou o projeto “Transformação” durante o ano 2019 até seus limites. O como ela ressalta a ideia de “se reconhecer” e de promover um diálogo que aproximasse as ideias:

*Professora Mariana: Aí eu acho que foi imprescindível, que é muito complicado por ter duas turmas só de educação infantil eu acho que se a gente não tivesse sentado no começo do ano pra fazer o projeto, não teria assim tanta força né, não teria fôlego ao longo do ano para manter o projeto, ou para, mesmo no meio do ano, por mais que a gente tenha perdido o Vinicius e, enfim, a gente perde fôlego ao longo, é inevitável, mas se a gente não tivesse feito aquela conversa e estabelecido uma parceria no começo do ano, acho que a gente não teria dado conta, e se reconhecido, falado a mesma língua, visto uma direção, mesmo com as diferenças que a gente tem, claro, mas foi muito importante, e vê que não tá sozinha dentro da unidade, e pode conversar ao longo do ano, é, manter essa mesma ideia, trocar, reavaliar, pensar, pensar, fazer as alterações, isso é muito, foi muito importante. (Trecho da entrevista).*

Poder realizar essa pesquisa me fortaleceu no sentido de tomar mais a história como minha, composta por personagens que têm suas histórias também e que, somadas, vamos criando enredos dentro da escola. O resultado dessas interações compõe esse processo de construção pedagógica sempre em movimento que venho destacando. Mariana acentua o quanto foram importantes as nossas conversas, os nossos momentos de tensões, ou seja, como foi importante não se sentir sozinha. Fato que vai ao encontro da ideia defendida por Arroyo (2013), em que diante das dificuldades impostas pelo sistema, e até mesmo as demandas que as crianças nos trazem, os/as educadores/as vão criando resistência, podendo ser essa em forma de parcerias, em que um se torna o apoio do outro.

Vou aprendendo com Paulo Freire que a conscientização é incessante, não se limita ao ponto de desvelar a realidade. É necessário que, a partir do conhecimento adquirido, se processe a dialética como unidade entre desvelamento e transformação dessa realidade, atingindo, aí sim, sua autenticidade (FREIRE, 2011b).

Dentro desse processo complexo de permanente construção pedagógica, em que considero o processo de conscientização fundamental, percebo um percurso de amadurecimento que vai se dando pela capacidade de autorreconhecimento, autorreflexão e autoanálise em que o objetivo é a superação de uma visão pedagógica ingênua e a falta de uma nitidez política. Paulo Freire (2011b, p. 245) ainda alerta:

Uma tal separação entre educação e política, ingênua ou astutamente feita, enfatizando, não apenas é irreal, mas perigosa. Pensar a educação independente do poder que a constitui, desgarrá-la da realidade concreta em que se forja, nos leva a uma das seguintes consequências. De um lado, reduzi-la a um mundo de valores e ideias abstratos, que o pedagogo constrói no interior de sua consciência, sem sequer perceber os condicionamentos que o fazem pensar assim; de outro, convertê-la num repertório de técnicas comportamentais. Ou ainda, tomar a educação como alavanca da transformação da realidade.

Ou seja, a minha falta de nitidez ou ingenuidade de entender a prática pedagógica como ato político vai ganhando outros contornos, ao ponto de entender que devo transformar a minha ação pedagógica em **prática político-pedagógica**, fato que só foi possível ao assumir que eu precisava me colocar numa constante preocupação em indagar-me; perguntar-me e reperguntar-me (FREIRE, 2011b). Um equívoco que ainda é perceptível em diversos colegas de profissão, que ainda não reconhecem a dimensão política em suas práticas pedagógicas (FREIRE, 2011b).

Nesse exercício de interpretação, ao olhar para as entrevistas das professoras Mariana e Rosângela, percebo pontos que me movem a refletir nessa educação como ação política, uma visão que pode apontar traços críticos, como venho me esforçando a fazer nesta tese; seria uma autorreflexão e autoanálise feita por elas próprias que poderiam nos dizer se de fato existe essa consciência crítica.

*Professora Rosângela: [...] eu não acredito em propostas fechadas, eu acredito que tudo, precisa se entender o processo da criança, como a criança ela se vê mediante a tudo que a gente oferece pra ela, e não só pensar na educação infantil pelo olhar do professor, tem que entender também o que essa criança tá buscando, né, porque o que é bom pra mim como adulto, como ser humano, pra ela às vezes não é o que ela, então é você olhar também qual que é o interesse dessa criança [...]. (Trecho da entrevista).*

Percebo na fala de Rosângela um sentido politizado quanto aos direitos das crianças, a necessidade de entendê-las para permitir que elas possam pronunciar suas palavras e serem ouvidas. Críticas podem surgir a essa simples análise, mas, diante das referências que venho apresentando neste texto, existe um predomínio de escolas que não consideram os conhecimentos das crianças. Saliento que a educadora que apresenta tais preocupações já está nos mostrando sinais de rupturas ao *status quo* na EI.

*Professora Mariana: Muito pouco pensando pra questão da necessidade da criança né, é, os espaços são bem pouco pensados pra necessidade da criança, ao mesmo a necessidade dos professores, das professoras, é, mas, pra mim é muito isso, a gente vê aqui na escola né, que, é, não se pensa assim, não se planeja pensando nisso, é sempre a última prioridade seja na escola ou seja mesmo na educação, né. (Trecho da entrevista).*

Mariana, na minha interpretação, possui em sua fala um tom politizado mais profundo, percebo que ela toca em organização do sistema, os ditames que vêm de cima para baixo, além de se posicionar a favor das crianças.

Como bem alerta Paulo Freire, precisamos estar atentos/as ao lidar com as armadilhas que a Educação S/A (BOSSLE, 2019) nos impõe, pois podemos recair no erro de uma prática objetivista/mecanicista que nega a realidade, logo, uma educação antidialética que não move a conscientização. E é preciso ter cuidado para não se situar também só no subjetivismo, ancorando-se na simples denúncia (FREIRE, 2011b). “Separada da prática, a teoria é puro verbalismo inoperante; desvinculada da teoria, a prática é ativismo cego” (FREIRE, 2011b, p. 224). É necessária uma vigília constante para alcançar a verdadeira práxis, essa unidade dialética, que une e não separa a prática da teoria e a ação da reflexão (FREIRE, 2011b).

Paulo Freire e Faundez (2013) contribuem com minhas reflexões no sentido de aproximar esses dois lugares, a escola e a Universidade. A ciência da escola e a ciência acadêmica, ambas produzem conhecimentos, porém, diferentes. A academia deve romper com o elitismo, tão predominante historicamente, e, para isso, essa aproximação com os/as professores/as da escola se faz urgente.

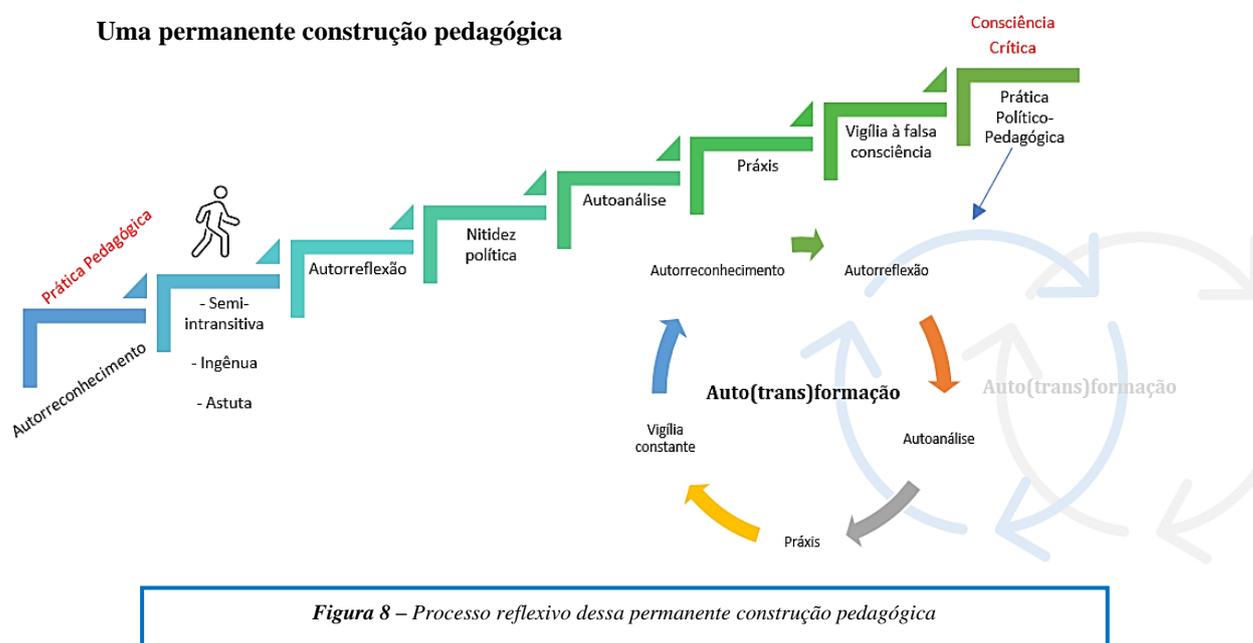
A virtude de assumir a ingenuidade do outro para com ele ultrapassá-la. A assunção da ingenuidade do outro implica também a assunção de sua criticidade. No caso das massas populares, elas não são apenas ingênuas. Pelo contrário, são críticas também e sua criticidade está na raiz de sua convivência com a dramaticidade de sua cotidianidade. (FREIRE; FAUNDEZ, 2013, p. 52).

Compreender a cotidianidade da realidade vivida nas escolas é sem dúvida tentar sentir a sensibilidade das experiências tecidas nas práticas pedagógicas, muitas ainda num lugar ingênuo e outras em processo de romper com essa inércia. O ponto mais importante que eu vejo nesse processo é se reconhecer como intelectual transformador/a (BOSSLE, 2018) e estar sempre numa vigília de nossos movimentos pensantes (FREIRE, 2011b).

Recapitulando, aqui tentei demonstrar que a consciência ingênua habitou boa parte da minha caminhada na educação, faltava mais nitidez política, mas fica evidente que só se adquire a consciência crítica vivendo a verdadeira práxis, em que realidade, contexto e história não se separam do indivíduo e, ao desvelar a realidade, abre-se portas para a transformação (FREIRE, 2011b), em que a dodiscência (docência e discência) não se separa da pesquisa (FREIRE, 2011a). Com isso, considero que vou me aproximando do interessante conceito de auto(trans)formação, apresentado por Goelzer e Henz (2020), pois todas essas experiências me tocaram, fizeram-me rever meus passos pedagógicos para poder transformar,

uma formação que não é só na e para a docência, mas construída coletivamente, uma formação para a vida.

A seguir, após todas essas análises e reflexões feitas até aqui, elaboro um esquema que tenta demonstrar esse processo de *permanente construção pedagógica* pelo qual eu considero ter passado, e que ainda vou passar mergulhado na educação pública (Figura 8).



O autorreconhecimento (ARROYO, 2013) foi importante nesse processo para me situar enquanto pertencente à docência, como ser histórico, e me reconhecer nesse lugar, além de contribuir para que eu me assumisse transitando nessa prática pedagógica ingênua (FREIRE, 2011b), aquela que percebe as falhas na estrutura social e consegue ter um olhar mais amplo, mas que ainda não a enxerga politicamente.

Nesse ponto, o processo de autorreflexão (FREIRE, 2011a) potencializa revelar a falta de nitidez política e motiva uma superação desse estado que ganha força ao ingressar no mestrado e doutorado, principalmente pelo processo de autoanálise que faço das minhas “tramas” vividas na prática pedagógica, que, reflexivamente, ao olhar para esses processos anteriores, causam uma revisita ao meu fazer pedagógico, ampliando a leitura de mundo, com isso, objetivando incorporar o entendimento que somente a práxis verdadeira, ação-reflexão-ação, ou como já dito antes, que une e não separa a prática da teoria e a ação da reflexão, move uma **prática político-pedagógica**, que necessita estar em constante vigília para que não recaia na falsa consciência. Tais elementos podem contribuir para a reflexão docente para uma **prática político-pedagógica** que se dá junto “COM” as crianças da EI, essa que, diante dos avanços da

literatura, necessita reconhecer as crianças como sujeitos que leem o mundo, interpretam-no e o refazem no diálogo constante com seus pares e na dialética entre mundo dos adultos e mundo das crianças. (MILLS, 1965; FREIRE, 2011a; FREIRE, 2011b; CORSARO, 2011; ARROYO, 2013; FREIRE, 2013a; FREIRE, 2013b; FREIRE, 2015; FREIRE, 2017; GOELZER; HENZ, 2020).

Tenho aprendido com Paulo Freire que não basta crer na pura ciência para transformar o mundo; é necessário viver a prática, o saber da experiência feito, e juntos potencializar o esperar. É exatamente o que venho vivendo na construção desta tese, uma dialética entre a realidade escolar e a vida acadêmica, que move a minha prática pedagógica para uma **prática político-pedagógica**, promovendo a “concretude histórica” (FREIRE, 2013b, p. 12). Olhar para meu processo histórico rompeu com a pura espera, aquela que nos faz achar que podemos ter esperança sem ir à luta, recaindo na espera vã. Mudar, esperar requer ação-reflexão-ação, logo práxis. Com isso, ao imergir na literatura que trata da EI, agora como **prática político-pedagógica**, eu percebo que é necessário **repensar a EF na EI e estabelecer o “COM”**.

## **7.2 Repensando a EF “na” EI: estabelecendo o “COM”**

Não podemos existir sem nos interrogar sobre o amanhã, sobre o que virá, a favor de que, contra que, a favor de quem, contra quem virá, sem nos interrogar em torno de como fazer concreto o “inédito viável” demanda de nós a luta por ele. (FREIRE, 2013b, p. 132).

Seguindo ainda a ideia da permanente construção pedagógica, vou me interrogando, tentando produzir o inédito viável ao ler diversos trabalhos que envolvem as infâncias e as crianças (SAYÃO, 1996; ROCHA, 2011; SARMENTO, 2013;; SAUL; SILVA, 2018; MARTINS, 2018; SILVA; MAFRA, 2020a), além de participar de alguns seminários sobre o tema, e percebo que é urgente e necessário repensar a EF “na” EI.

Antes de uma análise propriamente dessa temática, é necessário compreender o que a literatura vem publicizando. As pesquisas da EF que envolvem as discussões da EI se encontram num momento ímpar (FARIAS *et al.*, 2019) e revelam preocupações, tanto para a área acadêmica (MARTINS, 2018) como também para as práticas pedagógicas (FARIAS *et al.*, 2019) que acontecem nas realidades escolares pelo Brasil. É preciso romper com as práticas biologizantes, esportivizantes, psicologizantes e universalistas do desenvolvimento infantil que ainda predominam (SARMENTO, 2013). Dado que é corroborado pela entrevista do professor André da Silva Mello:

Infelizmente, temos constatado em nossas pesquisas que, de maneira majoritária, muitos professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil se apoiam em pressupostos e concepções pedagógicas que não foram concebidas para essa etapa da Educação Básica, operando com uma lógica que não reconhece as singularidades da pequena infância e as especificidades das instituições destinadas à sua educação. (MARTINS, 2019).

E para, de fato, evidenciar que as práticas pedagógicas que se efetivam nas realidades escolares estão ancoradas, ainda, nessa lógica, o trabalho de Martins, Tostes e Mello (2018) conclui que as ementas e bibliografias de disciplinas dos cursos de formação de licenciatura em EF são encharcadas de uma visão biologicista e universalista de infância.

De forma marcante, quero voltar a salientar, pautado no excelente trabalho de Sarmiento (2013), um dos maiores complicadores para a área da educação e, sem dúvidas, para a EF, no que tange ao seu atendimento na EI, que tem sido a “psicologia do desenvolvimento”, que influenciou significativamente esses campos. Entretanto, o ser humano se desenvolve ao longo da vida, não cabendo situá-lo em uma etapa da vida. Ou como diz Corsaro (2011, p. 36): “[...] uma visão linear do processo de desenvolvimento [...]” que prepara a criança para a vida adulta. A visão de desenvolvimento por etapas dificulta entender a criança como ela é, focalizando naquilo que ela será, impedindo o reconhecimento da alteridade das crianças (SARMENTO, 2013). Faria *et al.* (2013) complementam que saberes eurocêntricos de base psicanalítica e etapista foram adotados pela educação brasileira, trazendo inclusive a ideia das crianças normais e anormais (FARIA *et al.*, 2013). Ainda nessa lógica, Sarmiento (2013, p. 18) sublinha:

De alguma maneira, as próprias ciências da educação, enquanto campo interdisciplinar de estudos e formação pedagógica, se constituíram em torno da ideia da adequação do ensino às etapas de desenvolvimento e aos processos genéticos da epistemologia da infância [...].

A sociologia da infância, sobretudo a sua orientação crítica (SARMENTO, 2013) vem trazendo discussões extremamente importantes para os novos estudos sobre a criança, não que ela seja a única e muito menos queira substituir a psicologia do desenvolvimento, mas deixa muito pontuado que é necessário reconhecer a infância como categoria social e as crianças como agentes, atores e atrizes que produzem cultura (SARMENTO, 2013). E a EF não pode ficar longe desses avanços na forma de ler e compreender as infâncias, uma vez que a sociologia da infância nos apresenta os lugares sociais das crianças, trazendo um olhar distinto epistemológico que rompe com os conhecimentos hegemônicos que predominaram durante décadas. Além disso, a sociologia da infância convoca a interdisciplinaridade, pois só dessa forma é possível impedir a fragmentação das infâncias e crianças (SARMENTO, 2013).

Sarmiento (2013) ainda vai destacar como outras áreas vêm contribuindo com essa superação de dicotomias: como a história, que vai contribuir com a desnaturalização da ideia

de criança; a antropologia, com as discussões sobre a intergeracionalidade e as culturas da infância; a psicologia crítica e a psicologia cultural, onde Vigotsky aparece, com suas ideias socioculturais e o desenvolvimento humano; a neurociência, com as diferenciações neuropsicológicas das crianças em distinção ao adulto; e a filosofia, com as discussões da temporalidade discursiva da infância (SARMENTO, 2013).

Ainda na trilha das discussões da sociologia da infância, para minha surpresa, Corsaro (2011) expõe uma reflexão muito interessante sobre a ideia de socialização, e que acho importante destacar nessa análise, pois o termo em si não explicita na totalidade a importância dos processos coletivos e conjuntos que as crianças estabelecem nas suas negociações, criações e compartilhamentos de culturas entre elas e com os adultos. O autor dá como exemplo que, ao ouvir o termo socialização, as pessoas a remetem diretamente à ideia de preparação para o futuro (CORSARO, 2011).

Assim, existe um problema terminológico que pode ser minimizado, na visão de Corsaro, pela noção de **reprodução interpretativa**. Para o autor, o termo interpretativo comporta os aspectos da inovação e criatividade, quando se trata da participação da infância na sociedade. Para Corsaro (2011, p. 31), “[...] as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações”.

Já o termo reprodução evidencia que as crianças e suas infâncias, por integrarem uma dada sociedade e sua cultura, sofrerão influências desta. Porém, as crianças, não só internalizam, mas vão contribuir de forma ativa produzindo mudanças culturais (CORSARO, 2011). Na reprodução interpretativa, dois elementos são fundamentais: a linguagem, como ferramenta que estabelece relações das realidades, tanto sociais como psicológicas; e as rotinas culturais, permitindo a segurança e o sentido de pertencimento a um grupo social<sup>34</sup>.

Diante desse cenário e voltando meu olhar para minha **prática político-pedagógica**, percebo que é necessário um esforço contínuo (eu diria incansável) de promover uma EF pensada “COM” as crianças da EI. Com isso, remodelo o título desta tese e começo a adotar a proposição “COM”, ou seja, inicialmente eu vinha utilizando a preposição “na” (EF na EI). Nesse processo de autorreflexão, vejo a necessidade de defender a preposição “COM”. Como já apresentado antes, reafirmo que vou me aproximando de Paulo Freire para pensar uma **prática político-pedagógica** “COM” as crianças da EI, que agora necessita se engajar num movimento coletivo característico das escolas ou instituições que atendem as infâncias.

---

<sup>34</sup> Para mais detalhes, consultar Corsaro (2011).

Ou seja, repensar perpassa em compreender que a conscientização só é possível a partir da práxis, em que os seres humanos se reconhecem como existentes no mundo e “COM” o mundo. Mas sem esquecer que as pessoas vão adquirindo esse senso de existência na interação dialética inseparável entre prática e teoria, ação e reflexão, subjetividade e objetividade (FREIRE, 2011b). Em outras palavras, as crianças da EI precisam desde cedo ser envolvidas nos processos de decisões, ser ouvidas e permitir que se manifestem pelas suas várias linguagens, pela sua palavra, considerando seu momento, reconhecendo-se como sujeito, cabendo ao grupo de educadores/as se esforçar para criar um ambiente pedagógico que favoreça tal ideal. Significa pensar em uma educação “COM” elas, e não para elas ou sobre elas, e que, ao considerá-las como parte do processo, também reconheçam uma educação da pergunta, da curiosidade e problematizadora.

Tenho insistido em trabalhos antigos como em recentes, em quanto a inquietação dos estudantes, a sua dúvida, a sua curiosidade, a sua relativa ignorância devem ser tomadas pelo professor como desafios a ele. No fundo, a reflexão sobre tudo isso é iluminadora e enriquecedora do professor como dos alunos. (FREIRE; FAUNDEZ, 2013, p. 38).

Caso a EF não se atente a essas especificidades da EI, ainda carrego uma preocupação com possíveis chances da EF, ou melhor, dos/das professores/as de EF saírem dessa primeira etapa da educação básica. Haja visto que a LDB (BRASIL, 1996) não garante explicitamente em seu texto o/a professor/a da área como atuante obrigatório na EI, sendo possível que a professora pedagoga exerça essa tarefa, mesmo ciente que tais educadoras podem reconhecer não estarem preparadas ou subsidiadas pela sua formação inicial para tal trabalho com a cultura corporal (EHRENBERG, 2014). Além disso, quando a EF que é praticada na EI se assemelha ao atendimento das séries iniciais do ensino fundamental, concordo que essa não tem sentido de estar na EI.

O/A professor/a de EF não pode mais estar isolado dentro do contexto da EI (MELLO *et al.*, 2018). É preciso uma atuação entrelaçada com um projeto “COM” essas, uma construção dialógica que envolva todos/as que fazem parte dessa instituição, em que a EF será mais uma área para discutir o PPP, os projetos, os temas com as crianças que “são”, que vivem o já, o agora, e não a preparação para o amanhã (SARMENTO, 2013).

Esse centramento no ser-criança, em detrimento da visão tradicional da criança como ser em trânsito para a adultez, tem como forte consequência a análise dos mundos da criança a partir de sua própria realidade, a auscultação da voz da criança como entrada na significação de seus mundos de vida e a aceitação da criança como ser completo e competente, isto é, compreensível apenas a partir da aceitação de sua diferença face ao adulto. (SARMENTO, 2013, p. 15).

Ao me deparar com tudo isso, em meio a um turbilhão de informações que vão surgindo em um processo de aprofundamento teórico, reconheço que minha **prática político-pedagógica** com as crianças da EI deveria de fato reconhecê-las como seres de direitos, como cidadãos que leem o mundo, interpretam-no, expressam, transformam e produzem conhecimentos a sua maneira; ou seja, é preciso que eu me aproxime de discussões travadas na sociologia da infância (SARMENTO, 2013) e na pedagogia da infância (OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASCAL, 2019) e de Paulo Freire (SILVA; MAFRA, 2020b), para sair de uma prática reducionista e adultocêntrica.

Em 2019, então, coloco como ponto principal rever, refletir e analisar minhas atuações e construir uma EF “COM” a EI. Mas era preciso, como já anunciado por Sayão (1996), tentar romper uma lógica disciplinar. Para isso tomei a iniciativa, em fevereiro de 2019, de buscar parcerias para um trabalho coletivo. Não que eu nunca tenha feito isso, mas nesse ano, após verificar as fragilidades da EF, proponho-me a estar em todas as discussões possíveis da EI.



*Foto 14 - Turma de 5 anos, infantil final, participantes deste estudo*

E é encantado por essas crianças (foto 14), por suas genialidades, suas curiosidades, seus conhecimentos, suas traquinagens e leituras diversas de mundo, que a práxis me convoca (FREIRE, 2013a; FREIRE, 2013b; FREIRE, 2015). A minha vivência com elas, somada a minha imersão em literaturas sobre as infâncias e as crianças, convida-me a viajar nessa

aventura científica, mas uma ciência com raízes na escola pública, que vai tentando deixar mais elas serem os/as protagonistas dessas várias histórias, sonhando em contribuir para que elas possam ser mais (FREIRE, 2013a).

*Nota de campo*

*Na RPS da primeira semana de aula no mês de fevereiro, como em todos os anos, eu solicito um momento na reunião dos pais para minha apresentação e conversar sobre o meu trabalho a ser desenvolvido com a turma da EI (Notas de campo - primeira semana de fevereiro de 2019).*

Ter um momento para dialogar com as famílias olho no olho, logo no início do ano é algo que eu sempre busquei, mas agora venho com mais elementos (vídeos e fotos de aulas) para mostrar para as famílias como o trabalho da EF se desenvolve. E é nítido ver nas expressões das pessoas um ar de confiança após mostrar de forma sistematizada o que a EF tem a oferecer, mesmo que não compreendam muito a função da EF, ao ponto de ser muito recorrente as perguntas sobre acidentes.

*Nota de campo*

*Os responsáveis parecem não ter muito claro o que a EF faz nas aulas com a EI. (Notas de campo - primeira semana de fevereiro de 2019).*

E esse repensar a EF na EI para alcançar uma EF “COM” a EI foi me inquietando de modo a me encorajar e buscar propor um projeto coletivo com as professoras Mariana e Rosângela, além do professor Vinícius. Não tinha nada preparado, só mesmo a vontade de que o trabalho pudesse romper a lógica de uma EI que mais se assemelha com as séries iniciais do ensino fundamental.

*Nota de campo*

*O ano iniciou e eu e o Vinícius conversamos sobre a possibilidade de trabalhar conjuntamente com as professoras do EI. As professoras Mariana e Rosângela se mostraram bem-dispostas e toparam tentar articular alguns temas. (Notas de campo - RPS da segunda semana de fevereiro de 2019).*

Ficar mais próximo das professoras pedagogas foi muito gratificante e enriquecedor. Foram momentos de discussões em que eu e o Vinícius pudemos dialogar com elas sobre uma EF, que tanto eu como ele, fomos construindo ao longo desses dez anos, em alguns momentos trabalhando juntos, movidos a muito estudo e que sempre vamos construir. Nessa dialogação (FREIRE, 2015), na terceira semana do mês de fevereiro de 2019, em mais uma RPS, alguns minutos foram destinados para que os/as professores/es da EI pudessem se reunir para traçar projetos, e foi nesse dia que uma ideia muito interessante surgiu.

Nota de campo

*A intenção de um trabalho conjunto com essa turma, vai tomando meu pensamento e na RPS em que eu, Vinícius, Mari e Rosângela nos reunimos para conversar sobre o projeto, a Mari deu a ideia de trabalharmos as “transformações das coisas” (exemplos que ela expôs: a borboleta, a bola cheia e murcha) ou seja, a transformação em seus mais variados momentos da vida (Notas de campo – RPS da terceira semana de fevereiro de 2019).*

Para repensar a EF “COM” a EI, percebo que essa ação coletiva foi a quebra de uma enorme barreira que habita as práticas pedagógicas da EF, o que Mello *et al.* (2018) denominam de isolamento pedagógico. Uma vez que a EI não se constitui em disciplinas e a EF não aparece citada em nenhum momento nos documentos oficiais da EI do país, então, o isolamento é algo recorrente, ficando ao cargo de cada professor/a de EF construir seu espaço nesse nível da educação básica. É uma luta verdadeira pela inserção do componente ao grupo da Unidade Escolar. Luta que decido, após me banhar em literaturas, travar para repensar a EF “COM” a EI.

Portanto, compreendemos que essa inserção deve ocorrer no diálogo com as demais áreas do conhecimento que compõem o currículo da EI. Os três documentos afirmam que, na EI, o centro do planejamento deve ser a criança e que os conhecimentos tratados no contexto da sua formação devem estar articulados, de modo a reconhecê-la como sujeito integral, histórico, de direitos e produtor de cultura. (MELLO *et al.*, 2018, p. 16).

Ciente desse isolamento, foi importante procurar entender a visão de Mariana e Rosângela sobre a EF. Até porque compreender o entendimento delas pode explicar a disponibilidade que as duas demonstraram à ideia de um trabalho conjunto.

*Professora Mariana: Ah, ao longo do tempo foi mudando essa minha percepção de educação física. Sempre foi uma oportunidade de explorar o corpo. É, pensando assim na minha experiência pessoal mesmo de, como aluna, como criança, sempre foi uma oportunidade muito gostosa, sempre tive boas experiências, quando eu cresci e fui pra universidade se tornou algo muito mais complexo que, eu não imaginava que educação física poderia ser tão, tão mais complexo que isso, né, e alinhado a outras áreas do conhecimento e, e, contextualizada, não imaginava e aí eu vejo o passado e vejo como foi pobre a minha vivência corporal e aí eu tento aplicar isso no meu dia a dia, e vejo também o quanto me falta repertório, e que a educação física é imprescindível, né, e talvez fosse necessário minha formação de educação física, sabe, que é extremamente necessária, que talvez seja a questão de formação individual mesmo, sabe, uma outra concepção de indivíduo, do que, da relação da pessoa com o próprio corpo, algo que se relaciona também com o nosso modelo de sociedade de, econômico e social, e, enfim, o que que a gente é, qual é a nossa relação, qual que, o uso do nosso corpo, né, pra que que a gente usa, né, se a gente só produz e não usa, pra, pra tê prazer, pra enfim, pra outras funções do nosso corpo que não sejam só pra produzir alguma coisa, isso me faz pensar. (Trecho da entrevista).*

Mariana, que estudou na USP demonstra um processo interessante de mudança de visão;

desvela inclusive que a EF poderia ter contribuído mais com sua formação humana. Como Mariana fez pedagogia na Universidade de São Paulo, suas aulas e debates sobre a EF foram feitas com o professor Marcos Garcia Neira, ponto que demonstra a importante relação que ela faz da EF com sua vida, uma vez que o professor Neira trabalha com a perspectiva do currículo cultural da EF, fato que reverbera um outro olhar para com a área.

Rosângela, que se formou em pedagogia pela Fundação Santo André, Universidade que fica na cidade de Santo André (SP), traz uma visão de EF que demonstra habitar concepções mais próximas da psicomotricidade, apesar de ser possível encontrar uma preocupação com o desenvolvimento do ser humano.

*Professora Rosângela: Educação física, eu acho que é uma parte importante do processo, porque a criança a gente sabe que ela tá em construção e evolução, e, educação física eu acho que ela tende a trazer um aprimoramento, que a gente já trabalha com a criança, é cognitivo, ela é social, ela é afetivo e ela é motor, né, então acho que educação física ela vem pra isso, pra complementar esses campos, né, que a gente sabe, o ser humano ele já nasce e ele precisa desse movimento como libertador mesmo, libertador do seu corpo, libertador da sua mente, de tudo que envolve. Então eu acho que o trabalho da educação física ele complementa, e mais ainda, eu acho que ele eleva o nível da criança, né, que uma criança que levando-se em consideração que hoje, a, a, tipo de moradia que ela tem, ela não consegue exercer as suas habilidades prioritárias, e aí quando você traz ela pra um espaço que ela pode exercitar, ela pode transcender aquilo que ela tá acostumada, então acho que pra ela é um benefício em construção de todos esses elementos, então acho importantíssimo, principalmente, entender também o que que é educação física, pra que, porque é diferente educação física pros menores, pros maiores, entende o ponto de cada um, né, o que que beneficia esse grupo, o que traz prazer, alegria, o que dimensiona esse grupo, então educação física eu acho que ela complementa muito e ela vem fechar mesmo esse, esse trabalho junto com a educação infantil.*

Compreendendo as visões que as pedagogas têm da EF, ainda ressalto que existe nas duas pedagogas um senso de coletividade, de interesse e pré-disposição para um fazer pedagógico mais entrelaçado. Perspectiva que explica a gente conseguir estabelecer o projeto “Transformação”. Diante disso, o desafio estava posto. Comecei a pensar em temas da cultura corporal que me dessem elementos para contribuir de forma direta com nossa ideia coletiva. Deixando bem explícito que não é a EF em detrimento das outras áreas, mas é o projeto que vai navegar entre os conhecimentos que eu, de antemão, vou elencar para esse ano. Saliento que estou ciente que o ideal seria uma construção total curricular para as duas turmas de EI, mas o viável histórico nos limitou a esse grande avanço. Mas pretendo discutir isso mais adiante na tese.

Então, estipulei três temáticas principais para dialogar com as crianças: ginástica, para os meses de abril e maio; as culturas indígenas, para junho, julho e agosto; e o surgimento dos movimentos, para setembro, outubro e novembro. Lembrando que o estudo foi feito durante o ano de 2019.

Ué, mas e fevereiro e março? O tema que eu lancei para iniciar o ano foram os jogos e brincadeiras. Esses dois meses foram essenciais para que eu conhecesse as crianças e elas me conhecessem.

*Nota de campo*

*As aulas com a turma nesse primeiro mês tem sido de conhecer as crianças, suas formas de se relacionar e como as crianças seguem os combinados, até mesmo para eu saber que rumos tomar com eles (Notas de campo - terceira semana de fevereiro de 2019).*

E mais do que isso, foi nessas primeiras vivências com as crianças que eu iniciei um processo de cobrança interna, durante as aulas mesmo. Olhava para as crianças e, reflexivamente, colocava-me em xeque, exigindo que deveria convocar mais e mais essas crianças a pensar sobre as nossas aulas. Foram dias de muita insegurança e lutas internas, pois controlar a aula o tempo todo sempre foi o meu perfil. Em outros tempos, quando as crianças realizavam outras ações, além daquilo eu tinha previsto, era como se estivessem fugindo à regra.

*Nota de campo*

*É muito impressionante como eu tenho essa necessidade de controlar a aula a todo momento, deixar muito claro aquilo que estamos aprendendo. Algo que se distancia daquilo que estou lendo. Essa dificuldade vem das minhas experiências com a EI, e por mais que eu queria, esse conhecimento tático é o que me deixa mais à vontade. (Notas de campo - quarta semana de fevereiro de 2019).*

É perceptível notar, ainda, uma rigidez no meu planejamento. Quando vou elaborar essa análise e discussão, pego meu planejamento e sinto ali uma ideia de controle. Os temas, as aulas distribuídas nas semanas são traços que fogem a perspectivas como as proposições de Malaguzzi e até mesmo uma aproximação freireana. Minhas angústias estavam bem próximas ao que Malaguzzi descreve ao contar sobre os passos iniciais de sua trajetória:

Desejávamos reconhecer o direito de cada criança de ser um protagonista e a necessidade de manter a curiosidade espontânea de cada uma delas em um nível máximo. Tínhamos de preservar nossa decisão de aprender com as crianças, com os eventos e com as famílias, até o máximo de nossos limites profissionais, e manter uma prontidão para mudar pontos de vista, de modo a jamais termos certezas demasiadas. (MALAGUZZI, 2018, p. 85).

E nesse percurso de autorreflexão crítica sobre a minha prática, nesse movimento de repensar a EF “COM” a EI, vou sendo constantemente provocado a romper com padrões tradicionais (MALAGUZZI, 2018), ou seja, em busca de uma educação amorosa, perguntadeira (SILVA; FASANO, 2020), problematizadora (FREIRE, 2013a) e sem licenciosidade (FREIRE, 2011a). E esse repensar ganha mais força e complexidade ao ler obras que venho citando ao longo desta tese (FREIRE, 2011a; FREIRE, 2013a; FREIRE, 2015; FREIRE, 2017; bell hooks,

2017; MALAGUZZI, 2018; OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASCAL, 2019; SILVA; MAFRA, 2020b), obras que me fazem repensar.

### Reflexões

*Por exemplo na foto 15, que na verdade é uma captura de tela de vídeo de duas aulas da primeira semana de março, estou vivendo aí um processo de análise constante das minhas ações com as crianças, tentando ouvir suas provocações, questionando-as, deixando que elas me questionem, dialogando sobre o projeto transformação o tempo todo. Na foto superior, estávamos tentando perceber as possibilidades de vivências com esse material (bambolês que desmontam), e para aguçar a criatividade e as experiências, coloquei uma música. Fizemos contagem do ritmo batendo o bastão no chão, primeiro todos em roda, depois todos andando pelo espaço, até que questionei no que poderia se transformar esses objetos. Os resultados foram variados, desde arco e flecha, números, amarelinhas, até um trem coletivo. Eu havia programado uma discussão sobre a transformação das coisas, trazendo os bambolês desmontados e elas produziram todos os elementos da aula. Foi um dia em que de fato eu comecei a ter um olhar mais atento e afetuoso para o que as crianças sabem, expressam, exigem de mim. (Notas de vídeo - Reflexão produzida a partir dos vídeos de duas aulas da primeira semana de março).*



Foto 15 – As transformações

Um ponto-chave e determinante para esse movimento está na concepção de infância<sup>35</sup> que adquiro ao ter contato com toda essa literatura, e que me faz carregar esse sentido de mudança, essa inquietação. Fato que contribui nesse meu espírito de vigilância político-pedagógica, pois a cada aula eu me pegava realizando ações e, logo em seguida, revendo se essas tomadas de decisões estavam alinhadas com minhas novas concepções.

Pensando em autores e autoras da EF, é necessário reconhecer que a obra do professor Elenor Kunz (2017, p. 9), *Brincar & Se-movimentar: tempos e espaços de vida da criança*, reúne diversos autores e autoras para debater a EF na EI com uma discussão que tensiona a “didatização do brincar”. Essa obra traz um interessante enredo acadêmico que pode se aproximar das discussões da sociologia da infância, porém não encontrei citações de autores que venho estudando nessa obra, inclusive o polêmico debate de “escolarização das infâncias”,

<sup>35</sup> “[...] apresentando-o como categoria social do tipo geracional, universal e permanente, ainda que marcada pela desigualdade social e pela diversidade, através da interceção com outras categorias sociais, designadamente classe, gênero, etnia, escolaridade, espaço geográfico, credo religioso, orientação sexual. Pensar a infância numa perspectiva sociológica crítica implica a desconstrução da concepção normativa da infância e a focalização dos fatores sociais que, em simultâneo, contribuem para a justificação da universalidade dos direitos da criança e para a desigualdade da sua aplicação.” (SARMENTO; TOMÁS, 2020, p. 17).

tema debatido também em obras sobre a pedagogia da infância (GOBBI; PINAZZA, 2015; SIMÃO; KIEHN, 2008), tem sido feito por Kunz. Acho plausível me posicionar com mais proximidade nas discussões feitas pelo Coletivo de Autores (1992), com a perspectiva da cultura corporal e as práticas corporais, além das discussões de linguagens feitas pelo professor Neira (2017) e pela professora Scarazzatto (2020), ou seja, apesar de compreender que a discussão do se-movimentar (KUNZ, 2016) é extremamente importante para a área, não fundamento minhas análises nessa perspectiva, o que não impediu algumas aproximações.

Esse aprofundamento teórico me torna mais atento inclusive ao que outros colegas declaram em debates. Quando estou na formação continuada de EF de Santo André, junto com demais colegas do componente de outras escolas, isso fica mais evidente ainda, pois ouço afirmações reducionistas de que as crianças não são críticas, que não são produtoras de cultura, ou seja, que são seres passivos. Isso ganha minha atenção e fortalece minha vontade de produzir um trabalho que possibilite que eu e demais pessoas revejam essa visão.

Pensando nessa ideia de que as crianças muitas vezes são consideradas passivas no processo, ao brincar de entrevistas com elas, eu as questionei sobre a finalidade da EF na vida delas, ou seja: para que serve a EF? Tivemos várias respostas e algumas com reflexões bem profundas na minha análise, que demonstram a potencialidade criativa, a ampliação da leitura de mundo que as crianças vão estabelecendo após um ano de trabalhos “COM” a EF,

#### Fala das crianças

*Nicole: Pra gente aprender os jogos.*

*Leo: Pra gente aprender as coisas de antes das crianças existirem.*

*Sophia: Pra gente aprender as coisas antes da gente ficar aqui, antes das pessoas, antes dos homens das cavernas viviam, a gente não estava aqui.*

*João: Pra gente brincar e aprender as brincadeiras, pra gente também brincar em casa.*

*Júlia: Brincadeiras importantes.*

*Isac: Também pra gente aprender muito, e quando a gente crescer, já saber disso, pra ensinar pras crianças que são pequenas.*

*(Brincadeira de entrevistas realizada no dia 22 de novembro).*

Vou identificando que a modificação feita em minha forma de me relacionar com as crianças, de ouvi-las, de tratar das tematizações a partir de todo aprofundamento teórico a que tive acesso, foi decisivo para romper com aulas antidialógicas. Compreender e reconhecer as crianças como sujeitos competentes para construir o processo educativo junto comigo foi um trabalho duro, mas que, ao final, mostrou-me sinais interessantes. Adotar uma linha pedagógica que incentive o questionar, o criar, a possibilidade de errar, rever, foram fundamentais.

A democracia e a liberdade não inviabilizam a rigorosidade. Pelo contrário, viver autenticamente a liberdade implica aventurar-se, arriscar-se, criar. A licenciosidade enquanto distorção da liberdade é que compromete a rigorosidade. (FREIRE; FAUNDEZ, 2013, p. 38).

Ao ver e rever esse vídeo da brincadeira de entrevista e ouvir as falas das crianças, vou enxergando sinais desses elementos trazidos por Freire e Faundez. Somado a isso, nessa minha necessidade de repensar a EF “COM” a EI, eu me encontro com bell hooks (2017) em alguns pontos, logo na introdução de seu livro, uma leitura que me tomou de forma marcante. A autora, ao falar de sua prática pedagógica, evidencia a questão do entusiasmo, reforçando a ideia de que uma aula não poderia ser entediante, como aquelas que ela passou a ter quando a escola passou pelo processo de integração racial, onde a educação antidialógica e bancária faz bell hooks não sentir mais vontade e a alegria de aprender, e, lógico, pela terrível manifestação do racismo.

Neste livro, quero partilhar ideias, estratégias e reflexões críticas sobre a prática pedagógica. Quero que estes ensaios sejam uma intervenção – contrapondo-se à desvalorização da atividade do professor e, ao mesmo tempo, tratando da urgente necessidade de mudar as práticas de ensino (bell hooks, 2017, p. 20-21).

Tenho plena noção de que nesta pesquisa não tratei do racismo, ponto que inclusive é motivo ao qual me faço uma autocrítica. Mas, assim como em Paulo Freire, vou trazendo as ideias de bell hooks para dialogar com meu processo de autorreflexão, num movimento inicial para ampliar minha leitura de mundo, inclusive na direção de uma educação antirracista.

Nessa obra, bell hooks trouxe elementos que me fizeram visualizar a educação das crianças da EI, instituição que necessita ser o sinônimo de uma educação prazerosa, alegre, divertida, dialógica, participativa, em uma constante convocação da curiosidade epistemológica das crianças. Na foto 16, uma aula realizada na primeira semana de março, após nosso diálogo sobre o que era brincadeira, várias hipóteses foram apresentadas; uma delas era brincar com as bolinhas coloridas. Isso



*Foto 16 – Uma aula empolgante*

vai me mostrando que, diferentemente dos outros níveis de ensino, na EI o entusiasmo acontece por um simples jeito de contar uma história, uma brincadeira, uma conversa, ou quando, no meio da aula, aparece uma lagartixa. A curiosidade vai se deslocar naquele momento, a aula vira em outra direção, e aí é necessário ter sensibilidade, pois elas vão querer saber sobre a lagartixa.

Nessa aula (foto 16), as crianças reuniram as bolinhas por cores diferentes, contaram quantas bolinhas conseguiam juntar, lançaram as bolinhas em todas as direções, correram, se abraçaram, saltaram, pediram para colocar música, cantaram, dançaram e riram de tanta felicidade. Essa é a definição de brincadeira para elas. Mas será que é possível pensar criticamente numa aula com essas características?

Pensar criticamente sobre a prática requer um olhar cuidadoso para as nossas ações junto às crianças. Requer colocarmo-nos na situação preocupando-nos em melhorar a prática, (re)criando-a. Olhar para si e analisar a sua própria prática nem sempre é um processo fácil, pois exige criticidade consigo mesma/o e sensibilidade com as crianças. (GOELZER; HENZ, 2020, p. 306-607).

Como bem explícito em *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 2011a), amorosidade, afetuosidade e aprendizagem podem caminhar juntos. Ou, como diz Goelzer e Henz (2020), um mundo onde as pessoas possam rir, professores/as e crianças, um mundo mais bonito. Concordando com bell hooks, o entusiasmo pode ser um importante elemento de transgressão quando se trata de educação. Mas para que o entusiasmo seja efetivo é necessário que todos/as sejam reconhecidos/as como sujeitos; nas ideias de bell hooks, uma pedagogia radical. A aula não pode se constituir apenas pela dinâmica do/da professor/a, e aí outro elemento entra em cena nessa reflexão: da aula ser um espaço comunitário. Logo, coletivo, ou como a autora denomina: “[...] uma comunidade de aprendizado [...]”, em que “[...] o entusiasmo é gerado pelo esforço coletivo [...]” (bell hooks, 2017, p. 18-19).

Paulo Freire e Faundez me dão mais elementos para essas reflexões sobre ingenuidade e criticidade, que, na minha compreensão, estão entrelaçadas, quando o assunto são as práticas político-pedagógicas “COM” as crianças da EI:

Porque nem a ingenuidade, nem a espontaneidade, nem o rigor científico vão transformar a realidade. A transformação da realidade implica a união desses saberes, para alcançar um saber superior que é o verdadeiro saber que pode transformar-se em ação e em transformação da realidade. A separação de ambos é a eliminação de toda possibilidade de compreensão da globalidade e de transformação da globalidade. (FREIRE; FAUNDEZ, 2013, p. 52).

Embalado pelas falas das crianças e as reflexões de bell hooks, Freire e Faundez, sinto essa urgente necessidade de mudar, de repensar as instituições de educação das infâncias, assim

como rever constantemente a minha prática pedagógica, almejando criar um ambiente coletivo de aprendizagem, que valorize todos os sujeitos, que o aprender se torne algo empolgante, entusiástico, alegre, uma celebração, em que ensinar significa um ato de resistência (bell hooks, 2017).

E é entusiasmado pelo sentido de mudança que vou me motivando ao entrevistar as professoras pedagogas, Mariana e Rosangela, que me presenteiam com suas concepções de infância e criança. Visões que dialogam muito com aquilo que venho estudando e incorporando, um olhar mais sensível às crianças.

*Professora Mariana: o que é ser criança? Nossa! Bem, bem difícil. Então, pra mim, ser criança na educação infantil é um ser espontâneo, uma fase da vida onde se pode ser livre, dentro do possível, né, dentro de um contexto, um sujeito em formação, um sujeito já de direitos, mas que não tem consciência disso, um, não sei, não sei, pra mim é uma, é um, um estado transitório infelizmente, mas muito, muito positivo, de muita criação, de muita construção. Assim, ser criança pra mim é isso.*

*Professora Rosangela: Eu acho que ser criança é você explorar, você ser desafiado, acho que a criança da educação infantil ela precisa de estímulo, ela tá na fase de desenvolvimento, assim eu acredito que é uma fase que ela tá trazendo novas referências, do que até então ela vem de uma situação familiar, de uma situação que pra ela é o que tá estável na vida dela, e quando ela vem pra educação infantil, ela entra na educação, é um outro desafio, né, e pra criança isso é enriquecedor, é estimulante, é fascinante do ponto de vista de criança, das experiências, então acredito que assim, a criança se torna, não digo mais criança, mas ela tem outro elo com a vida através dos experimentos que ela faz dentro da escola, isso eu acredito que para as habilidades dela, é muito importante. Pra mim, pra mim é uma mistura do real e do imaginário, né, eu acho que a criança, a gente fala da criança como um ser em construção.*

As professoras me possibilitaram visualizar em suas falas aproximações extremamente sensíveis com as literaturas da sociologia da infância e da pedagogia da infância, e um forte potencial, para que nós todos/as possamos esperar (FREIRE, 2013b). Ao ler suas entrevistas, elas me fizeram sonhar com uma EI mais bonita, carregada de estética infantil, uma perspectiva pedagógica mais coesa com as ideias das crianças em diálogo conosco. Percebo, nesse processo de repensar a EF “COM” a EI, que ainda temos muito a avançar. Por mais que pequenos passos tenham se dado, existem forças políticas que não nos deixam, educadores e educadoras, construirmos “COM” elas uma escola mais infantil.

### Reflexões

*Em uma dessas aulas do mês de fevereiro, aconteceu um teatro na escola e acabou finalizando bem no meio do momento em que eu deveria estar com as crianças. Como estávamos na quadra, lá mesmo ficamos. Percebi que as crianças queriam brincar com as bolinhas de ping-pong que estavam dentro de um pote na quadra. Sensível a isso, distribuí algumas bolinhas na mão de algumas crianças, quando estava indo guardar o material, as próprias crianças estavam realizando uma brincadeira, que batizei de “sopropong” (foto 17) sobre os tatames. Com isso, eu saí um pouco de cena e tentei ver o que elas iriam produzir. Ao ver e rever vídeos dessa aula, vou percebendo que elas vão criando suas próprias formas de brincar, se organizam, resolvem seus conflitos e que, na minha leitura, vão estabelecendo suas formas de participação pela comunicação delas. (Notas de vídeo -Reflexão produzida a partir do vídeo da primeira semana de fevereiro).*



*Foto 17 – As crianças colocando suas ideias em prática*

Ao ficar ali, caminhando entre as crianças, captei a seguinte fala da Maria Eduarda:

### Fala

*Maria Eduarda (5 anos): É mais importante, que a gente tá gostando de brincar.*

*Professor: Então é mais importante se divertir?*

*Maria Eduarda: Aham, aham, eu tô gostando!*

*(Nota extraída do vídeo da segunda semana de fevereiro).*

Esse simples ato de ficar atento às falas, aos olhares, às ações de organização e de comunicação entre seus pares (CORSARO, 2011) foram elementos que me serviam como combustível dia a dia para repensar minhas aulas com eles/elas. Aqui vou tendo *insight* para uma escuta atenta e amorosa (FREIRE, 2011a), além de associar tais cenas ao apontado por Corsaro (2011) sobre a *apropriação criativa* como reprodução interpretativa. Esse momento da EF “COM” elas, vai se estabelecendo como uma rotina cultural e que as crianças vão dialogando em suas linguagens próprias. Corsaro traz um exemplo em sua obra que vem ao encontro de minhas reflexões apresentadas sobre a foto 17, anteriormente citada.

O que vemos aqui é que as crianças, à medida que se tornam parte de suas culturas, têm ampla liberdade interpretativa para dar sentido aos seus lugares no mundo. Assim, praticamente qualquer interação na rotina diária é propícia para que as crianças aperfeiçoem e ampliem seus conhecimentos e competências culturais em desenvolvimento. (CORSARO, 2011, p. 36).

De acordo com Corsaro, a reprodução interpretativa leva em consideração as culturas das crianças de forma reprodutiva, em que as crianças não ficam somente na imitação e internalização do mundo dos adultos, e sim participam do mundo dando sentido pelas suas

interpretações culturais: “[...] as crianças passam a produzir coletivamente seus próprios mundos e culturas de pares” (CORSARO, 2011, p. 36).

Quando Corsaro (2011, p. 54) traz a discussão da reprodução interpretativa, três tipos de ações coletivas acontecem, sendo: “(1) a apropriação criativa de informações e conhecimentos do mundo adulto pelas crianças; (2) produção e participação de crianças em uma série de culturas de pares; (3) e a contribuição infantil para a reprodução e extensão da cultura adulta”.

As crianças se apropriam de informações do mundo adulto para criarem e participarem da cultura de pares em momentos específicos no tempo. Essas mesmas ações coletivas, por meio de sua repetição na cultura de pares ao longo do tempo, contribuem para uma melhor compreensão dos aspectos da cultura adulta que tenham sido apropriados pelas crianças. Além disso, essas repetições ao longo do tempo podem ocasionar alterações em certos aspectos da cultura adulta. (CORSARO, 2011, p. 54).

Todas essas ações não acontecem de uma vez só; elas vão se efetivando durante a vida, ou seja, a criança produz outros conhecimentos com base na reprodução das culturas vividas em pares, apropriando-se dessa cultura e a modificando. É uma práxis que só é possível devido às crianças estarem o tempo todo nessa dialética, de entender a cultura, de se apropriar dela e a ir transformando. Veja só como isso se aproxima muito do que Paulo Freire (2011b, p. 112) expõe sobre a práxis: “Para os seres humanos, como seres da práxis, transformar o mundo, processo em que se transformam também, significa impregná-lo de sua presença criadora, deixando nele as marcas de seu trabalho”.

Essa presença no mundo necessita ser reflexivamente pensada por nós. Paro e analiso, a partir das reflexões feitas por Gardner (2018), que várias escolas dizem favorecer uma educação progressista, mas são poucas que efetivam tal visão. Muito se fala na genialidade das crianças, mas pouco se vê, de fato, o respeito a isso. É preciso repensar qual modelo de educação estamos tomando: uma formação para o mercado ou para a vida? Estamos mesmo dispostos a trabalhar juntos? Estamos promovendo ambientes que estimulem a criatividade artística? Ou isso não é ciência? Queremos mesmo as famílias na escola ou é melhor elas lá e a gente cá? Preferimos dar as respostas prontas às crianças ou provocá-las a criar suas hipóteses? Escutamos as crianças ou dissertamos nossas sabedorias a elas? Questionamentos que não serão respondidos na tese, mas que permeiam a prática pedagógica.

Além disso, muitas vezes somos colocados no tempo do capital, matando o tempo da experiência (BARBOSA, 2013). E, na leitura de Gardner (2018), é muito importante que as experiências sejam vividas sem pressa. Cada projeto só acaba quando acaba. Nas experiências forjadas na cotidianidade, nas relações com o outro, vários elementos estão em movimento; são

sentimentos, ideias, paixões e pensamentos. É um constante “Construir a experiência, narrar a experiência, aprender da experiência” (BARBOSA, 2013, p. 218).

Todos esses questionamentos e a luta pela garantia da experiência representa esse sentido do esperar, pois, na minha realidade de trabalho e de pesquisa, vou encontrando vários problemas. Porém, vejo, tanto nas professoras Mariana e Rosangela como no professor Vinícius, ali, no calor das nossas discussões, feitas muitas vezes nos corredores da escola, uma preocupação em levar o melhor para as crianças. Seria isso uma voz engajada, como diz bell hooks (2017)?

Para lecionar em comunidades diversas, precisamos mudar não só nossos paradigmas, mas também o modo como pensamos, escrevemos e falamos. A voz engajada não pode ser fixa e absoluta. Deve estar sempre mudando, sempre em diálogo com um mundo fora dela (bell hooks, 2017, p. 22).

Tenho o privilégio de poder saber como esse e essas colegas de trabalho atuam, mas queria focar na relação que a professora Rosangela estabeleceu durante o ano com as famílias da nossa turma. A professora Rosangela criou um grupo de *WhatsApp* com todas as famílias da turma, e isso criou um vínculo incrível. Por esse grupo, ela coordenou inclusive uma formatura para as crianças da EI, algo que nunca havia acontecido na escola. E atribuo a esse movimento de aproximação, que ela criou com as famílias, um dos principais motivos que potencializou que 100% autorizassem a participação das crianças neste estudo. Eu também fiz parte desse grupo, fato que minimizou o afastamento que as famílias tinham das aulas de EF, pois se criou uma relação de confiança em nosso trabalho que me fazia sentir no corpo a sensação de carinho no olhar das famílias, quando nos encontrávamos.

E mais, tanto Mariana como Rosangela, na leitura que faço desse contexto que vivemos juntos em um ano, são professoras que insistem em uma lógica de aula que tenta respeitar os direitos das crianças. Mesmo que o sistema não deixe, elas se aproximam de uma concepção de criança como ator social. Saliento que só consegui fazer essa leitura ao olhar para as informações da pesquisa e recuperar, de forma introspectiva (VENÂNCIO, 2014), esses momentos tão marcantes dessa jornada.

Colocar isso aparente na escrita desta tese pode servir para captarmos mais exemplos de luta que tentam fugir à lógica do *status quo*, ou revelar a sua perpetuação, como aconteceu na interessante dissertação de Santos (2009), que, por meio de uma etnografia realizada numa escola que se dizia ser balizada por princípios dos direitos das crianças, conclui que as ações pedagógicas legitimavam na verdade uma visão muito limitada de infância e criança.



saída; 3) é preciso que o/a professor/a de EF se engaje no projeto coletivo de infâncias, caso contrário recairá sob o isolamento pedagógico; 4) compreender as crianças como sujeitos, atores e atrizes que leem o mundo, o interpretam, pronunciam sua palavra por meio de várias linguagens e assim transformam o mundo; 5) diante da realidade escolar, utopia, esperar e resistência serão sempre o resultado dos inéditos viáveis diante das situações-limite; 6) as ações pedagógicas necessitam romper com a educação bancária e se efetivar como prática político-pedagógica dialógica, problematizadora e encharcada de uma pedagogia da pergunta, aquela que aguça a curiosidade epistemológica; 7) Uma ação educativa deve ser indissociável da alegria, do entusiasmo e das experiências; 8) uma prática político-pedagógica que não se afasta do rigor, um rigor amoroso, de olhar e escuta afetuosa.

Tenho notado que a mudança é necessária. Nos primeiros dias, em contato com as crianças, vivi um verdadeiro processo intenso de autorreflexão constante na minha prática político-pedagógica, participando das experiências de forma alegre e entusiástica, num clima de construção comunitária, em que afeto, amorosidade não se separaram da rigorosidade e foram sempre perseguidas. Busquei ao máximo que as crianças fossem reconhecidas como sujeitos no e “COM” o mundo, que constroem suas culturas de pares “COM” a interação entre elas e os adultos. Mas sem perder de vista que tudo isso não está livre dos **tensionamentos político-pedagógicos** que atuam na minha realidade escolar.

## 8 TENSIONAMENTOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS

Somente quando as classes e grupos dominados, o Terceiro Mundo do Terceiro, transformam revolucionariamente suas estruturas é que se faz possível realmente à sociedade dependente dizer sua palavra. É através desta transformação radical que se pode superar a cultura do silêncio. (FREIRE, 2011b, p. 117).



*Figura 10 – Unidade temática: tensionamentos político-pedagógicos*

Ao voltar minha atenção ao processo histórico descrito nesta tese, conjuntamente às informações produzidas em campo, principalmente as entrevistas das professoras Mariana e Rosângela, percebo e sinto a necessidade de, ao falar da minha prática político-pedagógica, aprofundar e reconhecer os tensionamentos político-pedagógicos que tanto provocam a invasão cultural (FREIRE, 2013a).

Vou explicitando que realizar esta pesquisa não foi algo dado de forma tranquila. E, sem dúvida, a força impositiva da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) tem impactado nossas ações pedagógicas, tanto nas formações continuadas de EF do município como na escola. Mesmo diante de um currículo que se fundamenta essencialmente numa perspectiva crítica (SANTO ANDRÉ, 2019a), na realidade, o currículo efetivado é outro. As discussões foram sempre rasas e aligeiradas, provocando uma confusão, em que nós, professores/as, ficamos no fogo cruzado, e nisso muitos/as recaem para práticas bancárias de educação.

É o verdadeiro cansaço existencial que bate à porta (FREIRE, 2013a; FREIRE, 2013b). Passam a imagem que foi democrático, que teve escuta, que foi construído com a gente. Mas me digam, como se constrói um currículo no segundo tempo da prorrogação, onde o

componente EF não debateu de forma mais ampla com as demais áreas? Um bom exemplo desse tipo de “participação” dos/das docentes na construção de currículos foi relatado por Bonetto (2021). O autor faz uma análise da constituição da BNCC e o currículo da cidade de São Paulo. Bonetto aponta exatamente aquilo que noto na construção curricular da cidade de Santo André, um “alinhamento total” com a BNCC (BONETTO, 2021); em outras palavras, um verdadeiro ctrl+c (copia) / ctrl+v (cola).

Vou atribuindo à BNCC um verdadeiro símbolo de invasão cultural tão debatida por Paulo Freire (2013a), principalmente sua parte que é destinada às séries iniciais do fundamental. Documento de caráter normativo que vem para impor uma visão de mundo que freia a criatividade e autoria, tanto docente quanto discente, pois ela não respeita a diversidade existente nos contextos brasileiros. Por mais que Barbosa *et al.* (2016) afirmem que a BNCC em sua parte da EI avança, na prática o que vemos é uma completa distorção nos pressupostos teóricos, muito em questão das pressões dos níveis subsequentes da educação básica e as avaliações externas.

A falta de compreensão mais profunda de suas bases epistemológicas por aqueles/as que estão nas realidades escolares, até porque não foi um documento construído de fato por todos/as, promove um estado de anestesia causada pelos invasores culturais. A BNCC invoca a violência aos contextos culturais, causando a perda da sua originalidade. Vem fantasiada de documento que vai contribuir com o desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos, mas o que na verdade provoca é a dominação econômica e cultural, a invasão. Vem com a ótica dos dominadores, opressores que inferiorizam professores/as com o objetivo de aprisionar seu potencial intelectual e instalar o não pensar (FREIRE, 2013a), fato que é possível evidenciar nas diversas produções de livros didáticos que indicam um processo de autodesvalia (FREIRE, 2015) docente.

Por isso é que, na invasão cultural, como de resto em todas as modalidades de ação antidialógica, os invasores são os autores e os atores do processo, seu sujeito; os invadidos, seus objetivos. Os invasores modelam; os invadidos são modelados. Os invasores optam; os invadidos seguem sua opção. Pelo menos é esta a expectativa daqueles. Os invasores atuam; os invadidos têm a ilusão de que atuam, na atuação dos invasores. (FREIRE, 2013a, p. 215).

O poder desse documento tem conduzido a direção da educação em Santo André. Nossos projetos chegam em um certo ponto que não se sustentam mais. Na EI, principalmente, as professoras pedagogas vivem em meio a pressões para alfabetização, tanto da gestão do município como das famílias das crianças. É “[...] o processo que vai minando nossas ações pedagógicas, asfixiando nossas intencionalidades” (FREIRE, 2011a, p. 100). Ou, como explicita Barbosa (2013), sobre esse tempo capital que tensiona a ação educativa via a ideia da

produtividade, de avaliações externas e essa forma cruel de regular as pessoas: “Diminui-se o tempo para as crianças brincarem e amplia-se o tempo para desenvolver ‘habilidades’, manter a concentração através de ‘trabalhos’, responder às solicitações que têm como objetivo de *preparar para o futuro*” (BARBOSA, 2013, p. 216, grifo da autora).

Esse tensionamento que envolve a alfabetização das crianças, principalmente na transição da EI para as séries iniciais do fundamental, ocorre todos os anos na minha realidade. Esse fato também foi retratado no trabalho de Saul e Silva (2011), em que a diretora fica constantemente entre tensões de questionamentos como: “quando as crianças vão aprender a ler?”. Inclusive a pesquisa traz um relato sobre um pai que foi buscar seu filho na escola e ali, diante da diretora, pergunta a seu filho o que ele fez na escola hoje? A criança então responde que brincou. Automaticamente o pai, em tom de estranhamento, indaga o filho: “mas só isso?”. Fato esse que demonstra o quando a sociedade ainda tem uma visão que projeta a vida das crianças para o futuro, menosprezando o saber da experiência feito, o ser que está sendo e as brincadeiras como fundamentais para as crianças (SAUL; SILVA, 2011).

É nítido que toda essa pressão faz com que os/as educadores/as vão recaindo na “burocratização da mente”, um poder que vai domesticando, alienando, ou até mesmo, invocando o “determinismo”, em que nos sentimos de mãos atadas (FREIRE, 2011a, p. 100).

Um estado refinado de estranheza, de “autodemissão” da mente, do corpo consciente, de conformismo do indivíduo, de acomodação diante de situações consideradas fatalistamente como imutáveis (FREIRE, 2011a, p. 100).

Tensões essas que vêm desde 2018, ano em que a Rede Municipal de Santo André, por meio da Secretaria de Educação, e mais especificamente a Comissão de Estudos Pedagógicos e Curriculares (CEPEC) se lançou a produzir o currículo da cidade (SANTO ANDRÉ, 2019a).

De forma bem breve, a construção curricular tem sido algo muito marcante na minha leitura, devido à EF ter sido um componente que ficou bem “à parte” das discussões mais amplas, sendo destinados apenas alguns poucos encontros para finalizar um texto proposto pela área, momentos dos quais algumas pessoas se dispuseram a participar. E ali ficou nítido que seria algo bem superficial.

O cenário que aqui vou chamar de político-pedagógico, que vamos notando na escola, logo no início do ano de 2019, é exatamente de incertezas devido à implantação curricular. O que fica muito evidente é que eu, Vinícius, Mariana e Rosangela temos um olhar diferente para a EI. Quando vamos discutir de fato a EI na Reunião Pedagógica Semanal (RPS) é nítido que nossas falas não dialogam com aquilo que a CEPEC solicita de

nós. Isso se evidencia na RPS do dia 9 de abril, em que somos cobrados a selecionar os campos de experiências e os direitos de aprendizagem que vamos trabalhar em cada proposta ou atividade (nota de campo).

Nesse momento, ficamos intrigados pois compreendemos que as experiências perpassam por vários campos e direitos de aprendizagem o tempo todo (BARBOSA *et al.*, 2016), e cabe ao docente, como um/uma pesquisador/a de suas aulas (FREIRE, 2011a), ficar atento aos pontos que ele/ela considera ser mais relevantes para produzir suas documentações pedagógicas (OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASCAL, 2019). Muitas vezes, a impressão que fica é de uma EI que se assemelha às séries iniciais do fundamental, a pura replicação da cultura pragmática.

A cultura pragmática, disciplinar predominante no nosso sistema escolar e a secundarização da função educadora – formação humana plena – empobreceu a cultura escolar e a cultura docente. Impôs um lamentável reducionismo aos currículos de formação inicial e continuada dos docentes e aos currículos de educação básica. (ARROYO, 2013, p. 435).

E é exatamente aquilo que não vemos muitas vezes, na realidade escolar: a “dimensão humana” que Arroyo discute, aquela que valoriza uma formação ética, cultural, estética, que promova o reconhecimento das identidades, das questões de gênero e raça (ARROYO, 2013). O que me faz questionar frequentemente: até quando vamos formar para técnica e pressionados pelas provas externas?

Além disso, percebemos que as discussões específicas da EI ficavam sempre perdidas nas RPSs, entre a avalanche de burocracias destinadas às séries iniciais do ensino fundamental, ficando o sentimento que a EI é menos importante mesmo.

#### Notas de campo

*Estamos no mês de abril e aqui fica evidente o quanto a EI fica muito “esquecida” quando a escola possui o fundamental acontecendo no mesmo prédio, o trabalho para/com a EI é reduzido a informes. (Notas de diários de campo da semana de abril).*

Existe em nosso contexto escolar tensões que nos forçam a cair no determinismo que vem do sistema, além de causar o que Arroyo chama de desprofissionalização, em que os/as professores/as perdem a vivacidade da autoria e ainda enfraquece a formação dos coletivos docentes, pois esses/as, caso não entrem nos embates diretos, aprisionam-se no fatalismo (ARROYO, 2013; FREIRE, 2015). Nesses ambientes de RPS, muitas vezes se instaura um silêncio profundo, aquele que fica escrito no rosto das pessoas que não concordam, mas que não têm o que fazer.

*Professora Mariana: Então eu discordo um pouquinho, eu acho que, mas aí eu discordo da nossa organização escolar como um todo, né, eu acho que a educação infantil ela, ela não foi pensada por último, mas eu acho que ela acabou sendo jogada por último assim, como última prioridade. Eu acredito que seja um espaço pouco valorizado, a grade, a grade, né, assim, o tempo, é bem, bem mal organizado. (Trecho da entrevista).*

A docente Mariana cita inclusive a mesma reflexão que eu faço nas minhas notas de campo em sua entrevista, mostrando que existe em nós uma indignação coletiva.

É preciso, diante de toda essa análise, também buscar, mesmo que mostrando um clima de contradição com as ordens que vêm de cima, que pessoas que têm a função de organizar o trabalho pedagógico na unidade, na verdade sobrevivem nesses duros tensionamentos político-pedagógicos, ficam à mercê de simplesmente cumprir as orientações dadas pelas instâncias superiores. E com isso vou percebendo, inclusive pautado no estudo de mestrado da professora Biazan (2017), docente da rede de Santo André, que não só os espaços (estruturais) para as infâncias vão perdendo seu lugar, como também os lugares de discussão para essa primeira etapa da educação básica, que são enfraquecidos e fragilizados diante de cenários como esse (BIAZAN, 2017).

#### Nota de campo

*É impressionante perceptível como a EI é pouco considerada nas RPS. Isso me faz refletir a importância desse nível estar em uma instituição específica. (Notas de diários de campo da segunda semana de abril).*

Porém, é necessário reconhecer, mesmo diante desse cenário, que avanços relativamente recentes foram determinantes para a EI no Brasil, como a sua própria função social, política e pedagógica, que, historicamente, passou de uma estratégia para minimizar o fracasso escolar, permitir que as mães pudessem trabalhar e a luta contra a pobreza; para a garantia do atendimento das crianças pequenas de 0 a 5 anos em creches e pré-escolas como dever do Estado estabelecido pela Constituição de 1988, pelo Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) e pela LDB (1996) como primeira etapa da educação básica, além de exigir dos/das docentes que vão atender a EI formação mínima. E mais do que tudo isso, a EI se tornou um direito das crianças enquanto sujeitos e não mais dos adultos (BARBOSA *et al.*, 2016).

O destaque que tem sido dado neste século XXI na área educacional a questões como subjetividade, diversidade, justiça social e garantia de direitos às crianças desde o nascimento, também tem influenciado a concepção acerca da função social, política e pedagógica da Educação Infantil. Tais questões têm sido apontadas não só na Educação e Pedagogia, mas por outros campos como a Psicologia, Sociologia, Antropologia e o Direito, cujas produções têm trazido muitas contribuições importantes para se pensar a educação das crianças. (BARBOSA *et al.*, 2016, p. 13).

Tratando especificamente da EI na BNCC, Barbosa *et al.* (2016), envolvidos com a produção de tal documento, demonstram avanços importantíssimos, até porque a base é pautada nas DCNEIs, outro documento produzido por diversos segmentos da sociedade e que garantiu na BNCC elementos que firmam concepções de infâncias e crianças, assim como os direitos das crianças. Ainda, trouxeram as ideias dos campos de experiência, o reconhecimento das singularidades e o contato com diversas experiências, colocando as interações e brincadeiras como eixos de desenvolvimento para a formação humana e cidadã.

Porém, na efetivação da BNCC em nossa realidade escolar, incongruências acontecem, principalmente no entendimento de como os direitos de aprendizagem e os campos de experiências se dão, pois causam fragmentação dos saberes, fato que vai contra a ideia apresentada por Barbosa *et al.* (2016, p. 17), em que “[...] não podem ser pensados de forma compartimentada e desarticulada”. E o grande problema dos objetivos específicos para a EI, aqui sim, trazendo grandes retrocessos (BARBOSA, MARTINS; MELLO, 2017).

E ainda mais complicado é quando a EF vai tratar da EI, pois nos pautamos principalmente na BNCC para as séries iniciais do fundamental, ou seja, são transportados para a EI os temas da cultura corporal, fato que por si só não se constituiria como um problema, mas, sim, quando essa tradução não dialoga com as especificidades das infâncias, ou seja, práticas bancárias de educação. Tal dificuldade de entender de fato as infâncias tem sido atribuída à formação inicial, principalmente nos cursos de pedagogia (BARBOSA *et al.*, 2016), problema que se estende à formação continuada ou permanente dos estados e municípios.

E com isso, vivendo um dia de cada vez, sob pressões de todos os lados, só nos resta “construir inéditos viáveis pelos corredores da escola”, diante dessas situações-limite.

### **8.1 Construindo inéditos viáveis pelos corredores da escola**

A concretização do “inédito viável”, que demanda a superação da situação obstaculizante – condição concreta em que estamos independentemente de nossa consciência – só se verifica, porém, através da práxis. (FREIRE, 2011b, p. 222).

As situações-limite foram nos colocando para fora das RPSs. De forma figurativa, o que quero dizer com isso? Ao perceber que a maioria dos assuntos tratados nas reuniões pedagógicas pouco dialogava com a EI, começamos a produzir nossos inéditos viáveis (FREIRE, 2013a). Criamos uma outra forma de nos articular pelos “corredores da escola”, deixando registrada a marca de nossa luta (FREIRE, 2011b).

A visão da EI que nos é colocada, e que rechaçamos, provoca um efeito de aproximação entre nós quatro. A fala da professora Mariana deixa muito explícito aquilo que quero tensionar.

*Professora Mariana: Não é uma unidade que valoriza a educação infantil, não tem preparo, é. Não só os profissionais da gestão, mas as professoras também de sala não valorizam. Outros funcionários também não. Por consequência, não observam valor nisso. Fica uma visão da educação infantil como um cuidado, um só leva pra escola, pra cá, pra cuidar e não, ah, não digo nem assistencialista porque, enfim, não sei se, não é essa visão, mas é só passar o tempo mesmo, é uma visão triste. Às vezes eu me pergunto porque que tem educação infantil aqui? Sabe? Talvez fosse melhor não ter. (Trecho da entrevista).*

Mariana, muito indignada, propõe até que a escola não tenha a EI, tamanha a falta de um olhar mais cuidadoso para as crianças. Fica evidente que ainda temos muito a caminhar na direção de compreender as infâncias como fenômeno social geracional, “[...] de que as crianças são indiscutivelmente parte da sociedade e do mundo e é possível e necessário conectar a infância às forças estruturais maiores, mesmo nas análises sobre economia global” (QVORTRUP, 2011, p. 201). O interessante é que essa entrevista foi feita no mês de dezembro de 2019, no final de todo o processo, e que me provocou a refletir que, mesmo com toda sua indignação, Mariana foi extremamente engajada nessa peleja pelo projeto coletivo; e digo mais, ela teve no meio do processo a perda do colega Vinícius, pois os dois trabalhavam juntos no período da manhã na unidade.

#### Nota de campo

*Lutamos para trabalhar juntos. Nessa jornada perdemos o professor Vinícius, pois ele teve que se afastar para o doutorado. Esse fato enfraqueceu nosso projeto, mas a professora Mariana dá continuidade sozinha no período da manhã. (Nota de campo da terceira semana de abril).*

Essa saída do professor Vinícius, também foi uma situação-limite imposta pela administração em vigência, no ano de 2019. Da mesma forma que esse município possibilita que seus/suas educadores/as se afastem parcialmente ou integralmente para estudos, fato que eu quero enaltecer, existe também um movimento que tende a limitar esse acesso. Alterando a lei de afastamento para estudos que o município possui, a gestão em vigor, por meio de uma normativa, impossibilitou que dois docentes de uma mesma unidade pudessem se afastar parcialmente para estudos, ou seja, como eu já estava afastado para o doutorado, ou ele, ou eu, deveríamos procurar uma permuta ou, no caso, afastar-se totalmente sem remuneração da escola. Então o professor Vinícius gera um inédito viável como ato de resistência, optando por entrar no doutorado.

Uma perda fundamental para nosso coletivo pedagógico e principalmente para o projeto “Transformação”. Fato que deixou a professora Mariana sozinha no período da manhã, resistindo contra os tensionamentos político-pedagógicos que só se amenizavam nas RPSs de

terça-feira, momento em que nos encontrávamos. No lugar do Vinicius, outro professor foi designado, mas esse colega, na visão da própria Mariana, não se aproximava de nossas concepções para poder contribuir com nosso projeto.

*Professora Mariana: Ficou um pouco repartido né, foi a saída do Vinicius, foi uma ruptura bem, bem grande, deu pra perceber uma quebra no processo. Por um lado, acho que foi interessante as crianças experimentarem assim, né. Apesar de negativo por um lado, foi positivo que as crianças experimentem também uma outra, uma outra vivência, é, eu vejo que sim. Existe uma tentativa sua, do Vinicius também, de relacionar ao projeto, ao nosso projeto de educação infantil, uma tentativa bem grande, de diálogo, de fazer uma coisa coerente né, tê uma continuidade de, enfim, e tava muito legal, muito gostoso, e eu sentia que as crianças traziam isso também, a vivência pra cá, mesmo a questão do relaxamento enfim, e, e muitos outros momentos né, que a gente fazia algumas dinâmicas mais corporais e assim e via-se que existia um trabalho contínuo. E aí quando o Vinicius saiu, aí isso se perdeu um pouquinho. Eu tentei conversar com o professor, falei do projeto, falei se ele queria dá uma olhada. Mas, claro, ele não tem vínculo nenhum com a gente, com a escola. Apesar da iniciativa dele, super disposto, é. Mas a visão dele é outra assim, né. É um pouco mais, não digo, aquela coisa esportiva, que eu também sei de algumas práticas dele, não tão, não tão voltadas pro esporte assim, mas eu sei que, mas ainda sim não dialoga com o que a gente faz, né. Então, pode ser positiva mas não é coerente. Então, fico meio, ficamos divididos aqui. (Trecho da entrevista).*

Eu visualizo aqui mais um tensionamento político-pedagógico que habita em nossa escola, algo que Arroyo discute muito, inclusive o título de sua obra é um convite a nossa reflexão, ao olhar para toda essa paisagem: “Currículo, um território em disputa” (ARROYO, 2013).

O modelo ainda vigente de formação individualizada por licenciaturas tão segmentadas não ajuda, ao contrário impede, tantas tentativas de profissionalização coletiva e de conformação de uma cultura profissional coletiva. (ARROYO, 2013, p. 434).

A dificuldade de se estabelecer um currículo entrelaçado entre todos/as da unidade é sem dúvida reflexo dessa formação que Arroyo expõe. Como a própria Mariana coloca, quando chega outro colega é nítida a dificuldade de se estabelecer parcerias. Esse fato também é corroborado pelo estudo de Barbosa *et al.* (2016), que reconhece que as formações iniciais necessitam urgentemente rever seus programas, assim como as formações permanentes em serviço precisam potencializar que docentes qualifiquem seus processos de reflexão sobre a prática, compreendendo e reconhecendo, de forma mais qualitativa, as infâncias e as crianças.

E aqui está um ponto muito importante de ser aberto, assumir que, por mais que nossa intenção seja criar algo mais indissociável entre as áreas de conhecimento, existem esses

poderes extremos, dentre eles as formações fragmentadas, fruto de uma lógica fabril de linha de montagem, de especialização, que impede que essa simbiose pedagógica aconteça.

Nota de campo

*Uma RPS voltada a discutir mais burocracias. Aqui tivemos que discutir instrumentos de avaliação, habilidades. Porém, nós da EI, ainda estávamos paralelamente trabalhando com nossos projetos, que mais parecem outra lógica nesse universo. (Nota de campo da última semana de abril).*

Enquanto estávamos preocupados em reunir esforços para unificar, dentro das nossas possibilidades diante desse viável histórico, as burocracias vão tomando conta de nossas reuniões pedagógicas, fato que torna esse momento bem maçante e sem vida, pois não discutimos uma pedagogia que de fato olhe para as crianças e tente tirar ideias que mobilizem um fazer pedagógico participativo, vivo e que respeite os direitos das crianças.

Isso vai mostrando o quanto distante estamos de ideias como a pedagogia em participação defendida por Júlia Oliveira-Formosinho e João Formosinho (2019), que traz uma interessante proposta de tripé pedagógico para se construir uma educação democrática, ou seja, uma instituição educativa que se faz pela participação das crianças, dos/das docentes e das famílias.

Diferentemente de outros domínios científicos, identificamos pelo estabelecimento de fronteiras bem definidas, o saber e o conhecimento pedagógico são criados na ambiguidade e na complexidade de um espaço que conhece suas fronteiras, mas não as delimita, porque sua essência reside na integração. (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p. 28).

O trabalho coletivo dentro da escola nunca foi e não será tarefa fácil. É preciso reconhecer isso. Por várias vezes percebi que a coordenadora pedagógica estava tentando puxar as discussões para um projeto coletivo e muitas vezes essa aliança não saía. Tenho a impressão de que nossas mentes sempre estão nesse conflito descolonizador, em que alguns/mas conseguem se desvencilhar e outros/as não.

Uma outra importante decisão foi tomada nessa caminhada, depois de dois meses: um projeto geral foi decidido pela equipe de docentes.

Nota de campo

*O grupo fechou a ideia de trabalhar com a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena como projeto geral e com isso, desse ponto em diante, eu fui tentando articular meu trabalho. (Notas de campo da primeira semana de abril).*

A escolha desse projeto foi puxado por alguns/mas docentes que vinham defendendo a importância desse tema ser, de fato, discutido na unidade como um projeto coletivo, em que

todas as turmas estariam trabalhando com as questões da Lei nº 11.645/2008, que alterou a Lei nº 10.639/2003 e “[...] estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2008a), mas era perceptível ainda sentir resistência por parte do grupo.

Outro ponto que deve ser ressaltado é que, mesmo sendo lei, ainda se percebe uma falta de segurança para se trabalhar com essas temáticas tão necessárias para nossa sociedade (MILAGRES; BAIA; SANTOS, 2020). Tal insegurança pode estar atrelada à superficialidade que podemos ter com relação, por exemplo, à história africana, aos conceitos e suas interrelações com a história afro-brasileira, para que se pratique uma educação antirracista (GOMES; JESUS, 2013). Inclusive, reconheço tal dificuldade da minha parte, dado esse que se assemelha ao apontado no brilhante artigo de Milagres, Baia e Santos (2020), um relato de estágio supervisionado que aconteceu na EI, em que os/as autores/a reconhecem a pouca atenção dada às práticas corporais afro-brasileiras e africanas, tanto nas escolas como nos cursos de formação da área.

Tal legislação, sendo fruto de lutas sociais dos movimentos negros e indígenas, representam um avanço na direção dos direitos sociais: “[...] implica o reconhecimento da necessidade de superação de imaginários, representações sociais, discursos e práticas racistas na educação escolar” (GOMES; JESUS, 2013, p. 22). As alterações feitas na LDB são fundamentais para que a gente na escola comece a praticar uma educação antirracista, que, na minha leitura, nesse contexto, ainda caminha a passos lentos.

Implica, também, uma postura estatal de intervenção e construção de uma política educacional que leve em consideração a diversidade e que se contraponha à presença do racismo e de seus efeitos, seja na política educacional mais ampla, na organização e funcionamento da educação escolar, nos currículos da formação inicial e continuada de professores, nas práticas pedagógicas e nas relações sociais na escola. (GOMES; JESUS, 2013, p. 22).

Nessa pesquisa realizada por Gomes e Jesus (2013), inclusive um trabalho muito interessante, que entrevistou 414 pessoas, entre gestores/as, professores/as e discentes de cinco regiões do país, o autor e a autora demonstraram algo que vou aproximar da minha realidade, pois muitas vezes trabalhos que tratam das questões da cultura afro-brasileira e das culturas indígenas são projetos isolados dentro de uma unidade. Muitas vezes os/as docentes desconhecem inclusive as leis e seu processo de luta histórica, e, ainda apresentam resistência, argumentando que se trata de uma lei impositiva e até mesmo “lei dos negros” (GOMES; JESUS, 2013, p. 30). Ainda é possível encontrar no trabalho a constatação de pouco

investimento inclusive nas formações continuadas dessas temáticas. A autora e o autor ainda trazem um ponto que quero citar na íntegra:

O desinteresse pelas questões étnico-raciais notado em algumas escolas não diz respeito apenas às questões do racismo, da discriminação, do preconceito e do mito da democracia racial. Está relacionado também ao modo como os/as educadores/as lidam com questões mais gerais de ordem política e pedagógica, por exemplo, formas autoritárias de gestão, descompromisso com o público, desestímulo à carreira e à condição do/a docente, bem como visões políticas conservadoras de maneira geral. (GOMES; JESUS, 2013, p. 31).

Ao ler as pesquisas de Gomes e Jesus (2013); Milagres, Baia e Santos (2020) e Raimundo e Terra (2021), fui percebendo o quanto eu devo avançar também nessas discussões, e reconhecendo um processo que ainda está longe de um trabalho que considero necessário e urgente. Como afirma Paulo Freire (2011a, p. 52), “Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar”.

Quando a BNCC, em sua parte específica da EI, é compreendida pelo seu ancoramento nas DCNEIs, e, por sua vez, é reconhecido seu avanço epistemológico, é possível criar forças para lutar contra, principalmente a pressão vinda sobre os/as docentes com relação à alfabetização (BARBOSA *et al.*, 2016). E ainda mais, ao verificar as intenções propostas pelas DCNEIs de ampliar os saberes de várias naturezas com as crianças, é evidente e urgente não mais negar os saberes dos vários povos:

No entanto, um fato sobre o qual é preciso maior visibilidade é a possibilidade de o processo educativo que acontece nos primeiros anos de suas vidas interferir positivamente na construção da sociabilidade e subjetividade infantis em curso, de tal maneira que contribua fortemente para o nascimento de pessoas comprometidas com valores como a ludicidade, a democracia e a sustentabilidade do planeta, além de se tornarem capazes de romper com as relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa presentes na nossa sociedade. (BARBOSA *et al.*, 2016, p. 19).

E, sim, ainda visualizo uma escola muito conservadora, sendo aí mais um ponto de tensionamento que enfrentamos naquele ano. Falta-nos mais nitidez política. Entretanto, mesmo que ainda de forma sutil, foi muito interessante esse processo, inclusive foi a partir dessa discussão que me senti mais seguro em discutir as culturas indígenas com as crianças da EI.

Uma outra RPS foi extremamente marcante nesse processo de tensionamento político-pedagógico, inclusive é um tema que já havíamos discutido anteriormente e que retorna com mais pressão.

Nota de campo

*Uma discussão sobre os direitos de aprendizagem e os objetivos dos campos de experiência tomam conta da nossa reunião (feita só com os/as professores/as de EI). Em nosso entendimento, não existe como separar os campos e os direitos de aprendizagem. Existe uma cobrança para que sejam divididas e estabelecidas tais demandas. Não aceitamos, porém somos obrigados a colocar como a CEPEC quer. Nesse dia, o clima ficou tenso e percebemos o quanto nossa voz não é ouvida. (Notas de campo da terceira semana de maio).*

Diante dessa situação, como um ato de discordância, logo, de resistência mesmo, relacionei no cabeçalho da planilha de planejamento todos os direitos de aprendizagem, e nos campos de experiência relacionei todos (Figura 11).

EDUCAÇÃO FÍSICA		
UNIDADE ESCOLAR: Therezinha Nosé	PROFESSOR/A: Uirá	
Direitos de Aprendizagem: Conhecer-se / Conviver / Brincar / Explorar / Participar / Expressar - <b>Observação: Projeto Transformação.</b>		
SEM	Tema / Campo de Experiência	ATIVIDADES / ESTRATÉGIAS
SEM	Tema / Campo de Experiência	
1ª Semana		
1ª Semana		
2ª Semana		
2ª Semana	Jogos e Brincadeiras; O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações;	
3ª Semana		

**Figura 11** – Recorte do planejamento: direitos de aprendizagem e campos de experiência

Vou sentindo cada vez mais, ao analisar todo esse processo, um poder colonizador que invade o ser humano e sequestra nosso tempo, nosso poder criativo, autoral e emancipador.

A regulação temporal que caracteriza a vida contemporânea com a tríade produção-acumulação-consumo atropela e desapropria o tempo da vida. Para dar conta dessa regulação são construídos nas escolas artefatos como cronogramas, horários, rotinas, que, ao invés de organizar o coletivo, mais o controlam. Um tempo que é visto apenas como tempo cronológico, linear, sequencial. Todo o tempo investido livremente pelas crianças nas coisas que lhes dizem respeito, nas coisas que as afetam, naquilo que as desafia, que as distingue, se não tiver uma produção objetiva, é visto como perder tempo. Portanto, o que encontramos nas escolas infantis é a presença desse tempo característico das relações capitalísticas, que brutaliza a vida cotidiana e empobrece a experiência da infância. Um sentido de *tempo que apenas passa*, cumprindo o ordenamento da produtividade. (BARBOSA, 2013, p. 216).

E foi no contato com os estudos de um dossiê muito interessante da revista “Leitura: Teoria & Prática”, de 2013, coordenado pela professora Ana Lúcia Goulart de Faria, referência nas pesquisas em EI no Brasil, que me atentei a um outro tensionamento político-pedagógico, que, na minha interpretação, muitas vezes passa despercebido em nossas duras rotinas na docência, que é a colonização da educação, sendo esse um esmagador tensionamento implícito em nossa rotina na escola.

É possível encontrar esse debate em referências que eu já citei nesta tecitura textual (SANTOS, 2011; FREIRE, 2011b; ARROYO, 2013), e que mais uma vez me chama a atenção quando realizo o processo de análise e discussão desta tese. Como bem evidencia Faria *et al.* (2013, p. 150),

O debate construído pelas autoras e pelo autor nos instiga a olhar novamente para nossas diferentes realidades socioculturais e buscar o desenvolvimento de pedagogias descolonizadoras que não limitem os sujeitos a um modelo de mundo e sociedade, possibilitando um encontro com a multiplicidade de tempos, espaços e saberes, nos reconstruindo e produzindo novas formas de atuação docente.

Esse viés colonizador da educação fica bem evidente na fala da professora Rosangela, ao apontar uma ideia de escola para a EI. Muitas vezes somos pressionados a seguir padrões educacionais com os quais não concordamos, cabendo resistir ou aderir.

*Professora Rosangela: Nessa escola, o que eu percebi é assim. Aqui é uma escola de ensino fundamental basicamente. Então achei pela minha experiência em outras vezes em educação infantil e na própria creche, foi uma coisa que eu vi mais esse lúdico, esse brincar. Aqui eu acho que ainda falta um pouco, falta um pouco do olhar atento à educação infantil, do que, da proposta da educação infantil, é, de mais estrutura pra educação infantil [...]. (Trecho da entrevista).*

Porque estou tocando nesse tensionamento político-pedagógico da colonização da educação? Fica muito latente nas entrevistas de Mariana e Rosangela, que a todo momento a EI fica aprisionada ao modelo das séries iniciais do fundamental. Aqui se ancora o ponto mais difícil desse “[...] movimento de descolonização da educação [...]” (FARIA *et al.*, 2013, p. 147), na minha visão. Estando lá todos os dias, percebo aquilo que já apontei anteriormente, uma escola ainda muito tradicional – educação bancária (FREIRE, 2013a) –, ora com sinais de ruptura, ora com retrocessos.

Romper com uma ideia hegemônica de educação ainda é um grande desafio para nós, educadores/as, uma vez que a escola se configura em seu modelo, tanto estrutural como organizacional, como uma fábrica, atendendo a interesses do Banco Mundial e Organizações S/A, que estão de olho na educação pública, não como uma forma de promover o desenvolvimento de uma nação, mas sim para produzir mão de obra para as

Grandes Incorporações S/A (BOSSLE, 2019). E, mais uma vez, ao olhar para tudo isso, vejo que falta nitidez política, tanto na formação inicial, na continuada e entre os/as educadores/as. E mais intrigante ainda, vejo que falta em muitos colegas de trabalho reconhecer sua “consciência de classe” (FREIRE, 2011b, p. 124). Maria Carmem Silveira Barbosa (2013, p. 213, grifo da autora), outra referência nacional nos estudos de EI, abre um de seus estudos já dizendo:

Se compreendermos que educar é acompanhar, com atenção, *os novos em seus começos e em sua imersão no mundo*, não há nenhuma dúvida de que os modos como organizamos a vida cotidiana nas instituições educacionais têm grande importância na formação das crianças. No entanto, a valorização do cotidiano e sua compreensão como elemento fundamental de uma pedagogia não têm como se enraizar em concepções de educação que estão atentas apenas às normas, às transmissões de conteúdos e às avaliações.

Ou seja, quando chegam na escola, nas reuniões pedagógicas, todas aquelas burocratizações, a nossa ação pedagógica fica refém dos procedimentos que nada dialogam com uma escola que necessita ser viva, que deve ser sentida e que construa tempos e espaços pedagógicos que se movimentem com as negociações dos sujeitos, as culturas de pares, as relações construídas pelas trocas culturais (CORSARO, 2011). As pressões vindas do “sistema” são castradoras de criação pedagógica e nos colocam em intensos conflitos de mundo todos os dias.

Barbosa (2013) aponta que algumas variáveis estruturam o dia a dia da EI, sendo elas: os espaços, os materiais, as ações e as relações. Tudo isso entrelaçado pelas experiências culturais de cada sujeito, desde os bebês aos professores/as. Experiências essas que necessitam de “tempo”, tempo para se efetivar uma simbiose mais harmônica de constantes diálogos do sentir, do agir, do criar, do transformar, do se relacionar, produzindo, na minha interpretação, mais humanização. “O tempo é um articulador da vida, é ele que corta, amarra ou tece a vida: individual e social” (BARBOSA, 2013, p. 215).

*O tempo* é a variável que imprime movimento, energia, ritmo para que as crianças e os professores possam viver, com intensidade, a experiência da vida coletiva no cotidiano. É ele, o tempo, que nos oferece a dimensão de continuidade, de durabilidade, de construção de sentidos para a vida, seja ela pessoal ou coletiva. Mas é também o tempo que irrompe e, em um instante, desvenda outros caminhos, desloca, desvia, flexiona outros modos de ser, ver e fazer. (BARBOSA, 2013, p. 215, grifo da autora).

Tomando o tempo como categoria política, é essencial pensar que ele evidencia o passado, o presente e pode ser elemento fundamental para transformar o futuro. Mas não estamos nos dando conta de que o nosso tempo tem se transformado no tempo do capital, em

que se rouba o tempo de experienciar, de construir, de criar e transformar. “Nos últimos anos, nas escolas de educação infantil – apesar da sua aparente (im)produtividade econômica – pode-se observar a presença do *tempo capital* como uma pedagogia implícita” (BARBOSA, 2013, p. 215, grifo da autora). A professora Rosangela expõe a falta de tempo para as experiências, fato que relaciono às pressões que vivemos na realidade da EI que se aproxima dessa discussão tão pertinente do tempo do capital.

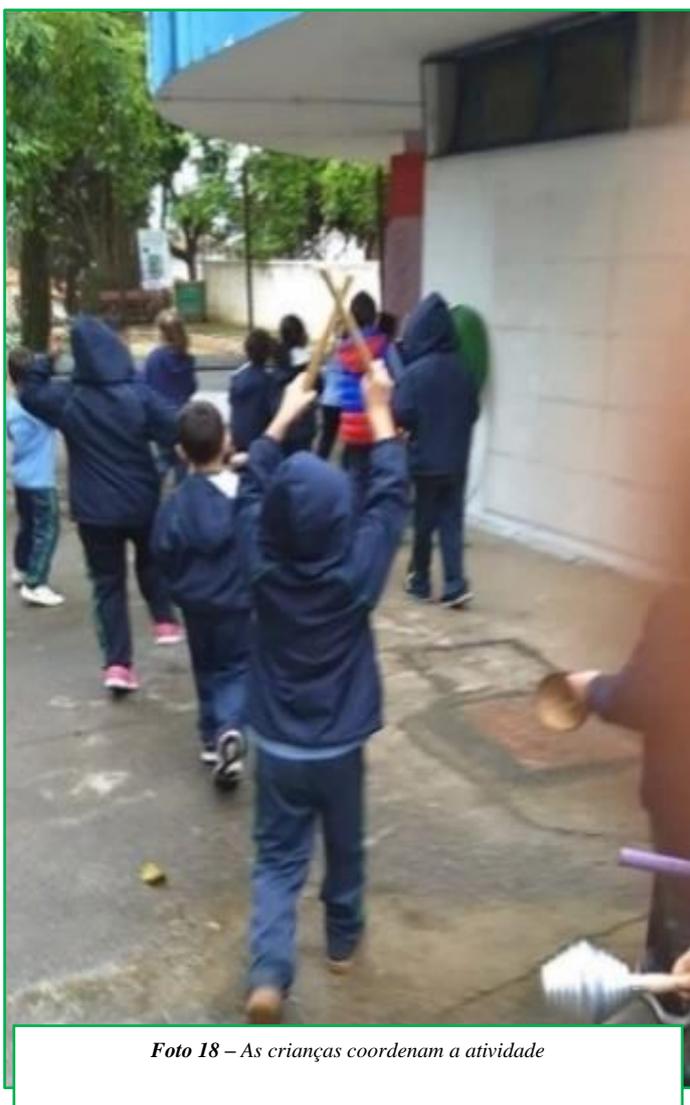
*Professora Rosangela: [...] acho que falta essa coisa gostosa de vivenciar a experiência daquele momento, porque ela tá meio confusa no meio do ensino fundamental, e aí as crianças acabam não pegando toda essa referência que realmente tenta trazer, que às vezes não consegue.*

De acordo com Barbosa (2013), a escola vive hoje a temporalidade acelerada, em que temos ausência de tempo, tanto para as crianças como para os/as docentes; temos sentido a necessidade da pressa, cobranças para que todas as crianças estejam no mesmo ritmo, como uma linha de montagem mesmo; vivemos a fragmentação do tempo, cada coisa com tempos lineares (se acabou a atividade bem, se não acabou, passa-se para a outra, a criança nem vivenciou no seu tempo a experiência); e foca-se na produtividade, aquela que prepara o ser humano para o mercado, ser produtivo, para fazer as avaliações externas e os vestibulares (BARBOSA, 2013).

O que quero anunciar aqui com essas pressões são os tensionamentos político-pedagógicos, ficando evidente que, diante desse contexto vivido, tanto eu como as professoras pedagogas fomos construindo inéditos viáveis. E que nessa empreitada de resistência vou tentando me aproximar de uma prática político-pedagógica da EF que tenta ser democrática, não no sentido de governar, mas sim na ideia de construção coletiva, de vida coletiva (BARBOSA, 2013), em que é necessário o envolvimento de todos/as ao se pensar e efetivar as práticas político-pedagógicas da EF “COM” a EI. É necessário que a EI fuja cada vez mais da escolarização e retome práticas político-pedagógicas que lutem contra o tempo acelerado do capital, promovendo mais vida coletiva, como aponta Barbosa (2013, p. 218, grifo da autora):

A escola como um lugar para o qual as crianças se dirigem, todos os dias, com segurança e tranquilidade para, através do acolhimento e reconhecimento dos demais, *aprender a viver* – fazer suas iniciações à vida comum. Um ambiente onde as pessoas compartilham as coisas simples e ordinárias do dia a dia e também geram contextos para que o extraordinário possa invadir o cotidiano.

E é nessa tentativa desafiadora de triangular (FLICK, 2009) as informações que construímos nesta pesquisa que vou apontando que, diante de tantos tensionamentos político-pedagógicos, a minha dialogação com as crianças vai se dando pela incessante



*Foto 18 – As crianças coordenam a atividade*

busca de ouvi-las. Uma tarefa que exigiu de mim romper com meus próprios tensionamentos político-pedagógicos. Como na foto 18 ao lado (imagem extraída de vídeo da primeira semana de aula de outubro), momento em que as crianças se sentem parte da construção, suas ideias são colocadas à prova e vivenciadas. Nesse momento, a aluna Renata sugere que usemos instrumentos musicais e que cada criança deve tocá-los para que reconheçam cada som.

Pensar nos tensionamentos político-pedagógicos que envolvem o meu, o nosso fazer pedagógico, nesse contexto escolar, só foi possível ao entender que educação e política não se separam (FREIRE, 2011b). Em nossa formação humana ao longo da

vida, quando eu olho do meu ponto de vista, nesse momento, percebo que houve e haverá sempre interesses político-pedagógicos envolvidos, e que a temporalidade capitalística (BARBOSA, 2013) sempre esteve presente, com sua tríade produção-acumulação-consumo que suprime nosso tempo de vida e tenta a todo momento aprisionar o ser humano, sendo a temporalidade capitalística um imponente tensionamento político-pedagógico, pois dentro dele é possível encontrar todos os demais.

O próprio projeto político-pedagógico (PPP), em meio a essa lógica do tempo capitalístico, perde sua função fundamental, tornando-se um documento burocratizado e que ninguém quer discutir, pois ele passa a ser instrumental, não tem um significado autoral, porque até o formato é preestabelecido pela Secretaria de Educação. O tempo destinado para a discussão desse documento tão fundamental se dá, geralmente, nas primeiras formações do ano e sempre de forma corrida, superficial e cansativa. Sim, quando se fala em discutir o PPP é quase possível ouvir o pensamento de professores/as: “Lá vem essa coisa chata”. O PPP se

tornou um documento que só é visto no início do ano, e que deixa a coordenadora pedagógica estressada para cumprir os prazos de entrega do documento à Secretaria de Educação. Mesmo com as informações importantíssimas desse documento, o coração da escola, ele se tornou um fardo, que parece que deve ser produzido logo para livrar a escola dessa demanda e poder seguir com o que importa.

Quando chegamos em meados de agosto de 2019, após o recesso de julho, percebo que o projeto “Transformação” sofre seu golpe fatal ocasionado por essa temporalidade capitalística, em que a EI sofre com a adultização, com a educação formal precoce que coloca as crianças sob pressão na lógica do rendimento escolar, ou seja, o tempo do capital (BARBOSA, 2013; KUNZ, 2017).

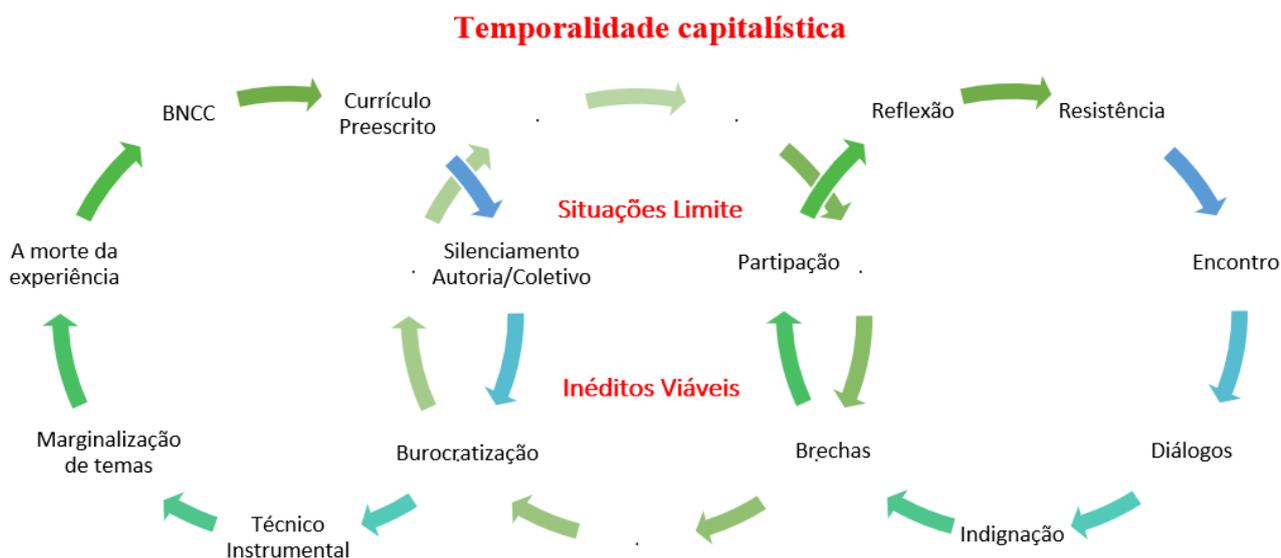
*Nota de campo*

*Na RPS, a coordenadora solicita que se faça sondagens para saber quem já reconhece letras e números. Fora isso, percebo uma preocupação nas colegas sobre esse ponto, uma preocupação referente à alfabetização, pois as famílias já começavam a perguntar se as crianças estavam lendo. Essa preocupação sempre recai sobre as professoras, principalmente a professora Rosângela, que está com a turma final do infantil. Esse fato causa a morte do projeto transformação. (Nota de campo da terceira semana de setembro).*

Vou sentindo, pelas conversas realizadas nos corredores da escola, que as demandas burocráticas vão nos afetando; mesmo assim, agora de forma mais solitária, continuo a provocar com as crianças a reflexão das transformações em nossas aulas. Por mais que a gente quisesse integrar nossas áreas, é notável o quão difícil isso é na realidade escolar. E não é por falta de esforço do grupo de professores/as. Na minha leitura, após essas análises, a dificuldade é ocasionada pelo aprisionamento da autoria docente, como bem debate Arroyo (2013), e pelo incessante tempo capitalístico (BARBOSA, 2013).

Tomando emprestado o termo de temporalidade capitalística de Barbosa (2013), quero trazer uma síntese daquilo que tentei apresentar como itens que compõem essa complexa trama. Tensionamentos esses que, ao mesmo tempo que geram situações-limite, também movem os inéditos viáveis.

Em síntese, a figura 12 representa momentos que se antagonizam o tempo todo, mas que estão em constante disputa em minha percepção. As **situações-limite**, a começar pela própria BNCC, que vai influenciar diretamente os currículos em todo país e demonstra as disputas que certos grupos da sociedade tensionam (NEIRA, 2018).



*Figura 12 – O tempo capitalístico atuando na prática político-pedagógica*

Ao chegar em nossas práticas político-pedagógicas, tais documentos reguladores provocam o silenciamento, a castração da autoria e ainda ferem o coletivo pedagógico, impedindo o surgimento das unidades de discussões, tornando o fazer pedagógico mecanicamente burocrático, exigindo dos/das docentes a reprodução de conhecimentos que muitas vezes não dialogam com a realidade e ainda marginalizam temas historicamente apagados violentamente dos currículos escolares. Assim, diante da pressa, do aligeiramento dos processos, como se fosse um território fabril, inicia-se, por sua vez, **a morte da experiência**, em que tanto docentes como crianças não vivem a experiência, não podem refletir, criar e transformar, pois estão sempre sofrendo pressões mercantis para forjar um/a cidadão/ã da Indústria S/A em que o tempo é sempre pensado no valor monetário da produção sem vida vivida.

Mesmo parecendo impossível romper com essa cena de um filme de terror, a utopia, aquela pautada no esperar (FREIRE, 2013b), mostra-se como **inédito viável** nas ações de resistência, como no caso dos “corredores da escola”, onde os diálogos resistiam, possibilitando o encontro das diferentes áreas, produzidos pela nossa indignação, que vê brechas para romper com o sistema que nos joga o tempo todo para fora, que tenta nos limitar e busca impedir a transformação da escola em um lugar de compartilhar a vida, de narrar, lugar do encontro e que potencialize o surgimento do extraordinário (BARBOSA, 2013) que as crianças são capazes de produzir.

Construir tempo para estar junto é fazer-se presente, estar com as crianças, deixar as crianças atentas, interessadas, tranquilas. Instaurar conforto, solicitude, respeito. Valorizar o realizado, escutar o que dizem as palavras e

os gestos, escutar os pontos de vista. Não solicitar em excesso, intrusivamente, obliterando ou roubando o tempo de inventar. A vida cotidiana está permeada pela vida política, nas artes do fazer, do agir, das relações entre as pessoas, e por isso também tem uma função ética e política, que é a da relação respeitosa com o outro, da formação da memória, da narrativa e da transmissão da experiência, oferecendo o deleite estético. (BARBOSA, 2013, p. 219).

É inspirado por esse componente político que a participação é fundamental e deve promover esse movimento de abertura docente, de reflexão sobre sua prática, que, no meu caso, fez-me tentar fugir de uma prática pedagógica instrumental e me aproximar de uma prática político-pedagógica mais democrática, uma ação política, que é necessário ser realizada por um coletivo, mirando um contexto em que as crianças tenham seus direitos vividos e sentidos, onde elas possam investigar, narrar, questionar e propor seus pressupostos, numa escola que busque ser plural (BARBOSA, 2013).

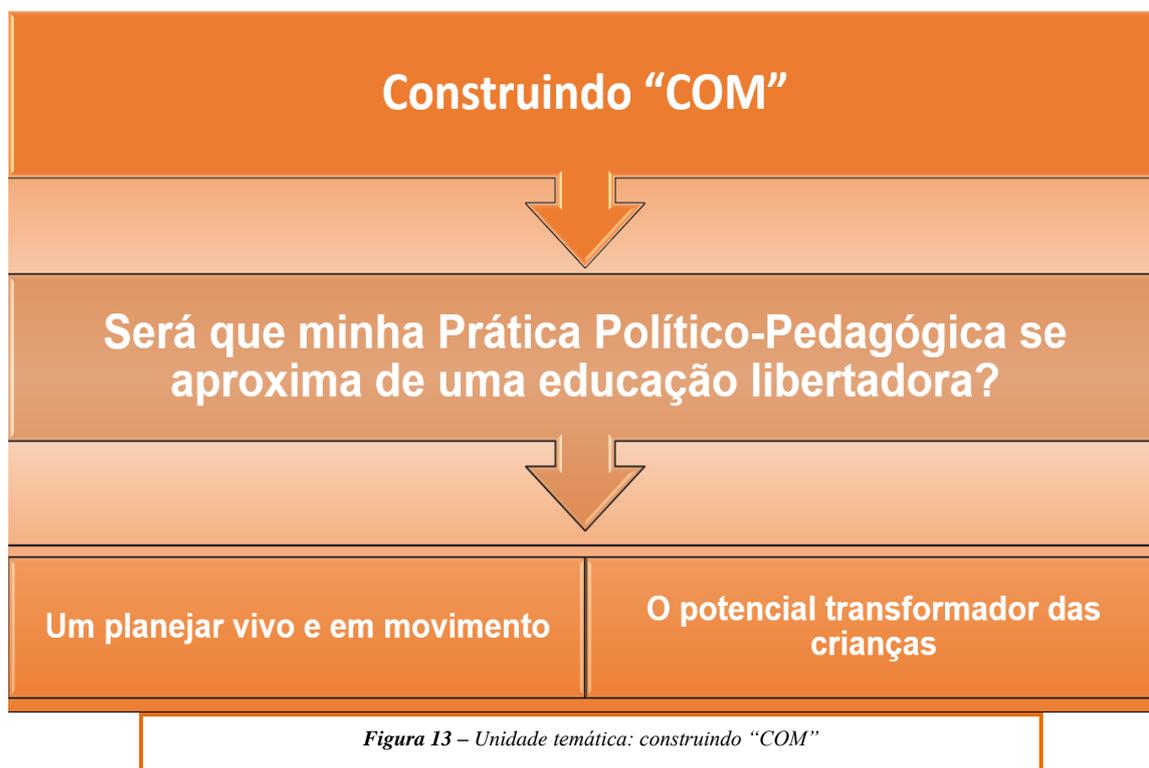
Diante dos tensionamentos político-pedagógicos, a infância é aquela que mais sofre entre todos os grupos e categorias sociais excluídas (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007). As crianças são sempre tidas como tábua rasa, aquelas que não pensam e não têm autonomia para sonhar seus desejos e se emocionar. As crianças são invisibilizadas, não decidem e não são ouvidas para a promoção de políticas públicas (VERCELLI; STANGHERLIM, 2020), sofrem terrivelmente com a invasão cultural (FREIRE, 2011a) que as impedem de construir sonhos possíveis (FREIRE; FAUNDEZ, 2013), logo, de ser mais.

E como sintetizado na figura 12, por mais que ditames atuaram nessa realidade, inéditos viáveis foram gerados por meio de resistências e luta. Porém, tanto as situações-limite como os inéditos viáveis serão sempre movimentos de força antagônicos que se enfrentarão constantemente na realidade escolar. Será sempre uma luta lutada todos os dias, ainda mais no atual momento em que vivemos (2021), em que será necessária uma revolução menina (FREIRE; FAUNDEZ, 2013), aquela carregada de vitalidade criativa, curiosa e inquieta, que sonhe e acredite na transformação. Pois, mais do que nunca, a educação pode mudar as pessoas, mesmo que o atual governo tenha constantemente tentado destruir essa máxima, e essa “gente” pode reconstruir todas as perdas que estamos sofrendo agora.

Reconhecer, ler e interpretar os tensionamentos político-pedagógicos existentes na realidade escolar pode nos dar elementos para tomarmos contato consciente da invasão cultural, identificando-a como ação antidialógica. Pois muitas vezes praticamos a invasão cultural viesados por forças “sobredeterminadas” (FREIRE, 2013a, p. 217), e aí cabe o engajamento à revolução menina, no sentido de combatê-las por uma pedagogia da resistência, provocando a superação do medo da liberdade (FREIRE, 2013a; FREIRE, 2015).

## 9 CONSTRUINDO “COM”

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, ação-reflexão. (FREIRE, 2013a, p. 113).



Goelzer e Henz (2020) constataram que Paulo Freire produziu uma teoria que não se destina só à educação de jovens e adultos, pois sua defesa está na ideia de uma educação crítica, emancipatória e libertadora, que é constituída “COM” as pessoas, rompendo com a ideia que foi feita para elas. Uma educação em que as pessoas possam dizer sua palavra e que essa seja reconhecida, que sejam convidadas a participar da reconstrução da sociedade, o que Paulo Freire (2013a) chama de revolução cultural.

Nessa lógica, todos os saberes produzidos por qualquer grupo da sociedade se constituem como saberes diferentes, sem a distinção de qual é melhor, pois todos produzem conhecimentos distintos. As ideias freireanas vêm de forma muito significativa se somando ao acervo produzido pela sociologia da infância, pedagogia da infância, história e antropologia, construindo um amálgama teórico que ressignifica, reconstrói e reposiciona Paulo Freire às discussões da e sobre a educação das crianças (GOELZER; HENZ, 2020; SILVA; MAFRA, 2020b).

[...] afinal, uma educação emancipatória, crítica e libertadora está intimamente atrelada ao reconhecimento da criança como ativa, competente, criativa, participativa, produtora de cultura, e intimamente atrelada à escuta e a valorização das singularidades das crianças. São valores que precisam fazer

parte da vida de uma pessoa desde a sua infância. (GOELZER; HENZ, 2020, p. 295).

A construção “COM” vem ancorada na ideia freireana de formação humana como sujeito, que pressupõe sempre a coletividade mediatizada pelo mundo (FREIRE, 2013a). Esse “COM” nasce de uma relação que tende a superar a ação antidialógica e alcançar uma ação dialógica. “Significa renunciar a todos os mitos de que se nutre a ação invasora e existenciar uma ação dialógica. Significa, por isto mesmo, deixar de estar *sobre* ou ‘dentro’, como ‘estrangeiro’, para estar *com*, como companheiro” (FREIRE, 2013a, p. 220).

Vou notando, diante da minha prática político-pedagógica “COM” as crianças da EI, a urgência de uma práxis verdadeira, ou seja, uma ação dialógica que reconheça as crianças como sujeitos da história, autobiográficos que se desenvolvem, logo se transformam (FREIRE, 2013a). Na foto 19, na última semana de março, as crianças se uniram, se organizaram e produziram um trem gigante com os bambolês, dentro de uma aula em que tematizávamos a ginástica, pois para elas “brincar com os bambolês é fazer ginástica”. A partir de momentos como esses, vou me aproximando da ideia de síntese cultural, em que educador/a e crianças se integram, criam e recriam possibilidades de leituras e interpretações que vão sendo construídas e problematizadas (FREIRE, 2013a).



Foto 19 – Ginástica é brincar de bambolê

Vou me apoiando mais e mais na ideia freireana de diálogo, nessa busca por uma educação libertadora que supera a visão que se tem das pessoas como “coisas” e passa a respeitá-las como sujeitos que se unem para transformar o mundo (VERCELLI; STANGHERLIM, 2020).

O diálogo implica uma troca de saberes, mas não se esgota nela. É condição para a construção de conhecimento, porque na situação dialógica a comunicação entre os sujeitos que estão dialogando problematiza o objeto de conhecimento, questionando, criticando, avaliando, trazendo novos aportes de informação, enfim, ampliando as dimensões do que é possível saber sobre o objeto a ser conhecido/reconhecido. (SAUL; SILVA, 2018, p. 4).

E nesse processo de trocas de saberes, nessa constante autorreflexão, encontro-me com a teoria da ação dialógica e seus elementos (co-laboração, unir para a libertação, organização e a síntese cultural), buscando abrigo reflexivo para desenvolver minhas análises e discussões, nessa lógica da ação-pensamento-ação em que tanto o/a educador/a quanto as crianças se transformam mutuamente (FREIRE, 2013a; VERCELLI; STANGHERLIM, 2020).

Com isso, depois de retornar ao meu processo histórico de permanente construção pedagógica e refletir sobre os tensionamentos político-pedagógicos, ou seja, temáticas que não se separam do ser humano/professor/pesquisador que sou, vou buscar trazer diálogos com os/as participantes desse estudo, tentando evidenciar a riqueza de suas falas, suas percepções sobre os conhecimentos produzidos em comunhão nas aulas de EF, sem deixar de fora as implicações sociais, políticas e culturais que influenciam a cotidianidade (FREIRE; FAUNDEZ, 2013) escolar.

Conversaram comigo as crianças, as professoras pedagogas e as famílias. Conversas essas que permearam diversas formas de se expressar, ganharam vida nas falas, nos desenhos, nas imagens e nas brincadeiras. Aqui vou revelando minha incessante busca de transbordar a vivacidade e a dinamicidade que a escola pública possui. Convidar todas essas pessoas para estarem comigo nessa empreita significou um movimento de unir para libertar, para que se descubram enquanto gente que estão sendo (FREIRE, 2013a).

Descobrirem-se, portanto, através de uma modalidade de ação cultural, dialógica, problematizadora de si mesmo em seu enfrentamento com o mundo, significa, num primeiro momento, que se descubram como Pedro, Antônio, como Josefa, com toda a significação profunda que tem esta descoberta. No fundo, ela implica uma percepção distinta da significação dos signos. Mundo, homens, cultura, árvore, trabalho, animal, vão assumindo a significação verdadeira que não tinham. (FREIRE, 2013a, p. 247).

Esse descobrir-me, principalmente nesse eu educador que estou sendo, aguçou minhas percepções, ora desanimadoras diante das situações-limite, ora esperançosas, como o próprio ato de estar sensível, numa escuta atenta às várias formas de se expressar das crianças. Assim fui me refazendo enquanto docente. Romper com meus pressupostos adultocêntricos e construir “COM” as crianças formas de ler as provocações feitas pela EF, por meio da cultura corporal, por meio de temas (COLETIVO DE AUTORES, 1992), foi um desafio muito grande. Tentei ao máximo construir “COM” elas nossas aulas, procurei proporcionar que se manifestassem por meio de várias linguagens, que proclamassem suas visões de mundo. Ou seja, o movimento vai saindo de cena para dar lugar à gestualidade, ao gesto com sentido e significado que carrega marcas culturais (SCARAZZATTO, 2020).

Para tal, a pedagogia da pergunta (FREIRE; FAUNDEZ, 2013) foi um elemento que potencializou a problematização e a horizontalidade, em que os momentos de diálogos foram fundamentais para a composição desse enredo, desse movimento de co-laboração para transformar o mundo (FREIRE, 2013a), como por exemplo na foto 20 a seguir, brincadeira de entrevista realizada no dia 22 de novembro, um momento que simboliza o ouvir a expressão viva dos saberes de todos/as os/as envolvidos/as, ponto fundamental para que eu me situasse inacabado enquanto docente “COM” a EI, pois como síntese cultural as nossas visões de mundo se enriquecem mutuamente. Momento esse que confesso ter sido muito difícil, pois é necessário vigília constante para não invadir, restringir ou sobrepor-se aos saberes das crianças (FREIRE, 2013a).



*Foto 20 – Diálogo sobre os saberes*

Anuncio uma prática político-pedagógica que procurou provocar a curiosidade das crianças, tematizando, problematizando e dialogando “COM” elas, utilizando as brincadeiras e as interações como eixos principais (DCNEIs, 2010), e, mais do que isso, como universo temático (FREIRE, 2013a) encarnado nas crianças. Dessa forma, o pensamento crítico das crianças pode se revelar autoral, pois é preciso partir do ponto de vista delas e não do nosso. O próprio ato das crianças em criar, manifestar-se, expressar-se e nos desafiar revela em si seu processo político. Para reforçar tal assunção, cabe ressaltar a importância do conceito de

agência tão debatido pelos estudos das infâncias<sup>36</sup> como a capacidade das crianças atuarem de forma independente, capazes de produzirem suas ações, atores e atrizes com capacidade de agência, que influenciam e são influenciadas pelas estruturas sociais (SOTO; KATTAN, 2019).

E já assumindo que estou ciente que não consegui superar a ideia de “disciplinas” no meu contexto escolar. Isso se deu pelo fato dessa escola não ser exclusiva de EI, e ainda, devido à Rede Municipal de Santo André não adotar essa lógica no seu sistema de ensino, o que, na visão que tenho hoje, seria necessário diante das várias pesquisas que tratam da EI como um tempo/espço não disciplinar, mas que pode construir um projeto educativo junto com vários/as especialistas das diferentes áreas.

Porém, nesse viável histórico, o esforço foi por uma aproximação com as professoras pedagogas, na lógica da “organização” preconizada pela teoria da ação dialógica, que se deu pelo nosso testemunho, essa ação que nem sempre se frutifica, mas que sempre vai necessitar de valentia, ousadia e amor, pois as relações, os tensionamentos, o dia a dia da realidade escolar não são estáticos, são enfrentamentos constantes, e isso requer união (FREIRE, 2013a).

Diante dessa organização é preciso não mecanizar a ação pedagógica, e, para isso, busco ouvir as crianças, na direção de uma prática político-pedagógica dialógica, amorosa, numa escuta atenta e afetuosa, que seja propositiva, que tenha intencionalidade pedagógica, como uma autoridade organizativa, que se contrapõe ao autoritarismo e a licenciosidade, respeitando



*Foto 21 – A gente consegue, olha só!*

<sup>36</sup> Conceito que se refere ao conjunto de áreas distintas que estudam as infâncias (SOTO; KATTAN, 2019).

as crianças como sujeitos, uma ação educativa co-laborativa que anuncia o mundo (FREIRE, 2011a; FREIRE, 2013a). “Desta forma, o *eu* e o *tu* passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois *tu* que se fazem dois *eu*” (FREIRE, 2013a, p. 237). A foto 21 evidencia tais reflexões de uma prática político-pedagógica que se aproxima das características da teoria da ação dialógica.

### Reflexão sobre a foto 21

*No dia cinco de novembro, uma das aulas da tematização sobre “O Surgimento dos Movimentos”, Pedro e Daniel vieram conversar comigo sobre suas ações, me indagaram que poderiam realizar outras atividades sem se machucar. Nesse dia estávamos problematizando como os homens das cavernas viviam no seu dia a dia. O interessante que ao iniciar a aula nos organizamos para traçar combinados para evitar acidentes, pois a atividade foi feita na parte externa da escola, lugar que tem um barranco (professor preocupado com acidentes). Com essa preocupação organizativa, saímos para a atividade. Ao passar alguns minutos da aula as crianças destruíram minhas pré-preocupações. Dominaram o espaço de uma forma que alguns combinados se refizeram durante a atividade, pois as crianças foram argumentando comigo que era seguro, e mais do que isso, me mostravam fazendo e me questionando: Manuela – “Professor eu estou indo sentada. Vai sentado que já já a gente chega lá embaixo”.*

*(Reflexão construída a partir do vídeo da aula da primeira semana de novembro).*

Porém, ainda reconheço que habita em mim um senso de controle, pois ao assistir ao vídeo de tal reflexão anterior, vejo-me em vários momentos podando ações de algumas crianças. Lógico que no sentido de preocupação com acidentes, mas que é possível notar momentos que excedem, e ao rever o vídeo vou me autoanalisando reflexivamente.

Sobre a intencionalidade pedagógica, é possível encontrar um debate muito interessante nas pesquisas em parceria com o professor Elenor Kunz (2017). Nesses trabalhos, nota-se a preocupação com a didatização do brincar, com o fim do brincar espontâneo, com a adultização da infância, com a castração da fantasia, da imaginação e a educação formal precoce no sentido de tornar a infância um produto mercadológico. Kunz e Costa (2017, p. 32) defendem que é necessário um “[...] ativo e inteligente acompanhamento no desenvolvimento geral e integral da criança [...]”, e ainda salientam:

É importante, portanto, que no mundo da criança, atualmente cada vez mais limitado quanto ao seu tempo e espaço para “Brincar e Se-movimentar”, o adulto sirva como um auxiliar ativo nas suas mais variadas vivências e experiências de vida. Um auxiliar ativo não significa ser um condutor ou orientador das atividades que a criança realiza. Somente isso leva as crianças a desenvolver condições próprias de compreender melhor sua identidade, o seu meio, bem como sua própria vida. Compreender melhor significa, nesse caso, com uma presença subjetiva significativa, com sentimento e emoção, ou de outro modo com o coração, a cabeça e as mãos. Isso implica ainda afirmar que a criança precisa, com o ativo auxílio do adulto, desenvolver sua sensibilidade corporal, seus sentidos físicos, fomentar o sentir, o ver, o ouvir, o degustar e o cheirar. Isso desenvolve e prepara muito mais a criança para a

vida adulta do que os constantes trabalhos cognitivos que são normalmente realizados nas Instituições de Educação Infantil. (KUNZ; COSTA, 2017, p. 32).

Na interpretação que faço desse excelente debate proposto principalmente pela teoria do se-movimentar de Kunz (2016), visualizo interessantes aproximações com os estudos das infâncias e as ideias freireanas (SILVA; MAFRA, 2020b). E concordo com Kunz e demais autores/as que existe uma ameaça muito preocupante de venda da educação pública via BNCC, que torna o ensino em mercadoria neoliberal. Inclusive tal tema foi recentemente debatido pelo professor Luiz Carlos Freitas em um evento virtual<sup>37</sup> com o tema “Diálogos Abertos sobre a Educação Infantil: a Idade das Trevas na educação pública?”. Nesse debate, o professor trouxe reflexões extremamente importantes para se pensar o fortalecimento do conservadorismo e a privatização da educação.

Dito isto, ao se pensar sobre a intencionalidade pedagógica, entendo que é necessário refletir sobre alguns pontos. Partindo de toda a defesa de Kunz com relação às crianças, vejo que a sociologia da infância aponta um importante avanço em considerar mais que o brincar. A cultura de pares (CORSARO, 2011), nesse caso, vai considerar o que ocorre entre as crianças. Além da perspectiva crítica da sociologia da infância com Sarmiento (2013), que considera os fatores que permeiam as infâncias e outras categorias sociais como gênero, raça, economia, política, cultura e as questões de classe social, não ficando só no viés do se-movimentar.

Por mais que Kunz (2017) deixe muito evidente a questão de se tratar da criança em sua totalidade como ser humano, visualizo que o foco ainda está no se-movimentar, e acredito que certas questões sociais muitas vezes podem fugir à atenção dos/das professores/as, como ocorreu comigo durante muitos anos. Diante disso, a ideia de leitura de mundo (FREIRE, 2017) vem para me auxiliar a compreender que é necessário que a EF “COM” a EI não só considere as crianças como sujeitos, mas que respeitemos suas leituras de mundo (conhecimento de partida), além de ser necessário promover possibilidades para ampliar a leitura de mundo que elas fazem das diversas práticas corporais, desvelando elementos sociais historicamente marginalizados, como salientei anteriormente.

Um exemplo dessa preocupação esteve presente na tematização da cultura indígena que realizamos no segundo trimestre de 2019, quando elas puderam não só ter contato com essa discussão tão necessária na escola, como também não foram negados a elas os seus direitos de “ser-estar-no-mundo”, como explicita Kunz (2017, p. 9). No dia vinte e oito de maio, apresentei

---

<sup>37</sup> Disponível em: <https://youtu.be/taI9az4ija8>. Acesso em: 20 out. 2020.

para as crianças o tema das culturas indígenas. No início de nossa conversa, questionei-as se alguém já ouviu falar dos povos indígenas. Após essa dialogação sobre os povos indígenas, uma de nossas ações iniciais foi construir um brinquedo indígena, no caso a peteca (foto 22), elemento existente na grande maioria das culturas desses povos.

E, a partir daí, várias experiências foram vivenciadas, sem uma imposição, mas foi possível perceber a aderência delas ao tema. Adesão, elemento da organização na teoria da ação dialógica, que se dá por meio de uma participação convidativa e nunca imposta. Adesão que a cada aula foi se efetivando por meio de uma pedagogia da pergunta, perguntas cheias de fantasia e curiosidades. Assim, as crianças criaram suas formas de interação com o brinquedo. Em alguns momentos estavam lançando, em outro estavam reunidas em grupo (foto 23), ou até mesmo fantasiando outras coisas para além da proposta; e tudo bem, é assim mesmo, pois é necessário compreender o diálogo como comunicação e não comunicado, que se fundamenta na co-laboração (FREIRE, 2013a).



*Foto 22 – Produzindo e brincando com peteca*

Como bem evidente deixa Paulo Freire, diante de uma teoria da ação dialógica não existe dominação e sim adesão, o que não significa que não existe uma intenção pedagógica. “A adesão verdadeira é a coincidência livre de opções. Não pode verificar-se a não ser na intercomunicação dos homens, mediatizados pela realidade” (FREIRE, 2013a, p. 238).

Ao longo da tematização, vivenciamos várias brincadeiras indígenas, como o pega-pega curupira, pega-pega tucunaré, entre outras. No dia três de setembro, as crianças do terceiro ano foram convidadas por mim a socializar com as crianças da EI seus achados em pesquisas realizadas, sob organização da professora pedagoga Denise. Elas apresentaram alguns aspectos

das culturas indígenas, desde a escravização até as pinturas e costumes (reflexões feitas a partir das imagens – foto 23).

Aqui a cultura indígena foi debatida sem ser folclorizada em datas específicas. Conhecemos, conversamos, brincamos, fantasiamos, imaginamos e ampliamos os saberes sobre as culturas indígenas, sua triste história de escravização, sua cultura, suas lendas e a invasão cultural que esses povos sofrem diante da cultura branca eurocêntrica. Brincadeiras foram apresentadas e brincadas pelas crianças; ou seja, realizamos um diálogo coletivo sobre as culturas indígenas. Pois, como já enaltecido neste texto e vivendo a realidade escolar, sabemos que em alguns lugares esses temas passam anos sem ao menos serem trazidos para compor o currículo escolar, a não ser nas datas mercadologicamente criadas.

Ao trazer a ideia de temas para a EI, pautada numa prática político-pedagógica que se



*Foto 23 – Cenas sobre a tematização da cultura indígena*

sustenta pelos princípios ético-políticos do diálogo, da problematização, da participação e emancipação, em que rigorosidade e amorosidade não se dicotimizam (FREIRE, 2011a), busco contribuir com a ampliação da leitura de mundo que as crianças fazem das práticas corporais a partir de um ambiente de aprendizagem com intencionalidade pedagógica que não viola o tempo/espço das infâncias, respeitando a escola como espaço de intervenção política das crianças.

A participação infantil em contexto escolar não é uma mera estratégia pedagógica nem um «modismo» (aliás antigo, de mais de um século, se considerarmos a importância das ideias participativas no movimento pedagógico da Escola Nova). No quadro das implicações mútuas do projecto moderno e democrático de escolarização para todos e do quadro normativo estabelecido pela Convenção dos Direitos da Criança, a participação infantil na organização escolar é um desiderato político e social correspondente a uma renovada concepção da infância como geração constituída por sujeitos activos com direitos próprios (não mais como destinatários passivos da acção educativa adulta) e um eixo de renovação da escola pública, das suas finalidades e das suas características estruturais. (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007, p. 197).

Em consonância a essa politização das infâncias, uma pedagogia da criança oprimida

(SANTOS NETO; SILVA, 2008; SILVA; FASANO, 2020) é necessária, uma pedagogia que convoque as crianças a construir coletivamente as experiências (LARROSA BONDÍA, 2002) e ambientes empolgantes que promovam um engajamento das crianças como seres humanos ativos no processo de aprendizagem, em que as diferenças sejam reconhecidas. E, nesse caso, o/a professor/a não necessita abandonar a alegria, o prazer, a interação, a fantasia e a imaginação, pois como um ato teatral tudo pode se dar pela celebração ao ensinar e aprender (bell hooks, 2017).

Ao avesso disso, percebo um certo sentimento de aprisionamento aos objetivos específicos que são frutos de tensionamentos político-pedagógicos estabelecidos pela BNCC. Nesse contexto em que atuo, estamos sendo direcionados a trabalhar balizados pelos temas e objetivos desse documento tão polêmico (SANTO ANDRÉ, 2019a). Porém, ao assistir às aulas, às rodas de diálogos, percebo que a minha intencionalidade pedagógica se sobressai, é aquela que não está no planejamento, não está escrita no papel. Estou me referindo à leitura de mundo que tenho sobre a minha função social como educador e que se efetiva na cotidianidade pelo conhecimento tácito, pela experiência adquirida ao longo do tempo (TARDIF, 2014) na prática diária com as crianças. E, a partir daí, eu faço uma defesa, que na EI não devemos nos pautar por objetivos fechados, e sim dar mais atenção à intencionalidade pedagógica, aquela que é ampla e que está atrelada a qual cidadão se quer formar com a ação educativa. Dessa forma, na sua construção, os objetivos devem ser autorais e vivos, construídos ali no dia a dia da escola com as crianças.

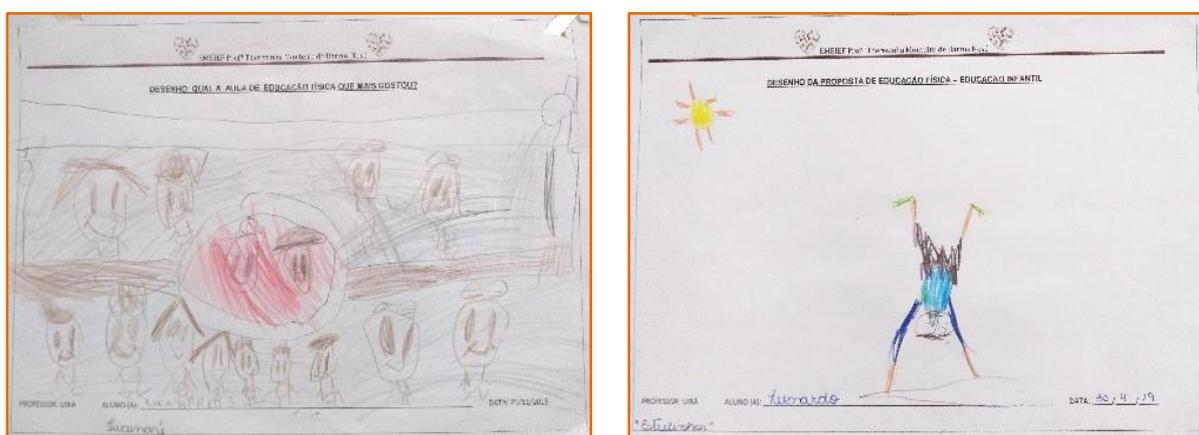
Essa função social vem sendo construída pela imersão em literaturas e encharcada pela experiência vivida na realidade escolar, um amadurecimento político-pedagógico sempre em construção. Mas é no contato com as informações produzidas nessa pesquisa, por meio das notas de campo, das rodas de diálogos, das brincadeiras de entrevista, das entrevistas com as pedagogas e com as famílias, dos desenhos das crianças e dos vídeos de aulas que a função social se apresenta de forma evidente, que é contribuir com a ampliação da leitura de mundo que crianças fazem das práticas corporais, considerando seus saberes e reconhecendo-as como sujeitos que transformam o mundo.

Por exemplo, na documentação pedagógica a seguir (Figura 14), as crianças podiam retratar a aula que elas mais gostaram, e para saber sobre o que elas estavam retratando, a professora Rosângela perguntava ao fim da experiência o que ela desenhava. Tanto Luca, com seu desenho sobre a brincadeira “tucunaré” da tematização das culturas indígenas, como Leonardo, com seu desenho da estrelinha da ginástica, representaram a experiência que mais os tocou.

Um dos grandes valores atribuídos à documentação pedagógica é sua capacidade de tirar as práticas pedagógicas do anonimato, tornando-as

visíveis. Permite, assim, colocar em diálogo culturas e identidades: a cultura da criança e a cultura do adulto, a identidade da criança e a identidade do educador. A documentação cria evidências para a compreensão da criança como ser que sente, pensa, relaciona-se, age, explora, comunica, narra, ou seja, um ser que vive e aprende. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2019, p. 51).

Por mais que as duas documentações tenham sido realizadas em momentos diferentes, reflito que a minha intenção pedagógica caminha na direção da ampliação dos saberes sobre os temas propostos, e não com foco nos objetivos colocados pela BNCC para cada campo de experiência, remetendo-me à reflexão sobre quanto uma prática político-pedagógica que se aproxima da dialogicidade pode potencializar uma formação sensível e efetivada pelas relações tecidas todos os dias, uma formação mais humana, pois valoriza as experiências do saber feito e que vai se transformando, ganha vida.



*Figura 14 – Documentação pedagógica produzida pelas crianças (tucumaré e estrelinha)*

Aqui eu não quero saber se as crianças aprenderam traço, som, partes do corpo ou tantos outros objetivos específicos, mais sim promover experiências e mais experiências que possibilitem que as crianças explorem ao máximo as possibilidades que o tema pode proporcionar por meio de nossos diálogos, e, essencialmente, pela “problematização” que vamos fazendo sobre os temas, sendo esse o principal conceito freireano (FREIRE, 2013a) para potencializar a ampliação da leitura de mundo das crianças. Problematização que vai se dando em nossas aulas pelos nossos questionamentos e o impressionante processo de criação de pressupostos feitos por elas. Em outras palavras, a preocupação sai da lógica do conteúdo e vai para outro lugar, o de conhecer e reconhecer vários saberes que podem permear os temas.

Daí que, ao contrário do que ocorre com a conquista, na teoria antidialógica da ação, que mitifica a realidade para manter a dominação, na co-laboração, exigida pela teoria dialógica da ação, os sujeitos dialógicos se voltam sobre a realidade mediatizadora que, problematiza, os desafia. A resposta aos desafios da realidade problematizadora é já a ação dos sujeitos dialógicos sobre ela, para transformá-la. (FREIRE, 2013a, p. 239).

A problematização vem exatamente para contribuir no processo de desvelamento do mundo, compreendendo que as crianças estão constantemente nesse esforço inicial de ler o mundo pelas suas lentes, até porque ninguém desvela o mundo de ninguém. O que ocorre é um interessante desafio por conhecer o mundo, ação que deveria se dar sempre “COM” as pessoas, sempre nessa co-laboração, na práxis autêntica, ocasionando o desvelamento de si como agente transformador do mundo (FREIRE, 2013a).

Foram esses elementos que possibilitaram a minha análise. Foram horas, dias e meses de imersão nesse material que eu fui captando por meio das minhas percepções, sensibilidade e afeto, pontos que considero importantes, para que eu notasse, com distanciamento necessário, possibilidades de aplicabilidade numa constante busca pela dialogicidade (VICTORIO FILHO, 2007). E, para tentar trazer mais reflexões, vou me ater à análise principalmente da tematização sobre o surgimento dos movimentos, que aconteceu durante os meses de setembro, outubro e novembro de 2019.

No planejamento para esse ano letivo, eu me propus de antemão a três temas: ginástica, culturas indígenas e o surgimento dos movimentos. Rocha (2021) ressalta que todos os temas nas mãos das crianças viram brincadeiras. Eu diria que a ludicidade e a imaginação sustentaram o entusiasmo das crianças, principalmente nas tematizações da ginástica, das culturas indígenas e do surgimento dos movimentos.

#### Nota de campo

*No meu planejamento distribuo a tematização dos jogos e brincadeiras até como esforço para tematizar com as crianças. Um outro problema que eu estava percebendo nas formações, ou seja, os demais professores/as não tematizam na EI. (Notas de campo – primeira semana de março de 2019).*

Outro ponto a ser dito é que os temas propostos para a turma da EI não surgiram deles, diferenciando-se da ideia de círculos de cultura de Paulo Freire (FREIRE, 2015; FREIRE, 2013a). O que eu proponho aqui é uma reinvenção de elementos freireanos para minha prática político-pedagógica. A tematização sempre foi algo que eu utilizei, mas ela não era feita com aproximações mais fundamentadas. Além disso, eu lanço esses temas na tentativa de articulação com o projeto “Transformação”, mas também em função de uma cobrança pessoal de lutar para descolonizar (FREIRE; FAUNDEZ, 2013) minha prática pedagógica, numa tentativa de vigília para romper com os tradicionais temas historicamente presentes na EF e que potencialize, por meio de uma pedagogia da pergunta, aulas mais curiosas, em que as crianças e eu possamos viajar na imaginação.

Ao elencar os temas no início do ano, os jogos e brincadeiras foram pensados para que

eu pudesse, de forma sensível, sentir o grupo para o desafio ao qual me propus, aulas mais dialógicas que respeitassem os direitos das crianças; ou seja, as crianças foram comigo movimentando essa construção.

Quando penso na ginástica<sup>38</sup>, estou ciente que a escola tem, historicamente, uma relação embrionária com essa prática corporal, pois temos um ginásio de alto rendimento com acesso pela nossa escola (foto 24), onde nossas crianças fazem aulas de iniciação, inclusive, nessa unidade escolar, as turmas, a partir do 1º ano, têm uma aula



Foto 24 – Quadra e ginásio de ginástica ao lado

semanal de ginástica conduzida por especialistas da modalidade. Somente esse fato é suficiente para que presenciemos diariamente as crianças falando ou realizando algum movimento da ginástica. Além disso, a quadra está localizada ao lado do ginásio e isso possibilita que as crianças vejam com frequência as aulas. Porém, destaco que minha abordagem da ginástica se desloca, e muito, da concepção que as crianças vivenciam nesse espaço.

Na EF discutimos a ginástica dentro de uma linha crítica, enquanto no ginásio as crianças somente vivenciam os movimentos da modalidade mecanicamente. Ainda temos na escola a Fanfarra, coordenada pelo professor Luciano, de artes, na qual temos a ala das balizas, que são formadas por crianças da unidade e que durante os eventos da Fanfarra apresentam coreografias envolvendo os gestos da modalidade, sendo esse mais um elemento que desperta a curiosidade das crianças pela ginástica.

A ideia de tematizar as culturas indígenas<sup>39</sup> foi fortalecida pela decisão do grupo escolar em trabalhar com um tema geral, que, na ocasião, foi a “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, pautado na Lei nº 11.645/08. Além disso, essa temática sempre foi um desafio para mim, mas, após ter contado com a pesquisa de Moreira *et al.* (2018), eu me senti extremamente confiante para fazer essa discussão com as crianças.

<sup>38</sup> O artigo que tratou da tematização da ginástica está disponível em: [https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista\\_estudos\\_aplicados/article/view/7685](https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/7685). Acesso em: 20 out. 2020.

<sup>39</sup> A tematização das culturas indígenas está publicada em Farias *et al.* (2021b).

Antes de dar continuidade, é possível notar nessa análise o quanto muitas vezes essa organização não fica evidente nas pesquisas. Estou me referindo exatamente a esse processo de negociação que existe para as coisas se definirem dentro de uma unidade escolar. Veja só, somente no mês de março foi decidido um projeto geral. Isso representa o quando vamos dialogando, tensionando nas discussões até concluirmos um caminho comum que possa dar mais sentido a um trabalho conjunto.

Não vejo isso como um problema, pois a maior dificuldade está nas outras demandas que não se relacionam ao que verdadeiramente precisamos, as burocracias: o preenchimento de papéis, formulários, tabelas e debates que pouco ou nada vão nos servir para o trabalho pedagógico, e que atrasam nossas discussões. Só para ter uma ideia, todas as decisões que eu, Vinícius, Mariana e Rosangela tomamos sempre foram em poucos minutos destinados a nos reunirmos.

*Nota de campo*

*Deste ponto em diante eu fui tentando articular um trabalho e até uma mudança de prática pedagógica, com o objetivo de ficar mais atento àquilo que as crianças gostavam, no sentido de começar a dar mais voz a elas (Notas de campo – primeira semana de março de 2019).*

Quando as coisas se encaminharam na unidade escolar, eu me propus a esse desafio de construir “COM” as crianças da EI, buscando superar a concepção de infância passiva e alcançar aulas mais dialógicas, entendendo que é necessário “**um planejar vivo e em movimento**”.

### **9.1 Um planejar vivo e em movimento**

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte cinco anos. (FREIRE, 2011a, p. 94).

Então, ao chegar no mês de setembro de 2019, tendo vivenciado com as crianças experiências dialógicas fantásticas, eu me sinto mais preparado para construir uma tematização em que as aulas sejam resultado de um intenso debate entre “gente”. O tema sobre o surgimento dos movimentos nasce inspirado pelo artigo de Pina (2014), e que adaptei para essa tematização. Como você pode ver na figura 15, eu preestabeleço algumas ideias iniciais só para sular as conversas com as crianças.

EDUCAÇÃO FÍSICA	
PROFESSOR/A: Uirá	Mês: Outubro
Brincar / Explorar / Participar / Expressar - <b>Observação: Projeto Transformação.</b>	
ATIVIDADES / ESTRATÉGIAS	
Procedimentos comuns em todas as aulas: <b>Conversa em sala; sair cantando uma música; sentar em círculo e/ou fazer uma chamada diferenciada. Se possível utilizar o som em todas as aulas.</b> A Pré-História é como conhecemos o período que acompanha a evolução humana a partir do momento que os hominídeos começaram a usar ferramentas. Passar um vídeo para as crianças sobre a pré-história.	
Conversar com as crianças sobre como surgem os movimentos na pré-história. A ideia é fazer eles pensarem nas necessidades que os hominídeos tinham e por isso certos movimentos foram aprendidos. Deixar vários materiais no chão e deixar as crianças criarem movimentos com a exploração.	
Quais os tipos de movimentos de deslocamentos os hominídeos realizavam? Espalhar pelo espaço diversos materiais com intenção de criar obstáculos.	
Construir com as crianças locais que se assemelhem a cavernas e ferramentas (Pode ser com papel amassado).	
Os homens da pré-história arremessavam coisas? Corriam? Pulavam? Solicitar que as crianças criem atividades que envolvam esses movimentos.	
Fugindo dos animais perigosos. Criar com as crianças uma brincadeira em que eles devem fugir dos animais perigosos.	
Utilizar o espaço externo da quadra para criar um ambiente de pré-história. Deixar as crianças vivenciarem os movimentos discutidos nas aulas anteriores.	
Pedir para as crianças produzirem desenhos sobre a pré-história baseado nas nossas atividades.	

*Figura 15 - Recorte do planejamento sobre o surgimento dos movimentos*

Ao analisar o planejamento que foi enviado à coordenação da escola, é possível perceber sinais tanto de controle como de uma preocupação com os movimentos (aspectos motores), resquício ainda de uma formação preocupada em ter o controle da aula e das ações das crianças o tempo todo. Tais apontamentos apresentados no planejamento foram idealizados entre fevereiro e março de 2019, mas noto que durante todo o período que antecedeu essa tematização tive acesso a diversas literaturas que me fizeram mudar conceitos importantes que permeiam a EI. Foi um processo que se deu em um intenso ir e vir entre prática e teoria, ou seja, minha preocupação não estava mais alocada na ideia de movimento e sim da gestualidade como resultado das interações culturais, em que as crianças vão elaborando significados (SCARAZZATTO, 2020). Porém, mesmo tendo retornado ao planejamento em meados de agosto, percebo que necessito considerar a dinâmica que as crianças promovem ao discutirmos cada tema. Aqui a ideia de preestabelecer os passos das aulas cai em xeque, o que significa que o tema me dá o suporte para que junto “COM” as crianças eu vá estabelecendo os passos das próximas aulas, uma construção viva. Analiso que o nosso diálogo, essa comunicação que criamos, proporcionou o parto da co-laboração, um aprendizado em comunhão, momento em que, com certeza, eu me efetivei como aprendiz.

*A comunhão provoca a co-laboração que leva liderança e massas àquela fusão a que se refere o grande líder recentemente desaparecido. Fusão que só existe se a ação revolucionária é realmente humana, por isto, simpática, amorosa, comunicante, humilde, para ser libertadora. (FREIRE, 2013a, p. 243, grifo do autor).*

Ao consultar os vídeos das aulas e de rodas de diálogos, quando de fato estou propondo a temática sobre o surgimento dos movimentos, minhas preocupações tomam outra direção. Agora passam a considerar as crianças como sujeitos nessa construção e a ampliação da leitura de mundo que elas fazem vivendo a experiência. Amadurecimento que fui adquirindo nas tematizações dos jogos e brincadeiras, da ginástica e das culturas indígenas, reconhecendo que o planejamento deve ser vivo, dinâmico, dialógico, construído “COM” elas, e que a imaginação e a ludicidade sejam propulsores dessas leituras. Tal aspecto, também, pode ser identificado na fala da professora Rosangela:

*Rosangela: Pra mim, é uma mistura do real e do imaginário, né. Eu acho que a criança, a gente fala da criança como um ser em construção, então quando você traz pra educação infantil referências pra ela, que façam com que ela consiga vivenciar as experiências do mundo, de uma maneira prazerosa, gostosa, uma maneira que ela se identifique, eu acho que isso faz com que a educação infantil ela tenha todo encanto que tem, né.*

Quando eu estou com as crianças reconheço que é possível lançar o tema num tom de questionamento, remetendo-me a uma pedagogia da pergunta (FREIRE; FAUNDEZ, 2013) em que vou provocando e valorizando que elas sejam crianças perguntadeiras mesmo. Assim, as ideias, seus conhecimentos vão me dando vários elementos para provocá-las ainda mais.

*A criança compreendida por Freire é curiosa, perguntadeira e precisa de tempo e espaço para aprender. Aprender por meio do diálogo, da amorosidade. Daí que, para esse educador, o eixo do trabalho pedagógico não está focado no(a) educador(a) ou na criança, mas sim na relação que se estabelece entre eles(as). (SILVA; FASANO, 2020, p. 107).*

Entendendo que ensinar exige rigorosidade (FREIRE, 2011a), vejo que meu planejamento preestabelecido significa um caminho burocrático pedagógico, mas que, ao compreender o momento de vida das crianças da EI, é necessário que minha postura pedagógica seja de abertura, que eu convoque de fato o diálogo, instigando a criatividade inquieta e rigorosamente curiosa (FREIRE, 2011a). “Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 2011a, p. 22).

Vou refletindo que o pensar certo não passa pelo único fato de ensinar conteúdos, mas de desafiar as crianças, fazendo-as se sentirem sujeitos da construção, em que o educador não é detentor de todo o conhecimento, e que é necessário reconhecer que as crianças conhecem,

trazem seus saberes e os reinventam. “Só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo” (FREIRE, 2011a, p. 23).

Então, ao propor para as crianças a tematização do surgimento dos movimentos, recorro à alegoria dos homens das cavernas, como forma figurativa que pudesse atrair a curiosidade delas, como um pano de fundo histórico (MILAGRES; BAIA; SANTOS, 2020). Como é possível verificar no meu planejamento, eu aponto a pré-história, os hominídeos, resultado das minhas pesquisas, para trazer o tema (PINA, 2014).

Nota de campo

*Início com a turma a discussão sobre os hominídeos, para eles os “homens das cavernas”. A ideia central era entender como os movimentos surgiram. Um grande desafio se colocou na minha prática pedagógica, ou seja, propor o tema e deixar as crianças criarem as possibilidades, as experiências. (Nota de campo da última semana de setembro).*

Para esse movimento de provocar a curiosidade epistemológica delas, todas as nossas



*Foto 25 – Nossas rodas de diálogos: fotos dos meses de outubro a novembro*

aulas iniciam com nossas rodas de diálogos, momentos em que as crianças dizem suas próprias palavras sobre o tema proposto, e que não são padronizadas e podem ocorrer em vários espaços da escola (foto 25). Pode parecer besteira, mas esse simples fato possibilita que as crianças comecem a entender que nossas aulas podem ocorrer em qualquer espaço, o que de fato ocorreu: utilizamos pátios, quadra, sala, sala de informática e áreas externas.

Em um dos registros de vídeos de uma das rodas de diálogo, que ocorreu na sala de aula, eu tive em um só momento, a partir de uma escuta atenta, vários elementos para produzir os próximos passos da tematização sobre o surgimento dos movimentos. Ao olhar meu planejamento e assistir a essa roda de diálogo, vejo vários encontros, pois elementos que eu já havia pensado para a tematização aparecem de forma muito mais significativa nas falas das crianças.

### Roda de diálogo

**Professor:** Como surgiram os movimentos?

**Pedro:** Eles inventaram os movimentos e depois fizeram.

**Professor:** Então eles imaginaram primeiro, Pedro? Eles imaginavam?

**Pedro:** Sim, eles faziam.

**Professor:** Certo. Fala, Leo.

**Leonardo:** Professor, eles faziam igual a tinta, pá pintar, eles faziam tinta, aí eles pintavam.

**Professor:** Olha, o que o Leo está explicando é o que ia explicar. Eles faziam tinta com o que Leo? O que você acha que eles usavam?

**Leonardo:** Com corante, e eu não sei se tinha água?

**Professor:** Água, eu acho que tinha água, né? Acho que tinha água.

**Pietro:** Eles inventavam coisas, com pedra e com paus e outras coisas.

**Professor:** Fala, Sofia.

**Sofia:** Os homens da caverna começaram primeiro a desenhar e depois eles começaram a fazer.

(Extraído de vídeo referente a última semana de setembro).

Tais falas vão me dando mais e mais motivos para pensar esse árduo trabalho de escuta, e, mais do que isso, fazer com que essas ideias se revertam na construção efetiva das nossas aulas. As rodas de diálogos foram, sem sombra de dúvidas, o elemento mais marcante dessa empreitada pedagógica. Não foram momentos fáceis e é necessário expor isso aqui, pois lidar com a possibilidade de deixar todos/as falarem exige de nós uma forma de negociar o direito de falar e a necessidade de ouvir, isso sem promover o silenciamento pelo medo, aquele que acontece quando você chama a atenção de uma criança e ela já incorpora como uma bronca, fazendo com que deixe de participar das aulas e de se expressar.

Recorrendo a Paulo Freire, começo a rever minha prática político-pedagógica com as crianças de forma a me atentar a ouvi-las, mas também em dialogar sobre a importância do silêncio, estabelecendo “COM” elas os momentos de comunicação e não de comunicado. “No processo da *fala* e da *escuta*, a disciplina do silêncio a ser assumida com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um *sine qua* da comunicação dialógica” (FREIRE, 2011a, p. 101, grifo do autor).

Então, como na foto 26, vamos criando, aula a aula, uma cultura da fala e da escuta, uma forma de enaltecer a identidade cultural das crianças, em que temos dias que elas conseguem de fato seguir nossos combinados e outros em que estão tão eufóricas que fica muito difícil estabelecer tal acordo. É um trabalho de todos os dias, não tem jeito, inclusive um trabalho para que as crianças se assumam enquanto ser social e



Foto 26 – Estabelecendo o momento de fala e escuta

histórico. Mas digo com toda certeza, inclusive pelos vários vídeos das rodas de diálogos e das brincadeiras de entrevista, que essas crianças conseguiram estabelecer um equilíbrio muito amoroso entre elas.

Outro sentido mais radical tem a assunção ou assumir quando digo: uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. (FREIRE, 2011a, p. 35).



*Foto 27 – Os primeiros movimentos dos homens das cavernas*

Nessa direção, vou tentando me despir de relações verticais e autoritárias, criando relações de aprendizado mútuo, ciente que educador/a e crianças se diferenciam; entretanto, cria-se um ambiente democrático, dialógico, em que se tenta a todo custo preservar as identidades (SILVA; FASANO, 2020). Tal reflexão me levou diretamente à primeira aula sobre o surgimento dos movimentos. Nessa imagem (foto 27), retirada de um vídeo (nota de vídeo da última semana de setembro), é possível perceber que, após nossa roda de diálogo, elas simplesmente incorporam o personagem “homem das cavernas”, simulando os seus

primeiros movimentos de deslocamento, que nessa imagem foi apresentado pelas crianças com o andar em quatro apoios, ou como elas mesmo falavam: “eles andavam agachados”.

Desde as tematizações anteriores venho me surpreendendo com as crianças, ou seja, revendo meus pré-conceitos adultocêntricos forjados pelo mundo ocidental capitalista que capitaliza as infâncias numa lógica que retira delas o direito de serem crianças (STAVISKI; SURDI; KUNZ, 2013). As discussões relacionadas à EI, desenvolvidas pelo professor Elenor Kunz e pesquisadores/as de seu grupo (ele como importante referência da área da EF dentro das perspectivas críticas) têm trazido interessantes contribuições para se repensar a EF atuando na EI. A importância do se-movimentar tratado por Kunz, pautado na fenomenologia de Merleau-Ponty, tem me chamado a atenção para pensar a EF “COM” a EI, além de sua aproximação com Paulo Freire.

As crianças, na tematização sobre o surgimento dos movimentos, incorporaram a ideia, elas viveram “o aqui e o agora”, viveram o brincar de forma prazerosa e divertida, estabeleceram o lúdico e construíram suas significações. “[...] a criança e o seu brincar são autênticos e esse fato deve estar longe da ideia de controle” (BURCKARDT; COSTA; KUNZ, 2018, p. 282). Eu gostaria muito que, na escrita desta tese, existisse um recurso interativo em que fosse possível anexar o vídeo daquilo que venho analisando, para que você, leitor e leitora, pudesse ver e sentir a imersão que elas fizeram nessa tematização, aulas que foram sendo construídas dia a dia, longe da ideia de controle, experiências que foram constantemente problematizadas por meio de perguntas, pressupostos e experiências.

Ao adotar essa forma de pensar a prática político-pedagógica “COM” a EI, vou evidenciando que a intencionalidade pedagógica tem um peso muito mais significativo, pois o desenvolvimento do tema vai saltando das crianças. Mais uma vez, um objetivo específico não permitiria tamanha ampliação de conhecimentos, mas não conhecimentos hegemônicos, e sim aqueles emergidos da curiosidade epistemológica das crianças.

Abro aspas para falar desse documento tão controverso, mais uma vez, mas que tem impactado muito o meu contexto. Acho que cabe salientar que a BNCC (2017) tem sido tema de intensos debates em meio acadêmico, e para isso temos duas revistas que lançaram dossiês somente para debater tal documento.

Uma é a revista *Motrivivência*, da área da Educação Física, que em 2016 convidou diversos/as pesquisadores/as para acalorar o tema. Só para se ter ideia, os editores dessa revista lançaram o editorial com o seguinte título: A base nacional comum curricular da educação básica em tempos de neoconservadorismo e de “neoliberalismo que saiu do armário”; mas também de tempos de resistência: *fora temer!!!* (SILVA; PIRES; PEREIRA, 2016).

E a revista da área da Educação *Debates em Educação*, que também em 2016 publicou um dossiê inteiro dedicado à BNCC. Entre vários destaques, o editorial também traz uma importante reflexão: “As crianças pequenas precisam de uma base nacional comum curricular? À guisa de apresentação”, em que fica evidente o questionamento sobre um currículo linear que não considera a diversidade brasileira (ANJOS; SANTOS, 2016).

Na rede municipal de Santo André, os objetivos de aprendizagem para a EI estão sendo balizados pela BNCC. E é necessário reconhecer que boa parte desse documento carrega importantes apontamentos das DCNEIs (2010), porém, seus objetivos específicos para cada campo de experiência demonstram ser um ponto que tem causado tensionamentos, assim como os próprios campos de experiência, que vêm sendo pensados de forma fragmentada por pessoas em debates travados na realidade em que vivo.

Com a chegada da BNCC é nítido um movimento de ctrl+c / ctrl+v (teclas de atalho de copiar e colar textos) de temas e objetivos nos planejamentos de docentes de EF da rede. Inclusive eu fui responsável por criar uma planilha que já trazia todos os temas da EF, os campos de experiências e seus respectivos objetivos, tudo compilado da BNCC, e que se desdobrava no planejamento mensal da EF.

Hoje, após todas essas reflexões e análises que venho fazendo, não teria construído essa ferramenta, por mais que eu quisesse ajudar em nossa rotina burocrática. Isso fortaleceu ainda mais um planejamento bem técnico instrumental, em que os/as professores/as basicamente automatizaram as escolhas dos temas e objetivos, não havia mais uma elaboração mais sensível ao seu contexto.

Em outras redes, tenho percebido que os/as docentes indicam inclusive o código do objetivo que consta na BNCC, demonstrando mais ainda a instrumentalização técnica do planejamento. Como na figura 16, que representa os objetivos do meu planejamento que foi entregue para as coordenadoras de EF e para a coordenadora pedagógica da unidade escolar.

<b>OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM</b>	<p>Ampliar as relações interpessoais desenvolvendo atitudes de participação e cooperação; --- Explorar o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno estabelecendo relações, expressando-se e produzindo conhecimentos sobre si, sobre o outro e sobre o universo social e cultural desenvolvendo a sua corporeidade, e assim identificando suas potencialidades e seus limites; ---</p> <p>Apreciar e participar de apresentações e manifestações artísticas, como dança e circo; --- Relatar experiências, fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos; -</p> <p>--- Conhecer, reconhecer e interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando atitudes de investigação, respeito e preservação; ---Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas;</p> <p>---Valorizar os conhecimentos das crianças levando em consideração seus desejos e ampliar as vivências com o jogos e brincadeiras, recorrendo a pré-história, ou seja, o movimentos que os hominídeos utilizavam para sobreviver.</p>
----------------------------------	---

*Figura 16 – Objetivos do planejamento*

Aqui é um ótimo exemplo de como, por exigências burocráticas, estabelecem-se os objetivos, inclusive pautados nos temas que estão na BNCC, direcionados às séries iniciais do fundamental e que adaptamos para a EI. Porém, é possível notar que o último objetivo descrito na figura 16, é exatamente uma brecha que eu encontrei para estabelecer objetivos reais, ou seja, aqueles que vão corresponder à minha temática com as crianças. Ao produzir a planilha de planejamento, estabeleci um campo onde o/a docente pode criar seus próprios objetivos.

Ao analisar esse objetivo, retomando o tema sobre o surgimento dos movimentos, digo que ele foi se modificando ao ir dialogando com as crianças. Esse objetivo inicial serviu como um possível caminho que ganhou mais elementos, à medida que eu ia sentindo o interesse das crianças. Implicitamente, meu objetivo era reconhecer as crianças como agentes produtoras de conhecimento, ouvi-las, para construirmos diversas experiências sobre o surgimento dos movimentos a partir de suas e minhas hipóteses, além de discutir com elas como os movimentos produzidos pelos seres humanos também são historicamente construídos, que o nosso andar, correr, saltar e vários outros são fruto de um processo que não se iniciou ontem; ou seja, junto “COM” elas, ampliar a leitura de mundo por meio de nossa tematização.

Como tudo se torna brincadeira para as crianças da EI, claro, o elemento da cultura corporal que estava aqui em jogo eram as brincadeiras e suas constantes interações, ou seja, eixos propostos pelas DCNEIs (2010). Então, por mais que eu queira convocar as crianças para construir comigo as nossas aulas, eu trago minhas intenções pedagógicas enquanto minha responsabilidade educadora.

Assim, parto da compreensão que organizar o processo educativo de maneira a contemplar a participação das crianças, dando ouvidos a suas vozes, interesses e necessidades, não pode se configurar num abandono da responsabilidade do adulto. Em outras palavras, romper com uma visão adultocêntrica não significa assumir o seu oposto, ou, pressupor uma autonomia já existente nas crianças, principalmente em relação às decisões quanto às questões didático-pedagógicas. (ROCHA, 2021, p. 140).

Enquanto educador que busca ser dialógico, problematizador, não posso cair na lógica da doação dos meus conhecimentos às crianças da EI. Fui compreendendo, com a ajuda de Paulo Freire, que devemos perseguir uma educação autêntica, que se faz “COM” elas, que permite diversas visões de mundo e que, conjuntamente, vão se comunicando (FREIRE, 2013a). Ideia que se coaduna com a fala da professora Rosângela:

*Professora Rosângela: [...] eu não acredito em propostas fechadas, eu acredito que tudo, precisa se, entender o processo da criança, como a criança ela se vê mediante a tudo que a gente oferece pra ela, e não só pensar na educação infantil pelo olhar do professor, tem que entender também o que essa criança tá buscando, né, porque o que é bom pra mim como adulto, como ser humano, pra ela às vezes não é o que ela, então é você tem que olhar também qual que é o interesse dessa criança.*

Nesse momento, ressalto outro elemento freireano: a problematização (FREIRE, 2013a). Com a experiência obtida pelo trabalho com as tematizações anteriores, percebi que, para despertar a curiosidade das crianças, é preciso que eu entre na fantasia delas. De nada adianta eu trazer um tema da mesma forma que faço com as séries iniciais do fundamental. Como diria Rocha (2021), é preciso brincar com elas, ou, como afirma Kishimoto (2015, p. 10), as crianças necessitam de um “[...] adulto inventivo e brincalhão, que interaja e escute as crianças, que ofereça suporte cultural [...]”.

A problematização aqui vem como um elemento fundamental, e que, mesmo não lidando com questões sociais amplas, ele se torna, para esse viável histórico, peça-chave para fazer com que as crianças se reconheçam produtoras de conhecimento e iniciem um despertar crítico. Pois, ao provocar a problematização do tema, estou convocando à participação, à reflexão, permitindo que as crianças exponham seus pressupostos, provocando aprofundamentos de nosso tema. O ponto central tem sido rever a minha ação docente “COM” a EI, na direção de reconhecer efetivamente as crianças como sujeitos do processo. Ainda saliento que a categoria social da infância (SARMENTO; MARCHI, 2008; QVORTRUP,

2010) representa mais um grupo da sociedade que é oprimida (SANTOS NETO; SILVA, 2008; SILVA; FASANO, 2020), cabendo a nós, educadores/as, combater tal exclusão.

Na foto 28, aula que aconteceu na segunda semana de outubro, ficou evidente a ideia da problematização. As mãos levantadas significam a vontade de apresentar suas hipóteses à problematização que eu lancei ao grupo. Nessa aula, questionei as crianças no sentido de entender como os homens das cavernas saíram da posição de deslocamento “agachado” para conseguir ficar em pé.



Foto 28 – Problematizando “COM” elas

#### Roda de diálogo

**Professor:** Os homens das cavernas, eles começaram a andar em algum momento na história deles.

**Eduarda:** Eles começaram se equilibrando.

**Yasmim:** Eles começaram a se equilibrar, ficaram em pé e começaram andar assim (Ela demonstrou todo o processo).

**Pedro:** Eles estavam ainda treinando.

**Eduarda:** Eles ficaram caindo até conseguir.

**Pedro Costa:** Eles ficaram pensando para ficar em pé.

**Professor:** Então a gente acha que eles treinaram, né?

**Leonardo:** Eles pegaram um galho, se apoiaram e começaram a tentar andar.

(Imagem da aula da segunda semana de outubro).

Com isso, meu planejamento vai ganhando movimento, vida, pois a cada elemento trazido pelas crianças vou revendo possibilidades para a próxima aula. Tudo se torna lúdico, como sinônimo de conhecimento das crianças e dentro de uma perspectiva libertadora, problematizadora, que exige a superação de aulas que adotam o simples ato de depositar, transferir, dissertar, imprimir comunicados (FREIRE, 2013a).

Paulo Freire e Faundez (2013) apontam uma discussão muito importante sobre dicotomia entre ciência e realidade, ou seja, o conhecimento científico e conhecimento popular. Essa prosa entre os dois me chamou a atenção ao olhar para essa discussão que venho travando aqui sobre o planejamento. Nesse ponto, os autores vão sinalizar a importância de uma unidade dialética entre prática e teoria, em que a transformação só é possível na inseparabilidade desses dois elementos.

Além disso, é nessa mesma obra que os dois trazem a discussão da espontaneidade, ressaltando a importância de não a negar. Negar o espontaneísmo pode gerar um estado de autoritarismo que afasta a possibilidade de união e transformação da realidade. As crianças são

sujeitos que produzem conhecimentos nas interações com o mundo, elaboram seus saberes (KUNZ, 2017), e esses devem ser essencialmente respeitados como conhecimentos. “A minha posição é a de comunhão entre senso comum e a rigorosidade. Que dizer, a minha posição é a de que toda rigorosidade conheceu um momento de ingenuidade” (FREIRE; FAUNDEZ, 2013, p. 51).

Ainda é evidente que a educação que se dá na EI tem seu predomínio na educação bancária, na cultura do silenciamento (GOELZER; HENZ, 2020). Por esse motivo, quando aproximo Paulo Freire de minhas reflexões nesta tese, estou reinventando possibilidades pedagógicas. A problematização nessa prática político-pedagógica significou convocar as crianças para construir “COM” elas esse fazer pedagógico mais democrático, permitir que construam comigo. Seres esses que hoje reconheço como sujeitos, logo, produtores de nossos saberes.

É preciso tentar olhar pelos olhos das crianças, uma tarefa muito difícil e que vai me exigindo dialogar com elas, criando um clima de amorosidade, escuta atenta, alegria, generosidade, pois as crianças vão se sentindo seguras e livres para se expressar, para dizer suas próprias palavras, expor seus pressupostos, e isso só acontece quando elas entendem que podem falar. Em outras palavras,

A competência técnico-científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas. Essa postura ajuda a construir o ambiente favorável à produção do conhecimento onde o medo do professor e o mito que se cria em torno da sua pessoa vão sendo desvelados. É preciso aprender a ser coerente. De nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças. (FREIRE, 2013a, p. 8).

Essa mudança foi algo que frequentemente aconteceu nessa pesquisa com as crianças: minha postura com elas, a paciência nos momentos de rodas de diálogos, perceber que elas querem mostrar seus saberes.

#### Roda de diálogo

*Professor: Fala, Renata.*

*Renata: Sabe como eles faziam tinta? Pegaram uma frutinha e esmagavam, poram água e vira tinta.*

*Professor: Fala, Lorenzo.*

*Lorenzo: Eles pintavam com as pedras e com galhos e com gravetos, e também com folhas.*

*Professor: Vai, Pedro.*

*Pedro: Eles treinavam a fazer um monte de coisa nisso.*

*Leonardo: Eles também podiam pintar com lã.*

*Professor: Fala, Enzo.*

*Enzo: O que o Leo falou, todo mundo falou de pintar é igual do Rei Leão, só que do Rei Leão, né, é uma flor vermelha, eles faziam assim e caía um monte de negocinho vermelho.*

*Isac: Eles pensavam, eles desenhavam pá fazer.*

*(Nota de vídeo referente a última semana de setembro).*

Ao ouvir as crianças nessa roda de diálogo, eu me interroguei: qual seria o conhecimento da cultura corporal que estava evidente ali? Por mais que eu diga que tudo se dava pelas brincadeiras, não seria possível dizer que as crianças da EI possuem a fantástica capacidade de criar seus próprios temas? Reflito que somos nós que muitas vezes não conseguimos captar. Na minha leitura e interpretação dessas informações coletadas, vou evidenciando que as experiências, das mais diversas possíveis, são a grande sacada das crianças. Elas criam sem cair na rotina. Elas estão fazendo uma coisa e em alguns minutos já estão em outro lugar. A cultura corporal das crianças da EI se movimenta o tempo todo. Elas criam cultura o tempo todo. Tenho me inquietado com isso constantemente, ou seja, o quanto devemos repensar nossa lógica de que saberes devem compor nossas aulas com a EI. Maria Celeste Rocha (2021, p. 141) nos dá algumas pistas:

[...] parto da premissa que a prática pedagógica da Educação Física pode possibilitar a esses sujeitos experiências diversificadas com o corpo, com o movimento e com as diferentes linguagens. Além disso, acredito que essas experiências devem ser oportunizadas a partir de atividades que despertem o interesse, a curiosidade e a imaginação das crianças. Potencializando assim, o desenvolvimento, as aprendizagens, as interações e a exploração de novos espaços.

Cada aula, cada roda de diálogo tematizando o surgimento dos movimentos foram meu principal acervo, pois vou captando elementos essenciais para as aulas seguintes. Então, após identificar “COM” elas as diversas hipóteses de surgimento dos movimentos, fui problematizando por meio de perguntas, tentando criar mais questionamentos do que respostas, e assim elas foram produzindo as possibilidades de movimentação (FREIRE; FAUNDEZ, 2013).

A partir das ideias dadas pelas crianças, alguns minutos antes de cada aula, já deixo vários materiais espalhados pelo espaço onde acontecerá a aula (foto 29). Isso vai se tornando uma rotina muito interessante, mas preciso dizer que essa realidade é específica do meu contexto. Por mais que pensemos que é possível, conheço outras realidades em que isso é impossível, fato que mostra as diversas desigualdades em nosso país. Esse simples fato de organizar o ambiente já promove um outro olhar pelas crianças. E quando eu retomo essas informações obtidas na pesquisa, vejo o quanto seria essencial que todos/as os/as professores/as pudessem ter essa realidade.

É uma verdadeira artesanaria, pois a ideia dos materiais vem para provocar exatamente a fantasia, dar o ambiente pedagógico propício à criatividade, à construção coletiva, ao viajar na



*Foto 29 – Preparando o ambiente de aprendizagem (aula da primeira semana de outubro)*

imaginação, dando elementos para criar seus mundos, potencializando a criança cientista-artista (KISHIMOTO, 2015).

Penso que o movimento de construção curricular, logo, do planejamento, nessa lógica de vivacidade, deva se dar em seu ponto de partida do próprio pensamento ingênuo, para superá-lo. Não recusar a ingenuidade significa uma virtude de um/a educador/a que se paute pela prática político-pedagógica. É preciso que os conhecimentos produzidos em comunhão nas aulas sejam relacionados às ideias das crianças e do educador, um desdobramento que respeita a dinâmica: realidade/conceito/realidade. Pois é sempre a realidade que vai mediar o conceito, sendo esse sempre provisório, assim como a realidade é transformada constantemente pelas pessoas. Assim, “[...] a ciência seja incapaz de transformar sozinha a realidade” (FREIRE; FAUNDEZ, 2013, p. 55).

Todo esse acervo criativo das crianças vai se tornando para mim um elemento reflexivo para pensar nos próximos passos. O planejar ganha dialogicidade, vida, dinâmica e se movimenta o tempo todo. Confesso que a tematização parece não ter fim. Se não fosse a chegada do mês de dezembro, com certeza, avançaríamos mais e mais, assim como ocorreu na tematização da cultura indígena, em que elas foram me levando a continuar a tematização.

Com o auxílio de Mônica Appezzato Pinazza e Marcia Aparecida Gobbi, vou nesse movimento de autorreflexão, tentando efetivar uma prática político-pedagógica que supere a

ideia de educação pautada na tutela e na escolarização. Como as autoras bem assumem, vou tentando promover ambientes de aprendizagens infantis, uma prática político-pedagógica que valoriza suas múltiplas linguagens, suas “expressões languageiras” (GOBBI; PINAZZA, 2015, p. 13). Como seres que vivem o agora, vou me deslocando dessa visão que prepara as crianças para serem adultos antecipados de calças curtas (FREIRE, 2017, p. 19).

E, nessa dialogação com as crianças, vou me empolgando, vou criando expectativas para cada aula que vem pela frente. Vou tentando ser esse suporte que alonga a imaginação cultural das crianças, que permite que elas expressem suas ideias e que aquilo seja algo vivido (KISHIMOTO, 2015). Após dialogarmos sobre os primeiros movimentos criados pelos homens das cavernas, passando pelas hipóteses de como eles iniciam a aprendizagem do andar, começamos também a pensar como era a vida dos homens das cavernas, se viviam em grupo, se tinham abrigo, entre outros aspectos. Em uma roda de diálogo na última semana de outubro, questionei a turma sobre como eles viviam e como eles faziam para pegar as coisas que ficavam no alto. Nessa provocação, foi muito interessante que consegui captar o Cauã pensando no problema lançado (foto 30).



Foto 30 - Cauã em momento de reflexão

### Roda de diálogo

**Professor:** Se eles não andavam em pé, e a gente está tentando descobrir como eles se movimentavam, como será que eles conseguiam pegar as coisas que estavam no alto?

**Renata:** Escalando.

**Cauã:** Jogando pedra.

**Lorenzo:** Usando graveto pra fazer assim.

**Pedro:** Subindo na árvore.

**Maria Eduarda:** Pode fazer assim (Ela estendeu o braço como se fosse pegar algo).

**Valentina:** Com rochas.

**Beatriz:** Eles faziam isso (Ela mostrou um pulo).

**Nicole:** Eles andavam descalço.

**Daniel:** Eles faziam fogo com pedra.

**Professor:** Mas como eles faziam fogo com pedra, Leo?

**Leonardo:** Eles pegavam galhos e ficavam esfregando assim com as pedras (Demonstrou com as duas mãos o movimento de esfregar as pedras).

**João:** Eles pegavam o osso para pegar comida.

**Isac:** Eles matavam os animais para comer.

(Nota de vídeo referente à roda de diálogo da última semana de outubro).

Sinto que o tema vai ganhando corpo, as crianças vão cada vez mais se empolgando, e eu vou alimentando essa curiosidade que vai se aproximando de uma curiosidade epistemológica (FREIRE, 2011a). Como já anunciei anteriormente, as crianças comentaram dos desenhos nas paredes que os homens das cavernas faziam, e isso ganhou uma proporção imensa em nossa tematização. O curioso é que essa ideia apareceu no meu planejamento e as crianças comentaram sobre esse aspecto na primeira semana de outubro. Esse registro me deu uma ideia muito interessante, ou seja, a finalização do tema poderia ser exatamente uma pintura feita em algum lugar da escola, as nossas pinturas da “Era dos homens das cavernas”.

Mas antes disso, sinto a necessidade de mostrar para elas ideias, imagens sobre essa perspectiva das pinturas nas cavernas. Em conversa com o professor de artes, Luciano, ele me sugeriu apresentar a arte rupestre como uma forma de exemplificar. Foi então que reservei a sala de informática (foto 31 – Aula realizada na primeira semana de novembro) para realizarmos uma roda de diálogo em que todos os computadores estivessem conectados à internet e as crianças pudessem visualizar as imagens. Após essa pesquisa, sentamos e elas puderam falar sobre suas impressões e hipóteses. Mas a pergunta que mais eu ouvi nesse dia foi esta da aluna *Maria Eduarda - quando vamos fazer nossas pinturas, professor?* Em resposta, eu disse: *logo*.



Foto 31 – Roda de diálogo realizada na sala de informática

Na roda de diálogo da última semana de outubro, após discutirmos várias hipóteses que possibilitaram alguns surgimentos de movimento, eu questionei como os homens das cavernas viviam. O aluno Pedro afirmou que eles viviam em cavernas. Essa informação já havia aparecido em outro momento e só reforçou a ideia para eu criar algumas aulas trazendo as cavernas. Baseado nisso, no dia 30 de outubro, preparei a quadra utilizando pedaços de tecido e elaborei cinco cavernas (foto 32).



*Foto 32 – As cavernas*

De forma totalmente autônoma, as crianças se organizaram, criaram seus grupos e começaram a elaborar uma espécie de convívio entre cada “família” (nomenclatura atribuída pelas crianças): trocavam materiais, saíam de uma caverna para outra, inclusive as alunas Sophia e Nicole criaram uma venda de sorvetes em uma das cavernas, trazendo elementos de suas vidas para dentro da proposta, e foi um sucesso.

As crianças ficaram eufóricas com essa proposta e diante disso pensei que tal entusiasmo não poderia cessar. Uma aula empolgante, como diria bell hooks (2017). Seria muito interessante alongar a atividade. Como a escola possui um interessante espaço verde, elaborei a mesma proposta só que agora usando a área externa. Então, no dia 5 de novembro, após nossa roda de diálogo, encaminhamo-nos para mais uma experiência, agora usando a área externa (foto 33).



*Foto 33 – As cavernas na área externa*

Ao ver tudo isso acontecendo, muitas reflexões foram me tomando; ou seja, esse planejar vivo e em movimento significa trazer e efetivar uma dialogia afetuosa, um olhar atento e sensível e deixar que as crianças criem, pronunciem suas palavras e sejam de fato ouvidas (FREIRE, 2011a). E que tudo isso seja elemento essencial para minha prática político-pedagógica, uma prática democrática, que não é algo fácil.

E algo que me tocou muito ao ler sobre Reggio Emilia foi a importância de as experiências serem vividas sem pressa. Cada projeto só acaba quando acaba (GARDNER, 2018). E foi exatamente o que fui percebendo ao longo desse ano, sentir o entusiasmo das crianças pelos temas, se estão se contagiando, e aí sim refletir sobre a continuidade ou a finalização da tematização. Fui aprendendo com a cotidianidade, dia após dia (FREIRE; FAUNDEZ, 2013).

Quando penso nesse detalhe apontado por Gardner, logo me vem a ideia do trabalho por temas, a tematização (FREIRE, 2013a). Ao entender melhor a EI, vejo aproximação dessas duas ideias, a importância de que as experiências sejam vividas sem pressa e os temas serem desenvolvidos com as crianças de forma sensível, sentindo juntos “COM” elas se o assunto se esgota ou não. Nessa lógica, o planejamento ganha um caráter de movimento, ele é feito para

balançar mesmo, sem estipular a data em que findam as discussões. Foi com esse sentido que eu estabeleci os temas. Mesmo colocando os meses previamente, não significou que aqueles temas se dariam de forma fixa, com começo e fim. Não foi algo fácil para mim, mas os meses de fevereiro e março foram determinantes para que eu percebesse junto com as crianças essa dinâmica, um planejar vivo e em movimento.

Com base em toda essa análise, busco em Saul e Silva (2018) a inspiração para adaptar e construir a trama conceitual desse planejar vivo e em movimento. Aquele que se funda na dialogicidade; que demanda amorosidade; que deve priorizar uma escuta atenta; que requer co-laboração; que necessita ser curioso; mas que exige rigor; para potencializar a transformação.

Assim, reconhecer as crianças como sujeitos me remete à ideia da autonomia, essa que vai se constituindo na medida em que vamos vivendo experiências e tomando decisões. E é exatamente isso que vejo quando convoco as crianças ao processo como sujeitos que fazem acontecer. É convocar as crianças ao dever e ao direito que elas têm de forjar sua autonomia, essa que não tem hora marcada para ser despertada, mas que necessita ser estimulada, fazer o parto desse importante elemento, colocando-as nos processos de decisões e responsabilidade (FREIRE, 2011a), reconhecendo o **potencial transformador das crianças**.



*Figura 17 – Trama conceitual sobre um planejar vivo e em movimento, adaptado de Saul e Silva (2018)*

## 9.2 O potencial transformador das crianças nos transforma<sup>40</sup>

A educação infantil formal como primeira etapa da escolarização das crianças, deve se constituir como uma ação voltada à formação da pessoa-criança, contribuindo para o seu processo de humanização por meio de uma prática pedagógica dialógica, que a reconheça como ser que está sendo no mundo e que, ao mesmo tempo, interfere e altera esse mundo que também está sendo. (SILVA; FASANO, 2020, p. 115).

O processo de autorreflexão que venho vivenciando por meio da construção desta tese, reunindo “tramas” muitas vezes despercebidas diante do tempo capitalístico em que vivemos, tem permitido uma releitura das infâncias e das crianças (grupo geracional infância, enquanto categoria social) (SARMENTO; PINTO, 1997; SARMENTO; MARCHI, 2008), principalmente a partir dos já bem estabelecidos debates da sociologia da infância e da pedagogia da infância. Paulo Freire tem sido recentemente colocado nesse âmbito e potencializou minhas reflexões para alcançar uma prática político-pedagógica “COM” a EI, que seja pautada em uma pedagogia questionadora, dialógica, problematizadora, que almeja promover a emancipação, em consonância com estudos como anunciado por Silva e Fasano (2020).

Aqui, o saber da experiência feito das crianças, como ponto de partida, ganha mais corpo, potencializando a ampliação da leitura de mundo sobre as práticas corporais tematizadas. Essa construção só é possível pela comunhão e interação entre pessoas; ou seja, na EI, esses sujeitos, sendo reconhecidos, têm seus direitos, como participar, ser ouvido e pronunciar suas palavras, como elementos que dão um tom politizado a eles. A experiência que nos passa e nos acontece ganha mais vida e dinâmica pela ludicidade, e a imaginação permite que a criatividade se manifeste expressivamente pelas diversas linguagens (música, poesia, literatura, arte e gestos), entendidas em sua inteireza. Uma construção dialógica educador-crianças, crianças-crianças que permite que todos/as se reconheçam como sujeitos do e “COM” o mundo (SARMENTO; PINTO, 1997; LARROSA BONDÍA, 2002; FREIRE, 2011a; FREIRE, 2011b; SARMENTO, 2013; BARBOSA, 2013; FREIRE; FAUNDEZ, 2013; FREIRE, 2013a; FREIRE, 2015; MALAGUZZI, 2018).

Com isso, ao mergulhar nas informações coletadas nesta tese, percebo o quanto as crianças são potentes agentes de transformação e não de adaptação. Porém, como um primeiro movimento reflexivo crítico, cabe a mim rever minha ação pedagógica, no sentido de considerar as crianças como sujeitos. E esse foi o meu esforço durante o ano de 2019. A infância, como

---

<sup>40</sup> Subtítulo alterado por concordar com a indicação feita pelo amigo crítico.

grupo social geracional, sempre esteve e está às margens da sociedade. Ainda é negado às crianças (SARMENTO; TOMÁS, 2020) a auscultação de suas vozes, principalmente, sendo subestimada sua capacidade de constituir sentido às suas ações. Como seres de direitos e produtoras de seus próprios conhecimentos, aquelas que detêm outros saberes, vêm sendo convocadas nesta pesquisa a pronunciar seus pressupostos, a se expressar, a me questionar e ser questionadas, assim, criando um ambiente de dialogação (NASCIMENTO, 2011; FREIRE, 2011a; FREIRE, 2013a SARMENTO; TOMÁS, 2020; SILVA; MAFRA, 2020b).

E é com base na teoria da ação dialógica (FREIRE, 2013a) que quero trazer mais elementos que dão vida a essa temática do potencial transformador das crianças, como seres que produzem cultura, leem o mundo e o transformam.

[...] é preciso descentrar-se da leitura hegemônica adultocêntrica, identificando de uma maneira curiosa outros paradigmas de sentir, conceber e viver o(s) mundo(s). Embora imersos em um contexto real, concreto e historicamente construído e não ignorando os nossos condicionamentos, somos desafiados epistemologicamente a emergir de tal contexto para com criticidade, compreender a existência de outras formas de conceber e representar o mundo, buscando interagir com elas. (SILVA; FASANO, 2020, p. 84).

E essa interação “COM” as crianças requer de mim compreender que elas têm sua linguagem própria, que viabilizam a leitura de mundo pela ludicidade e a imaginação, que muitas vezes são oprimidas pelo mundo adulto (SILVA; FASANO, 2020). E a função do/da educador/a diante dessa opressão, além de superá-la, como diz Kishimoto (2015), é oferecer suporte cultural às crianças.

A metáfora lúdica vista como essencial nos tempos atuais tem assento nas áreas da Filosofia, Antropologia, Sociologia, Linguística, Psicologia, Pedagogia, Artes, Literatura, penetra e circula pelas mídias tecnológicas e no seio das culturas da infância, dando sustentação para que as linguagens possam se embeber do imaginário, do prazer e do encantamento. (KISHIMOTO, 2015, p. 11).

E é exatamente pensando nas possibilidades que as crianças têm de dialogar com diversas linguagens, através da ludicidade e da imaginação que vou ampliando meu processo de autorreflexão, uma vez que compreender o mundo infantil é sempre um desafio. Diante desse dilema pessoal, no dia 22 de setembro, ao iniciar a tematização com as crianças, deixo a seguinte reflexão em minhas notas de campo.

Nota de campo

*Logo de cara fiquei impactado por achar tudo muito solto, com aparência de bagunça. Cheguei a achar que não era uma aula. (Nota de campo da última semana de setembro).*



*Foto 34 – Produzindo pressupostos*

Ao mesmo tempo em que me sentia em um ambiente desorganizado, percebi que as crianças estavam imersas na proposta da aula, estavam “andando agachadas”, experienciando diversos materiais e criando possibilidades lúdicas sobre os homens das cavernas (foto 34). Toda a nossa conversa durante a roda de diálogo foi vivida por elas de forma totalmente criativa. Incorporaram o tema de fato. O aluno Daniel, durante essa aula, inclusive, destaca que os homens das cavernas se comunicavam com sons emitidos pela boca, trazendo de forma lúdica seus saberes. Tudo isso foi me tranquilizando, mesmo que nas tematizações anteriores eu já havia iniciado esse processo de me despir dessas amarras do controle das aulas. Porém, na tematização sobre o surgimento dos movimentos, eu de fato dialoguei a aula “COM” elas. Praticamente, tudo que estava acontecendo foi fruto de nossas conversas.

*Nota de campo*

*As crianças citaram equilíbrio, saltos, o apoio na parede, ou seja, elas já trouxeram um conhecimento prévio sobre o tema. Foi possível perceber que elas trazem aspectos do seu dia a dia para as atividades em meio à discussão dos hominídeos. Até venda de sorvete aconteceu. Foi muito interessante ver essa mescla de antigo e contemporâneo. A forma de se agrupar, às vezes só meninos e em outro lugar só meninas e de repente tudo misturado. As brigas por materiais, até alguém começar a trocar as coisas. (Nota de campo da última semana de outubro).*

Abro espaço para uma autocrítica, que só reconheci ao mergulhar na análise e discussão dessas informações, referente às questões de gênero. A partir do momento que compreendo a infância como categoria social, é necessário reconhecer que a estrutura social coloca as crianças em determinadas posições na sociedade, considerando que vivemos uma estrutura patriarcal (SARMENTO; PINTO, 1997). Essa simples divisão que as crianças construíram poderia ter

sido debatida em uma próxima roda de diálogo, fato que não ocorreu. Por mais que as crianças não tenham, ao longo da tematização, acentuado tal divisão, essas questões devem ser debatidas com as crianças, no sentido de transgredir certas opressões (bell hooks, 2017). Essa análise, sem dúvidas será parte importante desse processo de autorreflexão como constituinte daquilo que Goelzer e Henz (2020) vêm chamando de auto(trans)formação permanente.

À medida que vamos avançando na tematização, construindo ali no calor da roda de diálogo perguntas problematizadoras, por meio de um olhar afetuoso e uma escuta atenta, vamos gerando juntos pressupostos, reconhecendo essas crianças como competentes, criativas e imaginativas (GOELZER; HENZ, 2020).

Na foto 35, as crianças estão experienciando suas hipóteses a partir da questão levantada na roda de diálogo do dia 22 de outubro, ou seja, como os homens das cavernas faziam para pegar as coisas que estavam no alto? Os pressupostos levantados foram: jogando pedras (Kaua), com gravetos (Lorenzo), com galhos (Leonardo), pulavam (Yasmin) ou escalavam (Renata).



Foto 35 – Pegando coisas no alto

Nesses encontros, as crianças repetem suas brincadeiras, repetições que sempre se diferenciam, pois os contextos transformam-se e, assim, reiteram suas conquistas. As criações das crianças são permeadas por um modo imaginário de agir no mundo, as crianças transitam, individualmente e em grupo, entre a fantasia e a realidade, pois possuem uma modalidade lúdica, vinculada ao jogo, à brincadeira, à curiosidade, à alegria, à fantasia. (BARBOSA, 2014, p. 663).

Entender o que acontece entre as crianças, suas culturas de pares (CORSARO, 2011), é um exercício de abertura, de autorreflexão, que eu vou exercendo dia a dia. Presenciar não só a reprodução de conhecimentos vindos de casa, mas ver o como elas alongam seus saberes para além da reprodução, ampliando sua leitura de mundo e transformando pela experiência vivida seus saberes, requer de mim repensar outras pedagogias, como, por exemplo, a em participação (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019), uma pedagogia engajada (bell hooks, 2017) ou uma pedagogia libertadora (FREIRE, 2013a),

pedagogias críticas que saibam escutá-las, e que, sobretudo, reconheçam e valorizem o potencial transformador de todas as crianças, como sujeitos competentes, ativos e produtores de cultura (GOELZER; HENZ, 2020).

Não podemos mais aceitar propostas pedagógicas que revelem um conceito de criança no papel enquanto as práticas pedagógicas revelam outro. Não podemos permitir que nossas crianças continuem sendo silenciadas, oprimidas. Para isso, entendemos ser necessário uma transformação nos processos de formação (inicial e permanente) das/dos professoras/es. (GOELZER; HENZ, 2020, p. 302).

Tenho pensado insistentemente na formação inicial e permanente como pontos-chave para que essas pedagogias que estão aí há um tempo possam de fato ser efetivadas na realidade escolar, como diagnosticado por Martins (2018), tese específica de EF, e o estudo de Goelzer e Henz (2020) da área da educação. Além disso, Paulo Freire e Faundez (2013) vão deixar muito explícito que nas universidades o conhecimento não parte da realidade e sim do conceito, ou seja, a formação inicial deveria partir do concreto para aí sim fazer a mediação com o conceito, promovendo uma dialética que tenha a realidade vivida como ponto inicial de discussão com os/as futuros/as educadores/as.

Necessito reconhecer nesse momento, até porque retorno na literatura da EF, as discussões travadas por Elenor Kunz, principalmente nos últimos dez anos. O autor, a partir de sua obra *Transformação Didática do Esporte* (KUNZ, 2016), pautada em sua tese de doutorado, traz a discussão sobre o se-movimentar humano. Kunz vem produzindo um interessante conjunto de pesquisas que têm evidenciado as crianças pequenas. O autor e demais pesquisadores/as trazem para a área um tensionamento muito necessário sobre a atuação do/da professor/a de EF que vai atuar na EI (STAVISKI; SURDI; KUNZ, 2013).

A aproximação das ideias freirianas à EF “COM” a EI vem, nessa pesquisa, carregada de um sentimento de construir, de reinventar uma pedagogia comprometida com as crianças, em que tento me esforçar para respeitar seus direitos, suas palavras e singularidades, buscando um ambiente pedagógico dialógico para com a pessoa-criança, que carrega em si o potencial transformador humano (SILVA; FASANO, 2020).

No trecho a seguir e na foto 36, tento trazer a ideia de que o saber elaborado pelas crianças não se fragmenta, como muitas vezes nós, adultos, fazemos, simplesmente elas se expressam em sua inteireza (PELOSO; PAULA, 2020) (gestos, falas, olhares, expressões faciais), seres históricos, seres ontológicos em busca de ser mais (PELOSO; PAULA, 2020).



Foto 36 – Demonstrando pressupostos de como os homens das cavernas ficaram em pé

### Roda de diálogo

**Professor:** Vamos imaginar que os homens das cavernas, eles já aprenderam a andar. A gente já percebeu que eles andavam de uma certa forma, certo? Hoje, vamos ter que pensar como eles começaram a andar e o que eles fizeram depois disso.

**Leonardo:** Assim (ele ficou em pé, levantando-se de uma vez).

**Renata:** Eles fizeram assim (demonstrou o movimento de se levantar com apoio dos membros superiores de forma bem lenta).

**Cauã:** Eles fizeram assim (levantou e abriu os braços como se estivesse se equilibrando).

**De repente:** Yasmim, Pedro, Valentina Vitoria, Valentina Araújo, Enzo, Isac, Sophia, Brenda, ou seja, todas as crianças foram demonstrando suas hipóteses de como os homens das cavernas andaram.

**Professor:** Mas o que eles começaram a fazer?

**Maria Eduarda:** Andar.

**Renata:** Eles começaram a aprender.

**Professor:** Então é exatamente isso que vocês terão que pensar hoje na nossa aula, após eles começarem a andar o que eles fizeram. (E fomos para a quadra).

(Nota de vídeo da última semana de outubro).

O potencial transformador da criança necessita ser reconhecido, até porque será muito difícil de decifrá-lo. Elas estão além, veem possibilidades onde nós, adultos, não vemos. Para se trabalhar com as infâncias é necessário que o/a educador/a entre no mundo das crianças, ou como bem destaca Silva e Fasano (2020, p.115), recuperando sua “infância oprimida”, promovendo uma educação horizontal, criativa e sensível às culturas infantis, reconhecendo que elas são mestres/as na arte da ludicidade e da imaginação, e criativamente reinventam o mundo. A prova disso está nas falas/criações de Maria Eduarda e de Renata, que durante a aula elaboram personagens para incluir nas suas invenções brincantes.

*Nota de vídeo*

**Maria Eduarda:** *Professor, sabe que o avião dos homens das cavernas usavam era.... era.... um dragão que voava? (Nota de vídeo da terceira semana de outubro).*

**Renata:** *Eu sou uma cobra de areia. Cuidado com a cobra de areia! (Nota de vídeo da terceira semana de outubro).*

O potencial transformador das crianças está diretamente ligado às culturas infantis, pois, como Barbosa (2014) salienta, o conceito de cultura ao longo da história altera seu sentido singular e sofre a pluralização, além de diferentes culturas tensionarem as culturas hegemônicas. Assim, as culturas, ou os saberes, estão diariamente sendo vividos, são indicotomizáveis ao ser humano e não são apenas a pura transmissão de uma geração a outra, pois todos os seres humanos têm a capacidade de transformar os saberes, dar novos significados, sentidos e recriar; ou seja, as culturas são recriadas (BARBOSA, 2014).

E, sem dúvida, diante das culturas infantis, destaca-se a ideia de culturas de pares, as rotinas culturais, a reprodução interpretativa de Corsaro (2011), que contribuem significativamente para que as crianças reconheçam e ampliem as leituras de mundo, produzindo e recriando culturas por meio do convívio social.

Isso significa que elas são capazes de interagir com as pessoas e os mundos naturais e simbólicos que as rodeiam e, assim, estabelecem interações e formulam modos de viver. Essa capacidade de agir, participar ativamente, falar, criar, significar e aprender é uma resposta das crianças aos contextos em que vivem. (BARBOSA, 2014, p. 662).

As crianças, como atores e atrizes sociais, dão sentido às suas ações através das interações plurais, dando e deixando marcas no mundo, e o recriando. Portanto, independentemente do tema que se esteja trabalhando com as crianças, elas necessitam de tempo e espaço para produzirem cultura, tempo para a experiência imaginativa, tanto individual como coletiva, que vão ganhando significados autorais em diálogo com o mundo (FREIRE, 2013a; BARBOSA, 2014).

Porém, é importante ressaltar que, neste estudo, o direito de participar foi perseguido constantemente. A esse aspecto, Sarmiento e Pinto (1997), ao discutirem sobre os direitos das

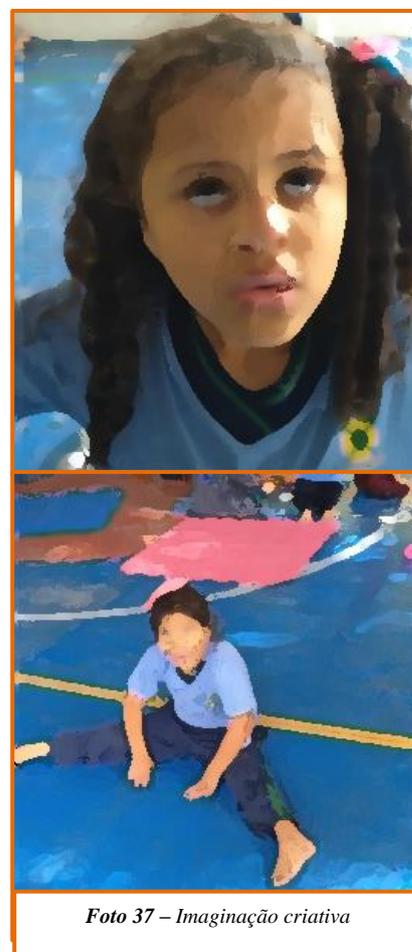


Foto 37 – Imaginação criativa

crianças, evidenciam que dentre os direitos de proteção, provisão e participação, esse último é o que representa o menor progresso na efetivação de políticas públicas para a infância. O que reflete também nas escolas, quando dada instituição adota pedagogias bancárias que negam o direito de participação das crianças nas decisões da escola ou até mesmo das aulas (SARMENTO; PINTO, 1997).

Considerar crianças como sujeitos políticos envolve colocar em perspectiva aquilo que é dado como certo para uma determinada comunidade, por outro lado, abre para a possibilidade de reinvenção dos laços sociais. As ações das crianças na esfera pública ampliam as perspectivas sobre a vida social, de modo que possam ganhar visibilidade. Por estarem localizadas em uma posição diferente do adulto, elas podem questionar sua visão como sendo a única possível. (PÉREZ; SILVA; COELHO, 2019, p. 84).

Portanto, vou caminhando na direção de compreender que as culturas infantis não são isoladas do mundo social, pois são permeáveis, tanto são influenciadas como também geram cultura. “A interpretação das culturas infantis, em síntese, não pode ser realizada no vazio social, e necessita de se sustentar na análise das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 7). Com isso, o meu planejar se balançou, movimentou-se e se refez constantemente pelo diálogo com as crianças. Co-laboração, unir para libertar, organização e síntese cultural foram acontecendo, sem a necessidade de sobrepor teórico/prático, pois foi a realidade que vivemos que foi nos movendo (FREIRE, 2013a).

Arrisco em dizer que tivemos raros momentos em que a alegria, a amorosidade, a ética, o compromisso, a voz e a escuta das crianças foram negadas. Sem ser licencioso, construímos um ambiente, diante dos nossos condicionantes e dentro do meu viável histórico, com ideais democráticos, mas que sofreu com os tensionamentos político-pedagógicos constantemente. Digo isso, devido ao projeto “Transformação” sofrer, após o mês de agosto, uma espécie de morte lenta, causada pelas burocratizações que nos tensionam o tempo todo.

Vou concluindo que o potencial transformador das crianças está diretamente atrelado ao conceito de agência, tratado na revisão de Soto e Kattan (2019), essa ação que as crianças exercem como um ato de rebeldia que tenta transgredir as normas. Atrelado a isso, temos a leitura de mundo que elas fazem, resultado de seus processos criativos, imaginativos e autorais. “Respeitar a leitura que as crianças fazem do mundo e as diferentes linguagens com que o comunicam não é só um ato amoroso, mas também político, uma vez que prima por seu direito de dizer sua palavra em toda a sua potência” (MARQUES; SILVA, 2020, p. 240).

Ressalto que afastar as crianças da possibilidade de participação significa distanciá-las de um processo de autoconsciência que poderia intervir na realidade vivida (SARMENTO,

2018). Assim, fica sempre a cargo dos adultos falar e decidir pelas crianças, uma posição subalterna de silenciamento. Tomando a comunicação, enquanto fala, como um ato político, Pérez, Silva e Coelho (2019, p. 83) salientam:

A autora afirma que a “fala” no espaço público implica constituir-se enquanto um sujeito que pode dizer, que tem o que dizer e tem a quem dizer. Os sujeitos políticos seriam aqueles capazes de emitir uma fala pública potente para influir no curso e no destino da vida coletiva. Portanto, a “fala” enquanto ação política constitui o sujeito político neste mesmo ato.

E é ancorado nessa utopia política que essa prática político-pedagógica foi se fazendo, pois como Paulo Freire (2011b) nos alerta, independentemente da idade, nossa ação educativa é feita com “GENTE”, pessoas em constante construção. Cabendo a mim estimular sempre o direito de sonhar e esperar, e que, por meio de minha prática ética, eu possa contribuir para que essas crianças possam “ser” cada vez “mais”, e acreditando nisso é que eu venho lutando **“Por uma EF “COM” a EI.**

## 10 POR UMA EF “COM” A EI

O que fazer para a realização do sonho, por sua vez, começa a exigir, no meu entender, a encarnação de virtudes ou qualidade que o intelectual tem de viver no sentido de aproximar ao máximo o seu discurso de sua prática. É a busca, no fundo, de um nível razoável de coerência entre o que diz e o que faz. (FREIRE; FAUNDEZ, 2013, p. 58).



*Figura 18 – Unidade temática: por uma EF “COM” a EI*

Ao chegar nesse eixo temático, vou caminhando na direção de defender uma EF “COM” a EI, como uma possibilidade, pois estou ciente que existem outros inéditos viáveis acontecendo em diversas escolas pelo Brasil, práticas que estão transgredindo uma hegemonia ainda predominante em nossa área, principalmente na EI.

Porém, aqui eu proponho uma EF que se paute em uma “pedagogia da criança oprimida” e que se desdobre em uma educação como prática da liberdade, aquela que vai se aproximando de pressupostos freireanos. Uma prática político-pedagógica ancorada em princípios ético-políticos que contribuam com a emancipação, como: reconhecer-se como ser inacabado e em constante construção; o diálogo; a participação; o reconhecimento das crianças como sujeitos; a amorosidade; a escuta atenta e o olhar afetuoso; em que a didiscência não se afasta da rigorosidade metódica; e que a leitura de mundo seja sempre um elemento fundante para a construção de experiências significativas (LARROSA BONDÍA, 2002; FREIRE, 2011a; FREIRE, 2017).

Como elemento de reflexividade, senti a necessidade de trazer uma carta que eu escrevi

para a pesquisa de doutorado da professora Valdilene Nogueira, uma amizade que o mestrado e o doutorado forjaram e que resultou em dezenas de publicações conjuntas, conversas, desabafos de alegrias e tristezas pedagógicas e de vida. Nessa carta eu deveria descrever a minha prática pedagógica trazendo sinais da presença de Paulo Freire em minhas ações pedagógicas.

#### A prática pedagógica da Educação Física Escolar na Educação Infantil

Uirá de Siqueira Farias

O contato com a literatura de Paulo Freire nos últimos quatro anos tem despertado meu interesse em promover aulas em que as crianças possam de fato fazer parte dessa construção. Essa tarefa não tem sido fácil, pois requer de mim uma abertura pedagógica para dar a palavra para as crianças, e nem sempre estamos preparados para ouvir o que elas desejam ou querem produzir, seja por insegurança em trabalhar um possível tema que você não domina ou até mesmo por falta de tempo para se aprofundar naquilo que as crianças propõem.

Mas isso é algo que infelizmente foi consequência de uma formação ao longo da minha vida, que pouco favoreceu o diálogo. O/A professor/a sempre foi visto como aquele/a que chega e possui todo o conhecimento para transmitir aos discentes. E isso consequentemente ficou impregnado no início da minha carreira na educação básica. Eu sempre tive a ideia de levar tudo, pensar em tudo, o passo a passo das aulas, e nunca dei efetivamente voz às crianças, principalmente na educação infantil, pois a concepção de criança que eu tinha sempre foi que elas não possuem conhecimento, não têm a capacidade de pensar nas coisas, não possuem uma cultura e competência para construir sua própria interpretação do mundo. Mas, na realidade, o/a professor/a não detém todo o conhecimento, mesmo na sua área, devido ao nosso inacabamento.

Assim como Paulo Freire afirma, “professor não se torna professor da noite para o dia”, eu fui vivendo a educação pública dia a dia, e ao longo desses quase 11 anos de educação fui aprendendo com outras pessoas e com muito estudo que a educação é complexa, pouco valorizada, sem investimento e sobrevive somente porque existem os/as professores/as. Costumo dizer que se ainda existe escola pública é porque ainda existem pessoas que estão lá nas escolas fazendo o possível, mas o possível mesmo, com estrutura física e material sempre precárias, em prédios que mais parecem prisões, sem tecnologia que condiz com a sociedade contemporânea, baixíssimos salários, obrigados a enfrentar jornadas de dois cargos públicos por semana, e em muitos casos as mulheres enfrentam a tripla jornada, ou seja, são de fato guerreiras. Não tenho palavras para descrever o quanto eu admiro cada professora que vejo nas escolas públicas em que trabalho, compram materiais do próprio bolso e ficam horas no seu tempo de descanso pensando em como ajudar as crianças a aprenderem.

É com base nesses exemplos que eu vejo que a educação pede socorro em tempos de ataque. Ler Paulo Freire me motiva a continuar lutando, ler Formosinho e Pascal (2019), com a ideia da pedagogia participativa me anima, pois as autoras trazem à tona as ideias de Paulo Freire. É preciso pensar uma educação mais crítica, em que as crianças possam se sentir produtoras de conhecimento, se sentir sujeitos na sociedade, assim como propõe Qvortrup (2010), a infância é uma categoria geracional, eles/elas devem ser considerados/as sujeitos do agora, que são, e não pensar naquilo que eles devem ser, pois o amanhã se constrói pensando e reconhecendo aquilo que eles/elas estão sendo, produtoras de cultura, de conhecimento e que possuem sua própria palavra e se expressam das mais variadas linguagens. Cabendo aos adultos reconhecê-las como seres que possuem sua própria forma de ver o mundo, e devemos respeitar isso.

Você pode estar se perguntando agora: como fazemos isso? A resposta é: não sei. Pois é necessário olhar para sua prática e analisá-la do ponto de vista da criança, e isso não tem sido tarefa fácil. Para isso tenho tentado romper com minhas aulas totalmente fechadas, prontas, programadas passo a passo, e me arriscar a trazer temas para as crianças, deixando-as criar a partir daquilo que elas sabem, a partir da sua forma de interpretar o mundo.

De fevereiro a novembro de 2019 me propus a pensar em aulas mais participativas e isso vem me fazendo refletir sobre a oportunidade de ouvi-las, considerando aquilo que elas são, sujeitos de direitos, produtoras de conhecimento e de cultura.

O tema tratado foi os jogos indígenas. Inspirado em um trabalho desenvolvido pelo professor Vinícius, que atua na mesma escola que eu, e que trouxe para as crianças da educação infantil as discussões sobre os povos indígenas. Com a ideia de que eles já sabiam muitas coisas sobre os povos indígenas, eu iniciei a primeira aula em círculo, perguntando-lhes o que eles sabiam sobre os indígenas? Algumas crianças não entenderam a pergunta pelo fato de eu usar o termo "indígena". reformulei e substituí o termo por índio, e aí, então, todos dispararam várias falas sobre os índios.

Para minha surpresa e espanto, algumas crianças definiram os indígenas como pessoas malvadas e perigosas. Confesso que fiquei bem espantado e perplexo. Nesse momento, tive a certeza de que deveríamos trabalhar com esse tema.

Durante minha trajetória na educação pública eu fui reconstruindo minha forma de atuar e de ver o mundo, graças a colegas que fui encontrando nas diversas escolas pelas quais passei, e nos vários fóruns de debates que pude presenciar em congressos, seminários, grupos de estudos e principalmente no meu mestrado e agora no doutorado. Tudo isso mostra o quanto a docência necessita de pesquisa, como já dizia Paulo Freire.

Então, inspirado nessa trajetória venho tentando rever minha prática com a perspectiva de fazer as crianças serem mais protagonistas nas aulas. Para isso, sigo uma difícil tarefa de iniciar as aulas com as vozes das crianças e, deixando que elas expressem seus conhecimentos, aproximo-me do círculo de cultura para tentar alcançar tal ideal.

Tem sido um momento muito rico e tenho sentido que eles querem muito falar, expressar-se, e isso na educação infantil só pode ser possível se a gente der a palavra às crianças e de fato ouvi-las. Val, tem sido muito difícil para mim, mas enriquecedor, ver o quanto elas possuem de conhecimento e que muitas vezes isso não é respeitado; por mais que alguns conceitos estejam equivocados, elas trazem muito conhecimento.

Seguindo a ideia de trabalhar com os jogos e brincadeiras indígenas, trouxe para a aulas o brinquedo peteca, sendo um símbolo de brincadeiras indígenas. Construímos uma peteca e depois fomos brincar com ela. Sem filas, sem circuitos, ou seja, as crianças vivenciaram das mais diversas formas o brincar de peteca, ao ponto daquele brinquedo se tornar algo de desejo emocional: todos queriam levar para casa.

Tenho tentado aproximar minhas aulas de uma lógica mais participativa, trazendo a criança para esse diálogo, e isso tem inspiração nas ideias de Paulo Freire, um conhecimento mais significativo.

Confesso que várias vezes me vi questionando o cenário pedagógico que estou promovendo e atribuindo um valor de "não aula" para tudo o que estava acontecendo. Pois nessa lógica, parece que as coisas estão totalmente sem direção, uma bagunça, pois as crianças têm se expressado muito mais. Minha dificuldade em romper com as lógicas diretivas ou controladoras das aulas me deixam angustiados muitas vezes.

Ao longo das aulas tematizadas com a cultura indígena fui refletindo sobre como deixar as crianças serem os sujeitos que têm direitos, têm seus gostos, suas inspirações, suas emoções e como produzem a todo momento seus conhecimentos. Ao apresentar para elas alguns jogos indígenas, simplesmente foram se encantando com as brincadeiras ao ponto de exigirem que cada um deveria ser o pegador na brincadeira do "Tucunaré". Esse jogo se assemelha a um pega-pega onde existe um peixe grande que é o tucunaré e os peixes pequenos, que são as presas do tucunaré. O ambiente do jogo é bem interessante e promove muita diversão, fator que motivou essa exigência feita pelas crianças.

Nesse momento me dei conta do quanto essas crianças estavam, claro que da sua forma, lutando pelo seu direito de ser o tucunaré, ser o pegador é o clímax dessa brincadeira, então por conta dessa exigência eu tive que levar essa brincadeira por mais algumas aulas, até que todos e todas tenham sido, pelo menos uma vez, o tucunaré. Quando me vejo nessa situação, reflito sobre o quanto temos que estar atentos às falas das crianças, pois por muitas vezes na minha trajetória me vi desconsiderando a fala das crianças, principalmente da educação infantil. Paulo Freire me inspira na



seguinte passagem: *“ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”* (FREIRE, 2011a, p. 12).

Ciente de que a docência não existe sem a discência, vou dia a dia aprendendo com essas crianças, principalmente esse ano que tenho tentado olhar com mais cuidado para elas. E é exatamente pensando nessa lógica de colocar as crianças como protagonistas dentro de um processo de prática pedagógica que convidei a turma do 3º ano do fundamental I para falar dos povos indígenas para a minha turma da educação infantil. Tive essa ideia após saber que a professora do 3º ano havia trabalhado sobre a cultura indígena com sua turma. Após vários desencontros nas programações das aulas, devido burocracias da escola, finalmente conseguimos trazer os alunos para falar com as crianças do infantil. Foi simplesmente lindo ver as crianças dialogando sobre essa cultura tão fantástica e que infelizmente é pouco debatida nas escolas. Além dos vários momentos de roda de conversa, de brincadeiras, de músicas, o diálogo das crianças do 3º ano com o infantil foi um ponto muito importante nessa tematização.

Val, o que posso de forma resumida trazer para essa nossa conversa são essas cenas do cotidiano escolar, da minha realidade. Me sinto em início de carreira todos os dias, pois as dificuldades da escola pública são diversas e elas influenciam extremamente nossas aulas. Ao ler Paulo Freire nos sentimos esperançosos/as, mas muitas vezes o sentimento de abandono pedagógico bate em nossa porta. Relatar uma sequência de aulas como essa não pode vir desconectada das nossas



limitações, dificuldades e luta. Persisto na luta mesmo esmagado pela dura rotina que nos assola nesse momento. E trabalhar com a educação física na educação infantil tem se mostrado um aprendizado árduo, muitas vezes gratificante e em alguns momentos frustrantes, pois a falta de entendimento do que é a criança e a infância por parte de nossos governantes, das políticas públicas e dos currículos que formam professores/as, não tem ajudado a garantir os direitos das crianças, sobretudo, o direito de brincar.

Carta enviada para a Tese de Valdilene Nogueira.

Ao reler essa carta para uma outra etapa da pesquisa de Valdilene, fiquei impressionado com alguns elementos que sinceramente eu nem lembrava ter escrito, reflexões importantes inclusive para o desenvolvimento da minha tese. Por exemplo, é possível perceber que a ideia sobre a preposição “COM” ainda não estava desenvolvida. O diálogo, garantir a voz e escutar as crianças, reconhecer-me como ser inacabado, contribuíram para meu processo de ampliação de leitura de mundo e, mais do que isso, reconhecer as crianças da EI como seres potentes no processo, como escritores/as de suas histórias, sujeitos.

Essa carta representa a luta que travei em 2019, uma luta pessoal em um microssistema coletivo que se encontra dentro de um macrossistema opressor que insiste em nos manipular por diversos meios. Vou analisando que as leituras de mundo das crianças vão reverberando nas nossas aulas por meio de suas diversas linguagens; suas lutas vão se mostrando diante dos meus olhos por meio de falas, desenhos, pinturas, danças, imaginação e, sobretudo, pela ludicidade.

O diálogo tem um peso enorme nessa pesquisa, como sinônimo de troca, de discussão, de horizontalidade de relações e reconhecimento do outro como sujeito que escreve e constrói sua história, que representa esse aspecto político essencial, “o dialogar”, criando um ambiente educativo “COM” diálogo (FREIRE, 2013a; FREIRE, 2015). O diálogo abre oportunidade para que as pessoas sejam convidadas a participar.

Além do diálogo, é necessário que eu reconheça a linguagem, ou melhor as crianças como seres humanos especialistas em suas “expressões languageiras” (GOBBI; PINAZZA, 2015, p. 13). As linguagens me mostram a complexidade desta tese, pois as crianças têm a capacidade de usufruir desse elemento com enorme dinâmica, e não sei se podemos compreender suas subjetividades, mas podemos admirá-las e tentar nos aproximar dessa leitura de mundo que as crianças fazem pelo olhar atento e afetuoso perante suas produções e interpretações, compreendendo mais do que nunca que ler o mundo é mais que ler a palavra (FREIRE, 2017).

E nessa altura da pesquisa, com auxílio de Paulo Freire e Faundez (2013), entender a cotidianidade da prática político-pedagógica da EF “COM” a EI requer de mim um movimento “COM” elas. Só assim a reflexividade será um movimento possível. Encontro suporte teórico para tentar compreender essa relação nas palavras de Antonio Faundez:

E, assim, descobrir eles mesmos seus momentos de resistência, suas expressões de resistência, suas bases para construir uma ideologia, e descobrir que é ele mesmo que tem de construí-la, num processo do qual, sem dúvida, nós participamos. Como disse Gramsci, “o povo tem o sentimento, sente, atua; o intelectual compreende mas não sente”. O que temos de fazer é unir o sentimento e a compreensão para alcançar o verdadeiro. (FREIRE; FAUNDEZ, 2013, p. 33).

É exatamente nesse movimento de sentir e compreender que vou me inquietando, tentando tomar o cuidado de não me tornar o intelectual militante político que se torna autoritário ou tenta cientificizar a produção das crianças. E novamente o sentir e compreender do mundo necessita ser construído “COM”. “O intelectual precisa saber que a sua capacidade crítica não é superior nem inferior à sensibilidade popular. A leitura do real requer as duas” (FREIRE; FAUNDEZ, 2013, p. 34).

E é nessa tentativa de unir que vou me concentrando. No dia 22 de novembro, ao fazer o registro da brincadeira de entrevista para esta tese, elas falaram, expressaram suas visões de mundo sobre a EF, elas revisitaram suas produções feitas durante todo o ano de 2019, mostraram os vários gestos aprendidos, ou seja, foram ouvidas. Ao serem questionadas sobre o que aprenderam, elas relataram:

### Brincadeira de entrevista

**Professor Uirá:** *O que a gente aprendeu na Educação Física durante todo esse ano que a gente tá junto?*

**Kauã:** *Limpendo a casa.*

**Luca:** *Tucunaré.*

**Júlia:** *Curupira.*

**Pietro:** *Cobra cega (Esse a gente não realizou).*

**Brenda:** *Limpendo a casa.*

**Enzo:** *Curupira e homens das cavernas.*

**Samuel:** *Gavião.*

**João:** *Homens das cavernas, a pintura na parede.*

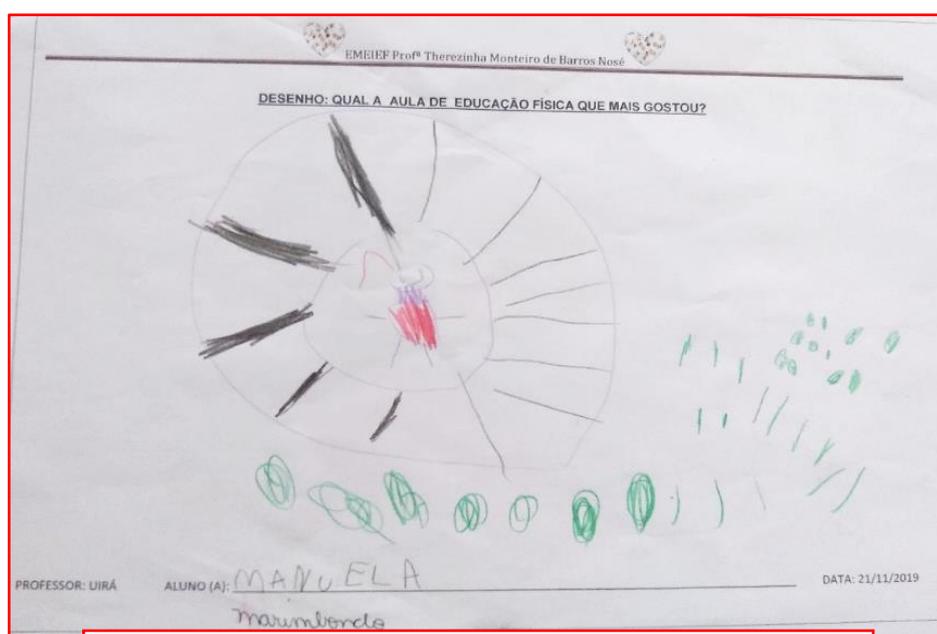
**Renata:** *Pintar na parede.*

**João:** *Os materiais que usamos nos homens das cavernas: balde, bola, pedaços de bambolês.*

*(Transcrição realizada com base no Vídeo do dia 22 de novembro de 2019)*

Nas informações produzidas na “Brincadeira de Entrevista”, mesmo notando uma certa vergonha das crianças pelo fato de estarem sendo gravadas, mas que aos poucos foram se soltando, é nítido que elas começam a repetir as atividades faladas por outras crianças, porém, um fato que me chamou a atenção nessa análise foi a presença de todos os temas que vivenciamos nesse ano. Isso me deixou muito impressionado, pois eu tinha certeza que elas iriam lembrar somente das últimas experiências relacionadas à tematização mais recente. Isso mostra mais uma vez como eu muitas vezes subestimo a capacidade das crianças e suas relações com a produção de conhecimento vivenciada por elas.

Aqui o saber da experiência feito (FREIRE, 2013a; FREIRE, 2015) ou a experiência



**Imagem 1** – Jogo indígena “marimbondo”, retratado por Manuela

que lhe passa (LARROSA BONDÍA, 2002) ficam evidentes. O fato é que nessa etapa percebi o quanto a tematização da cultura indígena fez sentido e significado para elas. Isso inclusive

aparece na documentação pedagógica produzida na última semana de novembro (imagem 1). Após concluir que outros temas foram pronunciados pelas crianças, eu não tive dúvida que durante esse processo de análise e discussão, deveria trazer, quando pertinente, cenas registradas dos meses anteriores para complementar minhas análises. Ou seja, a pesquisa me levou a isso.

É possível ver, pelos desenhos das crianças, sinais ou elementos de todos os temas trabalhados durante o ano de 2019. Por esse motivo, não pude restringir minhas reflexões somente a falar da última tematização, pois sinto que as informações coletadas não omitem tais reverberações construídas nas aulas de EF “COM” as crianças.



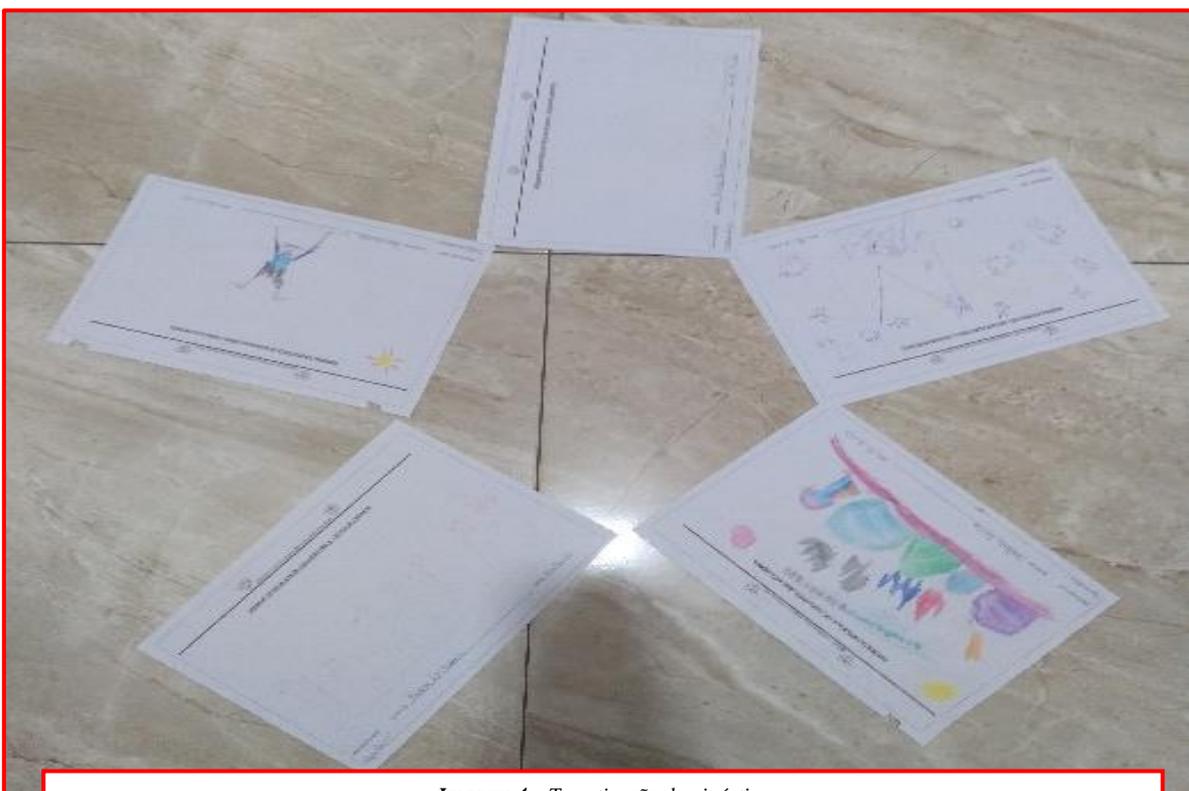
*Imagem 2 – Tematização dos jogos e brincadeiras*

Diante disso, recorri às minhas documentações pedagógicas que estavam arquivadas e busquei compreender quais temas foram retratados pelas crianças em seus desenhos produzidos em 2019. Alguns desenhos foram levados pelas crianças e outros ficaram comigo. Eu me coloquei diante das produções e iniciei um processo de agrupamento desses desenhos pelas tematizações. Eu voltei no passado. Minhas lembranças me levaram a rever algumas cenas por meio dos desenhos produzidos pelas crianças desde a tematização dos jogos e brincadeiras (imagem 2).



**Imagem 3** – Desenhos não relacionados aos temas

E assim constatei que todas as tematizações foram registradas pelas crianças. Algumas mais marcantes e outras inclusive que não fizeram parte dos temas que trabalhamos (imagem 3), demonstrando o quanto as culturas de pares ou as rotinas culturais (CORSARO, 2011) externas à escola são também referência para as crianças, mesmo que tenhamos especificamente certos temas em nossas aulas.



**Imagem 4** – Tematização da ginástica

Os desenhos relacionados à tematização de ginástica foram levados pelas crianças no final do primeiro semestre, junto com a pasta de produções delas, porém, na imagem 4 estão algumas representações feitas pelas crianças no mês de novembro de 2019, ao final de nossos trabalhos, demonstrando a presença de conhecimentos sobre a temática, mesmo após muito tempo de nossas discussões sobre a ginástica. Tema que também foi muito marcante para as crianças, com momentos de socialização de saberes entre elas bem especial, como, por exemplo, Manuela ensinando a Brenda a realizar uma estrelinha (foto 38). Por mais que a ginástica ainda possa ser considerada uma manifestação hegemônica branca (SANTOS; NEIRA, 2019), aqui nesse contexto ela faz parte da cultura escolar, como já salientei antes. A seguir, trago uma reflexão que aponta os conhecimentos de partida, o saber da experiência feito que as crianças consideram como ginástica (FREIRE, 2011a; FREIRE, 2011b).

### Reflexão



Foto 38 – Manuela ensinando a estrelinha

*Cenas como essas (foto 38) vão sendo remontadas em minhas lembranças ao consultar tanto os desenhos, como os vídeos e fotos de nossas aulas. A tematização da ginástica foi muito interessante, pois ao apresentar a ideia para as crianças eu perguntei o que era ginástica? E uma avalanche de ideias, saberes surgiram:*

*Ginástica é pular corda; Ginástica é correr; Ginástica é brincar de bambolê; Ginástica é fazer estrelinha; Ginástica é fazer isso (a criança demonstrou uma flexão de braço); Ginástica é fazer ioga; Ginástica é pular; Ginástica é jogar bola com a mão; Ginástica é rolar*

*no chão (ou na cama também); Ginástica é dançar; Brincar também é ginástica professor! A gente fica suado.*

*Mais uma vez eu percebo pela sensibilidade dessas falas, a partir de um olhar afetuoso e uma escuta mais atenta, o quão rico significam essas informações para mim. Essas reflexões vão tomando conta de mim nas aulas ao ponto de ir me percebendo aprendiz nesse processo e percebendo elas como sujeitos.*

*(Reflexões a partir do vídeo/aulas do dia 27 de março de 2019)*

Ao reunir as produções sobre a tematização das culturas indígenas, de fato eu percebo o quanto essa temática foi marcante para as crianças. Como descrito na carta enviada para a tese da Valdilene, as crianças viajaram comigo nessa aventura. Rodas de diálogos, vídeos sobre a invasão das terras indígenas, brincadeiras e muitas culturas indígenas foram acessadas por essa tematização, explicitando também uma luta pessoal de romper com um currículo

colonizado, aquele que desconsidera saberes de outros grupos culturais, uma verdadeira “violência epistêmica” (SANTOS; NEIRA, 2019, p. 7). E o resultado desse trabalho foi confirmado pela representação de desenhos feitos pelas crianças, sendo a temática que mais apareceu (imagem 5), tanto nos desenhos como também em nossa brincadeira de entrevista, momento em que as crianças lembraram as brincadeiras indígenas.

E, como bem ressalta Hernández (2008), as representações artísticas são um ótimo meio de reflexão para ser utilizado em pesquisas, pois é uma forma legítima de se pensar o entrelaçamento entre componentes verbais e visuais.



*Imagem 5 – Tematização da cultura indígena*

Se puede apreciar una primera relación que se podría denominar como tautológica y que asume que en toda actividad artística hay un propósito investigador. Al tiempo que una finalidad pedagógica, en el sentido de que construyen y proyectan representaciones sobre parcelas de la realidad, que fijan maneras de mirar y de mirarse. (HERNÁNDEZ, 2008, p. 92).

As crianças vão deixando o mundo mais bonito com suas construções estéticas, que, conjuntamente ao educador/a ético/a, vão caminhando de mãos dadas (FREIRE, 2011a). E é na busca dessa pedagogia da criança oprimida, que devo insistentemente reconhecer as crianças como sujeitos, e assim devo lutar por uma educação que permita que elas “pronunciem suas próprias palavras”.

### 10.1 Pronunciando a sua própria palavra

As crianças dizem muitas coisas, porém os(as) adultos(as) quase sempre não as escutam. Cabe ao(à) educador(a) abrir espaços para que as vozes de meninos e meninas possam ser escutadas. A criança existe hoje, não há de se esperar até que cresçam para que possa expressar sua opinião e vontade. Ela já tem opinião e vontade própria, no agora. Cada um é um universo cheio de curiosidades, interesses, desejos, necessidades e conhecimentos. Para o(a) docente conhecer cada "universo" é preciso escutar a criança. É preciso observar atentamente cada escolha, cada gesto, cada palavra... (MARQUES; SILVA, 2020).

Como já apresentado durante todo esse movimento de análise e discussão, nesse eixo temático que provoca a reflexão Por uma EF “COM” a EI, ouvi-las e efetivar suas palavras foi sempre um desejo que busquei. Um desafio que confesso não saber se de fato foi alcançado com rigor, como na epígrafe de Marques e Silva, pois nem sempre a gente escuta as crianças como de fato deveria ser; mas abro meu coração para declarar que persegui o tempo todo esse sonho.

Assim como os demais temas tratados no ano, o “surgimento dos movimentos” foi vivido com intensidade e profundidade pelas crianças e foi representado por elas nos desenhos também (imagem 6).



*Imagem 6 – Tematização do surgimento dos movimentos*

Essa tematização se diferencia das demais pelo fato de não ser um dos temas que estão em obras como o Coletivo de Autores (1992), Kunz (2016) ou até a BNCC (2017), além de não

ter relação com questões sociais mais amplas, como raça, gênero e classe, mas traz na intencionalidade pedagógica a busca de reconhecimento das infâncias e as crianças como grupo extremamente oprimido e que deve ser objeto de superação da prática político-pedagógica da EF “COM” a EI, que necessita considerar outras formas e tempos pedagógicos.

No que tange especificamente à educação, assinaturas de convenções, legislações e acordos passaram a ser fortes aliados no sentido de reafirmar o acesso às instituições de ensino e à aprendizagem a todas as crianças enquanto uma questão fundamental e inalienável. No entanto, algumas particularidades do espaço escolar resistiram – e parecem ainda resistir – ao convite de pensar sobre e com crianças que desafiam conhecimentos consolidados e cobram outros tempos e modos de aprendizagem. (SANTOS; MACEDO, 2020, p. 255).

E foi nesse processo de autorreflexão, de abertura pedagógica que eu propositalmente aproximei a ludicidade e imaginação a essa temática para dialogar com as crianças, na esperança de conversar com suas leituras de mundo. Foi um exercício de curiosidade mesmo, exatamente para construir “COM” elas os desdobramentos do tema.

Paulo Freire vai falar da imaginação criadora que habita o intelectual como capacidade forjada na prática historicamente. Essa ideia presente no diálogo de Freire e Faundez (2013) recupera o conceito de criação a partir do momento que falavam da construção da revolução, sendo essa um sonho possível em que intelectual e massas necessitam estar juntos nessa empreitada.

A vida humana é, entre outras coisas, a criação de sonhos possíveis, a luta por realizar, cristalizar esses sonhos possíveis, recriar novos sonhos possíveis à medida que esse sonho possível de alguma forma escape a sua realização absoluta. Assim, a origem do sonho possível é fundamental para determinar como esse novo intelectual deve participar; não deve, então, participar da realização do sonho, mas da origem do sonho. (FREIRE; FAUNDEZ, 2013, p. 61).

A criação de uma prática político-pedagógica desse ou dessa intelectual da/na escola deve estar atenta para não se transformar em uma construção somente dele/a, pois dessa forma se tornará um processo pedagógico a serviço do/a educador/a, será uma ação educativa imposta, porém é importantíssimo que o/a docente esteja sempre presente na origem dos sonhos possíveis para contribuir com a criação e recriação de vários caminhos possíveis de aprendizagem (FREIRE; FAUNDEZ, 2013).

E foi acreditando nessa criação junto “COM” as crianças que a imaginação se tornou tão potente, como eu já disse em alguns momentos neste texto. Elas “incorporaram” a ideia dos homens das cavernas, elas aderiram (FREIRE, 2013a) à tematização e, a partir daí, alongaram sua imaginação. Criaram e recriaram pressupostos de como os movimentos surgiram, dando

significados às suas ações. Elas pronunciaram suas palavras e levaram as aulas para um outro lugar de suas imaginações.

Na última semana de setembro e na primeira semana de outubro, totalizando cinco aulas, eu pude ver e viver as criações das crianças (foto 39), desde as formas de se locomover – como



*Foto 39 – Criando movimentos e produzindo ferramentas*

Yasmim dizia, “eles andavam agachados”, e as primeiras hipóteses de saltos demonstradas pela Renata – até a produção de instrumentos para ajudar no dia a dia dos homens das cavernas. Explicações, que confesso não ter entendido, diante das minhas limitações que não alcançam a rica capacidade criadora das crianças, foram dadas. Como, por exemplo, a engenhoca feita por Renata (foto 39), que disse ser uma ferramenta que ela criou para eles jogarem nas pedras e



*Foto 40 – Samuel criando*

pronto. Já Yasmim e Manuela criaram um bastão para que os homens das cavernas pudessem pegar frutas que ficavam no alto das árvores (foto 39).

Já Samuel veio apresentar aos amigos a criação de um instrumento que fazia muito barulho, realizando uma batida constante e de repente pausava, logo em seguida ele retomava o ritmo das batidas anteriores, e assim foi demonstrando seu feito para várias crianças (foto 40).

Tematizar o surgimento dos movimentos utilizando a alegoria dos homens das cavernas foi para mim muito surpreendente. Eu não esperava que problematizar esse tema poderia se reverter em uma grande reflexão para minha caminhada na educação. O quanto estamos constantemente aprendendo, além de ter

consciência desse nosso inacabamento (FREIRE, 2013a), e reconhecê-lo se faz necessário. Foi vivendo essa cotidianidade (FREIRE; FAUNDEZ, 2013) com as crianças que mais e mais me vi envolvido com a ideia da importância de elas pronunciarem suas próprias palavras como parte do reconhecimento de suas singularidades e do direito à cultura infantil.

A cultura não é apenas a manifestação artística ou intelectual que se expressa através do pensamento; a cultura se manifesta acima de tudo nos gestos mais simples da vida cotidiana. Cultura é comer de maneira diferente, é dar a mão de forma diferente, é relacionar-se com o outro de maneira diferente. De forma que a mim me parece que o emprego desses três conceitos, cultura, diferença e tolerância, são utilizações novas de velhos conceitos. Cultura para nós, insisto, são todas as manifestações humanas, inclusive a cotidianidade, e fundamentalmente na cotidianidade está a descoberta do diferente que é essencial. (FREIRE; FAUNDEZ, 2013, p. 27).

Fui me reconstruindo ao longo desse importante processo de autorreflexão que só foi possível com o doutorado. As crianças foram me ensinando suas culturas, suas leituras de mundo, suas formas diferentes de aprender e de ser. Mesmo que o tema não tenha vindo delas, ele se tornou delas, eu fui um mediador que provocou um certo alongamento cultural (KISHIMOTO, 2015), trouxe o tema como forma de questionamento, de pergunta, e elas aceitaram o desafio e simplesmente me presentearam com suas bonitezas estéticas, suas perguntas corporais, como bem apresenta Faundez. O autor ainda atribui que a origem do conhecimento está nas perguntas, e essa foi a primeira forma de linguagem, mas não uma linguagem falada, trata-se de uma linguagem do corpo, gestual, e caso isso não seja reconhecido, perder-se-á grande parte da linguagem humana. Ao ler essa fala de Faundez, logo me veio a sua íntima relação com o poema de Loris Malaguzzi<sup>41</sup>, que evidencia exatamente o que a escola faz muitas vezes, tira das crianças noventa e nove linguagens, além de separar a cabeça do corpo delas (FREIRE; FAUNDEZ, 2013; EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2018).

E é inspirado por essas diversas formas de linguagens e de ler o mundo que vou trazendo diferentes elementos da arte, as falas e os gestos que as crianças vão produzindo como representação de sua palavra.

Após construir “COM” elas muitos momentos dessa tematização, recuperando a roda de diálogo feita no dia seis de novembro, coloquei na cabeça que finalizar esse tema com a ideia das pinturas nas paredes seria uma experiência realizadora para as crianças, uma vez que elas comentaram sobre isso. E ver o exemplo se tornando realidade poderia dar um sentido e significado extremamente interessante para elas e para mim. Significa aproximar essa intenção

---

<sup>41</sup> O poema está publicado nas páginas iniciais do livro *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*, organizado por Edwards, Gandini e Forman (2018).

à corporificação das palavras pelo exemplo (FREIRE, 2011a), em que eu não posso depositar meus saberes, mas reconhecer e dar vivacidade aos conhecimentos que as crianças apresentam.

*Falas das crianças sobre as pinturas nas cavernas.*

*Sophia: Eles desenhavam primeiro.*

*Leonardo: Eles faziam tinta para pintar. Acho que usavam água.*

*Renata: Pegaram uma frutinha e esmagavam, poram água e vira tinta.*

*Lorenzo: Eles pintavam com pedras, com galhos, com gravetos e folhas.*

*Leonardo: Eles podiam pintar com lã.*

*Enzo: O que todo mundo falou de pintar é igual o do rei leão, só que no rei leão era uma flor vermelha.*

*Leonardo: Eles usavam as pétalas.*

*Isac: Eles desenhavam as caças deles.*

A partir dessas excelentes ideias, programei para a segunda semana de novembro as nossas pinturas na parede, baseadas nas pinturas realizadas pelos homens das cavernas (foto 41).



*Foto 41 – As ideias se efetivando: as pinturas nas paredes da escola*

Nossa tinta foi produzida com água e terra, mas ao invés de usar os dedos para fazer as representações nas paredes eu tive que usar pincéis. O motivo dessa escolha foi devido a uma sessão de fotos para a formatura, que foi agendada exatamente para o dia de nossas pinturas com barro, dia doze de novembro. Quando eu fiquei sabendo dessa informação, fiquei um pouco tenso, pois logo pensei que as crianças poderiam se sujar com o barro. Chamei as crianças para nossa roda de diálogo e fiz um combinado com elas, ou seja, “era proibido se sujar”. E

para minha sorte e alegria tudo correu muito bem. Não sei quem estava mais eufórico, eu ou elas (foto 42).

Todas as etapas de problematização vividas nessa tematização foram passo a passo



*Foto 42 – As representações de todas as nossas vivências realizadas nessa temática*

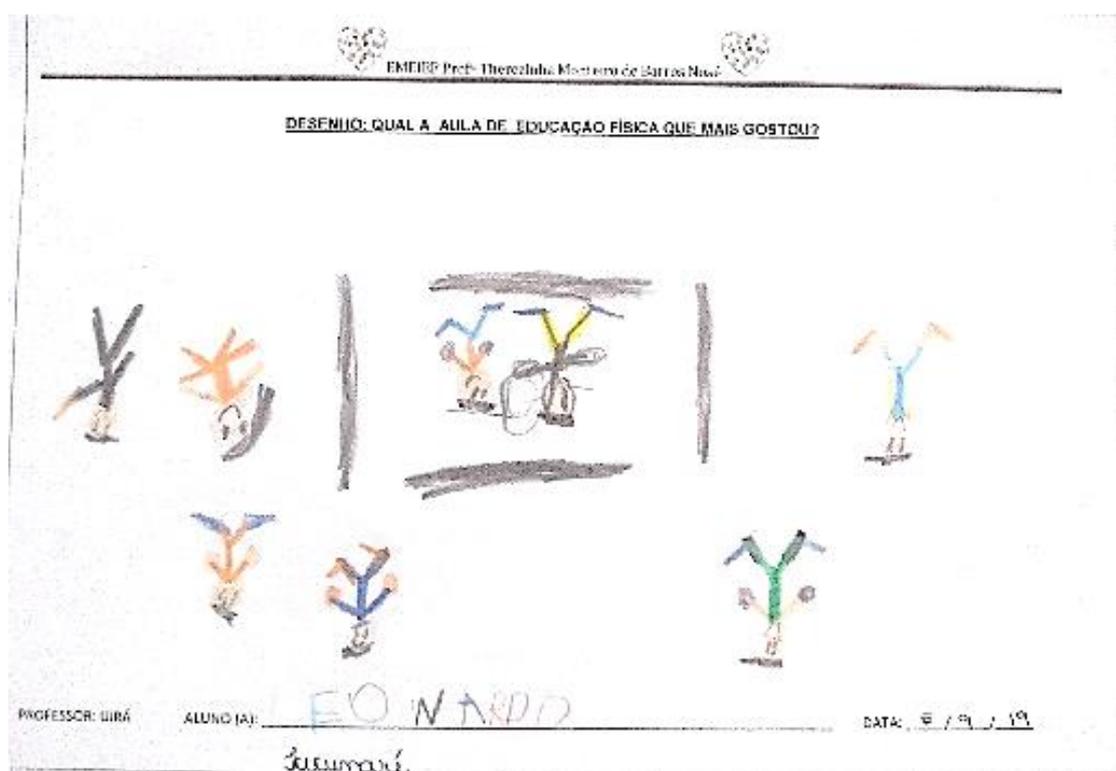
sendo forjadas aula a aula. Fui me interrogando, prestando atenção nas falas, escutando as ideias delas. Aqui o planejamento foi definitivamente se movendo com a curiosidade das crianças. Eu senti que o tema a cada aula ficava mais empolgante para as crianças. O questionamento constante de como surgiram os movimentos foi propulsor dessa curiosidade. E, quando vou olhando para as informações dessa pesquisa, noto que o pronunciamento de suas palavras significa mais do que simplesmente falar. Na verdade, elas se efetivam por vários tipos de linguagens, como a arte, a música, a mímica, a brincadeira, e assim elas vão dialogando com o mundo (KUNZ, 2017). E através dessas outras possibilidades de linguagens, como, por exemplo, os desenhos, reflexivamente, percebo que as crianças leem o mundo de um ângulo que só elas são capazes de fazer. Como diz Hernández (2008), as imagens falam mais do que mil palavras.

E pelos desenhos constatei que todos os temas tratados no ano foram representados por elas. A “Exposição” a seguir traz desenhos que fazem parte da documentação pedagógica elaborada pelas crianças em três momentos distintos do ano letivo de 2019. Ao olhar para esse elemento, ficou evidente que os conhecimentos que vivemos juntos durante esse ano, de alguma forma marcou, passou e tocou as crianças; essas experiências que marcam (LARROSA BONDÍA, 2002), que fazem a gente querer repetir e reviver novamente. Foi a sensação que senti.

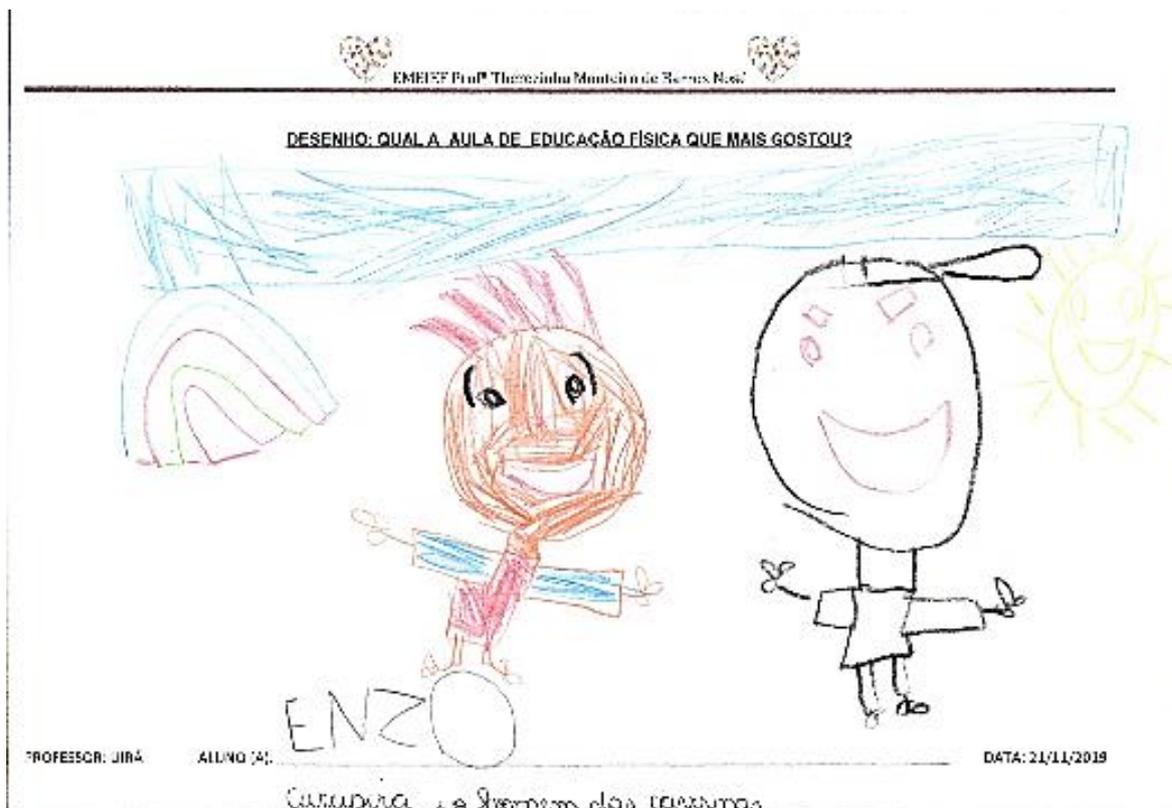
Exposição



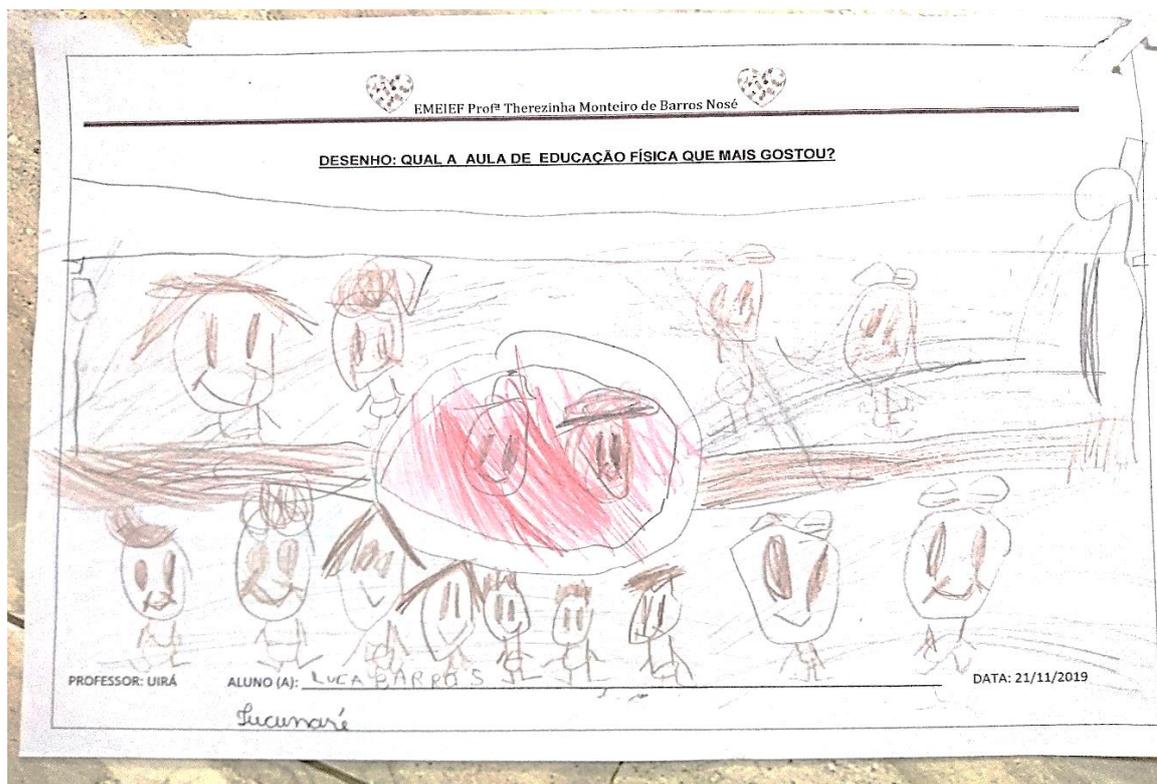
**Autora:** Lorena (brincadeira de corda da tematização sobre "ginástica")



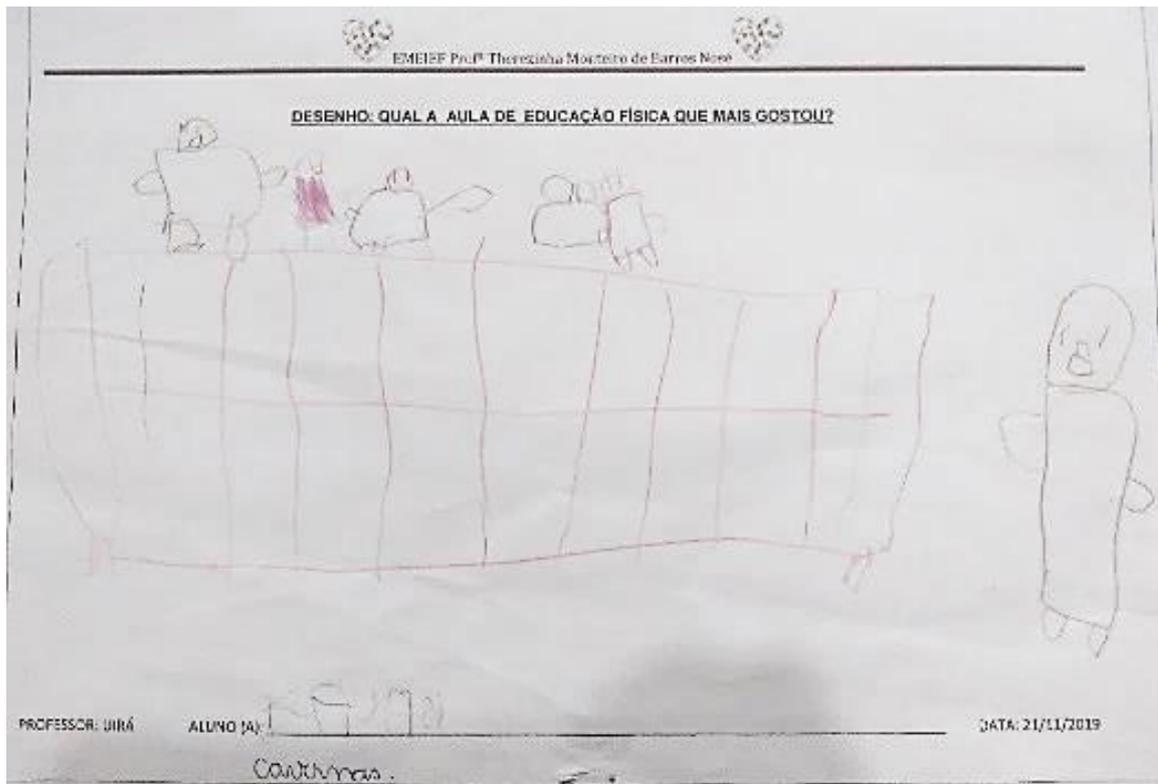
**Autor:** Leonardo (brincadeira tucunaré da tematização das "culturas indígenas").



**Autor:** Enzo (brincadeira curupira da tematização sobre as “culturas indígenas” e as atividades dos homens das cavernas da tematização “o surgimento dos movimentos”).



**Autor:** Luca (brincadeira tucunaré da tematização sobre as “culturas indígenas”).



**Autor:** Kauan (atividades dos homens das cavernas da tematização “o surgimento dos movimentos”).



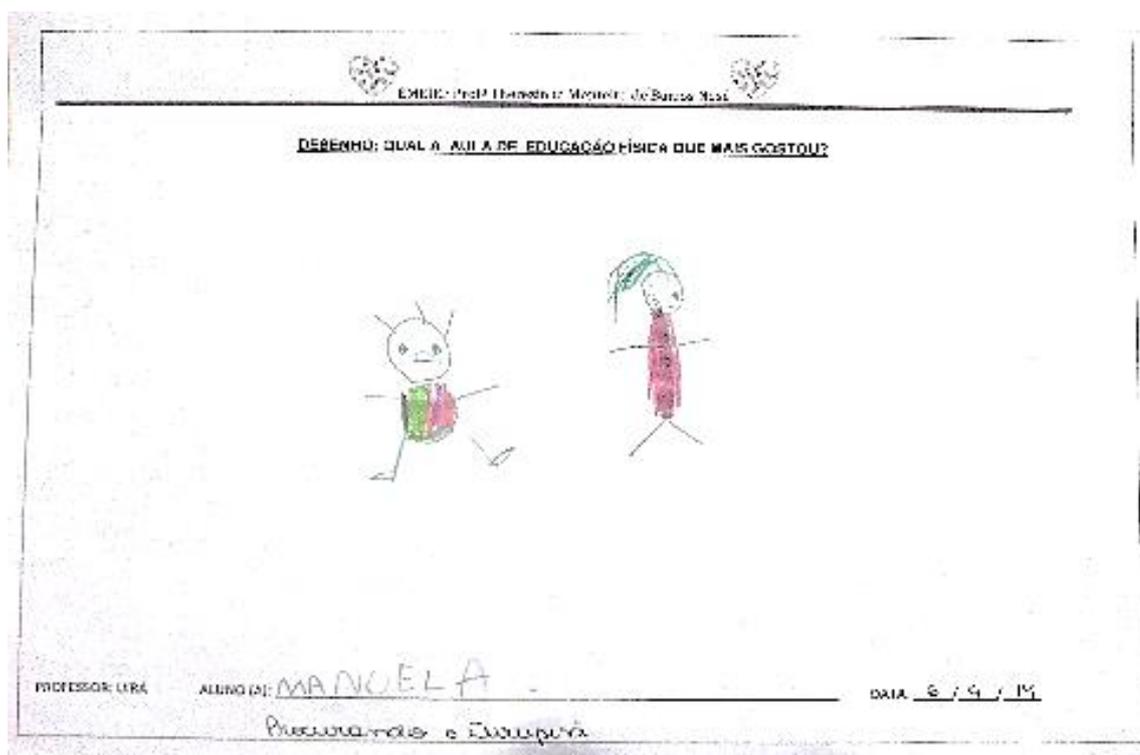
**Autora:** Beatriz (atividades dos homens das cavernas da tematização “o surgimento dos movimentos”).

A ideia de produzir desenhos com as crianças e trazer para esta tese esteve constantemente em meus planos, e se tornou possível inspirado nas aulas que eu tive a oportunidade de participar em uma das disciplinas do doutorado feita na Universidade de São Paulo com a professora Marcia Aparecida Gobbi (doutora em educação e graduada em ciências sociais). Gobbi salienta que tanto fotos como desenhos representam um potente elemento para se conhecer e reconhecer as criações, a história e a cultura das infâncias (GOBBI, 2012).

Os desenhos foram produzidos em abril, setembro e novembro de 2019, e contaram com a organização da professora pedagoga Rosângela. Para chamar a atenção e curiosidade das crianças, coloquei uma questão geradora para esse registro: qual foi a aula de EF que você mais gostou? Quando cada criança terminava seu desenho, Rosângela fazia questionamentos para que elas falassem o que tinham produzido. Essa iniciativa foi conduzida por ideia da própria docente, até porque essa ação pedagógica não foi feita durante as aulas de EF, mostrando que nossa parceria era muito potente. Rosângela, por várias vezes, se dispunha a se envolver, fato que potencializou um ambiente de aprendizagem muito enriquecedor para as crianças.

Ao pegar o material, Rosângela me contava como foi interessante ver as crianças descrevendo aquilo que tinham desenhado. Após essa explicação, a docente anotava na própria folha aquilo que a criança disse ter desenhado. Assim, eu pude saber se os desenhos representavam algumas das propostas vivenciadas na EF. Foi muito emocionante fazer essa análise e perceber o quanto foi significativo para elas e, em contrapartida, para mim.

Essas palavras pronunciadas por meio dos desenhos das crianças me mostram o quanto os temas produzidos durante esse ano potencializaram a curiosidade, esse querer saber mais sobre aquilo que estávamos tematizando, uma curiosidade epistemológica forjada dialogicamente com amorosidade e fantasia (FREIRE, 2011a), como no caso da aula em que falamos da brincadeira indígena “pega-pega curupira”, na primeira semana de setembro. Após nossa roda de diálogo sobre a cultura dos povos indígenas, momento em que discutíamos sobre a importância da proteção das florestas e que os povos indígenas eram grandes protetores das florestas, a lenda do curupira foi pensada estrategicamente para causar curiosidade mesmo. Saímos pela escola procurando marcas do curupira, para saber se ele tinha passado por lá. Antes de iniciar a aula eu preparei todo um cenário e combinados com os funcionários da escola. Manchei de vermelho lugares estratégicos e isso foi simplesmente encantador para elas. A lenda do curupira foi tão marcante para essas crianças que registros apareceram tanto nos desenhos, como a seguir representado pelo desenho da Manuela, como nas falas das crianças durante a etapa da brincadeira de entrevistas feita no dia vinte dois de novembro, além de ter sido comentado na entrevista com as mães.



**Autora:** Manuela (brincadeira procurando o curupira da tematização sobre as culturas indígenas).

Elas não só representaram sua palavra pelos desenhos como também falaram sobre suas aprendizagens.

Falas das crianças relacionadas à brincadeira do curupira

*Professor Uirá: O que a gente aprendeu na EF nesse ano? Qual aquela aula que você mais gostou?*

*Julia: Do curupira.*

*Enzo: Eu gosto do curupira e os homens das cavernas.*

*Sofia: Do curupira.*

*Isac: Pega-pega curupira.*

*Felipe: Curupira (ainda explicou o jogo).*

*Nicole: Curupira.*

*Luca: Curupira.*

*Brenda: Curupira.*

*(Brincando de entrevista – gravado no dia 22 de novembro de 2019).*

No diálogo com algumas mães, ao serem provocadas a falarem sobre a reverberação das aulas de EF em suas casas, foi possível também encontrar citações de elementos de todos os temas trabalhados durante o ano letivo. Nesse diálogo, foi possível encontrar um importante apontamento sobre dois jogos indígenas, o tucunaré e a lenda do curupira, que se desdobrou no pega-pega curupira. E apontamentos sobre a tematização do surgimento dos movimentos, através da alegoria dos homens das cavernas. Temas que foram aqueles mais representados nos desenhos das crianças, demonstrando o quanto foram significativos para elas.

Falas das mães, relacionadas aos temas culturas indígenas e o surgimento dos movimentos

**Mãe da Eduarda:** A da Duda, é que eu não vou lembrar o nome do personagem, mas é do folclore, que vocês saíram procurando.

**Professor:** Curupira.

**Mãe da Eduarda:** Então, ela fez eu procurar ele na rua.

-risos-

**Mãe da Renata:** Da Renata ela fala de todos né, mas acho que, acho que foi recentemente o homem das cavernas.

**Professor:** Nossa! É.

**Mãe da Renata:** Ela ficou uns 4 dias de homens da caverna na minha casa. Fez eu fazer uma caverna.

**Mãe da Eduarda:** Não, eles falam coisas que...

**Mãe do Luca:** O Luca, porque meu esposo ele gosta de pescar, e o Luca não gosta de cheiro de peixe e nem nada, e acho que isso foi que ajudou ele a se aproxima do pai, aí ele fala.

**Nossa!! Que Legal.**

**Mãe do Luca:** É, e a gente tem um tucunaré em casa também.

-risos-

**Mãe do Luca:** Nossa, nunca ouvi, é uma música, né, uma brincadeira.

**Mãe da Eduarda:** Não, tem coisas que a Duda leva pra casa, gente, que eu nunca ouvi fala, eu num, -risos-, e da aula de educação física, coisa que eu não lembro de ter visto na escola, e olha que eu lembro de tudo.

-risos-

**Mãe da Eduarda:** Pra eu, né.

**Mãe do Samuel:** Tucunaré também marcou bastante o Samuel.

**Mãe da Eduarda:** Então, fora o que a gente tem que pesquisa pra poder ficar por dentro do assunto.

**Mãe do Samuel:** O curupira também né, porque ele entrava na escola e...

**Mãe do Luca:** Curupira, a marquinha que vocês deixaram ali todo dia ele passa a mão, olha mãe.

**Mãe do Samuel:** O Samuel também ele ficava assim mãe olha lá a marca do curupira e quando ia pra casa, ele ia, mãe vamos procura se o curupira deixou alguma marca, aí Jesus do céu.

-risos-

(Roda de diálogo realiza no dia 22 de novembro de 2019).

A partir desses elementos, vou refletindo que garantir os direitos das crianças de forma que elas pronunciem suas próprias palavras e digam o que leem do mundo, a partir desse ambiente dialógico de aprendizagem, pode ampliar a leitura que elas fazem das tematizações e reverberar para além dos muros da escola. As mães demonstraram surpresa aos temas que chegaram em casa via leitura e interpretação que as crianças fizeram das nossas tematizações, como as pinturas com barro, a lenda do curupira, a brincadeira indígena tucunaré, ou seja, conhecimentos contra-hegemônicos que propus intencionalmente para despir essa visão ainda muito presente no imaginário social das pessoas sobre a EF. Relaciono esse fato à fala da mãe da Maria Eduarda, que deixa muito explícita que nunca ouviu falar de certas coisas que a filha leva para casa, inclusive forçando que a mãe vá pesquisar certos assuntos para se atualizar.

Ainda é possível perceber nas falas iniciais das mães, ao serem questionadas sobre a importância da EF para a vida das crianças, traços de uma EF pautada nos aspectos biologizantes historicamente marcados na área, provavelmente inspirado naquilo que viveram enquanto estudantes da educação básica, como demonstram nas falas a seguir.

*Falas das mães, relacionadas à visão de EF e sua importância na vida das crianças*

**Mãe do Luca:** *Eu faço exercício toda terça e quinta, né, dentro de casa, e a professora faz algumas coisas que ele fala que já fez aqui na escola. A questão de correr, correr de lado, que ele não tinha coordenação.*

**Mãe do Samuel:** *o Samuel assim, ele já chega em casa querendo dá aula pra gente, né. Então ele põe todos os bichinhos, o dinossauro, aí faz corrida. Aí ele brinca com o irmão, mas o professor falou que chuta assim, aí é, joga a bola no alto, bambolê, é, eu tinha um bambolê, ele adorava brinca com o bambolê em casa, ele se desenvolveu muito porque ele não tinha esse estímulo em casa, né.*

**Mãe da Renata:** *É muito importante porque desenvolve muito eles, a parte de coordenação, a parte de concentração, eu acho que desenvolve bastante essas atividades.*

**Mãe do Samuel:** *E não ficar sedentário, né, em frente ao celular, uma TV, é, eu acho que lá pra frente, porque eu tenho um maior que fez, foi superimportante a educação física pra ele, porque faz basquete.*

*(Roda de diálogo realiza no dia 22 de novembro de 2019).*

Acredito que essa relação de uma EF pautada em aspectos motores, biológicos e de atividade física que as mães relatam que as crianças levaram para casa, necessitaria de uma outra pesquisa para saber como essa informação chega, pois nossas aulas nunca tiveram o foco na aquisição de habilidades ou competências, muito menos no combate ao sedentarismo. Isso demonstra que mesmo eu realizando reuniões com as famílias a cada semestre, ainda temos um árduo caminhar para decodificar essa visão que a EF carrega, ou até mesmo poderia ser uma ideia interessante convidar as mães para participarem das aulas, até como forma de aproximação da escola com a família.

Reconheço que a escola se encontra muito distante da comunidade, exercendo uma educação muito mais pautada na lógica técnico-instrumental do que na formação humanista, essa que reconhece os sujeitos como seres históricos que constroem o mundo pelas relações e que necessitam participar dos segmentos da sociedade de forma mais ativa (FREIRE, 2015).

Mas, a seguir, pode ser percebida a reverberação dos conhecimentos discutidos com as crianças nas entrevistas com as mães, demonstrando o quanto os conhecimentos ganharam sentido e significado com nossas aulas pautadas em princípios ético-político-pedagógicos, como o diálogo, a escuta atenta, a participação, a amorosidade e reconhecimento das crianças como sujeitos que produzem cultura.

*Falas das mães e a relação à reverberação dos conhecimentos das crianças*

**Mãe do Luca:** *É, ele fala todas, ele gosta, se a gente não pergunta ele não fala, mas canto assim ele sempre, quando ele acaba aprendendo aqui na escola ele sempre noutra dia ele já tá cantando, e fazendo a gente decorar junto.*

**Mãe do Samuel:** *Esses dias ele entrou no carro e falou assim, se sabia que a tinta é era feita de barro? E eu conversando com ele, ele falou o professor falou que é mãe, a gente pintou, aí ele queria que comprasse lama pra ele pinta tudo.*

**Mãe da Maria Eduarda:** *A Maria Eduarda ela fala por si só, porque, Jesus amado, esses dias ela fez a gente fazer meditação, ela era o mestre. -risos- Então imagina, ela faz tudo, ela gosta muito de pintar, ela pinta o tempo todo, ela fala, faz as musiquinhas, faz a gente cantar sem a gente saber, e ainda fica brava, ela faz tudo, tudo que vocês passam aqui, ela faz em casa.*

**Mãe da Renata:** *A Renata, ela é uma criança que também faz tudo em casa, tudo que ela aprende na escola ela faz em casa, inclusive pinta as paredes. -risos - Então, faltou o barro, mas ela pintou as paredes de casa, na parte dos azulejos, que também teve essa atividade com eles, mas ela falou, mãe tá faltando barro ainda. -risos- Ela faz Yoga, ela acompanha um, alguma coisa, acho que é um programa que passa na TV e ela assim, é relógio, ela sabe o horário, mãe pode por lá que já começou o meu Yoga, ela faz Yoga -risos - Eu moro em apartamento, é difícil, ela gosta de jogar bola, ela gosta tudo, tudo que é passado aqui ela quer mostra pra gente, mas como a gente mora em apartamento é um pouco mais difícil né, pra fazer essas atividades que causam barulho.*

**Mãe do Luca:** *De respeita também o limite do outro.*

**Mãe da Eduarda:** *A independência que eles conseguem, adquirir mais cedo né, eles são mais independentes. Porque é diferente a educação física deles com a educação física que eles vão pegar daqui em diante né, muito diferente.*

*(Roda de diálogo realiza no dia 22 de novembro de 2019).*

Essa dialogação “COM” as crianças, pautada numa pedagogia da pergunta, tem se mostrado potente. Pois, quando eu questionei as crianças sobre a importância da EF para a vida delas, um sentimento de extrema alegria me fez ver e rever a gravação dessas falas. Confesso que fiquei feliz com o que ouvi. Pude perceber que uma prática político-pedagógica ancorada nos conceitos freireanos pode potencializar de fato o ser mais, essa utopia, esse esperar por dias melhores, mas que necessita desse tipo de trabalho, aquele que convoque as crianças para construir sua autonomia verdadeira, feita em diálogo entre “gente”, e que não pode romper com a ludicidade, a fantasia e a alegria que as crianças da EI possuem (FREIRE, 2011a; FREIRE, 2011b; FREIRE, 2013a; FREIRE, 2013b; FREIRE; FAUNDEZ, 2013; FREIRE, 2015).

Durante a etapa da brincadeira de entrevista, após elas falarem sobre as aprendizagens nas aulas de EF, eu as provoquei a falarem quais dessas brincadeiras que elas levaram para casa e brincaram com seus familiares. Fato que pode associar as falas das mães quando relataram sobre algumas das brincadeiras relacionadas aos temas trabalhados.

### Falas das crianças

**João:** Do curupira, dos homens das cavernas.

**Professor:** Você brincou na sua casa.

**João:** Sim.

**Isac:** De todos.

**Pietro:** Curupira..., dos homens das cavernas.

**Sophia:** Eu brinquei com minha prima do pega-pega curupira.

**Nicole:** Eu brinquei do pega-pega curupira com minha irmã.

(Brincadeira de entrevista realizada no dia 22 de novembro de 2019).

É muito marcante nessa análise, de modo geral, o como as crianças se remetem ao brincar a todo o momento; em todas as suas falas, o maior símbolo foi o brincar. Diante disso, logo recorri a uma passagem de Kunz (2017, p. 10):

[...] a atividade de brincar da criança é muito mais rica do que se imagina, ou seja, o brincar vai além de uma simples atividade, é a forma como a criança dialoga com o mundo e consigo mesma. Por conta disso acreditamos que os tempos e espaços para se brincar devem ser respeitados e, portanto, permitidos.



**Foto 43** – Quais brincadeiras vocês brincaram em casa?

O brincar faz parte de uma necessidade vital das crianças. É nele que elas se sentem livres, num sentido de liberdade mesmo, para fantasiar e produzir muita imaginação (KUNZ; COSTA, 2017). Nesta pesquisa, tentei ao máximo não dicotomizar esse momento de uma intencionalidade pedagógica, pois foi essa a intenção de considerá-las como sujeitos que promovem a criação, a espontaneidade e liberdade para elas fantasiarem a partir dos temas propostos. O propor pode denotar uma rigidez pedagógica. Esse fato foi me levando a refletir criticamente sobre a minha prática político-pedagógica. E vou compreendendo que essa construção de um projeto de educação feita “COM” a participação das crianças exige de mim

comprometimento, esse que se mostra político e ético, e que deve ser solidário, uma educação solidária, aquela que foge do autoritarismo e luta contra ele, mas que provoca essa curiosidade epistemológica (FREIRE, 2011a), aulas mais pautadas na pergunta do que na resposta (FREIRE; FAUNDEZ, 2013).

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quando ele, o ensino de conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica reveladora sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu “saber de experiência feito” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço. (FREIRE, 2011a, p. 90).

E é nessa relação solidária com as crianças que vamos caminhando, em que pronunciar sua palavra significa transgredir o silenciamento que o mundo adultocêntrico tanto faz. Essas palavras que se dão por várias linguagens, como é possível perceber nesta tese (desenhos, gestos, falas, arte, música e muita amorosidade). As crianças leem e interpretam o mundo e o pronunciam a partir de seu ponto de vista, de seu saber da experiência feito, pois são seres singulares, e o espaço pedagógico pode potencializar intencionalmente essa leitura e interpretação, em que as crianças poderão dialogar com o mundo pelo brincar (FREIRE, 2011a; KUNZ, 2017).

E nesse importante e necessário direito de dizer sua palavra, qual seria a importância da Educação Física para essas crianças? Para suas vidas? E aqui eu me sento diante delas para ouvi-las, para tentar compreender do ponto de vista delas o sentido de tudo que vivemos durante este ano. Um processo que não foi fácil, mas que se deu de forma muito amorosa (foto 44).

#### Fala das crianças

*Professor: Para que serve a educação física na vida de vocês?*

*Isac: Para aprender as coisas.*

*Renata: Pra gente aprender, pra gente aprender a brincar dos jogos indígenas e dos jogos das cavernas.*

*Pietro: Pra gente aprender mais coisas e as outras crianças também, pra gente fica mais esperto.*

*Nicole: É pra gente aprender os jogos que a gente não sabe.*

*Leonardo: Pra gente aprender as coisas antes das cidades ser construídas.*

*Luca: Sabe por que eu gosto de educação física?*

*Professor: Por quê?*

*Luca: Porque sim.*

*(Brincadeira de entrevistas realizada no dia 22 de novembro).*



*Foto 44 – Para que serve a EF na vida de vocês?*

A simplicidade da resposta de Luca me marcou profundamente e me mostrou que o conhecimento das crianças caminha pelos seus próprios caminhos. Às vezes esperamos algo elaborado. Mas, afinal, o que seria elaborado? Aqui fica muito nítido para mim que a ciência das crianças é de outro tipo, subjetiva e indecifrável, é uma emancipação tecida pelo saber da experiência feito.

Emancipação no sentido de que desde a infância o sujeito criança reconhecerá a história como possibilidade e por isso se constituirá como capaz de agir no mundo e transformá-lo. Freire deixou transparecer essa ideia em suas obras, nas quais a concepção de ser humano e a sua busca do ser mais constituem elementos de base de um processo educativo sustentado pela ação dialógica, pela apreciação dos contextos sócio-históricos e pela valorização dos saberes, de experiências feitas das crianças e, ainda, pelo compromisso com a transformação das realidades. Uma prática que emancipa, que dá voz e sugere a autonomia das crianças para que sejam autoras de sua história e signifiquem o seu estar no mundo. (PELOSO; PAULA, 2020, p. 222).

Dizer a sua palavra é um processo essencial para autonomia, para que as crianças se reconheçam sujeitos dos sonhos possíveis (FREIRE; FAUNDEZ, 2013), que notem que suas descobertas representam um saber, como já foi dito aqui: *Pietro demonstrando o bambolear como algo que ele aprendeu sozinho; a estrelinha ensinada por Manuela à Brenda; a Renata nos explicando como se faz tinta; Leonardo mostrando que material pode ser utilizado para virar pincel; Yasmin demonstrando como foram os primeiros movimentos criados pelos homens das cavernas; Samuel criando um instrumento que emitia som; e Sophia e Nicole, em meio às cavernas criadas para representar o ambiente onde viviam os homens das cavernas, criaram uma venda de sorvetes que foi um sucesso.*



*Foto 45 – Segunda fase da brincadeira de entrevistas: exposição*

Nesse sentido, só me restou realizar durante a brincadeira de entrevista feita no dia vinte e dois de novembro, uma segunda etapa específica para coletar mais informações sobre nossas aprendizagens, ou seja, criar uma exposição (foto 45) de fotos e de desenhos feitos pelas crianças durante todo ano. Nessa etapa, a ideia era fazer com que as crianças revisitassem suas produções para recordarem alguns momentos de nossas aulas.

Ao pensar nessa etapa da exposição para a realização das gravações da brincadeira de entrevista, confesso que não achava que o impacto das crianças diante de suas produções poderia ser tão significativo. Mas ao sair da primeira fase desse processo, que foi realizado na sala de aula, onde as crianças falaram sobre o que aprenderam na EF, se brincavam em casa das coisas que aprendiam nas aulas e sobre a importância da EF para a vida delas, agora, na quadra, algo muito encantador aconteceu. Quando elas viram suas produções expostas, a felicidade, misturada com o espanto, tomou conta do momento (foto 46).

Cada criança que achava sua produção ficava ali por alguns minutos revisitando sua obra. Nas fotos que também estavam em exposição, cada um tentava se encontrar, e assim que conseguia, chamava as demais crianças para ver. Foi um processo muito marcante para minha vida. Eu me recordei de Julia Oliveira-Formosinho, em um evento na USP, em 2018, do qual participei, em que ela era palestrante principal junto com João Formosinho (COPEDI). Júlia deu um importante peso à necessidade da documentação pedagógica ser viva e não ficar guardada dentro de armários. É necessário que todas as produções sejam expostas, reconhecendo as crianças como autoras, sujeitos produtores/as de conhecimento (FORMOSINHO; PASCAL, 2019).



*Foto 46 – Reconhecendo-se em suas produções*

Essa exposição foi muito importante para que as crianças retomassem aquilo que produzimos durante o ano, o que resultou no terceiro momento da brincadeira de entrevistas. Nós nos reunimos no centro da quadra e novamente as questionei sobre tudo aquilo que aprendemos neste ano (foto 47).



*Foto 47 – Relembrando nossos saberes*

Nesse terceiro momento, a ideia era que elas continuassem falando sobre os conhecimentos discutidos nas aulas de EF. O que ficou muito evidente nesse momento é que a tematização da ginástica foi mais representada pelas crianças. Vários conhecimentos

relacionados a essa tematização, como ponte, estrela, saltos, vela, canoa e outras posições criadas pelas crianças durante as aulas foram lembradas (foto 48). Algumas brincadeiras também foram citadas, como pular corda, pega-pega e lançar bolinhas.



*Foto 48 – Terceira fase da brincadeira de entrevistas: os gestos*

Vou refletindo que durante essa etapa da pesquisa em que realizamos em um só dia a brincadeira de entrevistas, a exposição e as entrevistas com as mães, que nossas tematizações exalaram, demonstrando que essa prática político-pedagógica, inspirada numa dialogia que procurou envolver o grupo escolar, efetive uma escuta atenta e um olhar afetuoso às crianças, adotando uma pedagogia da pergunta em detrimento de uma pedagogia da resposta, pode ser um interessante caminho para a EF “COM” a EI. Pois, como é possível visualizar na foto 48, as crianças, a partir de nossas construções, querem mostrar suas leituras de mundo, querendo dizer sua palavra, e muitas vezes a escola não está preparada para isso.

Aqui os movimentos se deslocam, se tornam gestos, pois para cada criança eles passam a possuir sentido e significados singulares (SCARAZZATTO, 2020). Essa árdua tarefa de ensinar, elemento que aprendemos somente vivendo, vai cada vez mais me mostrando o quanto é importante reconhecer essa aprendizagem mútua, uma aprendizagem que acontece dentro de uma prática político-pedagógica muito próxima de uma construção comunitária (FREIRE, 2011a; bell hooks, 2017), valorizando esses saberes como válidos e autorais (FREIRE, 2011a).

Na EI, a criticidade vai se constituindo, saindo da ingenuidade, do saber da experiência feito e escalando na direção da criticidade no seu sentido mais amplo de ler mais profundamente a realidade e suas tensões sócio-político-culturais. Essa superação não pode vir com uma

ruptura à curiosidade, ludicidade, imaginação e fantasia das crianças (FREIRE, 2011a). Além disso, é preciso refletir: o que pode vir a ser criticidade para as crianças a partir de suas leituras de mundo? Caso contrário, poderemos cair no erro de mais uma vez colocar o olhar do adulto e não das crianças.

Santos e Macedo (2020), ao estudarem sobre o autismo e aproximações freireanas, salientam que o autor não tratou de certos temas especificamente, e temos clareza disso, porém as autoras trazem uma reflexão muito importante sobre o pensamento freireano, em que ele sempre se preocupou com a desigualdade, a marginalização e o sofrimento humano. E ainda apontam para uma recontextualização de suas ideias para uma educação que caminhe em direção à luta pelos grupos silenciados e sua emancipação.

A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, *curiosidade epistemológica*, metodicamente ao objeto, conota seus achados de maior exatidão (FREIRE, 2011a, p. 26, grifo do autor).

Na busca dessa superação, tentando não causar rupturas ao universo das crianças, ao chegar nesse ponto, refaço, reinvento e amplio minhas reflexões a partir da figura 19, trazendo uma síntese daquilo que vou compreendendo a partir desse movimento riquíssimo e complexo



**Figura 19** – Elementos que compõem minha prática político-pedagógica da EF "COM" a EI.

que esta tese pôde me proporcionar. Cada elemento foi surgindo em minhas reflexões ancoradas na realidade vivida com as crianças e demais agentes que caminharam comigo nessa jornada, além das literaturas. Elementos esses que não têm ordem, padrão ou prioridade um sobre o outro, e tão pouco representam possibilidades de reprodutibilidade. Todos os elementos são, do meu ponto de vista, essenciais para se pensar uma prática político-pedagógica problematizadora, emancipadora e libertadora.

Com essa ideia, arrisco em dizer que, enquanto docente na busca de uma prática político-pedagógica da EF “COM” a EI que se aproxima de pressupostos freireanos, necessito me reconhecer sempre nesse processo de inacabamento enquanto ser humano, responsável por criar situações pedagógicas embrionárias para os sonhos possíveis, alicerçando-me no diálogo como elemento fundante desse fazer pedagógico, e que necessita, de uma vez por todas, reconhecer as crianças também como sujeitos que podem e devem participar, em um clima amoroso de escuta atenta e olhar afetuoso, sem deixar de lado a rigorosidade metódica que deve valorizar as experiências por meio da ludicidade, fantasia e principalmente das brincadeiras, essas que representam a comunicação das crianças com o mundo. É por elas que as crianças leem o mundo, o interpretam, pronunciam suas palavras e o transformam em um cenário para serem mais.

Permitir que as crianças pronunciem suas palavras é exatamente garantir espaço que é de direito delas para serem mais. Significa um movimento de reinvenção da prática político-pedagógica em direção a uma educação emancipadora, que, assumindo uma pedagogia da criança oprimida, caminhe para trilhar uma educação como prática de liberdade.

## **11 COM A PALAVRA: o amigo crítico**

Após essas muitas palavras, eu convido o professor Vinícius dos Santos Moreira para participar da construção desta tese. O professor é formado em EF, Mestre em EF e cursa o doutorado na mesma área.

Mas o convite tem relação com sua perícia, quando o assunto é a realidade escolar. Professor há onze anos, passou por algumas redes de ensino públicas, sendo uma delas a rede de Suzano, onde, curiosamente, foi lá que nos conhecemos de forma profissional, apesar de nos esbarrarmos em várias situações de provas para concursos, sempre na mesma sala de aplicação. Devido a nossos nomes iniciarem com as letras “u” e “v”, automaticamente somos destinados quase sempre à mesma sala. Relato isso porque é assim que nossa história se inicia.

Como já relatado no início desta tese, foi na Rede Municipal de Educação de Suzano onde vivi importantes “tramas” da minha trajetória na educação, ou melhor, com as pessoas com quem tive o privilégio de trabalhar. E uma dessas pessoas foi exatamente o professor Vinícius.

No autoestudo, método desta tese, o amigo crítico é agente importantíssimo para a validade e rigorosidade do estudo, além de fazer parte da interatividade que o autoestudo preconiza (FLETCHER; CHRÓINÍN; O’SULLIVAN, 2016); ou seja, potencializa o estudo trazendo diversas vozes. Diante disso, eu não teria pessoa mais qualificada para conduzir tal análise crítica sobre essa construção realizada por meio da minha prática político-pedagógica.

O professor Vinícius ainda representa uma pessoa muito importante na minha formação permanente (FREIRE, 2011a), essa forjada pela vida vivida na realidade escolar, em que ele sempre esteve envolvido e compartilhando coletivamente seus saberes, ou seja, exatamente como trazem Ovens e Fletcher (2014), com a ideia de comunidade, essa construção entre educadores/as. Vinícius e eu, ao longo desses doze anos, sempre estivemos engajados nos problemas e lutas pedagógicas travadas nas redes de Suzano e atualmente em São Paulo e Santo André. Nessa última é onde temos o privilégio de trabalharmos juntos na mesma escola, porém em horários diferentes.

Vinícius ainda é um professor que conhece bem o contexto em que atuo, por trabalhar na mesma escola, além de ser professor-pesquisador é autor de pesquisas publicizadas em periódicos e livros da área, especificamente debatendo a EF escolar. Com base em todos esses elementos, convido agora o meu amigo para participar dessa construção, trazendo suas contribuições para qualificar as análises tecidas até aqui. Ainda saliento que deixarei na íntegra

seus apontamentos, inclusive preservando sua tecelagem de escrita, sua autoria. Desde já, agradeço, Vinícius.

Santo André - SP, outubro de 2021

(Carta – Escritos de seu amigo “crítico”)

*“Quem tem um amigo tem tudo  
Se o poço devorar, ele busca no fundo  
É tão 10, que junto todo o stress é miúdo  
É um ponto pra escorar quando foi absurdo  
Quem tem um amigo tem tudo  
Se a bala come, mano, ele se põe de escudo  
Pronto pro que vier, mesmo, a qualquer segundo  
É um ombro pra chorar depois do fim do mundo”*  
(Emicida - Quem Tem Um Amigo Tem Tudo)

Caro amigo Uirá,

Recebi com muita satisfação o convite para participar de sua pesquisa que se desdobra nessa linda tese de doutorado que está prestes a defender. Aliás, a defesa de sua tese, para além da especificidade que se propõe, é, sem dúvida, a defesa de uma educação de qualidade. Mais do que isso, é a defesa de uma educação infantil de qualidade, que sonha, que respeita a fase da vida mais peculiar e vibrante: a infância. Além disso, meu amigo, fiquei mais honrado ainda, deste espaço que me reservou para expor e dizer a minha própria palavra a respeito das reflexões que o orientaram e resultaram nestes escritos que com muito carinho e admiração pude apreciar, antes mesmo de sua exposição pública.

Para isso, meu amigo, e inspirado pelos escritos de Paulo Freire contidos no livro “Cartas a Guiné Bissau”<sup>42</sup>, tomei a liberdade de escrever esse breve capítulo de sua obra-prima em formato de carta. Em tempos que as comunicações correm velozmente a poucos cliques em uma tela *touch screen* e instantaneamente chegam ao seu destino, proponho aqui valorizar a escrita de cartas e retomar essa bela arte da comunicação. Nosso amigo Diego, ancorado sob o referencial de Paulo Freire em sua dissertação de mestrado<sup>43</sup> intitulada “Cartas pedagógicas e narrativa docente...”, também nos mostrou o valor das cartas pedagógicas como potencial de reflexão livre, e que favorece e promove um diálogo profundo.

---

<sup>42</sup> FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. Editora Paz e Terra, 2014

<sup>43</sup> JABOIS, D, P. **Cartas Pedagógicas e a narrativa docente: o (ser) fazer no território escolar nas aulas de Educação Física**. 2020. 137 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade São Judas Tadeu. São Paulo, 2020.

Evidente que não tenho a pretensão e nem a capacidade de produzir uma carta com tamanho impacto como as que nosso patrono da educação o fez quando, com sua humanidade e espírito de ajuda, compartilhou saberes e aprendizados em prol do projeto de educação de Guiné Bissau, na África. Mas, a partir de sua inspiração, procurei expressar as minhas reflexões, elogios, críticas, inquietações, com o mesmo espírito de ajuda que Paulo Freire empregou na ocasião, não de uma ajuda unilateral, mas sim de uma ajuda que acontece mutuamente e nos faz crescer juntos. Você, com seu estudo, e eu, com minha leitura e contribuição, buscando ser mais e transformar a realidade na qual compartilhamos nosso fazer pedagógico.

Assim, buscarei cumprir com muito prazer meu papel de “amigo crítico” em sua pesquisa de autoestudo tentando provocar você a retomar seus pensamentos e reflexões, bem como a expressão disso no registro textual de sua pesquisa. Por isso acho importante, neste momento, retomar nesse diálogo contigo, como acredito ser, à luz do que estudamos sobre o assunto, o meu papel como amigo crítico em uma pesquisa de autoestudo, mesmo que isso repita algo que já foi expresso quando você expôs sua metodologia.

No meu entendimento, como amigo crítico, tenho a função de expor meu ponto de vista diante das interpretações que você fez, provocando, analisando e refletindo, de maneira a tornar o seu autoestudo uma caminhada compartilhada, não para definir ou impor a você algum caminho a ser tomado, pois isso não é papel do amigo crítico. Mas acredito que, por ser o autoestudo uma pesquisa que envolve reflexões de si mesmo, tenho a função de questionar e, se possível, ajudar a ver coisas que talvez você, meu amigo, não tenha percebido<sup>44</sup>. Se deste diálogo tirarmos apenas uma única reflexão, já me sentirei muito feliz!

### **Amigo é amigo... “crítico” ou não!**

Mas, antes disso, não podemos deixar de registrar nesta carta que, para além de amigo crítico, nossa consideração um pelo outro extrapola os limites que permeiam a amizade crítica como parte metodológica deste estudo acadêmico. Como muito bem você trouxe ao longo de seu texto, e não quero aqui me fazer repetitivo, tivemos a oportunidade de nos conhecer pelos concursos públicos por aí afora e por intermédio do mesmo círculo de amigos e colegas de trabalho. Ao ver, como muito bem expresso em sua “Rede de saberes fazeres e suas significações forjadas nas “tramas” da vida” (figura 1) de sua tese, me senti muito emocionado,

---

<sup>44</sup> Minhas interpretações sobre a função do amigo crítico com base nos estudos de: LOUGHRAN, J. J. A history and context of self-study of teaching and teacher education practices. *In*: LOUGHRAN, J. J. *et al.* (ed.). **International handbook of self-study of teaching and teacher education practices**. Dordrecht: Springer, 2004. p. 7-39.

pois você conseguiu externar exatamente como foi construir, principalmente a partir de nossa experiência de trabalho nas escolas da rede de Suzano, o princípio de um caminho de aprendizado coletivo que se alimentava da nossa paixão por educar, de nossas tentativas, erros, frustrações e alegrias. Essa trama nos faz pensar o quanto deveríamos dar mais atenção aos conhecimentos compartilhados no chão das escolas, e acredito que você conseguiu trazer isso para seu autoestudo com maestria.

Embora, naquela época, caminhássemos ainda com certa ingenuidade a qual acredito termos nos livrado um pouco, percebo que já nos fazíamos lutadores em prol de uma educação e educação física melhor! De lá para cá, nossos caminhos foram sendo forjados na parceria que nos permitiu, na atualidade, novamente compartilhar as mesmas redes de ensino. E ainda, para nossa alegria e satisfação, a mesma escola, o mesmo curso de doutorado, o mesmo condomínio, a mesma cidade, os mesmos desafios pedagógicos.

Sendo assim, não posso deixar de agradecer por essa parceria se estender para além de nosso propósito profissional. A rede de saberes e fazeres, como bem colocou, sofre interferências de nossa vida pessoal, familiar e de nossa amizade e parceria, para além das obrigações da vida profissional e educacional. E quero relembrar e deixar isso claro nesta carta. Não acreditamos, para o tipo de pesquisas sobre a escola que fazemos, que seja possível uma ciência neutra, que tudo deva ser controlado como num laboratório, sem interferências externas, ou sem a participação de sujeitos que se conhecem. Ser mais que apenas “amigo crítico” não torna sua pesquisa menos “confiável”. Aliás, ser também seu amigo nas andanças da vida por aí afora é o que me deixa à vontade para criticar, expor meu ponto de vista, e elogiar quando a beleza é externada nas entrelinhas de sua pesquisa. E é por isso que deixo, a seguir, a próxima reflexão sobre a atuação do amigo crítico em sua pesquisa.

### **A crítica à atuação do amigo crítico**

Ao longo de sua investigação, tivemos alguns momentos de conversas sobre os rumos de sua pesquisa, sobretudo do ponto de vista metodológico. Sei que não é fácil construir uma investigação que se propõe a pesquisar a escola, um ambiente tão complexo. Muito menos a própria prática, e tampouco com crianças pequenas da educação infantil. Os desafios de ser professor/pesquisador são incalculáveis e temos enxergado isso nos últimos anos. Isso, por si só, já renderia aplausos ininterruptos. Mas quero aqui chamar a atenção para a minha atuação como amigo crítico e a escolha que você fez ao me propor analisar com mais ênfase, a partir do texto final da tese, e pouco a partir do andamento da pesquisa. Embora tivesse sido possível

algumas conversas no dia a dia da escola e nos nossos encontros, acredito não ter sido suficiente para eu poder colaborar mais com sua pesquisa.

Conheço alguns dos motivos que fizeram você escolher que a minha atuação como amigo crítico se desse com mais ênfase a partir do relatório final. Neste aspecto, aqui faço também minha “meia culpa”, se é assim que podemos dizer. Talvez você tenha chegado à conclusão – essa é uma especulação minha – de que, na correria em que vivemos, a dinâmica da escola e, principalmente, a indisponibilidade de tempo que temos, muitos encontros comigo como amigo crítico para discutir a pesquisa, durante o processo de produção das informações, seriam difíceis de se concretizar. Aliás, lembro de outro aspecto que pode ter interferido nesta escolha. Parte da coleta de informações de sua pesquisa foram finalizadas pouco antes de sermos acometidos mundialmente pela pandemia de Covid-19, que, para além da gravidade e mortes que lamentavelmente causou e ainda vem causando, levou ao fechamento das escolas, o que poderia, caso não tivesse concluído essa etapa, tornado inconclusivas parte das informações que foram produzidas.

É importante destacar que não há uma única forma considerada certa de concretizar um autoestudo. Mas talvez pudéssemos ter tido a oportunidade de explorar melhor a minha atuação como amigo crítico se tivéssemos desenvolvido mais encontros durante o andamento de sua pesquisa, para além da análise do relatório final. Entendo claramente que essa escolha que fez, junto com sua orientadora Graciele, sobre a atuação do amigo crítico, está fundamentada nos referenciais sobre autoestudo, e se faz importante em qualquer autoestudo. No entanto, teria sido interessante, ou será interessante em estudos futuros, envolvermos a atuação do amigo crítico durante todo andamento da pesquisa, analisando os materiais e informações fruto do autoestudo, conversando com quem está se “autoestudando”, provocando, questionando, sugerindo caminhos para tomadas de decisões, pois o autoestudo envolve reflexões “de si mesmo”<sup>45</sup>, e o (a) amigo(a) crítico(a) pode ajudar a ver coisas que o próprio pesquisador talvez não perceba. Quando isso é feito também ao longo do andamento da pesquisa, acredito que torna essa atuação mais efetiva e o aprendizado compartilhado mais envolvente para todos. Sugiro, da próxima vez, marcarmos churrascos para cumprir essas etapas da pesquisa e compartilhar nossas reflexões e aprendizados! Brincadeiras à parte, passo para o próximo tema das reflexões que proponho nesta carta.

---

<sup>45</sup> LOUGHRAN, J. J. *et al.* (ed.). **International handbook of self-study of teaching and teacher education practices**. Dordrecht: Springer, 2007.

### **O referencial teórico que o move, que me inspira, e inspira uma outra educação física para / e “com” a educação infantil!**

Meu amigo Uirá, lembro quando você, em nossas conversas e encontros informais, com todo entusiasmo contou o quanto os estudos da sociologia da infância, com os quais teve contato em uma disciplina de doutorado na Faculdade de Educação da USP, tocaram seu coração, abalaram e transformaram suas crenças antigas, e o ajudaram a ir forjando a tese que vem a ser defendida. Também lembro do seu afinco ao se debruçar nos escritos de Paulo Freire, nosso patrono da educação, para somar a esse olhar da sociologia da infância e, conseqüentemente, vislumbrar uma educação física para infância, diferente daquela que fomos ensinados a praticar.

Ver esse movimento, que se inicia nas inquietações e experimentações de sua – e da nossa – atuação como professores nas escolas em Suzano, com crianças da educação infantil, e que agora vai se materializando na tomada de consciência à luz desses referenciais que utilizou para compreender a infância e a possibilidade de uma educação libertadora, inspirou-me também e certamente servirá de inspiração para muitos educadores e educadoras. E acredito que você costurou muito bem ao longo do texto, e de maneira muito corajosa, assumindo e entrelaçando suas fragilidades e dúvidas de ser/fazer educador, a esses referenciais, ao analisar sua própria prática. Prática que se materializa em práxis nas aulas de educação física “com” – como bem defende – as crianças durante a infância, com criticidade, dialogicidade, incentivando a leitura de mundo delas e atento aos conhecimentos que só elas possuem, bem como suas necessidades de explorar o mundo, como quem descobre a cada instante algo novo e o transforma.

Nesse sentido, trago em destaque o capítulo “2.3” de seu texto “*As ‘tramas’: os poderes que vêm do alto*”, para ressaltar algo importante que você não nos deixa esquecer. Há poderes que vêm do alto, que tentam a todo instante, em cada procedimento imposto nas escolas, nos documentos curriculares, a cada normativa, portaria ou expresso em documentações pedagógicas, que pouco tem servido ao processo de ensino e aprendizagem, principalmente para educação das crianças pequenas. A educação infantil, infelizmente, é colocada na lógica das outras etapas de ensino, posicionadas em mesas e carteiras, e respondendo ao anseio dos poderes que vêm do alto, como se fosse uma etapa preparatória para o processo de alfabetização que se aproxima. Senão pelas iniciativas de alguns educadores e educadoras, como bem expresso na sua tese, em geral essa lógica de imposição curricular, incompatível com a primeira infância, ainda tem sido uma realidade.

Assim, ao ler sua tese e conhecendo sua trajetória como bem conheço, o currículo que você propõe hoje para a educação infantil vai sendo construído com as crianças, com rigorosidade e intencionalidade. Não a rigorosidade que aprisiona, e nem a intencionalidade que parte apenas de você, mas aquela que surge de uma construção coletiva e respeita as singularidades e toda a beleza, fantasia e criatividade das crianças.

### **A pesquisa na escola para a escola!**

Caro amigo, sabemos o quanto é difícil fazer pesquisa nas escolas. Primeiro pela complexidade envolvida quando essa pesquisa se propõe a mergulhar profundamente nesse ambiente e não fazer uma mera coleta de informações momentâneas. Por muito tempo, as pesquisas têm denunciado recortes epistêmicos da realidade escolar, que, embora tenham gerado suas parcelas de contribuições, hoje se mostram superadas por pesquisas que mergulham na realidade com a intenção de transformá-la. Nesse caso, não tem como ser neutro ao realizar a pesquisa. Isso não significa deixar os pressupostos de uma ciência feita para devolver suas contribuições para a sociedade. Sua pesquisa mostra que é possível construir conhecimento sobre o ensino, gerar novas descobertas e impactar a realidade pesquisada.

No Brasil, e você já deve ter recebido negativas de publicação do seu autoestudo, esse tipo de pesquisa ainda é visto com desconfiança. Mas é perceptível nas entrelinhas de sua escrita que a sua preocupação não é agradar os editoriais tradicionais de pesquisa de nossa área e nem os “poderes que vêm do alto”. Sua preocupação é construir conhecimento e, de novo, transformar a nossa realidade e a realidade de muitos educadores e educadoras do nosso país. Não há como não aplaudir sua ousadia e criatividade. Além de metodológica, por se propor a compartilhar e analisar sua própria prática, ousadia e coragem por estudar a educação infantil na complexidade que é fazer pesquisa no cotidiano escolar e fazer emergir os conhecimentos do “chão das escolas”.

Com brilhantismo e muito estudo, você traz as ideias pedagógicas do patrono da educação brasileira em sua pesquisa e mostra novas interpretações e aplicações destas ideias e princípios para a educação infantil e para a educação física. Não há só o ineditismo de sua tese, mas uma tese que se desdobra em possibilidade de ampliação para atuação dos profissionais de educação física. Mais do que isso, a possibilidade de construir a escola para educação infantil que respeite as infâncias. É nesta escola que gostaria que minhas duas filhas e meu filho, Linda, Clara e Gael, pudessem viver suas infâncias!

### **Passeando nas entrelinhas de seu relatório de pesquisa**

Meu amigo, talvez você não tenha se dado conta até que ponto nem em qual proporção os escritos de Paulo Freire têm lhe influenciado e influenciado a todos nós. E aqui trago uma opinião pessoal diante do que observei, de maneira geral em sua escrita, que em escritos anteriores de sua autoria não se faziam presentes. Para leitores ávidos por agilidade, ansiosos por resultados rápidos, ou até acostumados com a escrita acadêmica tradicional, seu texto pode até parecer repetitivo. Já para aqueles que buscam o prazer de retomar conceitos, de vê-los serem entrelaçados à experiência vivida, e não isolados uns dos outros, sua tese é como uma daquelas praias com paisagens deslumbrantes que ao caminharmos, sem pressa, nem percebemos que andamos tanto, sem ver as horas passarem!

Nesse ponto, acho que a forma de escrever de Paulo Freire tocou você e influenciou sua maneira de redigir esse relatório. Paulo Freire, em seus escritos, avança e retoma seus conceitos entrelaçando uns aos outros, reafirmando ideias e retomando, sempre que necessário, para expor suas reflexões, considerando, para além do conhecimento acadêmico, as experiências vividas. E acho que seu texto, além de sua particularidade de escrita, trouxe também essa característica, que, a meu ver, deve ser mantida, mesmo que incomode aos que procuram por agilidade e por uma escrita “retilínea”. Deixe essa síntese mais direta apenas para a comunicação de seus resultados nos artigos e/ou capítulos que, por consequência, surgirão desta tese, mantendo nela toda essa riqueza de detalhes e a flexibilidade da escrita que pude apreciar.

Não posso deixar de me ater aos temas que emergiram de sua análise temática e se desdobraram na escrita dos capítulos 7, 8, 9, 10, conforme pude observar na *figura 5 “Rearranjo das unidades temáticas de análise”*. Imagino que não tenha sido fácil triangular todas as informações, mantendo a rigorosidade metodológica, o distanciamento necessário para analisar as informações, mas sem aprisionar essas análises em uma racionalidade técnica incompatível com o que você se propõe a fazer. A meu ver, esses temas que, como você mesmo disse, foram frutos não só da análise minuciosa, mas de uma sensibilidade que o tocou, dialogam bem com os objetivos que se propôs a perseguir nesta investigação de autoestudo. E mostram para a comunidade acadêmica e para professores e professoras de educação física, aspectos importantes de sua prática político-pedagógica, mas que podem ser objetos de reflexão para outras realidades. Aliás, esse é um aspecto importante do autoestudo. Apesar de ser uma análise a partir do “eu”, pode levar a reflexões pertinentes para outros contextos, não como receita a ser seguida, mas como despertar de novas reflexões.

Um outro ponto, e considerando os achados que você traz ao longo de sua tese, comentados no parágrafo anterior, fiquei em dúvida, quando mais adiante, a partir da página 227, figura 20, você expressa “*princípios ético-políticos de uma prática político-pedagógica da EF com a EI*”. Fico a me perguntar e a lhe provocar, pois não me pareceram muito claros: esses princípios surgiram de maneira geral de toda sua experiência com autoestudo? Da soma da experiência com autoestudo aos referenciais teóricos do estudo? São desdobramentos dos temas identificados na análise temática? Acho que isso poderia ficar mais claro para os leitores quando apresentar esses princípios.

Fiquei pensando, quando realizei a leitura do capítulo 9 (Construindo “com”), no subtítulo 9.2 “*o potencial transformador das crianças*”, que, em minha opinião, tornaria mais interessante do que já está, se esse título ficasse com a seguinte redação: “O potencial transformador das crianças nos transforma”. Trago essa pequena impressão, pois neste capítulo é possível navegar na leitura, identificando para além do potencial transformador das crianças apresentado por você, visualizar também em sua escrita o quanto isso lhe transforma como educador em uma relação de troca com as crianças. E mais do que isso, o quanto transforma, ou pelo menos transformou a mim, após a leitura. Por isso, defenderia a inclusão do “nos transforma”.

Quero também tecer algumas observações acerca da redação de seus objetivos específicos. Não para reformulá-los, pois isso fugiria do nosso propósito, e ainda seria impossível, uma vez que as informações analisadas já foram guiadas a partir deles. Ao ler e reler seu relatório de pesquisa, acredito que o objetivo específico (p. 90) “*Compreender o meu processo reflexivo diante da prática pedagógica*”, poderia ser suprimido, pois a meu ver, além de ser amplo, já está contemplado nos demais objetivos específicos. Além disso, proponho, como sugestão de alguém que faz leitura de um autoestudo, e ainda, para situar novamente os leitores sobre o que de fato o autoestudo se propõe, alterar a redação do seguinte objetivo específico: de “*analisar se existe uma prática político-pedagógica dialógica da EF “COM” as crianças da EP*”, para: “*analisar se existe, na minha realidade escolar, a possibilidade de efetivação de uma prática político-pedagógica dialógica da EF “COM” as crianças da EP*”.

Na página 24, ao justificar a necessidade de superarmos uma pedagogia transmissiva que em sua opinião se aproximam da ideia de educação bancária combatida por Paulo Freire, você indica e associa alguns autores a essas pedagogias transmissivas, citando que eles possuem bases psicológicas, com ênfases na divisão por fases/idades e aos conhecimentos atrelados ao desenvolvimento motor e da psicomotricidade. Tenho dúvidas se João Batista Freire poderia ser posicionado a esses pressupostos como está citado no texto.

Mas meu amigo, chamo-lhe atenção, após tecer esses breves comentários, para o fato de, como adiantei no início desta carta, serem apenas algumas provocações e não necessariamente obrigações a serem seguidas. Aliás, se nos colocarmos a ler novamente seu texto, ou qualquer outro escrito, é provável que outros pontos de vistas poderiam ser suscitados a cada nova leitura. Por isso, não se preocupe em desviar-se de suas ideias caso julgue algumas das observações pouco pertinentes.

### **Esperançar juntos novos caminhos possíveis**

Para ir caminhando para o final deste escrito, e evitar me alongar demasiadamente, quero dizer que saio desta leitura que fiz do seu relatório de pesquisa muito feliz. Primeiro pela honra de participar, e segundo por ver se concretizar mais uma etapa de sua trajetória, na qual tive o prazer, e tenho até hoje, de compartilhar com você.

Nesta pesquisa, você conseguiu, com muita competência, trabalho duro, amorosidade, estudo e luta, contribuir para um movimento de transformação da educação física brasileira. Soma-se aos grandes estudiosos de nossa área para apresentar novos pressupostos teóricos e metodológicos para a atuação deste componente curricular na/e “com” a educação infantil. O debate se a educação física deveria ou não fazer parte desta etapa de ensino, como é possível observar em estudos anteriores, já não faz mais sentido pra mim, quando vejo os pressupostos trazidos por você nesta pesquisa, à luz dos referenciais que serviram de base para suas análises. E assim, a meu ver, é possível sonhar com um futuro promissor para a EF com a EI.

Ao trazer sua história de vida, mergulhei também em minha própria história, e não tenho dúvida que muitos, cada um nas suas singularidades, também mergulharão em suas trajetórias para se reconhecerem e reconhecerem sua atuação pedagógica como um processo de transformação dinâmico, forjado nas “tramas” de suas próprias vidas, desdobrando-se em experiências totalizantes e complexas do cotidiano escolar. Sua pesquisa vai se somando a outras que têm buscado compreender como podemos desenvolver uma educação física escolar problematizadora e libertadora inspirada no pensamento pedagógico de Paulo Freire.

Nos últimos anos, e principalmente após a eleição de 2018, que colocou à frente do nosso país um presidente totalmente despreparado, ignorante e desumano, os ataques infundados à obra e ao pensamento pedagógico de Paulo Freire e sobretudo à educação pública brasileira, disseminado por essa representatividade atrasada, colocou-nos em um completo estado de tristeza. Mas sua pesquisa e outros projetos que têm se dedicado a compreender como

os pressupostos freireanos<sup>46</sup> se reverberam na prática político-pedagógica da educação física, têm ganhado mais força desde então. E isso nos dá esperança de seguir caminhando à luz do conhecimento, do diálogo e não mais se deixar estremecer por ataques ou ideias infundadas. O debate, portanto, ganhou novos contornos e a mentira e ignorância começa a caminhar de volta ao lugar de onde nunca deveria ter saído.

Encerro essa carta, mas não a possibilidade de diálogo, agradecendo imensamente o espaço que esta pesquisa me proporcionou de crescimento pessoal, profissional e acadêmico.

Um grande abraço, meu amigo!

Vinicius Moreira

---

<sup>46</sup> BOSSLE, F. Atualidade e relevância da Educação Libertadora de Paulo Freire na Educação Física Escolar em tempos de "Educação S/A". *In*: SOUSA, C. A. D.; NOGUEIRA, V. A.; MALDONADO, D. T. (org.). **Educação Física Escolar e Paulo Freire: ações reflexões em tempos de chumbo**. Curitiba: CRV, 2019. v. 38. Cap. 1, p. 17-32; NOGUEIRA, V. A. *et al.* Práticas Corporais e Paulo Freire: Uma análise sobre a produção do conhecimento. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 4, p. 1265-1280, out./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.85020>; SOUSA, C. A. D.; NOGUEIRA, V. A.; MALDONADO, D. T. **Educação Física escolar e Paulo Freire: ações e reflexões em tempos de chumbo**. Curitiba: CRV, 2019. v. 38.

## 12 UM SUJEITO CIENTE DE SEU INACABAMENTO

A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Docência e boniteza de mãos dadas. (FREIRE, 2011a, p. 28).

As palavras de Paulo Freire me inspiraram no processo de criação e artesanania deste trabalho. Mesmo ele não tendo sido um autor que habitou em nenhum momento a minha formação inicial de EF, digo com grande alegria que Paulo Freire me fez olhar para minha vida de forma diferente após o importante aprofundamento que fiz em algumas de suas obras, estudos ainda bem iniciais, porém feitos com dedicação, que, unidos à realidade escolar, motivaram-me a uma prática político-pedagógica feita com ética, de mãos dadas com as crianças da EI, tentando não deixar de captar a estética desses seres humanos de cem linguagens, e os demais agentes que caminharam comigo nesse árduo trabalho pedagógico.

Foi em *Por uma Pedagogia da Pergunta*, pelas palavras de Freire e Faundez (2013), que percebi a importância de entender a cotidianidade da escola na qual essa pesquisa se deu, tornando-se um autoestudo da minha cotidianidade. Inclusive, venho inicialmente reconhecer, nestas palavras sempre provisórias, minhas fragilidades enquanto professor e pesquisador nesse cotidiano escolar, até porque os autores deixam muito explícito nessa obra que a realidade é o que move o conceito. Ou seja, o verdadeiro trabalho de superação da ingenuidade sempre deve partir da realidade, do saber da experiência feito; esse, por sua vez, alimenta o conceito que devolve à realidade o saber transformado/elaborado, compondo a tríade realidade/conceito/realidade.

Foi fazendo a pesquisa de campo, vivendo essa cotidianidade, que efetivamente percebi o quanto é difícil ser esse professor/pesquisador estando na condução das aulas. Quero dizer que, se eu estivesse acompanhando como um observador, eu poderia ter captado de forma mais detalhada aspectos que podem ter ficado fora das minhas percepções. Assim como o próprio registro do diário de campo, que, na minha análise mais cuidadosa, foi meu grande problema e falha. Percebi que me perdi nas datas e acabei juntando reflexões de dias diferentes, fato que gerou dúvidas de qual dia eu estava relatando. Isso se deu pelo fato de minhas aulas com as turmas da EI e das séries iniciais do fundamental serem seguidas e sem intervalo, além da minha falta de experiência com pesquisa desse tipo. Somada a essas minhas limitações, a dinâmica com as crianças pequenas sempre são muito intensas em todas as aulas, pois elas exigem muito da gente, querem atenção, querem mostrar suas conquistas, seus conhecimentos e suas culturas. Mas também teria outro problema, pois um observador não consegue sentir o que um professor sente, ao viver ali a experiência vivida.

Um outro ponto muito importante foi um impasse inicial em fazer a pesquisa de campo no ano de 2019 ou 2020, pois o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Judas estava passando por algumas reestruturações, fato que acabou impactando nessa decisão. Diante disso, de forma intuitiva, eu fui realizando registros pontuais desde fevereiro de 2019, tanto em fotos, vídeos, como notas de campo, além de viver intensamente todas as decisões e discussões político-pedagógicas sobre a EI naquele ano dentro da unidade escolar.

Ao olhar para esse cenário hoje (junho de 2021), analiso que foi algo inexplicável a nossa (eu e a professora Graciele) decisão em agosto de 2019, em definir que as produções das informações de pesquisa seriam feitas com base nos meses de setembro, outubro e novembro de 2019. E foi em março de 2020 que o mundo se rendeu à terrível pandemia da Covid-19. Isso teria definitivamente acabado com a possibilidade de fazer um estudo como esse que apresento nesta tese. São coisas que não têm explicação!

A partir das informações produzidas nesta tese, reconheço que minha prática político-pedagógica necessita urgentemente trazer mais enfaticamente as discussões sobre as questões étnico-raciais, de gênero, ambientais e sobre os povos originários. Mesmo que tenhamos tematizado as culturas indígenas, reconheço que necessito trazer com maior qualidade esses debates, ou seja, tais questões não podem mais ficar fora das discussões da EF.

Sem trazer expectativas de soluções, ao olhar para minha prática político-pedagógica de forma crítica, tentando me distanciar de uma análise puramente afetiva, vou apresentar minhas palavras após as reflexões traçadas durante o processo de análise e discussão desta tese. Empreitada feita com muito carinho e empenho, mesmo diante de um período de extremo sentimento de tristeza e desesperança. Foram e estão sendo dias de cansaço existencial, em que, em vários momentos eu pensei em desistir do doutorado. São desmobilizações violentas da educação pública e gratuita brasileira; momento em que estamos perdendo nossos direitos tão arduamente conquistados.

O que de fato me motivou foram os/as colegas que vivem lá, a escola real, e, definitivamente, as produções feitas em 2019 pelas crianças para esta tese. Foram elas que me deram forças para tecer este texto a partir do momento que começo a imersão nas informações produzidas nesta pesquisa.

Para este exercício reflexivo, antes de tocar nos questionamentos desta tese, com base nos objetivos específicos, percebo que **o meu processo reflexivo**, aquele que se volta à minha prática pedagógica, a verdadeira reflexão sobre a prática, *foi se constituindo a partir de um reconhecimento da minha história como produção de saber, um ser inacabado*. Reconhecimento esse que só me dou conta quando interpreto que toda a nossa formação

humana se trata de uma formação permanente (FREIRE, 2011a), essa que sempre é forjada pela comunhão. E, mais do que isso, ao reconhecer que somos seres que produzimos transformação quando tomamos o mundo como construção nossa, processo esse que se dá principalmente quando rompemos a barreira do medo pela liberdade, e assumimos o mundo em nossas mãos (FREIRE, 2015).

Dizendo de outra forma, ao perceber que efetivava uma prática pedagógica ingênua, eu abri um caminho para ler com mais cuidado esse processo histórico; assim, descortinei minha visão, reconheci minhas limitações e procurei buscar a superação, ou seja, codifiquei. E dentro desse processo foi fundamental ingressar no mestrado e doutorado, marco histórico divisor de águas, que potencializou a descodificação e uma nova codificação, ampliando minha leitura de mundo (FREIRE, 2013a). Passo a verificar a necessidade de superação de uma prática pedagógica e alcançar uma prática político-pedagógica, em que a educação jamais se dá fora do ato político (FREIRE, 2011b). Ato político esse que se efetiva na prática político-pedagógica da EF “COM” a EI, a partir do momento em que todos/as se engajem na luta por participação, tanto minha como das pedagogas, e, essencialmente, das crianças nas discussões, decisões e andamento da ação pedagógica, buscando constantemente uma prática político-pedagógica dialógica (FREIRE, 2011b). E isso, na minha visão, só é possível com o esperar, aquele que subverta e transgrida a educação bancária, para que a verdadeira autonomia floresça.

Assim, **compreender as relações interdisciplinares** que habitam a prática político-pedagógica foi essencial. Mas tal compreensão não foi um fato que eu poderia dizer que trouxe bons achados. Digo isso porque o desejo de um trabalho coletivo entrelaçado *se revelou um verdadeiro tensionamento político-pedagógico, em que a autoria, a criação e a intelectualidade dos/das docentes sempre ficam concorrendo contra um sistema esmagador que nos oprime, nos apaga e tenta nos controlar o tempo todo* (ARROYO, 2013; ARROYO, 2016).

O trabalho entre as áreas na EI, nesse contexto escolar, foi feito dentro de nosso viável histórico pelos corredores da escola. Num movimento de resistência, na produção de inéditos viáveis diante de situações-limite. Pois produzimos um projeto intitulado “Transformação” que, ao longo do ano, foi sendo minado pelas pressões e burocratizações vindas de sistemas controladores e castradores da autonomia docente, como a BNCC e a pressão social pela alfabetização das crianças da EI. Além disso, foi perceptível a desvalorização que a EI sofre quando estão na mesma instituição educativa duas etapas distintas em sua concepção de educação da educação básica, no caso, a EI e as séries iniciais do fundamental. Os corredores da escola se tornaram nosso esconderijo pedagógico: lá tentamos aproximar as áreas,

discutimos, ouvimos uns aos outros/as, e minimamente dialogamos sobre possibilidades de encontros entre as áreas. Mas, mesmo com nossa resistência, em um certo momento, infelizmente perdemos força, pois os poderes que vêm do alto (ARROYO, 2016), com suas burocratizações, fragilizaram nosso trabalho coletivo e autoral.

O trabalho interdisciplinar, nesse contexto, mostrou-se uma verdadeira luta dos/das professores/as contra uma lógica fabril que habita o universo da educação, que não leva em consideração as infâncias e seus direitos e tenta controlar tanto os/as educadores/as como as crianças.

Mesmo diante desses tensionamentos opressores, foi possível notar **que existiu um incansável processo em busca da dialogação** com as professoras pedagogas e as crianças. *Isso foi possível a partir do momento que olho para outras áreas de conhecimento como a sociologia da infância, a pedagogia da infância e os estudos que vêm trazendo as ideias freireanas para falar da educação das crianças.* Aprofundamento que me faz entrar em um processo de autorreflexão, provocando uma autoanálise para melhor compreender e reconhecer as infâncias enquanto grupo social que possui seus direitos e que devem ser respeitados, até porque as crianças pertencem ao grupo mais afetado, quando o assunto é opressão (SARMENTO; MARCHI, 2008; NASCIMENTO, 2011; SARMENTO; TOMÁS, 2020).

Além de compreender que as crianças pronunciam sua palavra por meio de várias linguagens, que interpretam o mundo a partir de suas leituras autênticas, e que se comunicam e interagem com o mundo pelas brincadeiras, reitero que o brincar é a forma de comunicação das crianças com o mundo (FREIRE, 2011a; FREIRE, 2017; KUNZ, 2017; EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2018).

Nossas aulas foram permeadas pelo diálogo, pelas rodas de diálogo, pelo direito de dizer sua palavra, de se expressar pelo desenho, pela música, pela brincadeira. As crianças me questionaram, criaram seus pressupostos, exigiram brincar mais tempo nos jogos indígenas, pois todas as crianças tinham que ser pegadoras. Imaginaram, fantasiaram, riram, construíram, viveram diversas experiências entre pares e se engajaram nos temas propostos como eu nunca havia visto antes. A pedagogia da pergunta me deu o suporte necessário para promover um ambiente pedagógico de curiosidade, em que eu mais perguntava do que respondia, e isso foi se tornando curiosidade epistemológica (FREIRE, 2011a; FREIRE; FAUNDEZ, 2013).

Com isso, vou me inquietando para saber **o que de fato aprendemos** diante de uma prática político-pedagógica preocupada com a participação das crianças, que almejava dialogar “COM” elas e não para elas. Nessa busca, pude perceber que o diálogo foi mais uma vez o elemento central, assim como o direito de dizer a sua palavra, não só a palavra falada, mas

outras formas de pronunciar seus saberes, como as perguntas que o corpo nos faz, as representações artísticas, pois elas reverberaram os saberes tratados na EF por meio de todos esses elementos. Os saberes foram narrados, desenhados, pintados e representados pelos gestos, gestos construídos com significação, uma vez que eles foram constituindo sentido durante as experiências que passaram por nós (SCARAZZATTO, 2020; LARROSA BONDÍA, 2002).

Os saberes reverberados pelas crianças *apresentaram todos os temas discutidos durante o ano, algo que foi extremamente marcante para mim. As brincadeiras, a ginástica, as culturas indígenas e o surgimento dos movimentos* (alegoria dos homens das cavernas) foram discutidas nas rodas de diálogo, nos desenhos, na brincadeira de entrevista, nas fotos e vídeos produzidos “COM” elas durante 2019. Tamanha foi a potência dessas experiências que chegaram na casa das crianças. As mães relataram estranhamento com temas tão diferentes que as crianças chegavam em casa falando. Tucunaré, curupira, homens das cavernas, pinturas nas paredes, definitivamente transpuseram os muros da escola.

Tudo isso demonstrou a potência de uma prática político-pedagógica da EF “COM” a EI, que buscou se aproximar de pressupostos freireanos para superar uma educação bancária, forjando dia a dia “COM” as crianças e demais agentes. Elementos que representam **os desdobramentos percebidos nessa pesquisa**, que me motivaram a *evidenciar princípios ético-políticos*, inspirados pela obra de Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia* (2011a), na qual o autor destaca a necessidade de cada educador/a construir de forma autoral seus princípios éticos, e esses, por sua vez, podem favorecer a formação para a humanização, contrapondo-se à coisificação das pessoas. A idealização desses princípios foi “sendo” construída durante todo o processo de tecitura das unidades temáticas desta tese, servindo como ponto essencial de autorreflexão.

**Quadro 2** – Princípios ético-políticos de uma prática político-pedagógica da EF “COM” a EI

<b>Consciência do inacabamento</b>	Esse princípio se refere ao se reconhecer como ser inacabado e em constante construção. Isso foi fundamental para me colocar também como aprendiz e como ser histórico, aquele que escreve sua versão. É preciso que o/a educador/a se liberte para poder contribuir na construção inicial dos sonhos possíveis dos educandos, uma construção “COM” eles e não para eles;
<b>Intelectual pesquisador/a</b>	Princípio que reconhece o poder autoral e de autoridade dos/das educadores/as: o/a professor/a como intelectual/pesquisador da sua prática;
<b>Sujeito criança</b>	Princípio que reconhece as crianças como sujeitos, atores e atrizes, seres de direitos que leem o mundo e o interpretam por meio de várias linguagens, produzindo saberes, cultura;

<b>Ler o mundo</b>	Assumir e reconhecer que a leitura de mundo antecede a leitura da palavra, que é expressa de diferentes formas, linguagens e interpretações que se faz do mundo vivido, e foi mais um princípio que apoiei.
<b>Diálogo</b>	Princípio mais importante desse processo, pois ele inaugura a abertura, a comunicação entre “GENTE”. O diálogo é fortalecido por Freire pela Teoria da Ação Dialógica, em que co-laboração, unir para libertar, organização e síntese cultural representam a tecitura de uma pedagogia do oprimido necessária para se alcançar uma educação como prática da liberdade. O diálogo inaugura a comunhão;
<b>Participação</b>	Princípio que se instaura na ideia de engajamento de TODAS AS PESSOAS, todas as culturas, todos os povos, a dizerem sua própria palavra, pois, como um ato político, as pessoas começam a compreender que transformam o mundo. Participar possibilita que o ser humano tome o mundo como seu, responsabilizando-o para o importante processo de transformação da realidade “COM” os outros;
<b>Problematização</b>	Princípio que estabelece o aprofundamento em qualquer que seja o tema discutido. A problematização pode ser enriquecida com uma pedagogia da pergunta, aquela que convoca à curiosidade epistemológica, valorizando o saber da experiência feito como conhecimento da partida, levando a superação deste rumo à consciência crítica;
<b>Rigorosidade e Amorosidade</b>	Princípios que não se dicotimizam, pois é notável que alegria e entusiasmo pelo aprender não necessitam caminhar de lados opostos. É a superação do antagonismo entre teoria e prática para abrir espaço para a práxis verdadeira, aquela construída “COM” elas e não para elas;
<b>Escuta atenta e olhar afetuoso</b>	Princípios que se fundem para valorizar essencialmente a ideia de silenciar-se para escutar o outro, e, mais do que isso, efetivar as ideias pelo exemplo corporificado;
<b>Experiências significativas</b>	Princípio que se efetiva por aquilo que toca e que acontece; momento que não pode acontecer pautado pela pressa, pois é necessário contemplação, curiosidade e imaginação. A experiência significativa gera um sentimento de reconhecimento que pode ser criado e pode produzir saberes, pois são sentidos e vividos;
<b>Emancipação</b>	Princípio que é resultado dos desdobramentos dos anteriores, pois quando o ser humano se reconhece como sujeito da história, pronuncia sua palavra, lê e interpreta o mundo, problematizando-o; por conseguinte, o diálogo e participação verdadeira acontecem e, com isso, as pessoas podem se libertar.

**Fonte:** O autor.

O processo reflexivo elaborado na figura 8, trazendo a ideia do processo permanente de construção pedagógica, inspirou-me a pensar nos ventos suleares representados pela figura 9, em que a aproximação às ideias de Paulo Freire pode enriquecer os debates para a área da EF. Mas era necessário reconhecer os tensionamentos políticos que agem no dia a dia da realidade escolar, e a figura 12 demonstra as situações-limite e os inéditos viáveis que são constantemente tensionados pela temporalidade capitalística. Nessa cotidianidade, foi possível reconhecer a importância de um planejar vivo e em movimento, sintetizado na figura 17 pela trama conceitual. Nesse percurso sinuoso, freireando minhas reflexões, os elementos de uma pedagogia libertadora foram saltando aos meus olhos, e a figura 19 traz exatamente aquilo que vou sensitivamente notando da realidade vivida “COM” as crianças. É o amálgama de todas essas reflexões que me levaram a elaborar os princípios ético-políticos de uma prática político-pedagógica da EF “COM” a EI.

Com esses princípios ético-políticos e chegando ao objetivo geral deste estudo,

compreendo que minha prática pedagógica da EF na EI tem passado por um processo intenso de transformação, de releitura de minhas ações pedagógicas, um processo autorreflexivo de auto(trans)formação permanente (GOELZER; HENZ, 2020). Processo que se faz todos os dias pelas experiências vividas, em constante diálogo com as pessoas, e que influencia e sofre influências constantemente dos fatores sócio-político-culturais aos quais estamos expostos durante a vida.

Ou seja, tenho migrado de uma prática pedagógica para uma prática político-pedagógica, pois a reconheço em contínua construção e inacabamento, assim como eu me percebo. Vejo-me lutando pela dialogicidade entre todos/as os/as agentes que compõem a instituição de EI e convocando as crianças a participarem efetivamente das construções de nossas aulas. Coloco-me como intelectual/pesquisador da minha prática, um mediador, que tenta respeitar o saber da experiência feito das crianças e que busca potencializar a ampliação da leitura de mundo num processo de alongamento cultural sobre as manifestações da cultura corporal.

Logo, vou refletindo sobre as perguntas desta tese e, provisoriamente, percebo que um trabalho pedagógico interdisciplinar na EI é possível, porém demanda um esforço dos sujeitos envolvidos em compreender as infâncias e reconhecer o potencial transformador das crianças como sujeitos que constroem a história, como seres de direitos, atores e atrizes no mundo e “COM” o mundo, e, portanto, as crianças nos transformam. E mais, é urgente que os sistemas educacionais, seja federal, estadual ou municipal, busquem suporte no grande volume de pesquisas que tratam e discutem a EI para projetar o atendimento às infâncias, produzindo políticas públicas que favoreçam um atendimento que as respeite como sujeitos que são e não constituam nelas adultos em miniatura.

A partir das análises e discussões feitas neste trabalho, percebo que é possível uma prática político-pedagógica ancorada nos pressupostos freireanos; é possível reinventar as ideias desse importante intelectual brasileiro, pois suas obras abrem caminho para que repensemos nosso fazer pedagógico, principalmente pelo convite que se faz pelo diálogo, elemento fundante de suas ideias. E, quando se pensa na EI, mais e mais elementos podem ser aproximados da EF para a constituição de aulas mais significativas, amorosas e abertas ao ouvir, momento que possibilita percebermos que somos, ao mesmo tempo, aprendizes que se educam em comunhão. Tudo isso sem perder de vista nossa intencionalidade pedagógica, que de forma ampliada deve estar preocupada em contribuir para a formação de uma sociedade mais crítica, capaz de ler o mundo, interpretá-lo e transformá-lo em um lugar mais justo e cheio de boniteza.

Após toda complexa construção desta tese, essa tecelagem ou até mesmo artesanaria – pois foi se constituindo de forma muito amorosa como um artista que pinta seu quadro por vários e vários dias tentando trazer detalhes, ou o artesão que coloca em cada obra seu espírito como tentei fazer nesse trabalho –, digo que o autoestudo foi fundamental para eu me reencontrar com uma prática pedagógica politizada.

Ao ler e reler as palavras aqui escritas, três pontos me tocam: 1) A EF “COM” a EI no cenário nacional; 2) O importante processo de autorreflexão politizada que um estudo da própria prática pode fazer emergir; e 3) O processo de resistências/luta que docentes vêm travando nas realidades escolares, por meio de suas práticas político-pedagógicas.

### **1) A EF “COM” a EI no cenário nacional**

Foi possível identificar, com os levantamentos bibliográficos feitos para esta tese, que, mesmo após 25 anos da publicação da dissertação de mestrado de Deborah Sayão (1996) e a recente tese de Rodrigo Martins (2018), poucos avanços aconteceram na perspectiva de compreender as infâncias e as crianças como sujeitos do processo na educação física. Em outras palavras, em nossa pesquisa (FARIAS *et al.*, 2019), pudemos identificar, ainda, o predomínio de perspectivas biologizantes e psicomotoras nas discussões acadêmicas, nos cursos de formação inicial (MARTINS; TOSTES; MELLO, 2018) e nas práticas pedagógicas da EF na EI. Ou seja, é necessário que a política de constituição de currículos da formação inicial olhe para o que as pesquisas que se dedicam a estudar as infâncias têm produzido, para reformular, inclusive, as literaturas de base desses cursos. Contudo, com muito esforço, é possível notar sinais de rupturas, e para termos um raio-x dessas mudanças, mais estudos que venham das realidades escolares são necessários.

### **2) O importante processo de autorreflexão politizada que um estudo da própria prática pode fazer emergir**

Fazer essa releitura do meu processo de formação permanente (da vida) foi impactante para mim. Pude fazer uma análise que me fez reconhecer todo esse processo como “formação”, e, mais do que isso, pude realizar o reconhecimento do docente como um ser que constrói sua história, como um pesquisador da sua prática e como sujeito que sou. Mas, para alcançar tal análise, sem dúvida que o processo vivido no mestrado e doutorado fez com que tudo ficasse mais nítido. Pois não é o simples fato de estar na pós-graduação, mas quem e com quem se

forjam essas relações, discussões e construções. Aqui está a importância da formação crítica, autoral e sensível à realidade vivida lá nas escolas.

Quero defender que um potente grupo docente com uma visão humana politizada, que valoriza o ser como sujeito que é produtor de conhecimento, que estimula essa autoria, potencializa uma formação politizada que vai se constituindo nas relações, nos debates promovidos nas aulas de cada disciplina, nos grupos de estudos e, conseqüentemente, nas produções acadêmicas, fruto dessas interações. Aqui fica muito evidente os pressupostos que Paulo Freire transmite: a convocação das pessoas como sujeitos do mundo e “COM” o mundo, a comunhão, a co-laboração, o unir para libertar, a organização e a síntese cultural, ou seja, essa noção de grupo, essa dialogação coletiva, que deve respeitar o saber da experiência feita e o espaço para que cada sujeito (criança, jovem ou adulto) pronuncie a sua palavra, fortalecendo a luta pela transformação (FREIRE, 2011a; FREIRE, 2011b; FREIRE; FAUNDEZ, 2013; FREIRE, 2013a; FREIRE, 2013b; FREIRE, 2015; FREIRE, 2017).

Ainda, defendo que realizar um autoestudo de sua prática político-pedagógica dentro de um programa de mestrado ou doutorado potencializa a reflexão sobre a prática docente; coloca o/a educador/a em estado profundo de autorreflexão e gera um grande sentimento de raiva: aquele que se indigna ao desvelar os tensionamentos que habitam a realidade escolar. Logo, a raiva revela o sentimento de amar, que é a luta travada por professores/as todos os dias diante das situações-limite e que faz emergir os inéditos viáveis.

### **3) O processo de resistências/luta que docentes vêm travando nas realidades escolares por meio de suas práticas político-pedagógicas**

Defendo a tese de que uma prática político-pedagógica da EF “COM” a EI, pautada em pressupostos freireanos, mostra-se muito potente e se torna uma possibilidade para a área. Tal assunção ganha mais vivacidade ao se constituir, de forma autoral, princípios ético-políticos que promovem a dialogação entre educador/a e as crianças, na qual o engajamento em direção à participação deve ser perseguido incansavelmente como ato político, pois é pelo reconhecimento das crianças como sujeitos que se forjam cidadãos que transformarão o mundo “COM” e nas relações humanas, sempre em comunhão. Ainda, defendo o reconhecimento da intelectualidade docente produzida na realidade escolar como autoria verdadeira, aquela que constrói saberes legítimos utópicos, ancorados nos sonhos possíveis e no esperar da docência.

Mesmo ciente dos desafios que a EF enfrenta para se manter na EI, defendo que já existe uma EF acontecendo em várias instituições de EI pelo Brasil. Digo isso com base em nosso

último estudo publicado antes da defesa desta tese (FARIAS *et al.*, 2021a), em que evidenciamos um crescimento significativo de publicações de relatos de experiências de educadores/as. E entendo que minha prática político-pedagógica é mais uma delas. São intencionalidades pedagógicas autorais que resistem como um grito de luta, ora mais potentes, ora mais estafadas com as dificuldades que a escola pública nos impõe o tempo todo. É o próprio cansaço existencial tratado por Paulo Freire (2013), aquele que consome a alma. Mas que se rompe na medida em que entramos no universo infantil “COM” as crianças. São as vozes dos/das intelectuais da realidade escolar: eu, crianças, pais e professoras/es, proclamando suas próprias palavras que nutrem a prática político-pedagógica de utopia, logo... esperança.

Os onze princípios ético-políticos de uma prática político-pedagógica da EF “COM” a EI, apresentados nesta tese (quadro 2), representam a síntese de um esforço pedagógico para esperar. Através desse autoestudo pude perceber a importância desses princípios na direção de uma utopia verdadeira, essa que se efetiva pela consciência crítica, que reconhece as infâncias e as crianças como autoras da história. Dessa forma, ciente de minha posição político-pedagógica, e se reconhecendo como um educador/pesquisador/autor da prática pedagógica, é possível criar e recriar constantemente nossos princípios ético-políticos, deixando-a sempre viva e em constante movimento.

Inspirado em Paulo Freire, vou finalizando minhas palavras momentaneamente no esperar que tais devaneios trazidos até aqui possam contribuir de alguma forma para que outros/as se inspirem também, e que essa artesanaria possa refletir em práticas político-pedagógicas que rompam com a educação bancária e permitam que as crianças sejam reconhecidas e possam dizer suas palavras. Com base em tudo isso, espero que demais professoras/pesquisadoras e professores/pesquisadores prossigam produzindo e ampliando outras reflexões sobre a educação física “COM” a educação infantil.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. *et al.* **Trabalhando a diferença na educação infantil:** propostas de atividade. São Paulo: Moderna, 2006.
- ALMEIDA, M. R.; SILVA, D. J. D. A morte da Pedagogia como arte e a importância da narrativa poética. *In:* LIMA, J. M. D.; SILVA, D. J. D.; RABONI, P. C. D. A. **Pesquisa em Educação Escolar:** Percurso e perspectivas. São Paulo: UNESP - Cultura Acadêmica, 2010. Cap. 14, p. 2884-3102.
- ANJOS, C. I. D.; SANTOS, S. E. D. As crianças pequenas precisam de uma Base Nacional Comum Curricular? À guisa de apresentação. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. I-VI, jul./dez. 2016.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013 [Livro digital].
- ARROYO, M. G. Corpos resistentes produtores de culturas corporais. Haverá lugar na Base Nacional Comum? **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 15-31, set. 2016.
- AYOUB, E. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. supl. 4, p. 53-60, 2001.
- BARBOSA, M. C. S. Tempo e Cotidiano: Tempos para viver a infância. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 31, n. 61, p. 213-222, nov. 2013.
- BARBOSA, M. C. S. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014.
- BARBOSA, M. C. S. *et al.* O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 11-28, jul./dez. 2016.
- BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. *In:* FINCO, D.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. G. D. **Campos de experiência na escola da infância:** contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015. Cap. 3, p. 185-198.
- BARBOSA, R. F. M.; MARTINS, R. L. D. R.; MELLO, A. D. S. A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: avanços e retrocessos. **Movimento**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 6, p. 147-172, jan./jun. 2017.
- BIAZAN, C. C. E. **O cenário da Educação Infantil no Município de Santo André após a implantação do Ensino Fundamental de nove anos.** 2017. 139 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- BONETTO, P. X. R. Base Nacional Comum Curricular e Currículo da Cidade: alinhamento total. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 15, n. 19, p. 1-20, abr. 2021.
- BOROWSKI, E. B. V.; MEDEIROS, T. N.; BOSSLE, F. **Por uma perspectiva crítica na Educação Física Escolar:** ensaiando possibilidades. Curitiba: CRV, 2020.
- BOSSLE, F. **O “eu do nós”:** o professor de Educação Física e a construção do trabalho coletivo

na Rede Municipipl de Ensino de Porto Alegre. 2008. 342 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

BOSSLE, F. Nosso "Inédito Viável": professor de Educação Física intelectual transformador. *In: MOLDONADO, D. T. Os professores como intelectuais: novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física escolar brasileira.* Curitiba: CRV, 2018. Cap. 1, p. 19-34.

BOSSLE, F. Atualidade e relevância da Educação Libertadora de Paulo Freire na Educação Física Escolar em tempos de "Educação S/A". *In: SOUSA, C. A. D.; NOGUEIRA, V. A.; MALDONADO, D. T. Educação Física Escolar e Paulo Freire: ações reflexões em tempos de chumbo.* Curitiba: CRV, 2019. Cap. 1, p. 17-32.

BOSSLE, F. *et al.* "SULEAR": uma perspectiva de orientação epistemológica para pesquisa qualitativa crítica na Educação Física Escolar. *In: BOROWSKI, E. B. V.; MEDEIROS, T. N.; BOSSLE, F. Por uma Perspectiva Crítica na Educação Física Escolar: ensaiando possibilidades.* Curitiba: CRV, 2020. Cap. 1, p. 17-32.

BRACHT, V. Dilemas no cotidiano da Educação Física Escolar: entre o desinvestimento e a inovação pedagógica. **Salto para o Futuro**, Vitória, v. 21, n. 11, p. 1-7, 2011.

BRACHT, V. Educação física, método científico e reificação. *In: STIGGER, M. P. Educação Física + Humanas.* Campinas: Autores Associados, 2015. Cap. 1, p. 1-22.

BRASIL. **Lei n.º 8.069 de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases a educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do **caput** do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF, 2008b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm). Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009a. Disponível em: [http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf). Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009.** Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil Brasília, DF,

2009b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf). Acesso em: 1 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

BURCKARDT, E. V.; COSTA, L. C. D.; KUNZ, E. As relações do brinquedo industrializado com o brincar e se-movimentar: uma reflexão na Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 30, n. 54, p. 278-294, jul. 2018.

CERTEAU, M. D. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1998.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

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

COSTA, A. R. *et al.* "Brincar e se-movimentar" da criança: a imprescindível necessidade humana em extinção? **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 19, n. 3, p. 45-52, dez. 2015.

COSTA, M.; ALMEIDA, F. Q. D. A Educação Física e a "Virada Culturalista" do campo: um olhar a partir de Mauro Betti e Valter Bracht. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 22, n. 1, p. 1-12, abr. 2018.

CRUZ, R. C. D. A. A pré-escola vista pelas crianças. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: Anped, 2009. p. 1-19. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/pre-escola-vista-pelas-criancas>. Acesso em: 10 nov. 2021.

DENZIN, N. K. Investigação Qualitativa Crítica. **Sociedade, Contabilidade e Gestão**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 1-15, jan./abr. 2018.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. São Paulo: Nacional, 1976.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2018. v. 1. [Livro digital].

EHRENBERG, M. C. A linguagem da cultura corporal sob o olhar de professores da educação infantil. **Pro-posições**, São Paulo, v. 25, n. 1 (73), p. 181-198, jan./abr. 2014.

FARIA, A. L. G. D. *et al.* Apresentação. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 31, n. 61, p. 145-151, nov. 2013.

FARIAS, U. S. *et al.* Repensando a didática da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos: A promoção da saúde em foco. *In*: OKIMURA-KERR, T.; ULASOWICZ, C.

**Educação Física Escolar e Saúde:** perspectivas e possibilidades. Curitiba: CRV, 2017. Cap. 7, p. 137-156.

FARIAS, U. S. *et al.* Análise da produção do conhecimento sobre a Educação Física na Educação Infantil. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, e25058, p. 1-17, 2019.

FARIAS, U. S. *et al.* Educação física escolar na educação infantil: uma revisão sistemática. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 24, n. e65497, jun. 2021a. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fe/article/view/65497/36704>. Acesso em: 20 mar. 2020.

FARIAS, U. S. *et al.* Tematizando brincadeiras da cultura indígena “COM” a Educação Infantil: uma leitura a partir das aulas de Educação Física Escolar. *In*: MALDONADO, D. T.; FARIAS, U. S.; NOGUEIRA, V. A. **Linguagens na Educação Física Escolar:** diferentes formas de ler o mundo. Curitiba: CRV, 2021b. v. 44. Cap. 7, p. 153-168.

FARIAS, U. S. **Prática pedagógica na Educação Física:** a percepção dos autores de saberes na realidade escolar. 2017. 150 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2017.

FERNANDES, R.; MARQUES, B.; SILVA, M. R. P. D. Os círculos de cultura na Educação Infantil. *In*: SILVA, M. R. P. D.; MAFRA, J. F. **Paulo Freire e a educação das crianças.** São Paulo: BT Acadêmica, 2020. Cap. 6, p. 225-252. [Livro digital].

FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

FERREIRA, M.; SARMENTO, M. J. Subjectividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 2, n. 2, p. 60-91, nov. 2008.

FILGUEIRAS, I. P. **Movimento e Educação Infantil:** Um projeto de formação em contexto. 2007. 100 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

FINCO, D.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. G. **Campos de experiências na escola da infância:** contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015.

FIORI, E. M. Prefácio: Aprender a dizer a sua palavra. *In*: FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. p. 7-26 [Livro digital].

FLETCHER, T.; CHRÓINÍN, D. N.; O’SULLIVAN, M. Multiple layers of interactivity in self-study of practice research: An empirically-based exploration of methodological issues. *In*: GARBETT, D.; OVENS, A. **Enacting self-study as methodology for professional inquiry.** Herstmonceux: Self-Study of Teacher Education Practices, 2016. Cap. 1, p. 19-26.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORMOSINHO, J.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogias transmissivas e pedagogias participativas na escola de massas. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil:** um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019. Cap. 1, p. 3-25.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à Prática Educativa. São Paulo: Terra e Paz, 2011a. [Livro digital].

FREIRE, P. **Ação cultural para a Libertação e outros escritos**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b. [Livro digital].

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a. [Livro Digital].

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagoia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b. [Livro digital].

FREIRE, P. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. [Livro digital].

FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, v. 22, 2017. [Livro digital].

FREIRE, P. **Cartas a Cristina: Reflexões sobre minha vida e minha práxis**. São Paulo: Paz e Terra, 2020. [Livro digital].

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. [Livro digital].

FREITAS, A. L. S. Utopia. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed., rev. amp. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 694-697.

GARDNER, H. Prefácio: perspectivas complementares sobre Reggio Emilia. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 13-16. [Livro digital].

GOBBI, M. Desenhos e fotografias: marcas sociais de infâncias. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 43, p. 135-147, jan./mar. 2012.

GOBBI, M. A.; PINAZZA, M. A. Linguagens infantis: convite à leitura. *In*: GOBBI, M. A.; PINAZZA, M. A. **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2015. p. 12-20.

GOELZER, J.; HENZ, C. I. Auto(trans)formação permanente com professoras(es) e o esperar em "um mundo mais bonito", em que todas e todos "possam rir". *In*: SILVA, M. R. P. D.; MAFRA, J. F. **Paulo Freire e a Educação das Crianças**. São Paulo: BT Acadêmica, 2020. Cap. 8, p. 292-327. [Livro digital].

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. D. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafio para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

GONZÁLEZ, F. J. *et al.* O abandono do trabalho docente em aulas de educação física: a invisibilidade do conhecimento disciplinar. **Educación Física y Ciencia**, La Plata, v. 15, n. 2, p. 1-7, 2013.

GOTLIEB, A. Para onde foram os bebês? Para uma antropologia dos bebês (e de seus cuidadores). **Psicologia USP**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 313-336, jul./set. 2009.

HERNÁNDEZ, F. H. La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. **Educatio Siglo XXI**, Barcelona, n. 26, p. 85-118, 2008.

hooks, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. D. S. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

KISHIMOTO, T. M. Prefácio. *In*: GOBBI, M. A.; PINAZZA, M. A. **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2015. p. 9-11. [Livro digital].

KLISYS, A. **Ciência, arte e jogo**: Projetos e atividades lúdicas na Educação Infantil. São Paulo: Peirópolis, 2010.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

KUNZ, E. **Transformação Didática-Pedagógico**. 8. ed. Ijuí: Unijuí, 2016.

KUNZ, E. **Brincar & Se-movimentar**: tempos e espaços de vida da criança. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2017.

KUNZ, E.; COSTA, A. R. A imprescindível e vital necessidade da criança: "Brincar e Se-movimentar". *In*: KUNZ, E. **Brincar e Se-Movimentar**: tempos e espaços de vida da criança. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2017. Cap. 1, p. 13-38.

LABOSKEY, V. K. The Methodology of Self-Study and its Theoretical Underpinnings. *In*: LOUGHRAN, J. *et al.* **International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices**. Dordrecht: Springer, 2007. Cap. 21, p. 817-870.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica**: do projeto à implementação. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: v. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LAZZAROTTI FILHO, A. et al. O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da Educação Física. **Movimento**, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 11-19, abr. 2010.

LEITE, J. O.; CAUPER, D. A. C.; MARTINS, P. C. O diálogo entre educação física e educação infantil: Reflexões a partir da prática pedagógica. **Cadernos de Formação RBCE**, Florianópolis, v. 1, p. 9-19, mar. 2016.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. D.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOUGHRAN, J. A history and context of self-study of teaching and teacher education practices. *In*: LOUGHRAN, J. *et al.* **International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices**. The Netherlands: Springer, 2007a. Cap. 1, p. 7-40.

LOUGHRAN, J. J. Preface. *In*: LOUGHRAN, J. J.; HAMILTON, M. L.; LABOSKEY, V. K. **International Handbook of Self-Study of Teaching**. Dordrecht, The Netherlands: Springer, 2007b. p. ix-xii.

LOUGHRAN, J. *et al.* **International Handbook on Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices**. Dordrecht, Países Baixos: Springer, 2007. v. 12.

LUZ, G. O. F. D. A imaginação sociológica e questões críticas em C. Wright Mills: pontos de referência ao papel do educador. **Educar**, Curitiba, n. 12, p. 61-85, 1996.

MACHADO, R.; FAGUNDES, B.; SILVA, F. W. D. As crianças como autoras da significação da Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. XXIII, n. 37, p. 51-68, dez. 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2011v23n37p51>.

MACHADO, T. D. S. *et al.* As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 129-147, abr./jun. 2010.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: CAROLYN EDWARDS, L. G.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2018. Cap. 11, p. 80-146 [Livro digital].

MALDONADO, D. T.; NOGUEIRA, V. A.; FARIAS, U. S. Apresentação. In: MALDONADO, D. T.; NOGUEIRA, V. A.; FARIAS, U. S. (org.) **Os professores como intelectuais: novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física escolar brasileira**. Curitiba: CRV, 2018a. v. 34. p. 11-13.

MALDONADO, D. T.; NOGUEIRA, V. A.; FARIAS, U. S. (org.) **Os professores como intelectuais: novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física escolar brasileira**. Curitiba: CRV, 2018b. v. 34.

MARQUES, R. F. B.; SILVA, M. R. P. D. Os círculos de cultura na Educação Infantil. In: SILVA, M. R. P. D.; MAFRA, J. F. (org.) **Paulo Freire e a Educação das Crianças**. São Paulo: BTAcadêmica, 2020. Cap. 6, p. 225-252.

MARTINS, R. L. D. R. **O lugar da Educação Física na Educação Infantil**. 2018. 212 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

MARTINS, R. L. D. R. Entrevista com o Professor André da Silva Mello. **Revista Humanidades e Inovação**, Tocantins, v. 6, n. 15, p. 387-395, 2019.

MARTINS, R. L. D. R.; BARBOSA, R. F. M.; MELLO, A. D. S. Educação Física e Educação Infantil: o estado do conhecimento sobre a formação docente. **Arquivos Brasileiros de Educação Física**, Tocantinópolis, v. 1, n. 1, p. 135-155, jan./jul. 2018.

MARTINS, R. L. D. R.; TOSTES, L. F.; MELLO, A. D. S. Educação Infantil e formação docente: análise das ementas e bibliografias de disciplinas dos cursos de Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2018.

MELLO, A. S. *et al.* Pesquisas com crianças na Educação Infantil: diálogos interdisciplinares para produção de conhecimentos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 45, p. 28-43, set. 2015.

MELLO, A. S. *et al.* Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 130-149, set. 2016.

MELLO, A. S. *et al.* Educação Física na Educação Infantil: Do isolamento pedagógico à articulação com outras áreas do conhecimento. **Revista Kinesis**, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 15-27, set./dez. 2018. DOI: 105902/2316546433846.

MILAGRES, P. D. O.; BAIA, A. D. C.; SANTOS, D. S. D. Tematização da cultura corporal africana e afro-brasileira na Educação Física: uma experiência de estágio na Educação Infantil. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 1-13, jul./dez. 2020.

MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

MOREIRA, V. D. S. *et al.* Conhecendo algumas brincadeiras indígenas na escola: um relato de experiência na Educação Infantil. *In*: MALDONADO, D. T.; NOGUEIRA, V. A.; FARIAS, U. S. (org.). **Os professores como intelectuais: Novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física escolar brasileira**. Curitiba: CRV, 2018. v. 34. Cap. 12, p. 197-212.

NASCIMENTO, M. L. Apresentação: Nove teses sobre a "infância como um fenômeno social", Jens Qvortrup. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 199-211, jan./abr. 2011.

NEIRA, M. G. **Educação Física**. São Paulo: Blucher, 2011.

NEIRA, M. G. O que é ler e escrever em Educação Física. *In*: RODRIGUES, A. M.; FORTUNATO, M. P. **Letramento e Alfabetização: prática reflexiva no processo educativo**. São Paulo: Humanitas, 2017. p. 1-10.

NEIRA, M. G.; GRAMORELLI, L. C. Embates em torno do conceito de cultura corporal: Gênese e Transformação. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 2, p. 321-332, abr./jun. 2017.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, DF, v. 40, n. 3, p. 215-223, maio 2018.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Currículo cultural, linguagem, códigos e representação: uma proposta para a produção de outras formas de fazer, ver e dizer a respeito de si, das práticas corporais e seus praticantes. *In*: MALDONADO, D. T.; FARIAS, U. D. S.; NOGUEIRA, V. A. **Linguagens na educação física escolar: diferentes forma de ler o mundo**. Curitiba: CRV, 2021. Cap. 1, p. 21-40.

NOGUEIRA, V. A. *et al.* Práticas Corporais e Paulo Freire: Uma análise sobre a produção do conhecimento. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 4, p. 1265-1280, out./dez. 2018.

NUNES, K. R.; FERREIRA NETO, A. Saberes e fazeres praticados nos cotidianos da Educação Física na Educação Infantil. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 1-10, jan./abr. 2011.

NUNES, K. R.; FERREIRA NETO, A. Os currículos da Educação Física na educação infantil em Vitória, ES (1991-2007). **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 36, p. 485-507, maio/ago. 2012.

NUNES, K. R. **Infâncias e Educação Infantil: redes de sentidos produções compartilhadas nos currículos e potencializadas na pesquisa com as crianças**. 2012. 227 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Espírito Santo. Espírito Santo, 2012.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. Pedagogia-em-Participação: em busca de uma práxis holística. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019. Cap. 2, p. 26-56.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O.; PASCAL, C. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2019.

OVENS, A.; FLETCHER, T. Doing self-study: The art of turning inquiry on yourself. *In*: OVENS, A.; FLETCHER, T. **Self-study in physical education teacher education**: Exploring the interplay of practice and scholarship. Dordrecht: Springer, 2014. p. 3-14.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista Histedbr on-line**, Campinas, n. 33, p. 78-95, mar. 2009.

PELOSO, F. C.; PAULA, E. M. T. A. D. Paulo Freire e as crianças: reflexões e olhares sobre a educação da infância. *In*: SILVA, M. R. P. D.; MAFRA, J. F. (org.) **Paulo Freire e a educação das crianças**. São Paulo: BT Acadêmica, 2020. Cap. 5, p. 189-223.

PÉREZ, B. C.; SILVA, B. L. S. R.; COELHO, C. A. D. V. Infância e Cidade: Desafios da Participação e da Representação. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 21, n. 49, p. 81-99, jan./jun. 2019.

PICH, S.; SCHAEFFER, P. A.; CARVALHO, L. P. O caráter funcional do abandono do trabalho docente na Educação Física na dinâmica da cultura escolar. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 3, p. 631-640, set./dez. 2013.

PINA, L. D. A prática pedagógica histórico-crítica e o ensino de Educação Física na Educação Infantil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 59, p. 129-150, out. 2014.

PINAZZA, M. A. Jonh Dewey: Inspirações para uma pedagogia da infância. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO; PIZAZZA, M. A. **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. Cap. 2, p. 65-94.

PINNEGAR, S. Introduction. *In*: HAMILTON, M. L. *et al.* **Reconceptualizing Teaching Practice**: Self-study in Teacher Education. London: Falmer Press, 1998, p. 34-36.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

QVORTRUP, J. A dialética entre a proteção e a participação. **Currículo sem Fronteiras**, Rondonópolis, v. 15, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2015.

RAIMUNDO, A. C.; TERRA, D. V. Educação para as relações étnico-raciais na Educação Infantil: a história de Sophia. **Movimento**, Porto Alegre, v. 27, e27018, jan./dez. 2021.

RAUSCH, R. B. Professor-pesquisador: concepções e práticas de mestres que atuam na educação básica. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 701-717, set./dez. 2012.

RICHTER, A. C.; BASSANI, J. J.; VAZ, A. F. Entrevista com Manuel Jacinto Sarmiento. **Cadernos de Formação**, Florianópolis, p. 11-37, set. 2015.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. 1998. 291 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, 1998.

ROCHA, M. C. **Forma escolar, Educação Física e Educação Infantil: (im)pertinências**. 2011. 133 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

ROCHA, M. C. Educação Física e Linguagem: relatando experiências vivenciadas na Educação Infantil. In: MALDONADO, D. T.; FARIAS, U. D. S.; NOGUEIRA, V. A. (org.). **Linguagens na Educação Física Escolar**: diferentes formas de ler o mundo. Curitiba: CRV, 2021. v. 44. Cap. 7, p. 137-152.

RODRIGUES, S. A.; BORGES, T. F. P.; SILVA, A. S. D. "Com olhos de criança": a metodologia de pesquisa com crianças pequenas no cenário Brasileiro. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 25, n. 2, p. 270-290, maio/ago. 2014.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAINT-EXUPÉRY, A. D. **O Pequeno Príncipe**. São Paulo: Caminho Suave, 2015.

SANTO ANDRÉ. **Educação Física Escolar**: A experiência da Rede Municipal de Santo André. Santo André: Secretaria de Educação, 2016.

SANTO ANDRÉ. **Documento Curricular**: Texto introdutório com as principais ideias acerca da concepção norteadora da proposta curricular. Santo André: Secretaria Municipal de Educação, 2019. p. 1-16.

SANTO ANDRÉ. Secretaria Municipal de Educação. EMEIEF Profª Therezinha Monteiro de Barros Nosé. **Projeto Político Pedagógico**. Santo André, 2019.

SANTOS, B. D. S. Epistemologia do Sul. **Utopia e práxis latino-americanas**, Maracaibo, Venezuela, v. 16, n. 54, p. 17-39, jul./set. 2011.

SANTOS, I. L. D.; NEIRA, M. G. Tematização e problematização: pressupostos freirianos no currículo cultural da educação física. **Pro-posições**, Campinas, v. 30, e2016016, 2019.

SANTOS, M. A. M. **O encontro entre crianças e seus pares na escola**: entre visibilidades e possibilidades. 2009. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

SANTOS, R. V. D.; MACEDO, E. Entre uma escuta atenta e um olhar afetivo: autismo e escolarização. In: SILVA, M. R. P. D.; MAFRA, J. F. **Paulo Freire e a Educação das Crianças**. São Paulo: BT Acadêmica, 2020. Cap. 7, p. 254-290 [Livro digital].

SANTOS NETO, E. D.; SILVA, M. R. P. D. Quebrando as armadilhas da "Adulterez": um diálogo sobre infância a partir de Giorgio Agamben e Paulo Freire. **Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 111-123, jul. 2008.

SARMENTO, M. J. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. **Sociologia da Infância e a formação de professores**. São Paulo: Editora Universitária Champagnat, 2013. v. I. Cap. 1, p. 13-46.

SARMENTO, M. J. Infância e cidade: restrições e possibilidades. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 232-240, maio/ago. 2018.

SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Políticas Públicas e participação infantil. **Educação, Sociedade & Culturas**, Braga, Portugal, n. 25, p. 183-206, 2007.

SARMENTO, M. J.; MARCHI, R. D. C. Radicalização da infância na segunda modernidade: Para uma Sociologia da Infância crítica. **Configurações**, Braga, Portugal, v. 4, p. 91-113, jan. 2008.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In*: SARMENTO, M. J.; PINTO, M. **As crianças, contextos e identidades**. Braga, Portugal: Universidade do Moinho, 1997.

SARMENTO, M. J.; TOMÁS, C. A infância é um direito? **Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade de Porto**, Porto, Portugal, número temático, p. 15-30, 2020.

SAUL, A.; SILVA, C. G. Contribuições de Paulo Freire para a Educação Infantil: Implicações para as Políticas Públicas. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25., 2011, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Anpae, 2011. p. 1-13. Disponível em: <https://anpae.org.br/simpósio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0020.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SAUL, A.; SILVA, C. G. D. Contribuições de Paulo Freire para a Educação Infantil: Implicações para as políticas públicas. **Educar em Rede**, São Paulo, p. 1-13, 2018.

SAYÃO, D. T. **Educação Física na Pré-Escola**: da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado. 1996. 169 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

SCARAZZATTO, J. Verbo e gesto: formas indissociáveis de compreender e fazer. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar: Rebescolar**, Curitiba, v. 3, p. 145-155, mar. 2020.

SILVA, A. M.; LAZZAROTTI FILHO, A.; ANTUNES, P. D. C. Práticas Corporais. *In*: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. **Dicionário Crítico de Educação Física**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2014. p. 522-527.

SILVA, C. D. **A infância na formação universitária do professor de educação física**: a emergência de uma disciplina. 2009. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

SILVA, M. R. D.; PIRES, G. D. L.; PEREIRA, R. S. A Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica em tempos de neoconservadorismo e de "neoliberalismo que saiu do armário"; mas também de tempos de resistência: Fora Temer! **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 7-14, ago. 2016.

SILVA, M. R. P. D.; FASANO, E. Crianças e Infâncias em Paulo Freire. *In*: SILVA, M. R. P. D.; MAFRA, J. F. (org.). **Paulo Freire e a Educação das Crianças**. São Paulo: BT Acadêmica, 2020. Cap. 2, p. 83-121. [Livro digital].

SILVA, M. R. P. D.; MAFRA, J. F. Apresentação. *In*: SILVA, M. R. P. D.; MAFRA, J. F. (org.). **Paulo Freire e Educação das crianças**. São Paulo: BT Acadêmica, 2020a. p. 14-22. [Livro digital].

SILVA, M. R. P. D.; MAFRA, J. F. (org.). **Paulo Freire e a Educação das Crianças**. São Paulo: BT Acadêmica, 2020b. [Livro digital].

SILVA, T. T. D. **Documentos de Identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SIMÃO, M. B.; KIEHN, M. H. K. D. A. Entrevista concedida pela professora Sônia Kramer. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 10, n. 17, p. 207-229, jan./jun. 2008.

SOTO, I. P.; KATTAN, N. S. Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica. **Sociedad e Infancias**, Madrid, España, v. 3, p. 193-210, jul. 2019.

SOUSA, C. A. D.; NOGUEIRA, V. A.; MALDONADO, D. T. **Educação Física escolar e Paulo Freire: ações e reflexões em tempos de chumbo**. Curitiba: CRV, 2019. v. 38.

SOUZA, L. K. D. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51-67, maio/ago. 2019.

STAVISKI, G.; SURDI, A.; KUNZ, E. Sem tempo de ser criança: a pressa no contexto da educação de crianças e implicações nas aulas de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 1, p. 113-128, jan./mar. 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TROMBETTA, S. Mito. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 448-451.

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. [S. l.]: Comité Português para a UNICEF, 2019.

VENÂNCIO, L. **O que nós sabemos?** Da relação com o saber na e com a Educação Física em um processo educacional-escolar. 2014. 311 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.

VENÂNCIO, L.; NÓBREGA, C. C. D. S. **Mulheres negras professoras de educação física**. Curitiba: CRV, 2020. v. 42.

VERCELLI, L. D. C. A.; STANGHERLIM, R. Pedagogia dialógica para uma educação emancipadora na infância. *In*: SILVA, M. R. P. D.; MAFRA, J. F. **Paulo Freire e a educação das crianças**. São Paulo: BT Acadêmica, 2020. Cap. 10, p. 328-357. [Livro digital].

VICTORIO FILHO, A. Pesquisar o cotidiano é criar metodologias. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 97-110, jan./abr. 2007.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VITÓRIA, S. M. D. **Um outro olhar**. Vitória: Prefeitura de Vitória, 2006.

## ANEXO A – Termo de Assentimento (TA)

### TERMO DE ASSENTIMENTO (TA)

#### Responsável pela Criança

Sou o Uirá de Siqueira Farias, trabalho na Escola EMEIEF Therezinha Monteiro de Barros Nosé, e sou o Professor de Educação Física de seu/sua filho(a) e pesquisador da área da Educação Física Escolar.

Como conversado na última Reunião com as Famílias no dia 11 de Setembro, estou fazendo meu Doutorado em Educação Física na Universidade São Judas Tadeu – SP, ou seja, estou realizando uma pesquisa que envolve as minhas aulas na Educação Infantil com o título: **POR UMA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM AUTO-ESTUDO.**

Essa pesquisa tem o objetivo de relatar a dinâmica da prática pedagógica da Educação Física Escolar na Educação Infantil.

Uma das etapas dessa pesquisa é permitir que as crianças falem o que aprendem nas aulas de Educação Física, ou seja, dar voz às crianças através de uma conversa em grupo que eu realizarei dentro do horário de aula regular. Essa conversa será filmada com equipamento de vídeo e gravada com equipamento de áudio, pois depois eu devo analisar esse material. Essa conversa vai durar em média 30 minutos e será feita na quadra ou na sala de aula.

A participação de seu/sua filho(a) é extremamente importante para mim e principalmente para ajudar a pesquisa nacional que trata sobre o ensino da Educação Física Escolar para a Educação Infantil.

Deixando claro que a criança poderá a qualquer momento desistir de participar e não será obrigada a falar em nenhum momento, e isso não prejudicará sua participação nas aulas de Educação Física de forma alguma.

Diante disso venho solicitar a sua autorização para que seu/sua filho(a) participe da pesquisa. Você autoriza?

Sim       Não

Você autoriza que eu utilize as imagens e os vídeos produzidos durante toda a pesquisa de seu/sua filho(a) com o rosto coberto para fins de estudos resultantes dessa pesquisa?

Sim       Não

Você autoriza que eu utilize as falas e os desenhos produzidos durante as aulas de seu/sua filho(a) nos textos resultantes dessa pesquisa sem a identificação.

Sim       Não

Para escrever o texto da pesquisa eu gostaria de utilizar somente o primeiro nome de seu/sua filho(a). Você autoriza? Você também pode sugerir utilizar outro nome.

Sim       Não      Sugestão de outro nome: \_\_\_\_\_.

Se você autorizar a participação de seu filho, eu ainda tenho que solicitar a autorização da própria criança, que poderá concordar em participar ou não da pesquisa. Ela será questionada se quer participar somente após a sua autorização. Se você autorizar e ela não quiser, será respeitada a decisão dela. Isso será feito separadamente.

Eu, \_\_\_\_\_ idade: \_\_\_\_\_ R.G. \_\_\_\_\_ res  
ponsável pelo aluno \_\_\_\_\_ telefone: \_\_\_\_\_,

autorizo meu/minha filho(a) a participar da pesquisa citada, sob responsabilidade do professor e pesquisador Uirá de Siqueira Farias, aluno do Curso de Doutorado em Educação Física da Universidade São Judas Tadeu sob orientação da Profa. Dra. Graciele Massoli Rodrigues.

Em caso de dúvida, sei que poderei consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Judas Tadeu pelo telefone (11) 27991946.

São Paulo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_  
Profª. Dra. Graciele Massoli Rodrigues  
Orientadora da Pesquisa  
Universidade São Judas Tadeu

\_\_\_\_\_  
Uirá de Siqueira Farias  
Doutorando em Educação Física  
Universidade São Judas Tadeu

## ANEXO B – Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE): criança

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

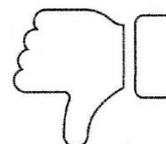
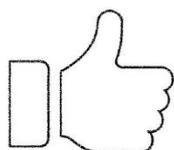
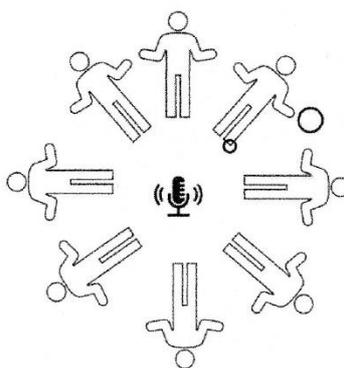
#### Criança

Eu, Prof. Uirá Siqueira de Farias, seu professor de Educação Física, convido você para participar da minha pesquisa sobre o que você aprende nas aulas de Educação Física.

Eu vou filmar e gravar nossa conversa sobre as aulas.

Você quer participar?

Para responder, pinte a mão indicando sua decisão.



**Quero participar**

**Não quero participar**

São Paulo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de \_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
NOME - ASSINATURA DO (A) PARTICIPANTE

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Graciele Massoli Rodrigues  
Orientadora da Pesquisa  
Universidade São Judas Tadeu

\_\_\_\_\_  
Uirá de Siqueira Farias  
Doutorando em Educação Física  
Universidade São Judas Tadeu

## **ANEXO C – Roteiro da brincadeira de entrevista com as crianças**

### Primeira parte na sala de aula

- 1) O que vocês aprenderam nas aulas de EF durante todo esse ano?
- 2) Você brinca em casa, na rua, no parque, com as coisas que vocês aprenderam na EF?
- 3) Para que serve tudo isso que a gente aprende na EF (para sua vida)?

### Segunda parte na quadra

As crianças irão visitar algumas fotos e desenhos que estarão expostas na quadra para depois realizar a atividade proposta.

- 4) Demonstre alguma coisa que você aprendeu na aula.

## ANEXO D – Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE): familiares

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

#### Familiares das Crianças

Sou o Uirá de Siqueira Farias, trabalho na Escola EMEIEF Therezinha Monteiro de Barros Nosé, e sou o Professor de Educação Física de seu/sua filho(a) e também pesquisador da área da Educação Física Escolar.

Como conversado na última Reunião com as Famílias no dia 11 de Setembro, estou fazendo meu Doutorado em Educação Física na Universidade São Judas Tadeu – SP, ou seja, estou realizando uma pesquisa que envolve as minhas aulas na Educação Infantil com o título: **POR UMA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM AUTO-ESTUDO.**

Essa pesquisa tem o objetivo de relatar a dinâmica da prática pedagógica da Educação Física Escolar na Educação Infantil.

Uma das etapas dessa pesquisa é convidar os/as responsáveis das crianças para uma conversa coletiva sobre as aulas de Educação Física de seus/suas filhos(as). Essa conversa será filmada com equipamento de vídeo e gravada com equipamento de áudio, pois depois eu devo analisar esse material. Essa conversa será realizada na própria escola em dia que melhor atenda os/as familiares que aceitarem participar, e terá duração de até 50 minutos.

A sua participação é extremamente importante para mim e principalmente para ajudar a pesquisa nacional que trata sobre o ensino da Educação Física Escolar para a Educação Infantil.

Informo que você não será remunerado por participar dessa pesquisa e que não sofrerá nenhum constrangido, podendo interromper e desistir a qualquer momento da conversa em grupo. Caso aceite participar, peço que preencha os dados solicitados abaixo.

Eu, \_\_\_\_\_ idade: \_\_\_\_\_ R.G. \_\_\_\_\_

Responsável pelo aluno \_\_\_\_\_ telefone: \_\_\_\_\_,

concordo em participar da pesquisa citada, sob responsabilidade do professor e pesquisador Uirá de Siqueira Farias, aluno do Curso de Doutorado em Educação Física da Universidade São Judas Tadeu sob orientação da Profa. Dra. Graciele Massoli Rodrigues.

Em caso de dúvida, sei que poderei consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Judas Tadeu pelo telefone (11) 27991946.

São Paulo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Graciele Massoli Rodrigues  
Orientadora da Pesquisa  
Universidade São Judas Tadeu

\_\_\_\_\_  
Uirá de Siqueira Farias  
Doutorando em Educação Física  
Universidade São Judas Tadeu

## **ANEXO E – Roteiro de conversa com os familiares das crianças**

### Primeira parte

Levar os pais para ver as fotos e desenhos que estarão expostas na quadra.

- 1) Vocês têm notado se aquilo que eles aprendem nas aulas de EF aparece de alguma forma na casa de vocês?
  
- 2) O que eles falam da EF?
  
- 3) Vocês veem algum significado/importância das aulas de EF para a vida das crianças?

**ANEXO F – Roteiro de entrevista com as professoras pedagogas**

- 1) Gostaria que você se apresentasse contando sua trajetória pessoal, profissional de educação e de educação infantil.
- 2) O que é ser criança na EI?
- 3) O que é a EI para você? (considerando estrutura organizacional; componentes curriculares; tempo e espaço educacional; reconhecimento; entre outros aspectos)
- 4) Qual é a leitura que você faz da EI nessa unidade escolar?
- 5) O que é educação física para você?
- 6) Qual é a leitura que você faz da EFE na EI nessa unidade escolar?
- 7) Como você avalia a parceria construída esse ano com o professor de EFE?

**ANEXO G – Roteiro de entrevista com a coordenadora pedagógica**

- 1) Gostaria que você se apresentasse contando sua trajetória pessoal, profissional de educação e de educação infantil.
- 2) O que é a EI para você? (considerando estrutura organizacional; componentes curriculares; tempo e espaço educacional; reconhecimento; entre outros aspectos)
- 3) Como você organiza a EI nessa unidade escolar?
- 4) Como acontece a dinâmica dos componentes curriculares na EI? (Tem interação?)
- 5) Qual é o papel da EFE na EI?
- 6) Qual é a sua percepção sobre o componente curricular EF nessa unidade?

**ANEXO H – Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE):  
professoras/es e coordenadora**

**TÍTULO DA PESQUISA Por uma Educação Física Escolar na Educação Infantil: um autoestudo**

Eu, \_\_\_\_\_ idade: \_\_\_\_\_ R.G. \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ telefone: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, abaixo assinado, estou ciente da minha participação e esclarecido que serei voluntário na pesquisa supracitada, sob responsabilidade do pesquisador Uirá de Siqueira Farias, aluno do Curso de Doutorado em Educação Física da Universidade São Judas Tadeu e orientação da Profa. Dra. Graciele Massoli Rodrigues.

Assinando este Termo de Consentimento, estou ciente de que o objetivo deste trabalho busca narrar o cotidiano escolar de um professor pesquisador de EFE na EI, e que:

- Durante o estudo irei participar de uma entrevista com duração média de 30 minutos e estou ciente que essa entrevista será gravada e filmada para posterior transcrição na íntegra para análise.
- Serei exposto a riscos mínimos nos procedimentos adotados para a coleta dos dados, tal como mínimos constrangimentos pelos questionamentos;
- Se constrangimentos ocorrerem em função dos riscos eminentes nesse estudo, em comum acordo com os pesquisadores for julgado necessário encaminhamento psicológico, serei dirigido à Clínica de Psicologia da Universidade São Judas Tadeu ou atendimento do plano particular pessoal ou, ainda, encaminhado ao serviço municipal de saúde da cidade de Santo André;
- Poderei interromper e desistir a qualquer momento da minha participação na pesquisa, sem prejuízo pessoal e não receberei nenhum tipo de benefício e ressarcimento financeiro pela minha participação nesta pesquisa;
- Poderei obter como benefício a possibilidade de refletir, conjuntamente com o pesquisador, a respeito dos fatores que permeiam minha prática pedagógica. O pesquisador se compromete a organizar uma formação na Unidade Escolar, onde o pesquisador irá promover uma discussão sobre os resultados do estudo, momento em que irá disponibilizar aos interessados uma cópia digital do material;

- Terei acesso aos dados durante e após o encerramento da pesquisa ou mesmo quando julgar necessário e os dados serão armazenados pelos pesquisadores por 5 anos;
- Com essas considerações, obtive informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação voluntária na referida pesquisa. Sei também que meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos através da pesquisa serão utilizados para alcançar os objetivos do trabalho, incluídas as publicações na literatura científica especializada de Educação Física.

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Judas Tadeu poderá ser acionado caso eu sinta necessidade de esclarecimentos ou tenha indagações sobre a pesquisa, que não tenham sido sanadas pelo telefone (11) 2799-1946. Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, Prof. Uirá de Siqueira Farias, pelo telefone (11) 96725-0922 ou com a orientadora Profa Dra. Graciele Massoli Rodrigues pelo endereço citado abaixo ou telefone (11) 2799-1946, sempre que julgar necessário.

Este Termo de Consentimento é feito em 2 vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável, tendo todas as suas páginas assinadas e rubricadas.

São Paulo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Nome e assinatura do voluntário ou do responsável legal

\_\_\_\_\_  
Uirá de Siqueira Farias  
Doutorando em Educação Física – Universidade São Judas Tadeu

\_\_\_\_\_  
Dra. Graciele Massoli Rodrigues  
Orientadora – Universidade São Judas Tadeu  
Rua Taquari, 546 – Mooca – São Paulo

**ANEXO I – Carta de Autorização de Pesquisa em Campo**

 **SANTO ANDRÉ**  
MUNICÍPIO FUNDADO EM 1913

**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO**

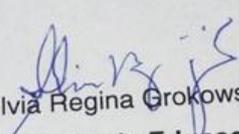
Santo André, 22 de setembro de 2018.

**A U T O R I Z A Ç Ã O**

Tendo em vista o pedido administrativo para realização de pesquisa acadêmica envolvendo a comunidade escolar desta rede municipal e considerando o interesse da Secretaria Municipal de Educação em fomentar a pesquisa acadêmico-científica com vistas às contribuições sociais oriundas da disseminação do conhecimento bem como da formação e qualificação profissional do cidadão, fica autorizada a realização da pesquisa sob título "A Construção do Currículo na Educação Física: Uma Pesquisa Colaborativa", a ser conduzida pelos Srs. Elisabete dos Santos Freire; Isabel Porto Filgueiras; Graciele Massole Rodrigues; Daniel Teixeira Maldonado; Uirá de Siqueira Farias; Bruno Freitas Meireles; Claudio Aparecido de Sousa e Vinicius dos Santos Moreira, acompanhada e supervisionada pela técnica desta Secretaria, Sr<sup>a</sup>. Fabiana Stival Morgado Gomes do Departamento de Educação Infantil e Fundamental, a contar de 19/09/2018 por 24 meses.

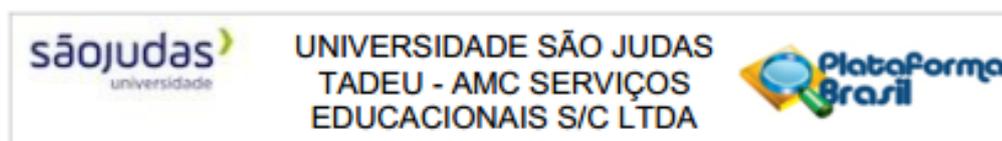
O requerente deve entrar em contato pelo e-mail [FSMGomes@santoandre.sp.gov.br](mailto:FSMGomes@santoandre.sp.gov.br) a fim de combinar datas e horários para realização das ações elencadas no requerimento protocolado junto à SE.

Sem mais,

  
Silvia Regina Grotowski Baldijão  
**Diretor de Departamento de Educação Infantil e Fundamental**

Gerência de Administração de Pessoal da Educação  
Departamento de Gestão de Recursos e Projetos Especiais – Secretaria de Educação  
Praça IV Centenário, 04 – Prédio da Biblioteca – 2º andar - Centro – Santo André/SP – CEP: 09015-080-  
[www.santoandre.sp.gov.br](http://www.santoandre.sp.gov.br)

## ANEXO J – Parecer do Comitê de Ética



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Por uma Educação Física Escolar na Educação Infantil: um auto-estudo

**Pesquisador:** Graciele Massoli Rodrigues

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 31936119.2.0000.0089

**Instituição Proponente:** AMC Serviços Educacionais S/C Ltda

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 4.083.226

**Apresentação do Projeto:**

O projeto está apresentado adequadamente.

**Objetivo da Pesquisa:**

O objetivo da pesquisa está claro e é factível.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os riscos e benefícios estão adequadamente estimados.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa é relevante e deve ser realizada.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos estão apresentados e adequados.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

As pendências e inadequações anteriores foram resolvidas.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P	08/06/2020		Aceito