



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ
CAMPUS CASTANHAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO RURAL E GESTÃO
DE EMPREENDIMENTOS AGROALIMENTARES

ADRIANE DE BRITO SILVA COSTA

**PRÁTICAS DE ENSINO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
PERCEPÇÕES SOBRE INFÂNCIA (S), CORPO E MOVIMENTO EM ESCOLAS DO
CAMPO DO MUNICÍPIO DE CASTANHAL**

ADRIANE DE BRITO SILVA COSTA

**PRÁTICAS DE ENSINO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
PERCEPÇÕES SOBRE INFÂNCIA (S), CORPO E MOVIMENTO EM ESCOLAS DO
CAMPO DO MUNICÍPIO DE CASTANHAL**

Dissertação apresentada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Campus Castanhal como parte das exigências do Curso de Mestrado em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares, para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Jorge Paraense da Paixão.

Coorientador(a): Prof^a. Dr^a Lilian Silva de Sales

Dados para catalogação na fonte
Setor de Processamento Técnico Biblioteca
IFPA - Campus Castanhal

C837p Costa, Adriane de Brito Silva

Práticas de ensino do professor de educação física: percepções sobre infância(s), corpo e movimento em escolas do campo do município de Castanhal / Adriane de Brito Silva Costa. — 2021.

140 f.

Impresso por computador (fotocópia).

Orientador: Prof. Dr. Antônio Jorge Paraense da Paixão.

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Lilian Silva de Sales.

Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares) — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA, 2021.

1. Professores de educação física – Castanhal (PA). 2. Prática de ensino – Castanhal (PA). 3. Educação infantil – Castanhal (PA). I. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. II. Título.

CDD: 370.71098115

Biblioteca/Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Bibliotecária Leontina da Cunha Nascimento – CRB-2: 970

ADRIANE DE BRITO SILVA COSTA

**PRÁTICAS DE ENSINO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
PERCEPÇÕES SOBRE INFÂNCIA (S), CORPO E MOVIMENTO EM
ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE CASTANHAL**

Dissertação apresentada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Campus Castanhal como parte das exigências do Curso de Mestrado em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares, para obtenção do título de Mestre.

Data da defesa: 28/06/2021.

Conceito: Excelente.



Orientador: Prof. Dr. Antônio Jorge Paraense da Paixão
Instituto Federal do Pará – Campus Castanhal



Coorientadora: Profa. Dra. Lilian Silva de Sales
Universidade Federal do Pará – Campus Castanhal



Profa. Dra. Miranilde Oliveira Neves
Instituto Federal do Pará – Campus Castanhal



Prof. Dr. Sullivan Ferreira de Souza
Universidade Federal do Tocantins

À minha querida família, minha mãe Maria com sua humildade me ensinou a me tornar a pessoa que sou hoje, pelo amor incondicional, meu refúgio e proteção. Aos meus irmãos, Marcos, Genivalda, Conceição, Márcia e esposo Ivan, pelo amor constante, à minha filha Ádria, por ser minha inspiração.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, por ter me permitido chegar até aqui, concedendo a força necessária para superar os muitos momentos de angústias e medos.

Agradeço muito à minha família, minha mãe Maria, meu refúgio e proteção, meus irmãos, Marcos, Genivalda, Conceição e Márcia em especial, por acreditarem em mim, pelo amor e incentivo constante.

Ao Ivan Ferreira, meu esposo, por todo companheirismo, cumplicidade e apoio em todas as decisões.

A minha filha Ádria por todos os momentos proporcionados de alegria, amor e carinho. O grande amor de minha vida, minha inspiração. Agradeço todos os dias por ser parte da minha vida.

Ao Professor e orientador Antônio Jorge Paraense da Paixão, pelos ensinamentos, paciência e compreensão, meu muito obrigada!

A Professora e coorientadora Lilian Silva de Sales, uma grande profissional e amiga, gratidão por todos os ensinamentos e contribuições.

Aos professores do curso de Mestrado profissional do IFPA Castanhal, pelos conhecimentos compartilhados.

A banca examinadora, professora Miranilde Neves, pelas contribuições no trabalho.

Aos Professores Adriano Silva, Carlos Renilton Cruz e Madison Ribeiro pelo incentivo e por acreditarem em mim.

Aos professores do curso de Mestrado profissional do IFPA Castanhal, pelos conhecimentos compartilhados.

A todos os professores e professoras que participaram da pesquisa, por contribuírem com suas experiências e saberes.

Aos amigos e amigas que de alguma forma contribuíram com este trabalho, muito obrigada, de coração! Especialmente às amigas Josiane, Ana Keuria, Guaraci, e Jacirene, obrigada pelos momentos de descontração, alegria e incentivo. Este trabalho também é de vocês!

RESUMO

O presente trabalho trata de uma pesquisa realizada em escolas do campo no município de Castanhal- Pará, junto a professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil. A pesquisa evidencia as percepções de infância, corpo e movimento nas práticas educativas que contemplam a integração de saberes nas experiências corporais das crianças. O objetivo deste estudo é analisar como os professores de Educação física percebem suas práticas de ensino sobre o corpo e movimento na Educação Infantil, bem como perceber se os conhecimentos e saberes dos fazeres pedagógicos são contextualizados para uma aprendizagem significativa. O trabalho apresenta reflexões sobre aspectos essenciais da Infância, das práticas de ensino e da corporeidade infantil, assim como alguns apontamentos sobre marcos legais da Educação Infantil no contexto brasileiro, adentrando-se para as especificidades das práticas sobre o corpo e movimento das crianças da Educação Infantil das escolas qual a pesquisa se deu. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida pela análise documental descritiva, com aplicação de entrevistas aos professores, examinadas pela técnica de análise de conteúdo com o apoio do software ATLAS. ti versão 9. Os resultados da investigação demonstraram que as práticas de ensino desenvolvidas pelos sujeitos participantes da pesquisa foram pautadas considerando as realidades dos sujeitos, reconhecimento de seus saberes e valorização da corporeidade infantil nas experiências corporais. Nesta perspectiva, afirma-se que as práticas de ensino sobre o corpo e movimento devem ser ricas, criativas, significativas, de forma a valorizar a criança como sujeito que sente, pensa e age conforme sua corporeidade. A pesquisa inspirou a elaboração de um caderno pedagógico com sugestões de dinâmicas e brincadeiras pautadas nas concepções de infância aqui apresentadas e que servirão para colaborar com as atuações dos professores.

Palavras – chave: Infância, Educação Infantil, Educação Física. Práticas de Ensino. Corpo e movimento. Corporeidade.

ABSTRACT

The present work deals with a research carried out in rural schools in the municipality of Castanhal- Pará, with Physical Education teachers who work in Early Childhood Education. The research highlights the perceptions of childhood, body and movement in educational practices that include the integration of knowledge in children's bodily experiences. The aim of this study is to analyze how Physical Education teachers perceive their teaching practices about the body and movement in Early Childhood Education, as well as to understand if the knowledge and knowledge of pedagogical practices are contextualized for meaningful learning. The work presents reflections on essential aspects of Childhood, teaching practices and child corporeality, as well as some notes on legal frameworks for Early Childhood Education in the Brazilian context, delving into the specifics of practices on the body and movement of children in Education Children of the schools which the research took place. This is a qualitative research, developed through descriptive document analysis, with interviews applied to teachers, examined by the content analysis technique with the support of the ATLAS software. ti version 9. The results of the investigation showed that the teaching practices developed by the subjects participating in the research were guided by considering the realities of the subjects, recognition of their knowledge and valuing of child corporeality in bodily experiences. From this perspective, it is stated that teaching practices about the body and movement should be rich, creative, meaningful, in order to value the child as a subject who feels, thinks and acts according to their corporeality. The research inspired the elaboration of a pedagogical notebook with suggestions for dynamics and games based on the conceptions of childhood presented here and which will serve to collaborate with the teachers' actions.

Words - key: Childhood, Early Childhood Education . Physical Education . Teaching Practices . Body and movement . Corporeality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 – Localização de Alguns Distritos do Campo, Castanhal- PA.....	15
Quadro 1 – Perfil dos Entrevistados.....	17
Figura 1 – Nuvem de Palavras sobre percepção de Infância.....	53
Figura 2 – Rede de Códigos sobre Infância.....	55
Figura 3 – Rede de Códigos sobre Infância.....	56
Figura 4 – Nuvem de Palavras sobre percepções de Infância A.....	99
Figura 5 – Nuvem de Palavras sobre percepções de Infância B.....	100
Figura 6 – Nuvem de Palavras sobre percepções de Infância C.....	101
Figura 7 – Nuvem de Palavras sobre percepções de Infância D.....	102
Figura 8 – Nuvem de Palavras sobre percepções de Infância E.....	103
Figura 9 – Nuvem de Palavras sobre percepções de Infância F.....	104
Figura 10 – Nuvem de Palavras sobre percepções de Infância A,B,C,D,E e F.....	105
Quadro 2 – Códigos e Entrevistados.....	106
Figura 11 – Rede de Códigos Práticas de ensino no Campo x Cidade.....	122
Figura 12 – Rede de Documentos e códigos Práticas de Ensino no Campo x Cidade.....	123

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CF – Constituição da República Federativa do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEB – Câmara de Educação Básica

DCNEI – Diretrizes Curriculares para Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

NEC – Núcleo da Educação do Campo

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	11
2. O CAMINHO PERCORRIDO	14
2.1 Lócus da pesquisa	14
2.2 Abordagem	15
2.3 Os sujeitos da Pesquisa.....	16
2.4 Técnicas de Coleta de dados.....	17
2.5 Análise e Interpretação	18
3. INFÂNCIA	20
3.1. Infância sob o olhar de antigos Filósofos	20
3.2 Infância na perspectiva Moderna	22
3.3 Infância na perspectiva Contemporânea	23
3.4 Infância, a Instituição Escola: Experiências e Sentidos	28
3.5 Infância e Corpo na Educação Física.....	36
3.6 Infância e a Educação do Campo	43
3.7 Percepções de Infância e Corpo nos Periódicos de Educação Física	49
4.SABERES E PRÁTICAS EDUCATIVAS: EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DO CAMPO.....	58
4.1 Saberes profissionais do professor	58
4.2 O Ensino e Práticas Educativas	64
4.3 Educação Infantil, Educação Infantil do Campo: alguns aspectos normativos	73
4.4. A Educação Física e Educação Infantil do Campo no âmbito do Município de Castanhal	88
5. PERCEPÇÕES DE INFÂNCIA E PRÁTICAS DE ENSINO SOBRE O CORPO E MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE CASTANHAL	97
5.1 Percepções de Infância sob olhar dos sujeitos que atuam nas escolas do campo no Município de Castanhal	97
5.2 Percepções de Práticas Educativas sobre o corpo e movimento: olhar dos sujeitos que atuam na Educação Física na Educação Infantil do Campo	107
6. PALAVRAS FINAIS	125
7. REFERÊNCIAS.....	129

APÊNDICE	136
APÊNDICE A.....	137
APÊNDICE B.....	139
APÊNDICE C.....	140

1. INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo é analisar as percepções das práticas de ensino dos professores de Educação Física que atuam nas escolas do campo do município de Castanhal- Pará, na Educação Infantil. No diálogo com os Estudos da Infância, analisamos as percepções dos sujeitos sobre infâncias, corpo e movimento, bem como buscamos compreender se o ensino da Educação Física é contextualizado e significativo para vida destes, levando em consideração as crianças como protagonistas e produtoras de cultura em suas realidades.

A intenção de realizar essa pesquisa educativa, é decorrente da experiência como professora de Educação Física na Educação Infantil. Se faz necessário ressaltar que no momento desta pesquisa, estava fazendo parte da assessoria pedagógica da Secretaria de Educação do Município de Castanhal- Pará.

Pela vivência do cotidiano da educação na rede municipal de ensino, envolvida nos trabalhos de assessoria e acompanhamento com os professores de Educação Física da rede municipal em reuniões e formações, percebi algumas inquietações por parte dos professores, no que diz respeito à articulação e contextualização de conhecimentos com a realidade das pessoas do campo. A Partir dessas experiências, senti a necessidade de contribuir com os fazeres pedagógicos do município em questão. Nessa perspectiva, esta pesquisa tem intenção de analisar sobre a práxis educativa na Educação Infantil do campo, vislumbrando a Infância como condição de experiência, pensando na criança como sujeito produtor de cultura e protagonista do processo educativo.

O interesse em investigar as percepções que os professores de Educação Física, das escolas do campo do município de Castanhal, têm sobre suas práticas de ensino, infância, corpo e movimento bem como, se o ensino está sendo articulado aos saberes das crianças, surgiu desses momentos de estudos e formações. Compreendo a relevância desta pesquisa em entender a realidade dos sujeitos do campo, e se as práticas pedagógicas de ensino e aprendizagens dos professores de Educação Física são contextualizadas e significativas para as crianças camponesas a partir de suas infâncias.

Para esta investigação delineou-se como objetivo geral, analisar como os professores de Educação Física das escolas, do campo do município de Castanhal-PA, percebem suas práticas de ensino sobre corpo e movimento na Educação Infantil.

Como objetivos específicos buscou-se: a). Caracterizar os professores de Educação Física do ensino infantil das escolas do campo do município de Castanhal; b). Identificar as percepções de práticas de professores de Educação Física sobre corpo e movimento na educação infantil em escolas do campo do município de Castanhal; c) Conhecer os possíveis desafios nas práticas educativas dos professores de Educação Física na Educação Infantil nas escolas do campo e d). Elaborar um Caderno teórico metodológico com proposições para contribuir com as ações do professor de Educação Física que atua na Educação Infantil nas escolas do campo da rede municipal de Castanhal.

O trabalho está estruturado em seis partes. A primeira consiste nestas informações introdutórias, onde estão apresentadas as inquietações da pesquisadora quanto às práticas de ensino vivenciadas e as informações sobre os objetivos traçados para o estudo.

No segundo capítulo denominado “O caminho percorrido”, são apresentados o locus da pesquisa, com um breve relato da instituição, o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa e os procedimentos metodológicos adotados para dar conta de alcançar os objetivos traçados para a investigação.

Ressaltamos que a escolha dessa organização em iniciarmos apresentando: “o caminho percorrido”, foi com intuito de situar os leitores sobre os caminhos da pesquisa, os interlocutores, e o cenário a qual ela foi desenvolvida. Por não ser de práxis esta estrutura, aclaramos que compreendemos que uma pesquisa se enceta com a busca de referenciais e embasamento teórico.

No terceiro capítulo, buscamos dialogar com estudos sobre a Infância, explicitando as percepções dos clássicos filósofos, dos modernos e contemporâneos, além de apresentarmos a temática como condição de existência e experiência.

Tomamos como sustentação teórica os estudos de autores latino-americanos e amazônidas, como por exemplo, Walter Omar Kohan, Waldir Abreu, Damião Oliveira, Eliana Ayoub, João Batista Freire, Miguel Arroyo nos aproximando de pressupostos e aportes teóricos acerca da Infância, Educação Física e a Educação Infantil do Campo.

Destacamos reflexões sobre infância, corpo e a corporeidade. Vislumbramos o reconhecimento da criança como ser pensante e sujeito protagonista de sua aprendizagem. Além de apontarmos reflexões sobre a educação do campo e as

especificidades das crianças que estão inseridas em múltiplas realidades socioculturais.

Discutimos também, com base em pesquisa em periódicos nas plataformas Capes e Scielo, o que os autores da área da Educação Física vêm discutindo sobre infância, corpo e movimento das crianças nos últimos dez anos, com o intuito de analisar as percepções e interpretar como está sendo discutido a infância e o movimento humano, as expressões corporais e as manifestações da corporeidade na infância.

No quarto capítulo, agrupamos reflexões sobre saberes, ensino e práticas educativas dos professores. Saberes, como os experienciais, disciplinares, curriculares e profissionais, além da importância do tempo na formação desse professor, da experiência de vida, história profissional, de forma a entendermos como os saberes sociais são partilhados nas relações com outros sujeitos.

Neste capítulo também focalizamos mais atentamente, a Educação Infantil do Campo, as legislações sobre a infância e educação infantil do campo, fazendo uma breve inferência sobre o corpo e movimento apresentados nestas legislações.

Elucidamos a Educação Física presente ou não nas legislações como componente curricular nos currículos da educação infantil, dialogando com as questões que dizem respeito a Educação Infantil do Campo, corpo (expressão corporal) em movimento nos tempos e espaços dos movimentos da vida cotidiana. Em seguida, há uma tentativa de caracterizar quem são os sujeitos educadores do campo, que estão ali imbricados na dinâmica do trabalho educativo cotidiano. Para isso, traçamos o perfil destes sujeitos tendo em vista suas atuações como mediador do conhecimento.

No quinto capítulo, são apresentados os resultados da pesquisa, nesse buscamos analisar as percepções dos professores de Educação Física sobre infância, corpo e movimento das crianças nas práticas de ensino aprendizagem nas aulas de Educação Física na Educação Infantil do campo, bem como se este ensino e aprendizagem são contextualizados e significativos considerando a realidade das crianças, tal como a valorização dos saberes que as crianças já trazem consigo e que perpassam pela suas vidas diária no campo, assim como os saberes que criam com seus corpos em movimento.

Apresentamos também, as possíveis limitações e potencialidades do fazer pedagógicos em suas práticas cotidianas, pois é preciso a busca constante de

articulação de saberes e assim reinventar-se no convívio de sua realidade e na própria dinâmica do trabalho docente como sujeitos que se constituem a partir de suas experiências de vida, estudos e práticas cotidianas.

Por fim, são enunciadas algumas palavras finais relevantes sobre os achados no presente estudo, colhidas no percurso acerca de algumas práticas e percepções de infância (s), corpo e movimento nas práticas dos professores de Educação Física integradas à rotina pedagógica nas unidades de ensino situadas no meio rural, do município de Castanhal - Pará.

2. O CAMINHO PERCORRIDO

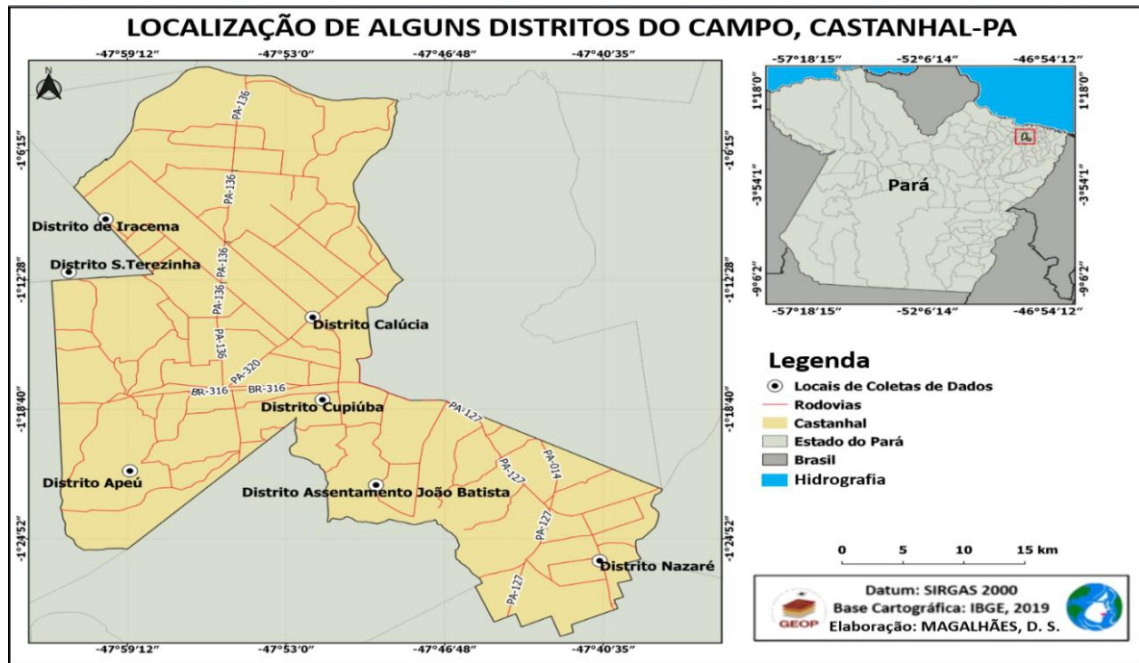
2.1. Lócus da pesquisa

A pesquisa realizou-se na cidade de Castanhal, 89 anos de emancipação política, e com aproximadamente 200 mil habitantes está localizada na região nordeste paraense. A Secretaria Municipal de Educação de Castanhal foi estabelecida em 1967, situada à avenida Altamira, número 200, bairro Nova Olinda. A Secretaria está organizada em coordenadorias, a saber, de Ensino, Recursos humanos, Administrativo, Educação Especial, Juventude, Estatística, Infraestrutura, Merenda e Transporte. Dentro da coordenadoria de ensino há os núcleos da Educação do Campo – NEC, e o núcleo de Avaliação Institucional.

Atualmente, a secretaria administra 79 escolas do município, campo e cidade, as quais 46 estão localizadas na cidade e 33 nas áreas do campo, organizadas por distritos, são 11 distritos com 33 escolas. Em cada distrito existe a escola sede e suas anexas de Educação Infantil e Fundamental. As ações direcionadas através da Coordenadoria de Ensino e o Núcleo da Educação do Campo viabilizam e atendem as demandas solicitadas pelas escolas do campo de suas especificidades¹. Após a seleção dos sujeitos participantes das entrevistas, identificamos os distritos que atuam.

Imagem 1 – Localização de Alguns Distritos do Campo, Castanhal- PA

¹ SEMED-Castanhal. Projeto Político Pedagógico (2015) Dados Gestor WEB-2020.



Fonte: Arquivo Pessoal. Elaborado por Magalhães (2021).

2.2. Abordagem

Esta pesquisa foi realizada dentro de uma abordagem qualitativa de caráter exploratória e descritiva. De acordo com Minayo (2009), pesquisa qualitativa é a representação da realidade social, pois interpreta as ações a partir da realidade vivida. Caracteriza-se por pesquisa exploratória e descritiva, pois os fenômenos ocorrem naturalmente no ambiente estudado, e os dados da realidade são considerados importantes, para a compreensão de como o problema se manifesta nas interações cotidianas (LÜDKE E ANDRÉ, 2015). De acordo com Marconi e Lakatos (2020), a pesquisa exploratória utiliza-se da análise de conteúdo para produzir categorias e extrair descrições do material estudado, já a Descritiva segundo Lüdke e André (2015), os materiais obtidos são ricos em descrições de pessoas, situações, depoimentos e acontecimentos, e extratos de vários tipos de documentos que servem para subsidiar ou esclarecer um ponto de vista, a serem interpretados.

A análise documental por constitui-se como fonte estável e rica de informações, uma técnica exploratória quando se estuda um problema a partir da expressão dos indivíduos para o desvelamento de aspectos novos de um determinado tema, e que podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações (LÜDKE E ANDRÉ, 2015).

A análise documental é o tratamento da informação, e tem como objetivo dar forma e representar de outro modo a informação. O tratamento da informação é sistematizado, permitindo relacionar mensagens, expressões, evidenciar e inferir sobre o conteúdo de um documento (BARDIN, 2016). Assim, de acordo com Bardin (2016) e Lüdke e André (2015), o propósito da análise documental é fazer inferências das fontes ou dos autores dos documentos e legislações, neste caso realizamos as inferências a respeito dos estudos sobre a Infância, Educação Física, Educação Infantil do Campo, documentos e legislações.

A partir do estágio supervisionado, atividade que faz parte do currículo do programa do Mestrado do Instituto Federal do Pará – Campus Castanhal, para os discentes do programa, foi possível conhecer os documentos da Secretaria Municipal de Educação de Castanhal, como: o Projeto Político Pedagógico da Secretaria, Diretrizes da Educação do Campo (NEC), no município de Castanhal, as Diretrizes Políticas Curriculares Municipal da Secretaria Municipal de Educação de Castanhal, que está em processo de aprovação no Conselho Municipal de Educação. Esta etapa teve como intuito analisar em todas as partes, as inter-relações dos documentos orientadores, objetivos e metodologias e suas articulações para compreensão de como a Secretaria Municipal de Educação busca atender os direitos e necessidades dos sujeitos do campo.

2.3. Os sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram professores e professoras de Educação Física e uma coordenadora pedagógica. Todos atuam em escolas situadas no campo, em diferentes distritos. No primeiro momento, contactamos 8 professores de Educação Física e uma 1 coordenadora pedagógica através do Aplicativo social Whatsapp, convidando a participar do estudo. No segundo momento, depois de aceitar participar da entrevista, encaminhamos o termo de consentimento via Whatsapp para consentimento e assinatura. No terceiro momento, entramos em contato para agendar as entrevistas, realizamos cinco 5 entrevistas com professores e professoras de Educação Física e uma coordenadora pedagógica, dois dos três professores que contactamos não obtivemos respostas, um dele justificou a sua impossibilidade de participar por problemas pessoais.

Vale ressaltar que este estudo foi desenvolvido no período auge da Pandemia da COVID- 19, cenário o qual tivemos que nos adequar as orientações das autoridades sanitárias: o qual recomendou o isolamento e distanciamento social, suspensão das atividades presenciais nas escolas como medidas de segurança, prevenção e combate a covid – 19, e preservação da vida, dessa forma utilizamos metodologias a partir dos recursos tecnológicos para coleta e análises de dados.

Como outrora foi descrito, os sujeitos entrevistados são professores e professoras de Educação Física, além desses uma coordenadora pedagógica formada em Pedagogia. Os professores afirmaram que são licenciados em Educação Física, alguns com especialização. Atuam na educação básica entre 3 a 10 anos, com faixa etária de idade de 26 a 47 anos. Atuam na Educação Infantil entre 1 a 4 anos. Dentre os 5 professores e professoras entrevistados, 3 residem no campo, 2 destes trabalham em mais de um distrito do município e apenas um deles revelou que ainda não teve acesso a Base Nacional Comum Curricular.

Os critérios para a seleção dos sujeitos foram: a) Atuação na Escolas do Campo; b) Atuação na Educação Infantil; c) disposição e facilidade de participar da entrevista. Para confiabilidade, confidencialidade e anonimato dos entrevistados substituímos os nomes por letras do alfabeto.

Quadro 1: Perfil dos Entrevistados

Nome	Graduação	Atuação	Tempo de atuação na Educação Infantil do Campo
Professor A	Licenciado em Educação Física	Escola do Campo Educação Infantil.	02 anos
Professora B	Licenciado em Educação Física	Escola do Campo Educação Infantil.	02 anos
Professor C	Licenciado em Educação Física	Escola do Campo Educação Infantil.	04 anos
Professora D	Licenciado em Educação Física	Escola do Campo Educação Infantil.	1 ano e 6 meses
Professor E	Licenciado em Educação Física/Pós graduado em Educação Escolar	Escola do Campo Educação Infantil.	4 anos
Professora F	Licenciado em Pedagogia/ Pós graduado em Educação Especial	Escola do Campo Coordenação Pedagógica.	01 ano

Fonte: Elaboração própria, conforme o termo de consentimento e confidencialidade, para sigilo da identidade dos professores substituímos os nomes por letras do alfabeto. (2021)

2.4. Técnicas de Coleta de dados

Para alcançar os objetivos desta pesquisa, realizamos entrevista estruturada e não estruturada. Segundo Marconi Lakatos (2020), o entrevistador com um roteiro, elaborado executa com pessoas selecionadas no intuito de refletir diferenças dos respondentes, tem a liberdade de desenvolver a situação conforme a direção mais adequada, de forma a explorar amplamente uma questão, no intuito de averiguar qual percepção que os entrevistados têm sobre determinado assunto. Essa técnica foi realizada pelo aplicativo Meet, seguindo o procedimento de consentimento da entrevista e autorização para gravação. As entrevistas foram gravadas e após a transcrição na íntegra foi encaminhada aos entrevistados para leitura e concordância. Essa prática, nos permitiu reunir informações e opiniões sobre o tema estudado, com certo detalhamento e aprofundamento com vistas a apoiar a verificação, construção e fundamentação de ideias relevantes para este estudo.

Para o coordenador pedagógico (a) de um dos distritos do campo, o qual se definiu por sorteio o distrito de Iracema. Utilizamos a mesma técnica de entrevista não estruturada com o mesmo roteiro de perguntas, feito para os professores. O objetivo era entender as percepções de infância e práticas educativas, e como se dá a dinâmica a organização do trabalho de orientação e acompanhamento pedagógico do e no cotidiano escolar, e construir informações relevantes para a pesquisa. De acordo com Minayo (2009), as informações levantadas e construídas no diálogo com os sujeitos tratam da reflexão sobre a realidade vivenciada.

Desta forma, o que se pressupõe analisar permeia as vivências, a observação dos contextos, suas percepções de práticas educativas e a conexão com a realidade vivida pelos profissionais que atuam nestes espaços.

2.5. Análise e Interpretação

A análise da informação e interpretação de toda a pesquisa, implicou em conjunto de exploração e reflexões desenvolvidas de forma simultânea, como uso do programa ATLAS. ti versão 9 correlacionada e ancorada ao apoio bibliográfico, com o propósito de obter significados relevantes para o estudo.

Para a sistematização e análise de dados optamos pelo método de análise de conteúdo, que segundo Bardin (2016) é um conjunto de técnicas de análise de comunicação, realizadas sistematicamente para evidenciar mensagens permitindo

descrições dos conteúdos. Após transcrita as entrevistas realizamos a pré – análise por meio da leitura flutuante, com o intuito de estabelecer o primeiro contato com os documentos, conhecer os textos e obter as primeiras informações. Após a leitura flutuante, iniciamos a exploração do material para o tratamento das informações e interpretações por meio de operações de codificação. Com base nos objetivos da pesquisa, realizamos o processo de codificação, que de acordo com Bardin (2016) uma análise exploratória da investigação é a transformação das informações, uma representação do conteúdo em dados agregados permitindo a descrição das características pertinentes do material.

Sendo assim, a produção de informações foi por meio da codificação das entrevistas com o apoio do programa ATLAS.ti versão 9. Os documentos foram transcritos no formato de arquivo digital em word e importados em pdf ao software ATLAS.ti versão 9, neste nos apoiamos para o processo de análises que se constitui em etapas: codificação que concebido por Bardin (2016) é o processo pelo qual os dados são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem descrição e sintetização das informações do conteúdo, após a codificação realizamos a organização do conteúdo pela unidade de registro e a categorização por agrupamento de códigos, o que nos permitiu perceber a parte comum que existe entre eles, utilizamos os recursos do programa ATLAS.ti 9 e foram elaboradas as nuvens de palavras a partir dos códigos e a frequência que aparecem nos textos, assim como a análise em rede. Essa prática é uma maneira de visualizar a conexão de ideias como se conectam ou desconectam dos documentos analisados.

Na primeira etapa, com uso do programa ATLAS.ti versão 9, realizamos a codificação e sintetização das informações. Conforme Bardin (2016), é o processo pelo qual os dados são transformados sistematicamente e agregados, permitindo destacar informações pertinentes do conteúdo. Envolve a identificação de passagem dos textos ou dados, que de alguma forma estabelece sentido, e exemplificam a mesma ideia, formando-se um foco para pensar no conteúdo e fazer suas interpretações (GIBBS, 2009).

Na segunda etapa, com o uso do programa ATLAS.ti versão 9, realizamos análises de códigos e tratamento das informações, de maneira a estabelecer e sintetizar os dados em diagramas, figuras, os quais condensam e põem em relevo as informações interpretadas (BARDIN, 2016). Nessa etapa, buscou-se passagem semelhantes, informações e expressões e são transformadas em códigos em família,

conectados entre si e em redes, para análise e interpretações confiáveis (GIBBS, 2009).

Na terceira etapa, com uso do programa ATLAS.ti versão 9, elaboramos as interpretações com base nas nuvens de palavras, solicitamos ao programa para que eliminasse palavras de dois caracteres, conectivos, pronomes, topônimos, para melhor tratamento das informações. Para análise em rede, selecionamos os documentos e códigos, os quais nos permitiu formas de relacionar e interpretar as informações e fazermos as inferências extraíndo do conteúdo as relações entre eles, as transformações dessas interpretações demonstradas em figuras pelas nuvens de palavras e graficamente pelas redes de códigos.

A análise documental foi realizada como fonte e apoio para complementar as informações obtidas. De acordo com Bardin (2016), Lüdke e André (2015), a análise documental tem o intuito de fazer inferências das fontes ou dos autores dos documentos e legislações e representar o tratamento das informações com os indícios que comprovem afirmações e declarações do pesquisador, além de complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta. Durante todo o desenvolvimento da pesquisa, foram realizados levantamentos bibliográficos e revisões da literatura existente, articulando toda a matéria visando a fundamentação teórica sobre a temática em questão.

O aprofundamento teórico e a articulação de todo o material a partir da compreensão do contexto da pesquisa, nos possibilitou reflexões as quais nos embasaram para a construção de um Caderno teórico metodológico com proposições reflexivas para contribuir nas experiências educativas do Professor de Educação Física que atua na Educação Infantil, nas escolas do campo da rede municipal de Castanhal.

3. INFÂNCIA

3.1. Infância sob o olhar de antigos Filósofos

Escrever sobre a Infância é uma tentativa arriscada, mas é o que todo ser humano deveria fazer, arriscar-se a dizer palavras sobre a Infância, objetivando dizer o não dizível, explorar os limites de nossos pensamentos e escrever palavras sobre a Infância que nos permita mostrar o inexplorado e o impensável da Infância e torná-la

visível, permitindo-nos pensar, dizer e escrever um novo lugar para a Infância nos espaços educacionais (KOHAN, 2010).

Segundo Kohan (2008), para os antigos filósofos gregos a Infância não passou despercebida, para alguns a Infância era vista de forma positiva, considerada como fase extraordinária para aprendizagem, privilegiada da vida humana, para outros filósofos gregos a infância era vista como estado não acabado, sob os olhares dos adultos, a infância era algo que ainda não é uma fase de um ser não completo. Sendo assim, um enigma, uma incógnita uma condição que habita o ser humano, a infância é uma dimensão da vida, uma forma para explorar os limites ousar dizer o que não se diz (KOHAN, 2010).

Kohan (2003), com base em seus estudos em Platão, a Infância era considerada um degrau da vida humana a qual se constituirá o resto. Kohan (2003), afirma que em Platão a natureza dos seres humanos se constitui em função de certa educação que a transforma de geração em geração. Nas obras de Platão as crianças são seres impetuosos, incapazes de ficarem quietos com os corpos e com as vozes. Uma infância da continuidade cronológica, das etapas do desenvolvimento, que segue o tempo da progressão.

Concordamos com Kohan (2003), que as ideias em Platão, sobre a Infância, trazem sentido de inferioridade. Caracterizada por ser incompleta, que na Infância não se tem conhecimento e as percepções são limitadas do saber, uma etapa da falta de experiências, ausência do saber do tempo e da vida, assim a infância é tida como uma fase do sujeito criança sem importância, seres não desejáveis, mas ao mesmo tempo a criança é vista como possibilidade política, sujeito maleável que pode ser moldado, e preparado para dar forma aos sujeitos, as crianças precisam ser educadas desde a mais tenra idade, não interessa os que elas são agora, mas o que serão no futuro. Conforme Kohan “O ser tudo no futuro esconde um ser nada no presente” (KOHAN, 2003, p. 40).

De acordo com o que Kohan (2007), Aristóteles considerava que toda criança é uma criança em ato, que somente atingirá sua completude e finalidade na fase adulta, o pensamento de Aristóteles sobre a criança não difere de Platão, pois toda criança é um ser inacabado, incompleto, imperfeito por natureza. Infância pensada como uma sequência em desenvolvimento, que não é importante, invisível, não tem lugar, marca do ser menos, desvalorizado, depreciado como um corpo que precisa ser formado para um tempo posterior.

É perceptível que na antiguidade, para alguns filósofos, a Infância foi compreendida sob uma visão de inferioridade, de uma falta, carência de algo. Na perspectiva deles, a criança como ser não completo precisa alcançar a completude na fase adulta e ainda, que as crianças são seres vazios sem saberes.

A Infância concebida como uma fase da vida cronológica, em que as crianças são consideradas um ser que não sabe, sem experiências e que precisa ser educada para o futuro, esta ideia reducionista do transforma-as em seres incapazes, vazias, sem voz que precisam de educação para se tornar capazes e úteis à sociedade.

3.2. Infância na perspectiva Moderna

Na modernidade, conforme os estudos de Kohan (2003), a criança passa a ser o centro das atenções dentro da instituição família, e o estado mostra interesse cada vez maior pela infância, isto é, formar o caráter das crianças. Nessa perspectiva, surgem as instituições com esse fim de educação, as escolas e com elas surge a disciplina. Assim, de acordo com o pesquisador acima mencionado, a disciplina é um modo que se exerce poder. Essa prática nasceu na modernidade e é exercida em diversos espaços sociais, como por exemplo, a escola.

Assim, o exercício de poder exercido na referida instituição é mecanismo de disciplina. Além disso, tendem a educar com a pretensão de formar corpos dóceis. Conforme Kohan (2003), o objetivo da formação das crianças na escola moderna é atingir todos da mesma maneira- experiências demarcadas por regras, procedimentos que indicam a obediência, disciplina e subjetividade dóceis e disciplinados.

Kohan (2003), afirma que na modernidade se tem uma nova percepção sobre a infância, pois durante a época medieval não havia um sentimento e consciência de infância, as crianças eram vistas como pequenez do não saber. Com a criação das instituições de ensino a criança passa a ser alvo de interesse do estado, surge então às instituições com objetivos distintos de poder, destaca-se o de formar o caráter das crianças para que se tornem corpos dóceis e manipuláveis.

Neste sentido concordamos com Kohan (2010), quando afirma ser difícil encontrar o lugar para a Infância, principalmente nos espaços educacionais. A escola do currículo, das avaliações, das séries que progridem para preparar a Infância para um tempo melhor. Para o autor, estes espaços educacionais em vez de pretender da Infância algo predeterminado, diferente do que ela é, deveria ser um lugar que torne

a vida mais vasta, intensa e humana, deixar que a Infância se faça em si própria e vivam tempos de Infância. Em consonância com Morin (2003), um lugar que se aprenda a viver, criar sentido a algo que sirva para toda a vida e não apenas para Infância.

A escola, instituição que tem mecanismos disciplinares de controle, observação, demonstra o seu poder através da disciplina como função principal normalizadora, aparelho de vigilância, a escola se propõe não só transmitir conhecimentos, mas também sujeição dos indivíduos. Conforme Kohan (2003), o sujeito na escola moderna é objeto de intervenções, demarcado por regras, experiências que incitam a formar corpos docilizados, disciplinados e obedientes, objetos do poder e do saber. Na modernidade, o espaço institucional chamado de escola, talvez seja onde os saberes e poderes agem de forma mais constante e rigorosa no corpo das crianças.

De acordo com Soares (2012), uma das instituições sociais que contribuíram para a disciplinarização é a instituição escola, constituindo-se mecanismo de controle social, difusora de controle de pensamentos e homogeneizadora de hábitos, e para isso a escolarização foi espaço essencial da educação, pois de acordo com Soares (2012), a partir do século XVIII o momento foi propício para se exercer o controle do corpo o exercício físico foi estabelecido conteúdo curricular nas escolas, exclusivamente para tratar do corpo e conseqüentemente fazer desses corpos no processo de escolarização corpos disciplinados.

Nesse contexto, nos colocamos a pensar e compreendemos as características aqui expostas de inferioridade sobre as crianças como seres que ainda estão por ser algo no futuro, como potencialidade que transpõe os modelos de pensamentos tradicionais, a espontaneidade de pensar, agir com o corpo e falar o que pensa sem medo são características ímpares das crianças e vemos nelas uma forma de exercer o poder de pensar e viver, um mundo que é próprio da infância, um momento que deveria ser de intensidade de vida humana, seria uma maneira de introduzir mudanças e transformações sociais, que tenha a possibilidade de interromper os modelos propostos pelas instituições de ensino inventadas.

Kohan (2010), aponta sutilmente, o inexplorado e impensável que muitos discursos dizem conhecer sobre a infância, e provoca uma reflexão sobre tomar a infância visível, permitindo-nos dizê-la e pensá-la com um novo olhar.

3.3. Infância na perspectiva Contemporânea

A partir do final do século XIX se intensificou ideias e saberes sobre a Infância, lugares outorgados a ela como categoria, etapa da vida a ser moldada e a criança um sujeito de direitos que poderá vir a ser algo no futuro, uma série de saberes sobre a infância. Aqui, nos propomos a compreender a infância como ruptura, descontinuidade, de criação do pensamento, de quebra de pensamento pré-determinado pela sociedade. Procuraremos nos ater o que a infância é, e não o que poderá vir a ser.

Pensar a Infância de forma diferente da dominante é preciso ter sensibilidade e enfrentar as incertezas das experiências de pensamento. A infância aqui é pensada como existência humana, experiência vivida de intensidade. Romper com as formas consolidadas de pensar a infância como etapa da vida cronológica é uma tarefa difícil, assim como praticar a educação de forma transformadora e libertadora.

De acordo com Kohan (2003), alguns personagens contemporâneos como Heráclito e Sócrates veem a infância um saber do pensar, de perguntar de um pensamento novo, algo não pensado, o inesperado que transforma e se movimenta ao desconhecido. A criança pensa com espontaneidade e seu pensar vai além do que já se pensa saber, diferente do modo de pensar do adulto, vive o não vivível, pensa o não pensável, espera o inesperado.

A infância é o sentido da experiência e cada ser humano constitui-se como sujeito de sua experiência e faz dela possibilidades de aprendizagem, pois a infância passou de ser um momento, uma etapa e passou a ser uma condição da existência humana, sentido e experiências da diversidade, do pensar aquilo que não é pensado, ousar num percurso sem está previamente traçado. Deveríamos perceber a infância desde a existência de si mesma em sua magnitude, afirmações e intensidade e direções próprias, em um devir contemporâneo de presença de vida humana, que pergunta que coloca em dúvida e questionamentos o saber dos adultos predeterminados. O perguntar é uma atitude própria da infância, do sujeito que vive e pensa um querer saber.

O querer saber implica uma relação com o outro, e como este propicia alguém a aprender, esta relação acontece pela atitude do ensinar e aprender, esta relação deve aguçar no outro uma inquietude, a saber. Pensemos então, nas instituições escolas como espaços que atravessam diferentes saberes e práticas. E como se ensina nestes espaços? Que práticas são utilizadas?

Diferentes saberes e práticas que atravessam o ensinar e aprender deveriam possibilitar a inquietude do saber, ensinar exige buscar continuamente sinais, aguçar o pensamento, quem ensina deve oferecer condições ao sujeito a seguir por si próprio na experiência do aprender. Que não façamos do saber um poder de manipulação. Conforme Kohan (2003), ensinar e aprender tem caráter de experiência. Assim, entende-se que aquele que ensina aprende e quem aprende ensina. Nesta experiência ninguém está isento de aprender e de ensinar, nesta experiência ninguém substitui ninguém.

Kohan (2003), afirma que as instituições criadas chamadas de escolas, e em sua organização tem-se a invenção da disciplina. Em seus primeiros usos, disciplina significava ensino, educação e, sobretudo disciplina militar, posteriormente passou a significar “matéria ensinada”.

Kohan (2003), registra que Foucault (1987) entende que a disciplina é uma forma predominante de se exercer o poder nas sociedades europeias, nos séculos XVII e XVIII, uma invenção que atua como mecanismo que regem as relações entre o saber e o poder nas sociedades modernas. Nesse contexto, o poder disciplinar é exercido em diversos espaços sociais em instituições de ensino, hospitais, cárceres e outros, com objetivos normalizadores das condutas dos indivíduos. Tal mecanismo dentro das escolas formavam crianças dóceis, como também vigiavam os modos de vida da família.

Para entendermos melhor essa questão da disciplina, saber e poder em consonância com Foucault (1987), o autor nos diz que a disciplina fabrica corpos submissos e exercitados, corpos dóceis para ser manipulados, controlados, pois a disciplina visa aumento das habilidades do corpo sujeição tanto que faz do corpo obediente e útil. Numa sociedade de classes o corpo é objeto de manipulação para os interesses de poucos, e nessa sociedade o corpo ágil, hábil e forte está preso a poderes, os quais limitam e proíbem, ou seja, o corpo objeto é alvo de poder para ser útil e manipulável na sociedade capitalista.

Um corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde torna-se hábil, o corpo treinado que está sempre a serviço, um corpo desse dificilmente será proativo. É, portanto, um desejo dos detentores do poder, fazer destes corpos, máquinas para o alcance de seus objetivos, esse corpo dominado vai esperar ser mandado, submisso aos objetivos do dominador (FOUCAULT, 1987).

De acordo com Foucault (1987), todos os indivíduos possuem poder, mas a forma como será usado, que os diferencia uns dos outros. O saber - poder é diferente do poder de dominação, o poder é prática de liberdade. Como afirma Foucault (1987), o poder será exercido somente sobre indivíduos livres, pois, saber e poder se relacionam e inter cruzam, determinando o modo de exercer tal poder. “Os que exploram, oprimem e violentam, em razão do seu poder, não ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmo” (FREIRE, 1987, p. 30).

É necessário pensar o corpo e a relação de poder que são utilizados sobre ele na atualidade, bem como refletir o lugar que esse corpo assume. Segundo Soares (2012), são corpos tomados como objetos mensuráveis, passíveis de generalizações e impregnados de neutralidade, ou seja, na sociedade atual “o corpo individual constitui-se em espaço de investimento do poder que a nova sociedade exerce” (SOARES, 2012, p. 16).

Ainda conforme Soares (2013), forma-se no século XIX uma pedagogia do gesto, ou seja, a “educação do corpo” e, esta deveria ser desde a infância. Nela deveria iniciar uma educação que privilegiasse a educação do corpo com objetivo de moldá-lo e adestrá-lo. Pois, conforme a autora, para esta educação foram elaborados conjunto de regras para formar ou reformar o corpo com objetivos de educação normalizadora e moral.

Que corpo é esse que temos nas instituições escolares contemporâneas? Como vemos esse corpo infantil? Um corpo inculcado de sentido da obediência, disciplinamento, cumprimento das regras, do ordenamento do tempo, um corpo fabricado para ser dominado, em nossa sociedade contemporânea, com nossas atitudes de proteção, autoridade na forma de agir com as crianças reflete o domínio que exercemos sobre esses corpos. Temos a pretensão aqui de provocar questionamentos e indagações sobre o corpo e a postura diante de nossa ação educativa de infância, esperamos que haja impossibilidade de não continuarmos sendo o que éramos.

Então vamos pensar o corpo como unidade, “o homem não age por partes, mas age sempre como um todo. O pensar, as emoções, os gestos são humanos, [...] sempre totais” (SANTIN, 2003, p.34). O autor nos diz também que o corpo se movimenta com expressividade, a corporeidade é gesto criativo, expressão e linguagem, é presença, pois o homem é uma unidade e totalidade. [...] “é corporeidade e, como tal, é movimento, é gesto, é expressividade, é presença” (SANTIN, 2003,

p.35). O autor realça a importância de entender e perceber que a corporeidade é um sujeito de consciência do eu, ou seja, se sentir, se perceber no mundo, pois “é na corporeidade que o homem se faz presente” (SANTIN, 2003, p. 66).

Neste contexto, encontramos em Merleau - Ponty (1999) o corpo como um “ser no mundo”, o autor discorre que no decorrer da infância [...] “a fala é, dentre todas as funções do corpo, a mais estreitamente ligada à existência” [...] (MERLEAU - PONTY, 1999, p. 222). Porém, o corpo é existência [...] “cada momento o corpo exprime a existência no sentido que a fala exprime o pensamento” (MERLEAU - PONTY, 1999, p.228). O homem por sua experiência demonstra sua maneira de “ser no mundo” [...] “o corpo é para nós o espelho de nosso ser” (MERLEAU - PONTY, 1999, p.236).

Seguindo o pensamento de Merleau - Ponty (1999), é através da experiência perceptiva do corpo e da identidade do corpo próprio que o homem fará de seu corpo como gesto na experiência, pois o homem se comunica através do seu corpo e pelas suas vivências. “Que se trate do corpo do outro ou de meu corpo, não tenho outro meio de conhecer o corpo senão vivê-lo” [...] (MERLEAU - PONTY, 1999, p.269). Compreendemos, portanto, que as vivências que o corpo realiza expressada de diferentes maneiras é reciprocamente experiências do movimento que nos acarretará a consciência do próprio corpo, um corpo que exterioriza o senti-lo propriamente nas experiências do mundo, assim percebemos que o corpo é um sujeito de percepção.

Percebemos que o corpo é elemento da experiência e faz relação com existência e consciência do próprio corpo enquanto sujeito que sente, pois de acordo com Merleau-Ponty (1999) somos uma diversidade de sentidos, sujeito sensível que sente, pensa e é constituído de experiência. O corpo é uma soma de sensações e precisamos reaprender a ver, ouvir, sentir o corpo como lugar de expressão e através das experiências encontramos significado para ele (MERLEAU – PONTY, 1999). Assim, de acordo com o autor, a experiência do corpo nos revela a existência no mundo e estabelecemos relações com ele, e assim perceber o corpo próprio e o corpo do outro no mundo como “ser no mundo”.

É preciso repensar nossas percepções sobre a infância e corpo e enfrentar o novo, o desconhecido, buscar sentidos, ser aberto ao que é próprio das crianças, as quais se expressam de sua forma que só elas sabem ser em seu mundo de experiências e descobertas. O corpo infantil se expressa com autonomia e liberdade, cria movimentos e situações que só compreende quem está livre de formas já preconcebidas do corpo infantil.

O que temos em nossa sociedade hoje são concepções de infância que têm efeitos limitantes, que ilegítima o sujeito criança, fazendo das crianças tábulas rasas a sujeitos da obediência. Deveríamos deixar as crianças transcenderem através das experiências, ser protagonistas de suas aprendizagens e produtoras de suas culturas e dar oportunidade às crianças de aprenderem com suas experiências (DUHART, 2004).

De acordo com Leal (2004), é preciso buscar em nós mesmos a percepção de infância, nos permitir a aprender novamente o que já esquecemos, parar de agir e interpretar as falas, movimentos, gestos sobre as crianças com autoridade e domínio. Há quem diga que sabemos muito sobre a infância, mas não sabemos, pois a infância precisa ser sentida e para isso é necessário lançar sobre ela um olhar receptivo, aberto e livre de conceitos predeterminados e perceber a novidade que cada criança traz consigo, e assim [...] “aprendermos com as crianças o que a infância tem a nos dizer” (LEAL, 2004, p. 22).

Vamos pensar na infância e refletir como agimos sobre ela, pensar como potência, perceber que as crianças têm questionamentos e ajudá-las em seus pensamentos seria nossa tarefa, além da valorização da liberdade bem como compreendê-la como experiência em si.

3.4. Infância, a Instituição Escola: Experiências e Sentidos

Nosso intuito não é de escrever sobre os aspectos históricos da Infância e concepções já tão explorados nas literaturas, mas pensar e escrever a Infância na perspectiva de compreendê-la como condição de experiência e não como simples fase da vida, pensar um lugar para ela de experiências e sentidos, pois quando pensamos um lugar, logo vem à mente a escola, cujo lugar no mundo contemporâneo deveria ser lugar de descoberta, de possibilidades e liberdade.

Então a invenção escola é a instituição onde a “disciplina constitui eixo da formação do indivíduo” (KOHAN, 2003), e estes são objetos do poder, ou seja, objeto de saber. A instituição escola também não só transmite conhecimentos, mas sujeita os indivíduos a práticas de poder. As crianças na escola são objetos de experiências rechaçadas por regras que acabam tornando os corpos dóceis, obedientes e disciplinados.

Antes de qualquer invenção institucional a Infância já existia, o que não existia era uma série de discursos interessados em conhecer as crianças, seus saberes, desejos, pensamentos, capacidades e seu corpo, nesta relação há uma imbricação de saberes, poderes e subjetividade, e a escola demonstra ser um espaço que circunscreve os conhecimentos sistemáticos, cujo saberes e poderes atuam no corpo das crianças (KOHAN, 2003).

Não vamos nos adentrar a Infância como temporalidade, mas como condição de experiência, afirmação de ser de potencialidades de pensar o novo, de liberdade, de descontinuidade e romper com as formas consolidadas de pensar a infância, e pensar o impensável. A Infância é impulsora da educação, e da liberdade de pensar, com espontaneidade e simplicidade. O ser infantil busca através de seus questionamentos, um saber de perguntas, experiências de pensar aquilo que para o adulto não é pensável. “[...] O saber mais significativo para um ser humano é um saber buscar e não um saber possuir” (KOHAN, 2003, p.162).

A infância como experiência de rupturas, de transformações sem cronologia, é experiência de ampliação do saber o novo, o não pensar igual a ninguém, e experimentar o saber desconhecido, descobrir o inesperado. Kohan (2007), discorre sobre deixar de lado o que pensamos saber, para assim pensar a infância como experiência sem percurso traçado e possibilidade de se constituir como sujeito, que novos saberes possam nascer. Deixar de conceber a Infância com projeto do amanhã e pensar outro lugar que ela afirme sua potência de forma livre e aberta, de viver intensamente a vida não sucessiva, ou seja, viver o *Aión*².

[...] o tempo da vida não é apenas questão de movimento numerado e que esse outro modo de ser temporal parece com o que uma criança faz. [...] o próprio da criança é ser não apenas uma etapa, uma fase numerável ou quantificável da vida humana, mas um reinado marcado por outra relação-intensiva com o movimento (KOHAN, 2007, p. 86-87).

No mundo da Infância, o tempo não há sucessão nem consecutividade, mas sim intensidade da duração, são propriamente acontecimentos que são as experiências (KOHAN, 2007). Pensamos numa Infância de rupturas, de acontecimentos inesperados, descobertas inusitadas, de experiência intensa e resistente aos modelos padrões de sociedade, de movimentos totalizantes. Ver a Infância com outro olhar

² Significa tempo da vida humana, uma temporalidade não-numerável nem sucessiva.

sensível a perceber a infância, a partir do que ela tem, como presença, afirmação e potência. Uma Infância de experiência. “[...] não há como evitar risco quando se quer pensar, quando se afirma a dimensão de experiência do pensar” (KOHAN, 2007, p.124).

Refletir sobre a Infância, nos ajudará a pensar o impensável sobre a educação, quem sabe encontrar uma direção que indique um tomar, e pensar outro lugar na instituição escola, para a Infância perdida que segue o tempo da progressão, e partir para um recomeço num outro lugar dentro da escola e promover outras potências de vida infantil. Segundo Kohan (2007), deveríamos deixar de nos preocuparmos em transformar as crianças em algo diferente do que elas são. Para ele, deveríamos estimular nas crianças pensamentos e intensidades criadoras, revolucionária.

Pensar o ser criança como condição de experiência, afirmação e saber, nessa sociedade de controladores tiranos, é algo desafiador que parece nos arrancar as perspectivas. Entretanto Ramos e Souza (2017), apresentam algumas reflexões, é preciso nos reconstruir para construir o outro, saber que o ser criança desenvolve suas habilidades como sujeito pensante e criativo pela experiência da prática cultural e Educativa. Para esses autores, a escola é uma sombra projetada pela nossa culpa, lugar cuja sociedade de controladores perdeu o saber Infância, que aprisionam as mentes onde o não saber ou o saber menos é menosprezado.

A partir dessa reflexão, deveríamos pensar e fazer da educação/escola um lugar de experiências, acontecimentos inesperados e imprevisíveis, que encontre os devires, um lugar de devir e *aión*. De acordo com Kohan (2007), o devir é o encontro entre duas multiplicidades, acontecimentos, movimentos, pessoas, ideias que porventura provocariam algo novo em ambas sem temporalidade, mas com intensidade. Assim, o devir-criança uma forma de encontro entre ser adulto e ser criança que irrompe extrai do ser humano uma involução criadora, que talvez nessa relação encontremos um novo início para educação (KOHAN, 2007).

Este lugar, escola deveria ser (re)pensado e (re)criado para não perdemos o saber infância, a criança está vinculada à escola, e nela há os educadores cujos sujeitos, deveriam estimular os educandos a problematizar a vida nesse mundo de sujeitos não pensantes, pois na escola deveria ser um lugar de experiências e sentidos que se aprendesse a pensar.

Pensar um mundo e problematizá-lo seria um ideal de práxis para o educador, e para o educando a aprendizagem libertadora, e transformação de mentes. “A práxis,

é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1987, p. 38). Pois, “O educador educa-se ao educar, transforma-se ao transformar, modificar-se ao modificar. Aqui não é possível pactuar mediocrementemente, porque não se finge aprender e ensinar se aprende ensinando e se ensina aprendendo” (RAMOS e SOUZA, 2017, p. 67).

Voltamo-nos a pensar sobre a educação, como instrumento para realizar reformas, uma vez que esta tem papel preponderante na formação da Infância, e tende a dotar sujeitos de atitudes, capacidades, saberes e que no final dessa relação tal sujeito possua tais atributos. São muitos os desafios, para a intervenção na educação, e deve-se haver a reforma do pensamento, que segundo Morin (2003), leva a reforma do ensino e assim, uma “cabeça bem feita”³, apta a pensar, organizar conhecimentos e contextualizar os saberes, o autor esclarece que a maneira de pensar, elucida as relações que há entre os saberes das humanidades e os conhecimentos científicos.

Sobre os saberes das humanidades Morin (2003), ressalta que a cultura das humanidades enfrenta as grandes interrogações humanas, estimula a reflexão do saber e possibilita a integração dos conhecimentos, favorece mediação dos saberes a própria vida, articulando o conhecimento científico e cultural a pluralidade da condição humana. O reconhecimento da identidade cultural, ou seja, das culturas das humanidades é fundamental nas relações sociais, que para, além disso, os educadores têm a tarefa de conduzir o educando a valorização da sua identidade cultural, aceitação de si e valores culturais (CRUZ e RAMOS, 2017).

A respeito de culturas, e embasada em Cuche ousamos dizer dentro dessa discussão sobre educação que as culturas das humanidades interferem consideravelmente à integração dos conhecimentos científicos e culturais perpassados nas escolas, lugar de diversidades de culturas, que nascem de relações sociais tendo estreita relação umas com as outras. De acordo com o autor, a identidade cultural remete-nos à identidade social resultante das diversas interações, entre indivíduos, pela diversidade humana (CUCHE; PEREIRA; GANDRA, 1999).

Dessa forma, pensar ensino para especificidade da Infância na diversidade dos povos no processo de educação as que estão inseridos, é pensar as diferentes culturas das humanidades dotadas de costumes, crenças, artes forma pela qual

³ Título da Obra de Edgar Morin (2003), repensar a reforma e reformar o pensamento.

demonstram a influência sobre o comportamento dos indivíduos. Morin (2003), alerta que o educador precisa pensar a cultura das humanidades para todos, como compreensão humana entre próximos e distantes, assim compreenderemos as diversidades individuais e culturais das humanidades de forma a possibilitar uma educação transformadora.

A educação de acordo com Morin (2003), deve criar possibilidades de dar sentido a algo, que transforme o conhecimento em sabedoria para vida toda. Então, a escola seria um lugar de descoberta, de experiências, de compreensão e de sentidos, assim o ensino seria revitalizado com possíveis compreensões multi ou transdisciplinares. Preparar mentes para enfrentar as incertezas, distinguir os problemas a compreensão humana, compreender as diversidades individuais e culturais da humanidade.

Morin (2003), afirma que não se pode reformar as instituições se não reformar o pensamento, porém se pode reformar as mentes sem primeiro reformar as instituições. Significa, portanto, que o ensinar e aprender estão relacionados em propiciar reflexão e problematização do mundo, com a reforma das mentes podemos problematizar o ensino e as possibilidades da aprendizagem, e que realmente os sujeitos do processo aprenda quando ensinar.

Kohan (2003), aguça a curiosidade acerca do que significa ensinar e aprender. Na perspectiva do autor, significa propiciar uma inquietude do saber sobre si e as coisas, e aprender a conhecer e que não façam do saber um poder para homogeneizar o outro. Aprender pela experiência, pois ninguém pode nos substituir na experiência da aprendizagem, a experiência é característica do ensinar e aprender, como diz Kohan (2003), aprender é uma tarefa infinita, é abrir os sentidos e pensar o impensável.

Portanto, o desafio é pensar e tornar para nós uma educação transformadora que transforma o que pensamos, o que fazemos e o que somos, numa relação de liberdade, cujas práticas sejam aquelas diferentes a alcançar outro, rumo frente à ordem dominante, conservadora, e tomar para si a relação de alguém que se diz disposto a ensinar e um outro que se diz disposto a aprender. Vamos pensar uma nova educação e espaços interessantes para o ensinar e aprender, uma potência para nos transformar a nós mesmos, abrir novos sentidos e sensibilidade, habitar diferentes lugares que estamos acostumados a habitar e que o lugar de aprendizagem para nós, seja significativo que gere outra aprendizagem significativa (KOHAN, 2007).

Uma educação através da qual, o educando possa assumir o que pensa, construir relações, realizar desejos sem menosprezar ninguém. Barbosa e Oliveira (2017) afirmam que para haver a educação libertadora, problematizadora e dialógica, deve-se haver o perguntar, a curiosidade, porque através da pergunta que se conhece o outro, que sabemos das dificuldades, sonhos e dúvidas dos outros. Fazendo as crianças perguntarem que estimulamos as curiosidades delas, e esse perguntar se dá a partir da curiosidade, que está no cerne do pensamento, motor da produção de conhecimentos (BARBOSA; OLIVEIRA, 2017).

Sendo assim, não podemos ensinar algo pronto às crianças, ao contrário devemos partir da realidade a qual estão inseridas, considerar o que querem perguntar, o que os incomoda, aquilo que tem sentido e significado para suas vidas, pois estão em crescimento de opiniões, de experiências, de relações, e diálogo nas situações e contextos da realidade (BARBOSA; OLIVEIRA, 2017).

Ora, precisamos também pensar na educação das crianças do campo. Que percepções a respeito dessas crianças, infâncias e corpos temos? De acordo com Stropasolas (2012), a instituição escola pode pautar-se para conhecimentos e valorização das crianças camponesas, e no processo educativo pautar-se na promoção de direitos para as crianças do campo e ainda, não seguir modelos que reproduzem estigmas, hierarquias de dominação e controle das crianças e do seu corpo. As crianças são sujeitos históricos, culturais e singulares que vivenciam processos de aprendizagem e socialização no convívio coletivo, bem como atuam de forma diversificada com seus corpos nas experiências cotidianas.

De acordo com Stropasolas (2012), ainda há percepções reducionistas que estigmatizam e inferiorizam as populações do campo. Segundo essas percepções, morar no campo representa inferioridade social e cultural, consideram o campo como um espaço de atraso, pois aqueles que vivem sua infância no campo são inferiorizados, sobretudo na dimensão social e nos significados do corpo.

É válido pensar sobre as percepções e significados de infância e corpo que temos sobre as crianças do campo, e as interações com os outros, experiências do corpo em suas vivências. Devemos reconhecer as crianças como sujeitos, considerando as singularidades de sua infância, e assim repensar a escola para que não seja um lugar em que os corpos sejam normatizados e controlados, pensar este como espaço de vivências em que os corpos possam vivenciar sua corporeidade entre trocas entre seus pares (STROPASOLAS, 2012).

Segundo Stropasolas (2012), as crianças experimentam seus corpos, enfatizam suas ações e interações entre crianças e adultos, no contexto social onde vivem pois, tudo ocorre e faz parte das atividades cotidianas da comunidade que estão inseridos. Como nos diz Buss-Simão (2012), devemos considerar o corpo e infância e observar a centralidade do corpo das crianças, pois o corpo está na base de toda experiência social das crianças e nas relações com outros na vida cotidiana. De acordo com a autora, “as práticas infantis são marcadas pelas múltiplas expressões e linguagens corporais” (BUSS-SIMÃO, 2012, p.273).

De acordo com Arroyo (2012), os corpos das crianças que chegam às escolas desejam ser ouvidos, precisamos perceber que espaço é este e se estamos dando importância para esses corpos infantis e suas singularidades, pensar em propor experiências que não seja controlar esses corpos. Arroyo (2012), faz uma indagação que faz relação com a inquietação frisada nesta pesquisa, trata-se das percepções que temos das ações, experiências, e manifestações corporais das crianças. Arroyo (2012), nos diz que pensar esses corpos que historicamente vem sendo desrespeitados e estigmatizados pela sociedade moderna, é uma experiência desafiadora e que precisamos refletir em nossa ação pedagógica.

Para Arroyo (2012), é necessário superarmos visões inferiorizadas e segregadoras e buscar ter olhar sensível e compreensível de forma que contribua para com as crianças e suas infâncias. Deveríamos pensar sobre essas infâncias, inovar nossas ações e desconstruir a visão homogeneizadora de infância e corpo. É necessário, repensarmos em alternativas que atendam às necessidades das crianças do campo, suas infâncias e corpos, respeitar as especificidades e suas vivências corpóreas, precisamos entender que “[...] a mente aprendiz é corpórea, que carregamos para as aprendizagens, a cultura, a memória, a sensibilidade a percepção, os sentidos em nossa condição corpórea” (ARROYO, 2012, p. 33).

Portanto, ensinar exige respeito, diálogo e criticidade, este último é indispensável para que os educandos possam pensar e repensar suas atitudes e dos que o cercam, tal prática educativa deve provocar a consciência das crianças e contribuir na sua formação como ser que vive em diferentes realidades sociais, culturais e educativas.

Conforme Arroyo (2012), as crianças esperam encontrar significados e aprender com seus professores. Assim, precisamos repensar o que privilegiamos na escola, e construir um espaço de vidas humanas e reconhecer as vivências corpóreas, possibilitando experiências que atendam às necessidades de aprendizagem para

essas infâncias e corpos tão arraigados, estereotipados de estigmas e limites. Aprender as linguagens dos corpos das crianças não é tarefa fácil, pois mesmo em silêncio os corpos falam com suas marcas, expressões e linguagens.

Em consonância com Kohan (2007), vamos pensar o ensinar e o aprender a partir da experiência. Neste caso, o desafio a pensar em experiências com crianças, pois aprender é algo que conduz o outro a buscar, conhecer e se deixar pensar pela diferença, já a experiência dá sentido de percurso, movimento em direção de algo imprevisível, transformador que se abre ao mundo da diferença, essa relação deveria nos possibilitar a ouvir aqueles que pensamos não saber e ter nada dizer, às crianças, estas sabem fazer questionamentos e sabem pôr em questão as ideias dos adultos que acabam perdendo o sentido, mas ao mesmo tempo tais perguntas nos fazem pensar uma experiência transformadora no mundo da diversidade.

Sigamos buscando entender melhor a Infância, as práticas, educativas e esse lugar- escola. Entender a Infância como uma condição de experiência numa perspectiva de sujeito capaz de pensar, agir e protagonista de sua própria cultura, é um grande desafio. De acordo com esta percepção Abreu e Oliveira (2017), afirmam que a Infância precisa ser tomada como algo que não pode ser idealizada, mas vivida tendo em vista suas peculiaridades, valorizá-las no que é próprio delas com experiências corporais e lúdicas no envolver com os saberes.

Abreu e Oliveira (2017), ressaltam que a Infância é atitude espontânea, e esta deveria ser educada exercendo sua autonomia intelectual, como sujeito protagonista de sua aprendizagem, o que deveríamos saber e fazer, não subestimar a capacidade de aprendizagem das crianças e saber fazer transposições para o ensino ser significativo às crianças, pois a Infância é uma idade privilegiada de aprendizagem.

Cabe ao educador oferecer às crianças experiências de aprendizagens que os considere como sujeito pensante para o desenvolvimento de suas capacidades (ABREU; OLIVEIRA, 2017).

Nessa perspectiva, compreendemos as experiências de aprendizagem como vivências problematizadas com a realidade e condizentes com os interesses da criança, dando-lhe autonomia e liberdade, propiciando a expressão de sua espontaneidade e criatividade, características da Infância, que afirmam seu potencial presente, assumindo o protagonismo de sua própria aprendizagem.

Experiências e sentidos aqui expostos são referências que devem ser valorizadas e nelas se fundar para o trabalho com crianças. Compreendemos que a

espontaneidade e curiosidade da criança é fio condutor para a aprendizagem significativa, que nas relações de ensino e aprendizagem fazer do saber menos e da falta de experiência são os princípios deste processo de aprendizagem transformadora. Aqui, os educadores devem se despir de suas convicções e modos de pensar predeterminados, abdicar de suas certezas e saberes que aprendeu erroneamente, oferecer as experiências e privilegiar os interesses das crianças. Repensar suas práticas educativas tomando como base uma forma diferente de compreender a infância.

Desta forma, é oportuno destacar que a escola é lugar de experiências, de possibilidades, de ensinar e aprender, pois aprender pela experiência é abrir os sentidos ao que precisa ser pensado, é encontrar soluções e ser sujeito da aprendizagem, é lugar de encontro de sujeitos que ensinam e aprendem com as experiências. Concordamos com Kohan (2003), quando ele afirma que quem ensina aprende e quem aprende ensina, se ensinar é aprender, tem um caráter de experiência. Ninguém está isento de aprender nem de ensinar, quando ambos são companheiros de experiência. Assim, a escola infantil, é um lugar de descoberta, de experiências individuais e coletivas, através das quais experiências e interação da criança com outras crianças constroem suas aprendizagens. Não somos substituíveis na experiência de aprendizagem (KOHAN, 2003).

3.5. Infância e Corpo na Educação Física

Que visão de infância e corpo tem na perspectiva da Educação Física? As percepções de infância podem variar de acordo com culturas ou sociedades em seus diferentes espaços. De acordo com os autores citados acima, a infância ainda é, por muitas vezes, vista apenas como uma etapa da vida, na qual deve ser educada e moldada de forma homogeneizadora. Desde muito tempo, a infância tem sido alvo de diferentes concepções, e repercute a ideia em nossa sociedade de querer padronizar e tratar a infância de forma igual para qualquer sociedade. Partindo deste entendimento, trago de minhas experiências tanto como professora, quanto como pesquisadora, o intuito de compreender melhor o mundo da infância e a percepção de corpo, principalmente no que diz respeito aos diferentes tempos e lugares da corporeidade e do movimento, do ser criança.

Podemos inferir que o corpo é objeto central do trabalho na Educação Física, e pensar esse corpo infantil como ser no mundo, numa sociedade que vive o constante controle do corpo é tarefa difícil. Foucault (1987), ressalta que o exercício de poder tem como alvo os corpos dos indivíduos, o corpo é investido por relações de poder e dominação. Foucault (1987), também desvendou o mecanismo do poder disciplinar. Segundo ele, o poder disciplinar age sobre os indivíduos a partir de sua inserção em uma instituição, uma delas seria a escola, tal poder exercido na escola que sujeita o corpo para mantê-lo sob controle. Se o corpo sofre a ação do poder, ele também pode exercer o poder de transgressão e resistência. Penso que a infância tem esse poder de transgressão e resistência, o pensar, o perguntar, do inconformismo e do querer saber a transgressão de regras, ser um corpo aprendente, as crianças são capazes de viver o corpo pela experiência no mundo.

Acreditamos nesse potencial das crianças pois, com o corpo e com suas vozes mostram sua capacidade de colocar em xeque os conhecimentos que nós adultos acreditamos ter, na verdade pensamos em saber. Pensar os lugares que damos ao corpo nas relações que estabelecemos com as crianças. Enquanto estamos exigindo o ordenamento em filas, o jeito certo de andar, de brincar, de sentar, não ouvimos o que elas têm a nos dizer, delimitamos espaços e tempos para suas experiências, ao invés de proporcionar espaço de experiências e tempo *Aión* para que elas explorem o mundo com seus corpos e movimentos.

Pensar o corpo e infância como condição de existência e o corpo como ser aprendente é compreender que este corpo é dotado de expressão e movimento, “[...] infância é um período da vida que se pode viver muito e intensamente” (FREIRE, 2009, p.14). O autor afirma que a criança é um sujeito do presente, e que seu corpo é existência que quer viver intensamente. Freire (2009), também realça que é na infância que a criança descobre suas formas de movimentar-se e, por muitas vezes, contraria os padrões da sociedade. O autor nos faz refletir que esse movimentar-se não seria sua maneira de estar no mundo e ser sua existência.

Freire (2009), nos faz refletir se existe uma forma correta de uma criança movimentar-se atualmente, sua forma de se movimentar mesmo contrariando os padrões, não seria sua forma possível de estar no mundo e de se expressar. O autor fala ainda, que não há teoria no mundo que defina com exatidão a conduta que uma criança deve agir em qualquer idade.

Neste contexto, é oportuno refletir sobre os corpos que temos na Educação Física, se a criança se expressa por meio de seu corpo, e o movimento é a forma de expressão devemos valorizar tais formas, e proporcionar ações que sejam significativas para a criança, como descreve Freire (2009), o corpo e movimento são expressões de um ser humano integrado em sua existência. Santin (2003), acrescenta que o movimento é intencionalidade do agir humano. “O homem se posiciona e se move sempre intencionalmente, ou seja, significativamente” (SANTIN, 2003, p.46).

Deste modo, precisamos refletir sobre os corpos que temos nas escolas e na Educação Física. Segundo Freire (2009), em nossas ações não devemos buscar que a criança aprenda habilidades, mas que através dela possa se desenvolver com sentido e significado, e que o papel do professor é criar condições e apresentar para a criança o novo, o desconhecido. Para Freire (2009), se o contexto de aprendizagem for significativo para a criança, será importante para seu desenvolvimento. O autor também discorda da padronização do movimento das crianças e, nós compactuamos de seu pensamento, pois de acordo com o nosso entendimento e do autor os movimentos construídos pelos sujeitos dependem de fatores individuais de cada criança, assim como do meio em que vive e suas relações com seus pares e adultos.

De acordo com Freire (2009), para as crianças se adaptarem ao mundo, o agir sobre ele e resolver problemas ela constrói movimentos corporais, e assim como o corpo o pensamento precisa ser exercitado, e para isso é necessário viver intensamente e criar um mundo diferente do real onde possa criar expressões com liberdade. Santin (2003), realça que o movimento como linguagem expressiva que o homem manifesta através de gestos, de postura, no olhar, no andar, ao ocupar um lugar, esse movimento é pleno de sentido e intenção. Portanto, “o movimento mais facilmente assumido por nós é aquele que traz em si mesmo o prazer de ser feito, pelo simples fato de ter sido feito. Ele nunca será frustrante” (SANTIN, 2003, p. 48).

De acordo com Ayoub (2005), é possível pensarmos em ações que considerem as crianças como seres históricos que se constituem nas relações sociais, e de sua expressão corporal como linguagem. Em conformidade com a autora, é importante reconhecermos a infância como um momento precioso da vida do ser humano, o qual requer vivências de diversas relações e de acordo com as especificidades das crianças, precisamos compreender que a expressão é a linguagem que a criança se manifesta e por conseguinte exploram, vivenciam e experimentam o mundo, pois a “criança é quase sinônimo de movimento, movimentando-se ela se descobre,

descobre o outro, descobre o mundo à sua volta e suas múltiplas linguagens” (AYOUB, 2001, p.57).

Dessa forma, entendemos que a criança se expressa com o corpo e interage com outros corpos manifestando-se corporalmente. Ayoub (2001), ressalta que a criança traz consigo as manifestações corporais relativas à sua vida e experiências de suas realidades de acordo com suas experiências, e, isso significa que constrói e transforma suas experiências de acordo com as diferentes manifestações que têm contato. E, portanto, a autora nos coloca que a criança da educação infantil deve compartilhar de diferentes interações e mediada por um professor, assim juntos com suas diversidades de saberes trazer experiências ricas para a aprendizagem das crianças, as quais se descobrem e se manifestam corporalmente mediados pelo outro em suas ações.

De acordo com Kohan (2003), deveríamos aprender com as crianças, elas nos ensinam a abrir os sentidos, a ser livres nas experimentações sobre o mundo em que vivemos. Segundo o autor, não é possível ensinar sem aprender, as crianças nos ensinam através de seus corpos e movimentos os quais são instrumentos importantes do aprendizado e da expressão dos seus saberes em construção.

A partir destas reflexões, pensemos então as formas que as crianças e seus corpos são tratados na sociedade e como seria diferente se não fossem moldadas aos padrões dessa sociedade capitalista, do quanto seria diferente se déssemos que autonomia e liberdade para as crianças construírem suas aprendizagens e saberes a partir de suas experiências dentro e fora das escolas, inter cruzando experiências de vida ligadas ao corpo e movimentos.

Deveríamos então, ampliar nossos horizontes sobre as experiências e potencialidades das crianças, acreditar que a infância é de um tempo *Aión*. Precisamos fazer do tempo e espaço escola e, de nossas ações um lugar de liberdade de experimentação, de intensidade, de questionamentos e não num lugar de transmissão de conhecimentos vertical, dominados pela ausência de reflexão, diálogo e sentido. E junto com as crianças sermos transgressores dos dispositivos que nos alijam a dominação.

Conforme Kohan (2007), a escola combina diferentes técnicas e dispositivos para formar corpos subjetivos e docilizados. Partindo dessa premissa, surge um questionamento, será que nós com nossas atitudes não estamos contribuindo para homogeneizar os corpos, subjugar a autonomia e capacidade das crianças em

sujeitos adestrados? Não podemos nos esquecer de que a forma primeira de comunicação é pelo corpo e capacidade de se movimentar.

Pensamos, no entanto, as aulas de Educação Física, será que se constituem em momentos de experiências de movimentos, que expressam o ser humano em sua totalidade, muitas das vezes agimos no controle do corpo, com o objetivo principal de disciplinar o corpo, isso ocorre com a realização de movimentos presos a padrões, mecânicos distantes das experiências de movimentos que as crianças trazem consigo de fora da escola, o tempo e o espaço são definidos por aquele que ensina, bem como os comandos para ações motoras. Muitas das ações não são permitidas que a criança exercite sua criatividade e tomem para si significados de movimentos (FREIRE, 2009).

Baseado nos escritos de Freire (2009), nos atentamos a refletir como deve se movimentar uma criança, para elas não existe um padrão de movimento, ou uma forma de movimentação. As crianças devem ter a liberdade de expressão que contrarie ou não os padrões impostos, essa forma de se movimentar seria a maneira possível delas se movimentarem no mundo. Não estamos querendo definir padrões corretos de movimentação das crianças, e sim, entendermos o que é ser criança, um corpo em movimento, que questiona e deseja viver com intensidade.

Para Freire (2009), a escola tem a tarefa de fazer o sujeito aprendiz compreender o mundo e garantir um espaço em que as crianças vivam com mais intensidade o presente, e deve possibilitar experiências corporais significativas para as crianças, fazendo com que elas compreendam o que fazem, isto é, o professor em suas ações, nas práticas corporais, deve encontrar possibilidade em que o corpo e movimento se tornem significativo, e para isso é necessário fazer a vinculação do contexto vivido com a realidade das crianças. Pois, “O ser humano é mais que movimentar-se, [...] é estabelecer relações com o mundo de tal maneira que se passe do instinto ao cultural, da necessidade à liberdade, do fazer ao compreender, do sensível à consciência” (FREIRE, 2009, p. 133).

Quando falamos em consciência Merleau - Ponty (1999), diz que o homem estabelece relações com o mundo pelas experiências do próprio corpo, e revela-nos um modo de existência que estão ligados entre si e ao mundo por relações.

Ayoub (2001), ressalta também que na Educação Física o trabalho com as crianças deve possibilitar experiências e valorizar suas expressões, as crianças devem ter a oportunidade de ter contato com diferentes situações, relações e manifestações corporais de culturas diversas, para que se amplie sua linguagem

corporal, como também valorizar sua cultura e os interesses e conhecimentos que elas já trazem consigo.

Ser um corpo em tantas possibilidades de experiências, um corpo em condição de se comunicar por meio da expressão, do pensar, sentir, agir em diálogos com outros corpos, muitas das vezes é um corpo estereotipado, marcado pelas projeções dos adultos. O corpo é sujeito de experiência vivida na relação com os outros e por ele compreendemos o que somos. Pensar as possibilidades do corpo em aulas de Educação Física, é acima de tudo, refletir sobre o quê, e como ensinar, é compreender que o corpo assim como a infância é condição de existência aprendente e dotado de expressão e movimento.

Dessa forma, precisamos compreender a infância e o corpo com sentido e existência. Baseado nos estudos de Kohan (2003), a infância é intensidade, é uma condição do ser criança que deve viver com liberdade para se expressar, e com o corpo viver o presente intensamente. O corpo é assim sentido da experiência vivida, e a pobreza de experiência reduz as possibilidades do corpo e movimento.

Desta maneira, nos tempos e espaços de Educação Física as crianças deveriam vivenciar autênticas experiências corporais, em que construam seus próprios significados de movimento, quer dizer, que sua experiência de movimento possibilita pensar, sentir e agir diante de sua realidade.

A experiência do corpo e movimento nos revela que o corpo infantil age com intencionalidade, carregados de sentidos e intensidade, o corpo infantil sabe se movimentar estabelecendo relações com o mundo dentro e fora da escola, às percepções de infância aqui refletidas nos leva a questionar- Que percepções de infância e corpo têm os professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil do campo da rede municipal de Castanhal? Qual o lugar deste corpo?

Pensar o corpo infantil nos remete a pensar de que forma o movimento é expressão ampla de produção do movimento humano, movimento este riquíssimo de expressão corporal, logo nos ocupamos em perceber que lugar este corpo é ocupado, nos tempos e espaços fora e dentro dos ambientes educacionais, e se a expressão deste corpo tem a ver com a intencionalidade que tais movimentos são geradas pelo corpo infantil. Então, pensemos uma das exigências que são impostas às crianças nas aulas não somente na Educação Física, é a obediência, a ordem, a disciplina, e dito o que as crianças devem fazer como diz Kohan (2003), crianças são para viver

com liberdade, independência e autonomia, para serem ensinadas a pensar e não subjugadas de acordo com regras, determinações, de adestramento.

Dentro deste contexto, será que para ensinar e aprender seriam necessárias essas exigências, e andar por este caminho? Ensinar é incorporar signos para o caminho do aprender. Ensinar e aprender conforme Morin (2003), é enfrentar as incertezas, pois ensinar é transformar o conhecimento em sabedoria que sirva para vida toda e conseqüentemente aprender para toda vida.

Como vimos anteriormente, a infância na modernidade era vista associada a termos de preparação das crianças para vir a ser algo, tal ordenação faz do sujeito um objeto, e em seu cerne projetava uma sociedade poderosa e controladora de corpos, ao chegarmos a contemporaneidade há evolução da ciência impulsionada pela modernidade e consigo traz muitos elementos de organização do século XIX, aspectos estes que permeiam a contemporaneidade. O lugar desse corpo na sociedade de hoje, vemos que ainda nos tempos e espaços da contemporaneidade o corpo se vê obrigado a cumprir os tempos e as rotinas das instituições, os corpos e os movimentos das crianças são alvos freneticamente dos processos de controle contemporâneo, onde cujos corpos tentam se adequar aos esquemas contemporâneos de difundir o saber.

De acordo com Soares (2011), a escola exerce um lugar privilegiado para efetivamente educar o corpo. Precisamos pensar e refletir sobre o lugar do corpo na Educação Física escolar e a necessidade de reflexão sobre como tratar esses corpos em sua totalidade como sujeitos.

O corpo que percebemos, são corpos de diferentes infâncias, mas vemos que ainda muitas vezes, os corpos são educados por toda sua realidade que convivem, pelas relações que se estabelecem em espaços definidos e predeterminados (SOARES, 2011). Assim, de acordo com Soares (2011), o lugar que o corpo ocupa na Educação Física foi e ainda vem sendo inspirado no pensamento que privilegia a ordem e a hierarquia.

Além disso, a infância é compreendida como tempo de desenvolvimento, como vimos, na modernidade desencadeou a ideia de que a criança evolui continuamente com vistas a alcançar a ser um adulto no futuro (KOHAN, 2003). Nesse contexto, conforme nosso entendimento, somado com o pensamento de Kohan (2003), o corpo não é visto de forma aprendente, ainda é constituído por modelo padrões, e restrito a

uma condição subalterna de meio para alcançar uma finalidade, o corpo sofre com percepções individualistas, ao invés de ser percebido a partir do próprio corpo.

Refletir sobre as percepções de infância e o lugar do corpo infantil nos tempos e espaços na contemporaneidade, deve nos levar a compreender e considerar as experiências socioculturais dos sujeitos infantis em sua concretude, e compreendermos a infância a partir de suas potencialidades e particularidades, marcada pelo movimento como expressão de intencionalidade das crianças (KOHAN, 2003).

3.6. Infância e a Educação do Campo

Um dos traços fundamentais e um dos grandes desafios da educação do campo é a luta do povo por políticas e a garantia de direitos, oferecer um ensino de qualidade de forma que valorize a realidade, a cultura e a dinâmica de vida dessas pessoas do campo (CALDART, 2011). De acordo com Melo, Lima e Costa (2014), algumas leis desencadearam essas conquistas, colaborando com as pessoas camponesas, prevendo garantias e medidas de adequação da escola à vida do campo, como também, levando em consideração o respeito às finalidades, conteúdos, metodologias e a aprendizagem para estes sujeitos sociais. Uma educação que seja no e do campo, “o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive”; do campo, “o povo tem direito a uma educação pensada desde seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2011, p.149-150).

Conforme Fernandes (2011, p. 137), “o campo é espaço e território dos camponeses” [...]. É no campo que estão as florestas onde vivem as diversas nações. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e sobretudo de educação”. De acordo com Caldart (2004), alguns elementos precisam ser discutidos para a concretização da educação do campo, é necessário perceber as particularidades dos sujeitos sociais que se manifestam em determinadas condições sociais. Ao pensar a educação do campo, é preciso refletir sobre os processos de construção dessa educação no contexto do campo, pois as políticas voltadas para a educação da população do campo precisam ser vinculadas em diferentes dimensões da realidade do campo. Pois, a educação do campo se constitui além das lutas e resistência no campo também pelas práticas educativas de acordo com suas singularidades (JESUS, 2004).

Pensar a infância do campo e a educação, deve-se primeiramente compreender que a mesma é uma particularidade a ser vista e tratada, pois a educação do campo trata de particularidade dos sujeitos que vivem, moram, lutam e trabalham no campo. Para Caldart (2004), pensar a educação do campo é dialogar com a realidade e particularidades dos camponeses e com sua formação humana. É preciso a reflexão sobre como educar a partir de um ser humano concreto com particularidades, sujeitos sociais de existência. Além disso, a importância da reflexão para a construção de processos educativos que atendam às necessidades desses sujeitos, pois, atentar-se às políticas que devem ser voltadas à população do campo vinculadas aos seus processos de vida, em diferentes dimensões.

De acordo com Caldart, Paludo e Doll (2006), é preciso construir processos pedagógicos específicos às necessidades e reconhecer o direito à infância no campo, reconhecer as crianças como sujeitos de direitos, e compreender suas especificidades. É preciso atentar-nos para esse tempo da vida, valorizar a criança e suas necessidades, compreender que esse tempo de vida demonstra ser um tempo riquíssimo de possibilidades de aprendizado.

É necessário refletir também, sobre as pedagogias e metodologias que devem atender às necessidades das pessoas que vivem e trabalham no campo, para que, se organizem e assumam como sujeitos sociais que lutam por seus direitos, pois a educação do campo deve ser vinculada a cultura e as necessidades desta população e valorizar o trabalho como princípio educativo. A escola do campo precisa contribuir no processo de humanização das pessoas, está atenta às particularidades dos processos sociais na formação destes sujeitos e das novas gerações (CALDART, 2004).

A autora ressalta que é preciso que a escola do campo cumpra a tarefa de criar estratégias mais amplas para formação humana, que se busque coerência entre teoria e prática, e que se reflita sobre como ensinar e construir desde a infância visão de mundo crítica, como se aprende, se ensina nas diferentes fases da vida. Pois, “Educar é ajudar a construir e a fortalecer identidades, desenhar rostos, formar sujeitos. Isso tem a ver com valores, modo de vida, memória, cultura” (CALDART, 2004, p.26). “A escola do campo deve ser aquela que humaniza, pois o ser humano deve ser o centro como sujeito de direitos, os quais foram conquistados [...] “com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito” (CALDART, 2011, p.110).

Neste âmbito Caldart (2011), afirma que a escola do campo deve reconhecer e ajudar a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, como lugar de formação humana. Segundo a autora, é importante que as crianças aprendam acima de tudo pensamentos próprios. [...] “pensar a escola a partir do seu lugar e dos seus sujeitos, dialogando sempre com a realidade” (CALDART, 2011, p. 158).

A escola é um lugar que propicia tempo e espaço para as relações sociais, um dos espaços em que as crianças experimentam de modo sistemático tais relações, de acordo com Caldart (2004), é na escola que as crianças costumam encontrar espaços para experiências diferenciadas e que deveriam ser articuladas com sua realidade vivida.

Na perspectiva de Caldart (2004), a escola deveria ser um lugar em que a socialização pudesse dar referência e preocupação com o bem estar coletivo, justiça social e dos valores de igualdade. Então, a escola do campo deve socializar a partir das práticas, desenvolvendo ações que revelam referências culturais das pessoas, para serem recriadas e reproduzidas coletivamente.

De acordo com Stropasolas (2012), a escola deve pautar-se para conhecimentos e valorização das crianças do campo, para incluir esses sujeitos que são vítimas de estigmas, hierarquias, dominação e controle. O autor ressalta ainda, que a instituição escola precisa atender as particularidades, singularidades destas, das vivências e aprendizados no convívio coletivo, bem como atuação de seus corpos no exercício das suas atividades no âmbito da comunidade.

Vamos pensar que percepção e significado de infância e corpo temos das crianças do campo que estão em processo de construção de sua identidade. Ainda é comum percebemos que a sociedade estigmatiza quem mora no campo, a inferiorização social e cultural destes sujeitos, tem muitas vezes imagem pejorativa do mundo rural ser território de atraso, isolamento e a imagem da infância do campo é afetada (STROPASOLAS, 2012). Tais percepções reducionistas sobre o campo e as pessoas que vivem nele, são vivenciadas por conflitos de valores, visão de mundo que se manifesta principalmente na dimensão social e corporal destes sujeitos sociais.

Portanto, compreendemos que na educação da infância do campo precisamos discutir e refletir sobre nossas práticas pedagógicas e nas proposições para esta educação, pois muitas vezes tais ações resultam em práticas descontextualizadas, sem sentido para as crianças, isto é, ações que não consideram aspectos da vida do campo. Diante deste contexto, devemos reconhecer as crianças como sujeitos ativos

e considerar as singularidades das culturas da infância do campo. Respeitar e considerar os saberes e singularidades das crianças e contribuir para a construção de sua identidade para que tomem atitudes por si próprias.

Partindo deste entendimento sobre educação da criança do campo, vamos elucidar a infância como condição de existência e experiência, como já vimos antes, na escola as crianças e seus corpos são normatizados e controlados, controlar as práticas corporais das crianças é uma forma de controle sobre eles que ocorre com frequências nas escolas. De acordo com Stropasolas (2012), os corpos das crianças não são estáticos, são fontes de poder, interações, sociabilidade e corporeidade, ou seja, são nas experiências sociais e culturais envolvendo-se em brincadeiras, trocas de vivências e interação com e entre seus pares que se adquire aprendizados significativos.

Stropasolas (2012), evidencia que nos contextos rurais as crianças aprendem a conviver desde cedo com papéis sociais, com a realidade das atividades na comunidade, aprendem na divisão social dos trabalhos nas manifestações culturais e nas vivências do contexto familiar. Neste sentido, relata que ensinar e aprender fazem parte do mesmo contexto social de ação onde ocorre as atividades da vida cotidiana da comunidade. Neste ambiente, as crianças experimentam seus corpos, suas interações com os outros e assim estabelecem relação de aprendizagem através de seu corpo. De acordo com os escritos do autor, cabe a nós professores, compreender a infância e seus corpos infantis em diferentes realidades, relações e o significado deste corpo na infância como expressão e aprendizado, pois nas experiências que as crianças vivenciam no contexto da comunidade e escola delineia o significado de ser criança rural do campo.

Diante do exposto, passamos a refletir sobre as percepções que temos sobre a infância e corpo da criança nos diversos contextos de vida no campo, pensar sobre seus direitos de viver, imaginar, reinventar suas ações, ouvir o que elas têm a nos dizer sobre sua realidade, ser sensível e humano, e possibilitar experiências com sentido para a infância, ricas experiências corporais, em diferentes situações com sentido e intencionalidade.

Para Arroyo (2012), as crianças querem ser ouvidas e percebidas, e nos chama à reflexão sobre a percepção da infância e seus corpos infantis nas escolas, nos indaga que importância damos aos corpos infantis e suas vivências? Que percepções temos das manifestações corporais das crianças? Pensar a infância e seus corpos

que muitas vezes são questionados e estigmatizados é uma experiência desafiadora, mas necessária. Porque não ouvir as crianças, diz Arroyo (2014) para rever nosso olhar sobre a infância nada melhor que os ouvir e tentar compreender a partir de seu próprio olhar.

Pensar, repensar as infâncias e corpos que encontramos em sala de aula é um desafio para os educadores, as crianças esperam aprender com seus professores e encontrar significados em sua realidade. É urgente pensar o que ensinamos, superar visões segregadoras e que inferiorizam. Precisamos ter um olhar sensível e compreensivo, que de forma positiva contribua com as crianças e suas infâncias (ARROYO, 2012).

De acordo com Arroyo (2012), o compromisso do professor se estabelece no desenvolvimento de aprendizagens dos educandos desde a infância, olhando o presente sem querer preparar para o futuro. Precisamos compreender o presente, e fazer do espaço escolar um lugar de vida e corpos humanos. Ver as crianças com outros olhares, perceber as infâncias e corpos de acordo com suas especificidades.

Neste contexto, a escola com a organização sequencial, em etapas, seriada e avaliativa é enrijecida para vivências de corpos e infâncias arraigadas em limites. É válido reforçar, precisamos de um olhar sensível para reconhecer as vivências corpóreas e pensar alternativas que atendam às necessidades dessas infâncias e corpos (ARROYO, 2012).

Neste contexto Arroyo, ressalta que os corpos são condição humana, e é preciso entender os corpos e interpretá-los, pois “os corpos dos alunos [...] revelam os enigmas de suas existências” (ARROYO, 2014, p. 126). As marcas de suas condições sociais, gênero, raça e dos preconceitos racistas, dos movimentos sociais, dos sem-terra, feministas, negros e indígenas são as primeiras a refletir sobre seus corpos. Precisamos de compreensão, pois as crianças nos põem a pensar com suas manifestações corpóreas sobre nossas concepções e visões, E, nosso dever, é possibilitar oportunidades de socialização de aprendizagem a elas.

Pensar a infância e seus corpos não é tarefa fácil, mas é necessário perceber que pelo corpo e suas interpelações com outras crianças, elas aprendem e expressam sua condição e existência de ser criança, o modo de ser criança no campo. Filho e Quijano (2006, p.136) elucidam que [...] “as crianças aprendem desde cedo, nas relações com outras crianças” [...]. De acordo com os autores, as crianças interagem junto às suas famílias desde cedo e nessas relações e vivências aprendem sobre si,

a vida, assumem comportamentos, atitudes e valores do mundo em que estão inseridas.

Filho e Quijano (2006), ressaltam que a família é a primeira forma da criança socializar seus conhecimentos sobre elas e o mundo, pois as crianças aprendem no convívio com a família e sua identidade é construída a partir de suas interações com seus pais, assim aprendem quais são seus direitos. Neste contexto, entendemos que as crianças do campo estão em permanentes interações com suas famílias no ambiente de vida cotidiana do trabalho e dos fazerem sociais e culturais, e, isso enriquece o desenvolvimento da criança, que vive em processos constantes de aprendizado seja por suas invenções ou por suas interrelações com seus pares e adultos.

Essas relações e vivências que as crianças têm com suas famílias no cotidiano de trabalho, é vista pela família como laços de aprendizagem entre si e com seus familiares, pois a criança aprende com o trabalho e, o trabalho é princípio educativo. De acordo com Filho e Quijano (2006), o trabalho realizado na família pela criança é educativo, ao fazê-lo a criança está aprendendo a conhecer a terra, ao trabalho cooperativo e coletivo. E por isso, é importante que o ensino na escola seja articulado à prática e realidade das crianças, fazer as relações com os conhecimentos disciplinares em sala de aula com a realidade faz a diferença na realidade desses sujeitos sociais. Como diz Sanches (2016), os momentos de troca intergeracional propiciam a apropriação de saberes do mundo adulto, essa relação desempenha a transferência do saber prático transmitido pelos pais, e o que as crianças aprendem nessas relações de vivências são trazidas para sua realidade social.

A escola do campo vem sendo construída por meio de muitas lutas, resistências e conflitos, mas as interações que ocorrem nesse espaço vão além da sala de aula. A escola é um espaço educativo, de trocas de saberes, de conhecimentos e socialização que frequentemente forma sujeitos que se destacam no meio social. A nossa luta deve ser para articulação e organização de conhecimentos que sejam significativos os sujeitos que aqui nos referimos, sobretudo que tenhamos práticas que valorizem esses sujeitos para que sejam capazes de contribuir com suas realidades. Ancorados em Filho e Quijano (2006), compreendemos que a educação do campo deve valorizar o ser humano como principal sujeito de sua educação.

Neste sentido, entendemos que a Educação do Campo, assim como as crianças do campo, se constitui além das escolas, pois no contexto rural, os sujeitos inter-

relacionam suas produções de saberes e conhecimentos. O que precisamos fazer é repensar ações para construir novas formas de interpretação do mundo, pensar sobre o fazer pedagógico e organizar os conhecimentos de modo interdisciplinar e que transversalizem a prática educativa a contribuir com vida dos sujeitos do campo.

3.7. Percepções de Infância e Corpo nos Periódicos de Educação Física

Sob a perspectiva de verificar como é percebido a infância e o corpo infantil na atualidade, buscamos artigos científicos nas bases da plataforma Capes e Scielo de 2010 a 2020, artigos sobre Educação Física, infância e corpo, com revisão sistemática envolvendo os descritores Infância, criança, corpo, práticas corporais, Educação Física e Educação Infantil em periódicos de Educação Física. Com objetivo de investigar o que os autores da Educação Física estão discutindo sobre Infância e corpo, e quais as percepções sobre as temáticas, como são abordadas nas publicações disponíveis nos últimos 10 anos.

A busca se deu em quatro periódicos, Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Motrivivência, Revista da Educação Física, Motriz Revista de Educação Física, revistas da área de Educação Física, Educação e Interdisciplinar, dentre mais 1.000 artigos encontrados, selecionamos 34 artigos que indicavam os descritores, no entanto, a maioria destes estudos estando relacionado ao desenvolvimento da infância e o corpo na percepção biológica atrelado dualidade do corpo e mente, dentre eles selecionamos 10 com os descritores acima citados, após a leitura flutuante, que de acordo com Bardin (2016), é a análise inicial de leitura em conhecer o texto e assim deixando-se invadir pelas impressões exploradas no texto, essas leituras nos revelou que os artigos faziam ligação com o tema estudado.

Percebemos que os textos tratam da infância, criança, corpo, práticas corporais, Educação Física e Educação Infantil revelando-nos, nas entre linhas, percepções de infâncias, crianças e corpos em movimento, com base na experimentação e expressões vivas da relação com o mundo vivido. Como ressalta Kohan (2003), o corpo é assim sentido da experiência vivida. Assim, a corporeidade se revela nas possibilidades de experiências vividas, nas relações com os outros por meio de diálogos com outros sujeitos.

Para análises dos textos realizamos a leitura flutuante, a exploração do material e codificação dos textos com objetivo de transformar dados em uma representação e

interpretação das informações Bardin (2016). Através das leituras e interpretações iniciais da categorização, percebemos que tais estudos têm relação com nossa necessidade de aprofundamento e reflexão, acerca das percepções de infância e saberes sobre a infância e a corporeidade dos corpos infantis em movimento.

Para exploração e análises das informações iniciamos pelo levantamento das palavras chaves, e leitura flutuante, a fim de compreender se nas entrelinhas dos conteúdos abordados nos periódicos revelaria evidências dos temas que estamos discutindo, numa abordagem qualitativa dos dados, e apoiada ao programa ATLAS.ti 9 como principal referencial para a interpretação dos resultados, tendo em vista a análise dos textos.

Após a leitura para conhecer as primeiras impressões sobre os textos em análise, codificamos para a interpretação dos dados. Com o apoio do software ATLAS.ti 9 com objetivos de encontrar informações que não estão explícitas, criamos códigos relacionamos e interpretamos dados implícitos sobre o que os autores estão discutindo sobre o assunto abordado.

Codificamos para nos permitir uma representação do conteúdo, agrupamos em pares as categorias para melhor representação das análises dos descritos nos artigos, realizamos a ocorrência para compreender as relações entre os elementos inferidos nos textos (BARDIN, 2016).

A análise seguiu de forma profícua no sentido de interpretarmos a partir das codificações, análise de palavras, e redes para verificação de ocorrências das mesmas nos textos. Realizamos a ocorrência de dados para verificação da presença simultânea de ideias e extrair do texto as relações entre elementos da mensagem. Através das nuvens de palavras, analisamos a frequência e a conexão com o tema. Em seguida, a análise em redes de ocorrências nos textos, a fim de compreender, relacionar códigos e visualizarmos graficamente as interpretações da análise.

Diante da análise dos dados dos textos, e a interpretação sistemática sobre as percepções de infância, criança e práticas corporais, encontramos indicativos que as percepções de infâncias são experiências em que as crianças devem viver intensamente. Como descreve Freire (2009), a infância é para se viver muito intensamente, pois por meio desse processo constroem-se como sujeitos marcados por sentidos, expressões e experiências ligados à sua corporeidade, entendendo que o corpo vai além do biológico. O corpo é gesto, movimento, linguagem, presença, expressividade, uma totalidade indivisível que age como um todo (SANTIN, 2003).

A percepção de infância, criança e corpo encontrados nos artigos evidencia-se, ao nosso olhar, revelam-nos a superação da visão de infância por etapas e o corpo e movimento como algo mecânico. A infância, como diz Kohan (2003), passou de momento/etapa, a uma condição de possibilidade da existência humana, e viver essa infância como experiência, intensifica suas experiências de vida como um sujeito e ser presente no mundo.

Assim, compreendemos a criança como sujeito que se constitui como um ser no mundo, que vive, explora o mundo pelas experiências do próprio corpo, que o mundo é aquilo que se vive (MERLEAU – PONTY, 1999). A criança entendida como um ser no mundo que questiona, pensa e age, que atua no mundo através do movimento e expressão corporal. As crianças nos ensinam através de seus movimentos e expressões, pois se o contexto for significativo para a criança, as vivências serão importantes experimentações para o aprendizado (FREIRE, 2009).

Neste sentido, compreendemos que as crianças precisam ser consideradas como sujeitos e protagonistas de suas aprendizagens, no processo de apropriação de conhecimentos e, é pela corporeidade que as crianças se expressam, compreendem o mundo que vivem e constroem seus saberes.

O corpo e movimento é percebido como meio pelo qual a criança interage no mundo, e por meio dele expressa seus sentimentos, emoções e pensamentos. Como afirma (SANTIN, 2003, p.68) [...] "O corpo e seus movimentos estão sempre no centro de toda e qualquer manifestação e possibilidade expressiva". Para além disso, o corpo em movimento são expressões de um sujeito integrado ao mundo, pois a criança que brinca em liberdade resolve problemas e constrói expressões significativas (FREIRE, 2009). Para Santin (2003), o corpo se manifesta no eu, sente e vive. Então, a corporeidade é sentir-se e perceber-se. "É na corporeidade que homem se faz presente" (SANTIN, 2003, p. 66).

Nesse âmbito, é precioso a vivência e exploração pela criança de movimentos em sua infância, pois o corpo carrega experiências que evidenciam suas características próprias como sujeito no mundo. Merleau-Ponty aponta, que o corpo é existência corporal, "é aquilo que me põe em situações e me abre ao mundo" [...] "o corpo é a forma escondida do ser próprio" (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 228 – 229). Nos aspectos da aprendizagem o corpo e movimento se revela em suas expressões corporais, e traz intencionalidade e sentido para as crianças, as expressões corporais,

experiências que as crianças vivenciam no dia a dia interagindo com seus pares, as fazem aprender pelas experiências (KOHAN, 2003).

Perante as análises e interpretações, observamos nos textos a importância dada à infância como momento da vida que deve ser vivido com intensidade, assim como o reconhecimento das crianças como sujeitos protagonistas de seus movimentos, expressões e produções.

Sobre as expressões corporais das crianças, percebemos que os movimentos na infância são essenciais e se materializam pelo diálogo das vivências nos contextos em que estão inseridas. Merleau- Ponty, realça que é pela experiência do corpo que decorre os movimentos e exploração do mundo vivido [...] "O corpo não é um objeto [...] Quer se trate do corpo do outro ou de meu próprio corpo, não tenho outro meio de conhecer o corpo humano senão vivê-lo [...]" (MERLEAU-PONTY, 1999, P. 269).

Os textos também tecem algumas discussões a respeito das práticas pedagógicas, realçando que tais ações devam se constituir em diálogos interdisciplinares proporcionando às crianças vivências e experiências, as quais devam fazer sentidos em um contexto de significados (FREIRE, 2009).

Em conformidade com o pensamento de Santin (2003), toda prática e ações devem vir embasadas e alicerçadas das experiências e compreensão da realidade. Sendo assim, as experiências e trocas de saberes entre crianças e adultos em um mundo vivido, se tornam espaços privilegiados de possibilidades expressivas de sua corporeidade, trocas de saberes e aprendizados pela maneira como cada um se percebe a si mesmo.

Nas interpretações das categorias de análises e reflexão sobre as percepções de infância, corpo e o movimento na Educação Física na Educação Infantil, refletimos a infância e o lugar que o corpo ocupa nos tempos e espaços da Educação Infantil.

Pensar que importância têm as infâncias, o corpo e movimento das crianças pois, considerando que diante da pesquisa feita, em diferentes periódicos, dos últimos dez anos, há escassez de estudo nessa área, pois encontramos dez artigos que discutem a infância nessa perspectiva. Diante do fato, nos questionamos- qual importância é dada à infância em nossa sociedade? É momento de olhar para a infância e enxergarmos como momento da vida de construção de conhecimentos através de sua corporeidade.

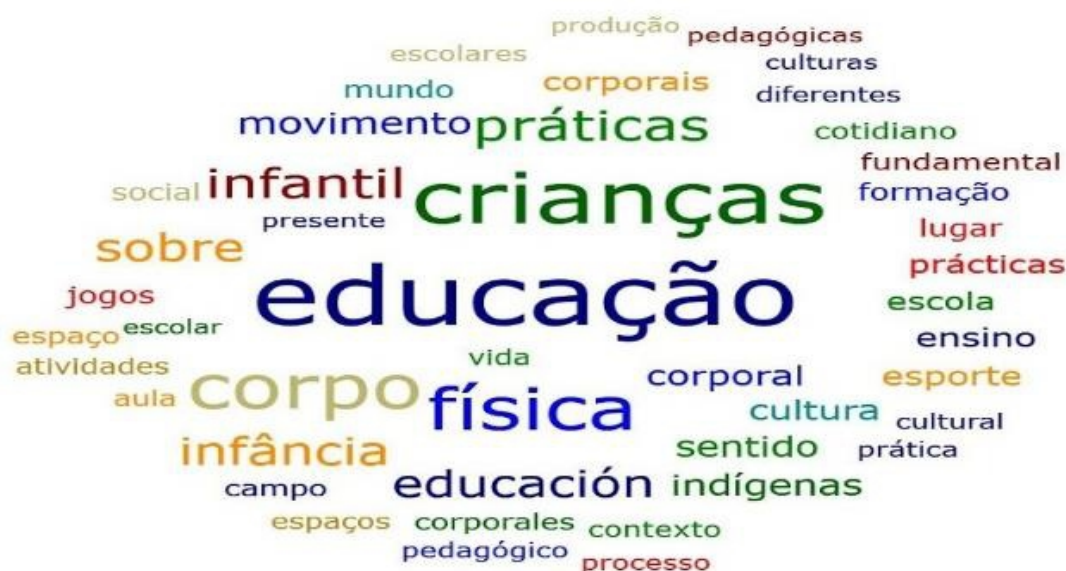
Ouvir, pensar e perceber a criança como ser que é, em sua totalidade e complexidade, é precípua aprender mais com/sobre as crianças. Leal (2004), afirma

que é o momento de nos aproximarmos ao modo próprio das crianças de buscar sentidos, e aprender com elas o que a infância tem a nos dizer. Aprender com as riquezas de experiências expressivas corporais que elas apresentam, e fazer as interconexões com suas necessidades. Assim, a experiência torna mais significativa a aprendizagem. Segundo Santin (2003), pensar o homem como um ser indivisível que age sempre como um todo em sua totalidade, e vivermos os gestos, e a corporeidade tornamo-nos significativos a nós e aos outros.

Construímos uma nuvem de palavras, com o intuito de saber as conexões que os textos fazem com o tema estudado, para a construção, selecionamos os dez artigos, pedimos que o programa ATLAS.ti 9 eliminasse os conectivos, pronomes, palavras com três caracteres, assim como palavras que aparecem flexionadas, topônimos e alguns substantivos comuns. Para eliminação de outras palavras, verificamos o contexto de utilização.

Em face às análises, as palavras que aparecem de forma mais significativa, demonstram que os textos estão em conexão com o estudo em questão.

Figura 1 – Nuvem de Palavras sobre percepção de Infância



Fonte: criação própria a partir do ATLAS.ti versão 9
Nuvem de Palavras Artigos selecionados

Esta análise e interpretação nos revelou que os olhares e percepções de infância e criança estão relacionados às vivências e experiências que se constroem através

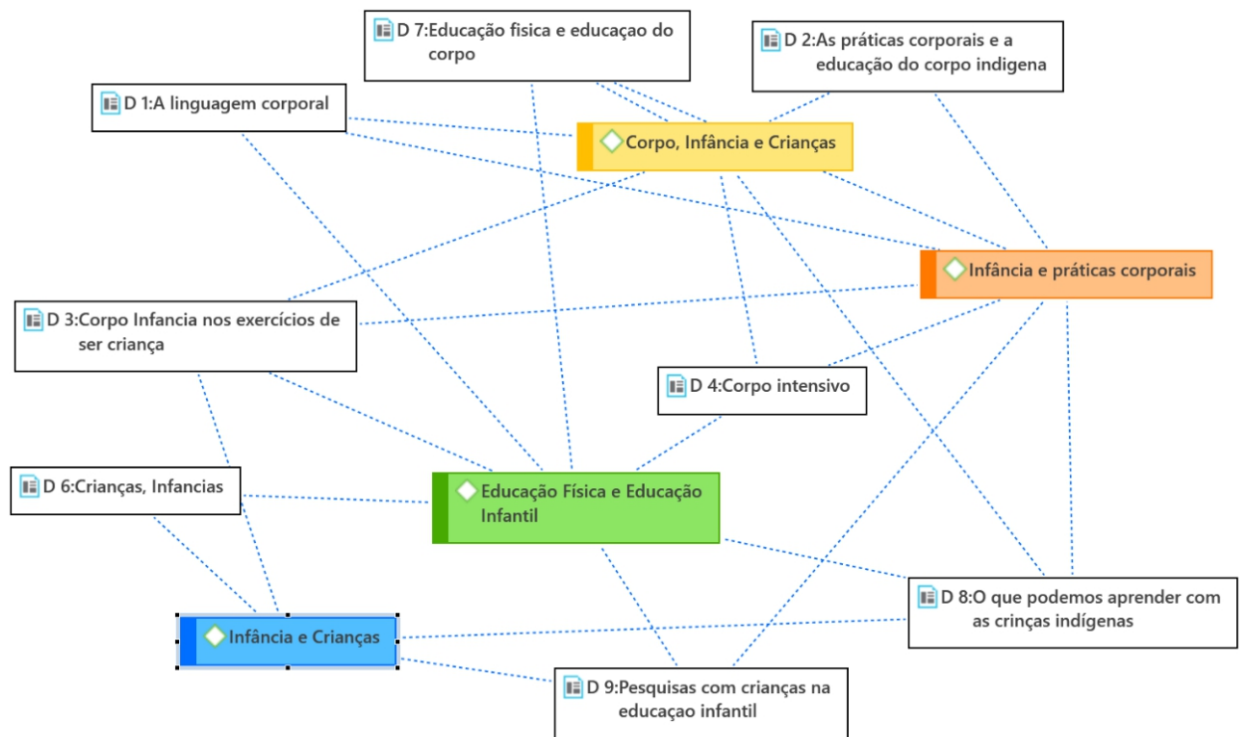
de seus movimentos e expressões corporais, nas interações que as crianças fazem com seus pares e na vivência em seus contextos e realidades.

Com base em Santin (2003), o movimento é presença e intencionalidade, a corporeidade representada nas práticas corporais são expressões inesgotáveis e carregadas de sentidos e significados das experiências do mundo vivido. Mediante a análise final, a percepção de infância, criança, corpo e práticas corporais segundo o resultado da nuvem de palavras e situados nos contextos nos revelam a infância com presença viva em suas formas de interação com o mundo que constrói saberes e significados para suas aprendizagens, suas expressões corporais como vivência autônoma sendo a criança protagonista de suas produções no cotidiano em que vive. Como descreve Santin (2003), cada ser humano possui originalidade de movimentos, gestos, voz, fala para expressar sua criatividade corporal.

Nesta etapa da análise, utilizamos o programa para análise em rede, diante aos modelos expostos e com base nos textos em redes, os quais fazem ligação aos códigos, visualizamos, graficamente, as relações dos textos ao tema em estudo pelos códigos de análises. As redes nos proporcionam a possibilidade de ver através dos nós as relações que se estabelecem entre textos e o tema estudado

Para esta análise em redes, separamos os artigos em português do espanhol. A partir desta análise em rede, do grupo de artigos em português, observamos a conexão de todos os textos aos 04 códigos de análise em português, os textos estão ligados, não somente em alguns, mas em todos os “nós”. Assim como mostra a figura (02).

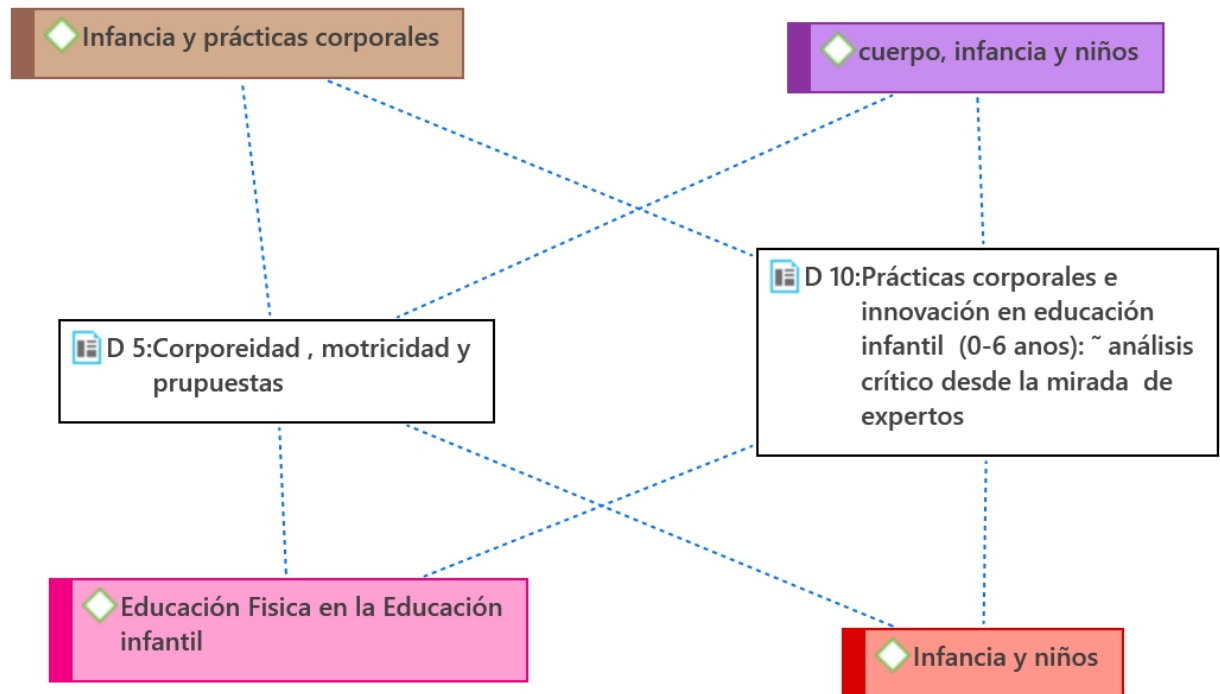
Figura 2 – Rede de Códigos sobre Infância



Fonte: Códigos em rede artigos em português
Criação Própria ATLAS.ti versão 9

Para os textos em espanhol e códigos em espanhol a figura 03 demonstra a conexão de todos textos aos nós do estudo em questão.

Figura 3 Rede de Códigos sobre Infância



Fonte: Códigos em rede artigos em espanhol
Criação Própria ATLAS.ti versão 9

As análises nos revelaram a infância como momento de viver diferentes experiências corporais e, a criança vista como sujeito que constrói cultura com o corpo e movimento nas experiências cotidianas, e que tais experiências corporais se tornam importante na Educação Física, na Educação Infantil contribuindo para que as crianças tenham a possibilidade de conhecer a si mesmo e aos outros.

Além disso, interpretamos a importância de termos olhar sensível às infâncias e às crianças, como sujeitos que constroem história e cultura com o corpo em movimento no tempo e espaço, ou seja, práticas sobre o corpo e movimento como possibilidade de aprendizagens significativas, tais experiências devem permitir às crianças conhecer-se, expressar-se através de sua corporeidade livremente.

Por meio dos “nós”, que fazem conectividade com as quatro categorias de análise, articulados em uma rede aos textos que fazem as conexões de ideias com o tema em estudo, a rede nos mostra alguns apontamentos importantes sobre as infâncias e crianças, a infância compreendida como momento de experiências, e livre para criação de possibilidades expressivas, as crianças como sujeitos que se

expressam e se movimentam com intencionalidade, construindo experiências e histórias em suas vivências, carregadas de sentido e significado.

A experiência do corpo no mundo implica na consciência de si e de seu corpo para viver essa corporeidade significativa. Freire (2009), afirma que a criança é detentora de saberes, tais saberes não existem isolados uns dos outros, daí a importância de considerar o conhecimento que a criança traz consigo, e estabelecer relações entre os saberes, as expressões corporais e o contexto, pois assim a aprendizagem será significativa, quando se desenvolve a partir dos saberes e contextos em que as crianças estão inseridas.

A análise nos possibilita também inferir a importância da Educação Física na Educação Infantil, pois ela perpassa em todo tempo e espaço em que as crianças vivem, assim, as expressões corporais das crianças são formas de demonstrar seus modos de ser como sujeito. A Educação Física, por meio das possibilidades expressivas, deve possibilitar às crianças que tomem consciência de si, se tornando autônomas e conscientes de ser e estar no mundo. Dessa forma, o professor precisa ter olhar sensível e pensar em práticas pedagógicas em diálogos interdisciplinares, para promover experiências corporais sensíveis às manifestações e brincadeiras das crianças.

Ainda interpretando as relações na rede, percebemos a importância do professor olhar a criança, compreendendo o modo como elas constroem história e cultura em suas realidades, saber escutá-las, observá-las, e entender como se dá o processo de interação com o outro, em seu mundo próprio, inclusive nas escolas, sem a intenção de padronizar seus movimentos, as suas expressões e brincadeiras, e sim, estabelecer momentos de consciência como ser e sujeito de sua aprendizagem, em diálogo com o mundo vivido.

Nessa perspectiva, as vivências devem permitir aprendizagem significativa para as crianças, proporcionando experiências nas quais a infância seja vivida intensamente suas expressões corporais, o seu tempo de existência dando sentido em suas ações. Conforme Kohan (2007), a criança deve apropriar-se do mundo com sua própria experiência vivida, pois elas aprendem a sentir, pensar e agir de acordo com o contexto que estão inseridos.

A partir destas reflexões, percebemos que ainda há escassez de pesquisas sobre as infâncias, crianças, corpos e práticas corporais, e nos levam a refletir a importância dada a tal tema, há necessidade que reconheçamos esse momento da

vida de uma pessoa com sua magnitude, como condição de experiências e vivê-las intensamente, e compreender o movimento humano como expressão de sua corporeidade no mundo nas manifestações do movimentar-se.

Alicerçados nesta reflexão, pretendemos levar a discussão as percepções que os professores de Educação Física têm sobre a infância, de suas práticas sobre o corpo e o movimento nos tempos e espaços da Educação Infantil do Campo. E compreender que importância tem essa infância nas relações de construção de conhecimento significativo para crianças e adultos, relações marcadas, entre muitos espaços e territórios, pelas conquistas, liberdade de expressão, autonomia no pensar e agir. Em suma, é oportuno pensar a infância do campo, a corporeidade como um corpo que se expressa livremente com intensidade, autonomia por através de seus gestos, vozes e olhares de infância.

4.SABERES E PRÁTICAS EDUCATIVAS: EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DO CAMPO.

4.1 Saberes profissionais do professor

Abordaremos aqui, os saberes que permeiam no âmbito do ofício do professor. Como descreve Tardif, [...] “o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer” (TARDIF, 2014, p.11). Segundo o autor, o saber está relacionado com as experiências de vida, história profissional, identidade assim como as relações que o indivíduo tem com os outros sujeitos, as quais se manifestam através de relações complexas entre alunos e professores. Dessa forma, as relações estabelecidas pelos professores com outros sujeitos estabelecem uma diversidade de saberes.

Tardif (2014), salienta que o professor é uma pessoa que antes de tudo se compõe de vários saberes provenientes de diferentes fontes- de sua formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais, cujos saberes se entrelaçam na ação da prática profissional para ensinar esses saberes a outros, que implica no processo de ensino aprendizagem do próprio sujeito. Como diz Freire, “quem ensina aprende a ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p.23). Assim, os saberes docentes são saberes plurais, formados por diferentes saberes de sua formação.

Os saberes da formação profissional são aqueles que constituem objetos de saber para as ciências humanas, de formação científica transmitido pelas instituições de formação de professores. Conforme Tardif (2014), quando incorporados à prática docente, se transformam em tecnologia de aprendizagem. A articulação entre as ciências e as práticas docente vem estabelecer o que chamamos de formação inicial ou contínua dos professores, pois é no decorrer de sua formação que os professores entram em contato com as ciências da educação. O autor também alerta sobre os saberes pedagógicos, que se apresentam como concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa, reflexões racionais e normativas que conduzem a orientação da atividade educativa fornecendo à profissão um arcabouço de ideias, saber fazer e técnicas.

Os saberes disciplinares são aqueles saberes sociais definidos e selecionados pelas instituições de formação profissional, que se integram à prática do professor através das disciplinas ofertadas pelas universidades na formação inicial e ou contínua de professores. Além desses, temos os saberes curriculares que são o método, conteúdo, objetivos que se configuram de forma concreta nos modelos eruditos de formação como os programas escolares que os professores precisam aprender a aplicar (TARDIF, 2014). Para tanto, temos os saberes experienciais ou práticos que conforme Tardif (2014), os professores no exercício de sua prática profissional desenvolvem tais saberes baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio, saberes que vem da experiência e se incorporam as experiências individuais e coletivas sob a forma de saber-fazer e ser.

Segundo Tardif (2014), os saberes adquiridos através das experiências das práticas profissionais são fundamentos para suas ações no ato de ensinar. Pois, no âmbito da prática da profissão do educador muitos saberes são adquiridos pela experiência da ação prática de sua profissão, saberes que os professores compreendem, interpretam suas ações no contexto de múltiplas interações na sua atuação como docente e com isso adquire capacidades de ensinar e de reinventar sua prática educativa. Como narrou um dos sujeitos da pesquisa:

os professores se reinventam em sua ação quando criam situações novas, formas diferentes de ensinar, [...] quando cria jogos diferentes, [...] atividades diferentes se enquadram e se encaixam nas comunidades [...] interação [...] com a escola na contribuição para que os outros professores das outras disciplinas, consiga se alinhar nisso e contribuir cada vez melhor[...] (PROFESSOR "C").

Então, interpretamos a fala do sujeito “C”, ancorados nos estudos de Tardif (2014), todos os saberes de formação são importantes para prática educativa dos professores, mas é através dos saberes experienciais das práticas vivenciadas que os professores desenvolvem saberes específicos para seu trabalho cotidiano, saberes adquiridos nas relações e interações que os professores estabelecem no campo de sua prática em confronto com as condições da profissão permitindo assim a objetividade. Como assinala o autor, os saberes experienciais são construídos e polidos na prática e na experiência vivida.

Compreendemos então, que os saberes são elementos essenciais da prática docente, e a articulação de todos esses saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais, faz do profissional um ser com capacidades de integrar saberes para sua prática. Nessa perspectiva, pensamos quantos saberes estão atrelados sob o controle do professor, entretanto ele deve ter uma pluralidade de saberes, para desempenhar seu papel, que é ensinar para a diversidade e incerteza do que acha que tem certeza.

Tardif (2014), assinala que tudo é saber- os hábitos, as emoções, a intuição, a maneira de fazer e ser. Visualizamos algumas especificidades do saber, e percebemos que este se constrói e reconstrói constantemente durante a vida profissional do professor, e deve fazer a articulação dos saberes, contextualizando e integrando com a sua prática, como salienta Morin (2003), a contextualização e integração devem ser uma qualidade fundamental da mente humana.

Neste sentido, o professor é desafiado a articular saberes e não os compartimentar, fragmentá-los. Segundo Morin (2003), os efeitos da compartimentação do saber e de não os articular, fazem [...] “As mentes jovens a perderem suas aptidões naturais para contextualizar os saberes e integrá-los em seus conjuntos” (MORIN, 2003, p. 15). Portanto, precisamos ser peças fundamentais para articulação de saberes e contribuir com o nosso ato educativo de aguçar as mentes jovens a pensar.

Historicamente, segundo Imbernón (2011), no contexto social, a profissão de professor era caracterizada por aquele que detinha o conhecimento objetivo das disciplinas. O autor assinala que para ser um professor na atualidade e para educação do futuro é preciso entrelaçar os conhecimentos específicos com os construídos na prática cotidiana, no diálogo e trocas de saberes.

De acordo com Imbernón (2011), um ensino que vise a transmissão de conhecimentos acabados e formal não se adequa a atualidade, e sim um ensino que o conhecimento seja construído, que colabore com a pessoa entre iguais, valorize aprendizagem da relação, a convivência, a cultura do contexto e o desenvolvimento da capacidade de interação de cada pessoa com as outras que envolve a educação.

No atual contexto, a profissão de professor [...] “não é transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento do aluno em conhecimento acadêmico[...]” (IMBERNÓN, 2011, p. 14). Hoje a função da profissão de professor exige outras funções, o professor precisa desenvolver a capacidade de aprendizagem da participação, das relações com estruturas sociais, com comunidades, motivação e luta contra a exclusão social.

Para Imbernón (2011), os professores possuem conhecimentos objetivos e subjetivos, pois se considera tais conhecimentos subjetivos para o desenvolvimento de atitudes tão importantes quanto os outros conhecimentos para a tomada de decisões. Conforme o autor, a aquisição de conhecimentos pelos professores é um processo amplo e deve ocorrer de forma mais interativa possível, refletindo sobre as situações práticas da realidade.

Tais conhecimentos e saberes estão ligados à prática educativa, as quais partem de situações problemas, assim como a aquisição de conhecimentos é um processo complexo e experiencial, em que o professor precisa experimentar, pois cada pessoa tem uma forma de processar a informação e aprender, por isso aprender e pôr em prática torna-se um processo complexo, e isso precisa ser significativo e útil para o aprendente. Quanto a isso, percebemos na voz do sujeito da pesquisa, que na prática cotidiana é necessário diferentes saberes e formas de ensinar, contextualizando para que o estudante aprenda significativamente. Pois, conforme o relato de um professor:

Cada pessoa tem uma forma de aprendizagem, alguns conseguem aprender ouvindo, outros vendo e outros fazendo, a partir do momento que a gente abrange essas três áreas, que proporciona isso para a criança a gente pode falar, a gente pode pintar, pode fazer músicas, [...] vivenciar isso. A partir do momento que a gente proporciona isso [...], eles vão poder tá aprendendo cada vez mais (PROFESSOR “C”).

Neste âmbito, saberes adquiridos na formação profissional e pelos processos de aprendizagem e de socialização atravessam a história de vida do professor, o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas dessas interações na prática cotidiana. Mas,

com que certeza o professor ensina e aprende com os educandos? Sabemos que os saberes que servem de base para o ensino e seus fundamentos são aqueles da formação profissional formal, mas também os existenciais, sociais, ligados ao trabalho em si do professor em seu labor, saberes experienciais por ser experimentado no trabalho, e que modela a identidade daquele que trabalha (TARDIF, 2014).

Em conformidade com Imbernón (2011), entendemos que os saberes utilizados pelos professores se constroem e reconstroem constantemente durante a vida profissional em sua relação com a teoria e prática, competência essa necessária em todo o processo educativo, na interação da prática profissional. Um importante saber para o docente é romper o isolamento entre as disciplinas, seja por articulação, esquemas, inovações, interferências seja pela complexificação do saber.

Além disso, os saberes estão inter-relacionados, entendemos que o professor está envolvido com os diferentes saberes de sua formação profissional, como também saberes que estão relacionados com sua prática na atuação profissional, no caso do professor de Educação Física, ele se relaciona cotidianamente com saberes da cultura do corpo, saberes que contribuem para a formação de valores socioculturais e subjetivos, da sua ação prática.

Zibetti (2015), assinala que os professores se apropriam de saberes para ensinar, advindo muitas das vezes das relações estabelecidas com as crianças e com os colegas de trabalho. Percebemos isso na fala do sujeito “E” “o dia a dia com alunos, que são nossas maiores formações” [...].

Neste âmbito, levando em consideração que os professores são sujeitos que se constroem historicamente, a partir de suas experiências de vida, estudo e práticas cotidianas, que assumem a tarefa de organizar e conduzir em suas ações cotidianas a formação de sujeitos em diferentes relações e práticas (PALUDO, 2006). Ser um profissional da educação significa participar na emancipação das pessoas [...] “ajudar a tornar as pessoas mais livres[...]” (IMBERNÓN, 2011, p. 29). Evidenciamos na fala do sujeito “C”, a necessidade de tornar a educação mais livre, menos “empacotada”, “encaixada” e “encaixotada”. A partir do momento que damos liberdade, principalmente para educação infantil, eles conseguem se desenvolver, se relacionar muito melhor.

Deste modo, ser educador é relacionar-se estreitamente com o mundo em que está inserido, relacionado com a prática cotidiana em sala de aula, comprometido com a formação dos sujeitos nos seus afazeres e ações. Como revela Paludo (2006), os

sujeitos se constroem a partir do trabalho e seu envolvimento com o mundo, no processo da prática constituindo seus saberes na ação cotidiana, como sujeito produtor de saberes ao longo de sua história de vida. Assim, a formação se configura em todos os momentos da vida e nas vivências e relações sociais (PALUDO, 2006).

Por conseguinte, o ensino deve ser contextualizado com a realidade concreta dos sujeitos do processo educativo. O saber ensinar é um saber também prático que para Tardif (2014), o professor precisa assimilar para atuar em lugares específicos com rotinas, valores e regras. Enfim, saber ensinar em diferentes ambientes e para a diversidade.

Assim sendo, elucidamos o relato do sujeito “E”, trabalhar em diferentes realidades enriquece a experiência e aprendizado do professor, o sujeito relata a importância do aprendizado que se tem nas diferentes realidades de trabalho, pois considera importante o aprendizado que teve em uma escola no quilombo, o qual levará para toda vida, um aprendizado importantíssimo para vida. Como observamos na voz do sujeito “E” [...] “uma forma diferente da gente vê, quando eu fui pra lá [...] foi um aprendizado muito grande, um aprendizado que foi fora de sério, uma coisa que vai ficar para minha vida, onde eu for, esse aprendizado vai tá comigo”.

Desta maneira, os professores apropriam-se de saberes na atuação cotidiana em diferentes realidades, por meio do diálogo com os outros saberes em diversas experiências. “Uma apropriação que implica uma relação ativa com esses saberes, pois reproduzem alguns, descartam ou reformulam outros e produzem novos saberes a partir das situações concretas de ensino enfrentadas” (ZIBETTI, 2015, p. 73).

Os saberes apreendidos na prática profissional, isto é, em seu percurso profissional são importantes e resultam de elementos diversos com os quais constituem seus saberes, e são significativos em sua ação práticas, contribuindo de maneira profícua para com os seus próprios processos formativos. Além do que, “os saberes docentes resultam de um complexo de apropriação/objetivação e criação que ocorre no cruzamento entre a trajetória individual e a história das práticas sociais e educativas” (ZIBETTI, 2015, p. 74).

Tardif (2014), ressalta que para compreendermos os saberes experienciais adquiridos nos processos de aprendizagem devemos levar em consideração o momento da carreira no qual ela ocorre. Segundo o autor, as aprendizagens ocorrem na aquisição temporal das práticas, pois “o tempo é um fator importante na edificação dos saberes ao trabalho docente” (TARDIF, 2014, p. 102).

Ademais, os saberes profissionais se modelam com o tempo, assim como a identidade do professor é modelada também com as práticas ao longo do tempo de experiências adquiridas no trabalho. O saber interativo entre professores e alunos se remodela em função de mudanças com experiências novas (TARDIF, 2014).

Ao longo da história de vida pessoal do professor ele adquire, formula, reformula, estrutura, transforma e reinventa conhecimentos de maneira reflexiva a partir de suas experiências que decorrem durante sua vida profissional, como também a concepções anteriores herdadas de sua vida escolar e pessoal, como fonte de aprendizagem para a construção de sua carreira profissional.

Frente ao exposto, vimos que o conhecimento profissional se relaciona e converte-se por meio da prática educativa em um conhecimento experimentado intervindo nos ambientes diversos tanto educativos, como as instituições de ensino como nos ambientes sociais que é a comunidade, esse conhecimento interage pela complexidade das relações na prática profissional.

É neste cenário que o professor enriquece sua ação, e aqui entendemos que o professor está sempre em formação, pois este está continuamente aprendendo, experimentando, refletindo, resolvendo situações problemas da prática, em interação com outros sujeitos. Como afirma Imbernón (2011, p. 74), “[...] a docência incorpora um conhecimento profissional que permite criar processos próprios, autônomos, de intervenção [...]” pois, o conhecimento profissional consolida e se apoia na formação permanente do professor. Assim, “o contato com a prática educativa enriquece o conhecimento profissional[...]” (IMBERNÓN, 2011, p. 75).

4.2. O Ensino e Práticas Educativas

Um dos grandes desafios na atualidade é o saber ensinar, “[...]ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, P. 22). Para o autor, ensinar exige ao professor a pensar, e este pode ter papel significativo ao instigar o pensar nos alunos, o processo de aprender é uma forma que o aprendiz deflagra a sua curiosidade, que para o autor os educadores precisam ser persistentes, criativos fazendo com que os educandos se transformem em sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado e aprendido.

Ensinar para Kohan (2003), é mostrar sinais, oferecer signos que o outro possa segui-los por si mesmo em busca de aprender. Interpretando Kohan (2003), não há possibilidade de ensinar reproduzindo, copiando, sem pensar, ou seja, ensinar e aprender estão interligados, ensinar a pensar para aprendizagem significativa.

Ensinar é oferecer possibilidades ao outro a pensar e respeitar os seus saberes, ser aberto às curiosidades, as suas inquietações, e aprender com eles, e ainda exercitar a capacidade de ensinar e aprender. Pois, “[...]sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino” (FREIRE, 1996, p.85).

Continuemos a pensar um pouco mais sobre o ensinar. Ensinar exige do professor respeito ao educando, curiosidade, reflexão, humildade, reconhecimento da realidade, competência, tomadas de decisão, escuta sensível, reflexão crítica, saber e aprender a pensar sua prática constantemente. Ora, são muitas exigências que o professor assume perante ao ato de ensinar, mas ele tem a liberdade da decisão de ser ou não um profissional com tais qualidades.

Desse modo, ensinar exige exercer a profissão com comprometimento de contribuir com os educandos. A educação deve ser uma forma de intervenção no mundo, e que por meio dela se alcance a liberdade contra autoritarismo, a favor do diálogo contra a opressão e dominação, a favor de uma educação que ensina a pensar criticamente a realidade em que está inserido (FREIRE, 1996). Nesse sentido:

[...] se o professor tem uma aula programada ele pode muito bem diante a um evento, ele parar sua aula e aproveita aquele evento para aprofundar a conversa pra dá exemplo para as crianças, pra conversar sobre aquilo de modo que ele não precise esperar outro momento (PROFESSOR “C”)

Diante da voz do sujeito da pesquisa e com os escritos de Zabala (1998), ensinar envolve estabelecimento de relações que devem ser conduzidas e elaboradas a partir das diversidades e acontecimentos que são inerentes a prática do dia a dia, os professores podem estruturar suas intenções educacionais relacionar conhecimentos com os que os alunos já fazem dá sentido nas ações. Sendo assim, no ato de ensinar o professor deve instigar e oportunizar situações que as crianças participem intensamente das resoluções de problemas com autonomia.

Logo, os professores ao proporem experiências estimuladoras, importantes para os educandos, devem estar abertos a escuta atenta dos alunos. Como diz Freire

(1996), escutando que aprendemos a falar com os educandos e criamos formas concretas e diferenciadas a partir do contexto que estamos inseridos, as vivências de aprendizagem serão significativas.

Conforme Zabala (1998 p.17), “a intervenção pedagógica tem um antes e um depois, que constituem as peças substanciais em toda prática educacional”. Dessa forma, a prática está diretamente relacionada ao planejamento e consequentemente a avaliação, podemos dizer que as unidades de planejamento, reúnem toda a complexidade da prática, pois são os instrumentos que permitem a intervenção reflexiva da ação da prática para sua intervenção.

Na prática educativa há diversas maneiras de ensinar, seguindo o raciocínio de Zabala (1998), a sistematização da complexa prática educativa inclui o planejamento, aplicação e a avaliação, as sequências de ações de ensino e aprendizagem são maneiras de articular diferentes conhecimentos e intervenção da realidade. Além disso, as relações que se produzem no processo de ensino e aprendizagem entre professor e estudantes são determinantes para o ensinar e o aprender, assim como a utilização de espaços e tempos, onde se concretizam as trocas de conhecimentos e adaptá-lo às diferentes necessidades educativas dos educandos.

Nesta lógica, exige reflexão do que queremos quando ensinamos, o que se pretende que os educandos alcancem. Zabala (1998), relata que na atual realidade, o ensino deve priorizar o ensino integral, se ocupar não somente das capacidades cognitivas, mas de outras capacidades de formação integral dos sujeitos, a autonomia, equilíbrio e relações interpessoais. Pois, “educar quer dizer formar cidadãos, que não estão parcelados em compartimentos estanques, em capacidades isoladas” (ZABALA, 1998, p. 28).

Zabala assinala, “É preciso insistir que tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos” (Zabala, 1998, p.29). Cada decisão que tomamos e a maneira que incentivamos, propomos, os materiais utilizados e organização são determinantes nas experiências de aprender e ensinar.

[...] as aprendizagens dependem das características singulares de cada um dos aprendizes que correspondem em grande parte, às experiências que cada um vive desde o nascimento; a forma que se aprende e o ritmo que se aprende e o ritmo da aprendizagem variam segundo as capacidades, motivações e interesses de cada uma das crianças (ZABALA, 1998, p. 34).

Então em cada espaço, tempo e lugar devemos utilizar uma forma de ensinar adequada às necessidades do aluno de acordo com a diversidade encontradas na realidade a partir de situações significativas, além de buscarmos formas para intervenção possibilitando ao estudante a inter-relação e interação, e buscar respostas a suas inquietações, para que assim possa de fato ocorrer a aprendizagem significativa.

Aprendizagem significativa, é oferecer condições para que o estudante possa aprender de forma mais ampla, apresentando conhecimentos escolares e relacionando-os com os conhecimentos que os alunos sabem e vivem, ou seja, proporcionando experiências que possam explorar situações diversas em sua realidade vivida. Neste sentido, o conhecimento e aprendizagem não podem ser considerados acabados, pois como assinala Zabala (1998), sempre existe a possibilidade de ampliar, ou aprofundar seu conhecimento e torná-lo mais significativo.

Para o professor de Educação Física, um dos desafios da prática pedagógica é alcançar um ensino que tendo princípio educativo e significativo trate o ser humano em sua totalidade, superando a fragmentação do conhecimento e da pessoa, buscando a emancipação e autonomia dos sujeitos. Com isso, queremos demarcar a possibilidade e os limites para a efetivação de práticas pedagógicas que sejam realmente significativas para as crianças.

Consideramos que os conhecimentos ultrapassam os limites do corpo e o movimento da criança em uma ação que se entrelaçam. Freire (2009), já em seus estudos também considera o corpo e o movimento importante para aprendizagem. Pois, os saberes não existem isolados uns dos outros. É preciso compreender a infância, o interesse e desejo da criança como possibilidade para aprendizagem significativa.

Para Freire (2009), a aprendizagem significativa depende da relação da ação corporal, o autor assinala também sobre o problema da fragmentação da criança e a função preparatória que a escola pretende, pois considera importante que a educação da infância indique o presente.

Kohan (2003) e Freire (2009), já assinalam que a criança deve viver o presente com intensidade, e ser vista como sujeito que constrói cultura e não reprodutora, e que deve ser vista como ser humano do agora, do presente que vive com intensidade.

Para um aprendizado significativo, deve-se ampliar a ação corporal da criança, que já é rica em movimentos, além disso devemos possibilitar vivências corporais significativas para ela. Freire (2009), ressalta que a criança é detentora de saberes e competências e protagonista de suas ações, ou seja, individualidade em desenvolvimento.

De acordo Freire (2009), as experiências corporais são significativas para as crianças a partir do momento que as fazem compreender sua corporeidade e representam sua realidade. Desse modo, a escola deve possibilitar práticas que as crianças experimentem ações motoras diversificadas que elas mesmas façam e compreendam. Nessa perspectiva, ao experienciar as ações corporais e movimentos, a criança compreende-se melhor, fazendo-a compreender sua realidade vivida.

Elucidamos que para que haja práticas significativas em Educação Física, temos que considerar e reconhecer os conhecimentos prévios dos estudantes, assim como descreve Freire (2009), devemos considerar o conhecimento que a criança já possui, os ritmos e padrões de movimentos que foram construídos em seus ambientes.

Ao professor é permitido planejar, integrar saberes e ser criativo e estar sempre acrescentando, recriando, inovando sobretudo, compreender o significado do que está fazendo, uma tarefa que não é simples para os professores, uma vez que precisam sempre está buscando a criatividade. Como salienta Freire (2009), a teoria dá base aos conhecimentos para o ensino, ela não consegue definir a reação, compreensão e atitudes que as crianças irão ter em diferentes experiências. Pois, “A tarefa do professor não é repetir o que lê num livro, pois qualquer um é capaz de fazê-lo, mas compreender aquilo que faz” (FREIRE, 2009, p. 39).

Para Santin (2003), as práticas em Educação Física precisam ser cuidadosas para que o movimento humano não seja reduzido aos seus aspectos corporais e não assuma caráter de treinamento e adestramento do movimento corporal, ou seja, o movimento deve ser trabalhado tendo em vista o sujeito e suas situações existenciais de pessoa humana.

De acordo com Duckur (2004), precisamos criar algo com base no conhecimento já adquirido das crianças, devemos trabalhar numa perspectiva interdisciplinar para reduzir as chances de fragmentação do conhecimento e do corpo, pois a fragmentação pode ocorrer no momento em que organizamos o trabalho pedagógico

e os objetivos pretendidos para aprendizagem das crianças, como também as condições de trabalho pedagógico.

É importante que o professor tenha clareza de sua prática e entendimento do que seja educação, ou seja, de que indivíduos pretende formar. É preciso ter conhecimento para que oriente sua prática, para assim o conhecimento seja significativo para as crianças e atendam suas especificidades (DUCKUR, 2004). Para a autora, o professor precisa em sua prática educativa motivar as crianças a pensar e dialogar, propor experiências em que as crianças possam pensar e refletir sobre seu movimento.

Além do mais, o professor deve ser um provocador de desequilíbrios e mediador, oferecendo possibilidades às crianças para assimilar problemas, resolvê-los e superar os obstáculos. “[...] o professor não deve dar soluções prontas para a criança, mas fornecer pistas que levem a soluções, propondo questões mais simples que facilitem a resolução de questões mais complexas” (DUCKUR, 2004, p. 87).

Nessa perspectiva Freire (2009), salienta que o professor em sua prática deve estabelecer entre o ato e pensamento a clareza, a ação e compreensão. Desse modo, o estabelecimento das relações entre a ação e o pensamento, possibilitará a aprendizagem significativa. Uma aprendizagem significativa conforme Freire (2009), se desenvolve a partir do momento que o professor procura dentro de uma atividade cultural da própria criança propor situações em que o movimento possa ser exercitado. Como afirma o autor, “[...] uma possibilidade de tornar a aprendizagem em Educação Física significativa, isto é, relacionada com a realidade concreta vivida pela criança” (FREIRE, 2009, p.128).

Logo, o professor deve encontrar possibilidade em que as experiências corporais o corpo e movimento se tornem significativo, para isso é necessário relacionar diferentes conhecimentos às experiências e realidade das crianças, fazendo com que tais saberes sejam “[...] vinculados ao contexto concreto da vida das crianças, de sua cultura, de sua sociedade” (FREIRE, 2009, 133). Pois, “Ser humano é mais que movimentar-se [...] é estabelecer relações com o mundo de tal maneira que se passe do instintivo ao cultural, da necessidade à liberdade, do fazer ao compreender, do sensível à consciência” (FREIRE, 2009, p. 133).

Como diz Santin (2003), precisamos desenvolver práticas educativas em Educação Física, sob a luz e inspirada por uma compreensão da realidade, alicerçadas sobre as diferenças, que desenvolva liberdade, imaginação e criatividade,

ou seja, pensar em ações que o corpo possa se movimentar dentro de suas características próprias.

Nessa lógica, a prática educativa deve buscar efetivar as ações, as experiências do corpo e movimento das crianças para que não sejam movimentos padronizados. Na prática educativa deve haver sempre um espaço para o exercício da autonomia das crianças. Como ressalta Santin (2003), o movimento humano está vinculado ao modo de ser de cada um, e não devemos reduzir o movimento em atividades estanques e mecânicas, mas sim criar possibilidade de movimentos e gestos que se transformem em linguagem significativa de sentido e intencionalidade.

A respeito de movimentos padronizados Freire (2009), aponta que devemos nos preocupar com a singularidade da criança e não as padronizar, não homogeneizar, pois as crianças são diferentes. É preciso considerar os saberes, e o professor planejar com intencionalidade para que seja significativo para elas. “As relações, os direitos, as oportunidades, é que têm que ser iguais não os gestos, os comportamentos, os pensamentos, as opiniões” (FREIRE, 2009, p. 183).

Nessa conjuntura, a aprendizagem significativa deve possibilitar aos educandos a relacionar, interpretar e agir em sua realidade como sujeito pensante. De acordo com Duckur, deve “permitir [...] ao aluno identificar, interpretar, comparar, questionar, intervir e buscar a superação do contexto em que está situado” (DUCKUR, 2004, p. 62).

Desse modo, a Educação Física como componente curricular e prática pedagógica deve fazer a integração de saberes para que o ensino seja contextualizado e significativo. É necessário ter a compreensão da não fragmentação do conhecimento, e dos componentes curriculares, principalmente da Educação Infantil, precisam se articular de forma interdisciplinar, possibilitando que as crianças compreendam e tenham conhecimento de mundo amplo (SAYÃO, 2002).

É importante considerar que o confronto de saberes da realidade e conhecimentos científicos mediados pelo professor possibilite à criança uma nova compreensão e formulação de saberes. Precisamos pensar em construir práticas nas quais os conhecimentos e saberes se integrem e a interdisciplinaridade contextualize com as realidades e especificidades das crianças (BUSS-SIMÃO, 2005).

Nessa perspectiva, entendemos que as ações são construídas em respostas às necessidades humanas, e assim precisamos compreender as necessidades das crianças, pois as ações expressivas e comunicativas se traduzem pela corporeidade

como expressão corporal e linguagem. Pois, a expressão corporal é um rico campo que se caracteriza em expressões da realidade social os quais os conhecimentos poderão ser reconstruídos pelas crianças. Neste contexto, as ações na escola devem estar estreitamente relacionadas com a possibilidade de integração de conhecimentos das diferentes áreas de conhecimento, ou seja, a interdisciplinaridade deve ser privilegiada na escola (SAYÃO, 2002).

Nesse aspecto, percebemos que o desafio maior está nas práticas pedagógicas na Educação Infantil, e como nos alerta SILVA, PASUCH e SILVA (2012), é necessário dialogar com as formas de ensinar, fazer uma relação entre conhecimentos científicos com os saberes culturais do cotidiano, para fazermos uma relação dialógica com as especificidades das crianças do campo. O trabalho pedagógico precisa favorecer as experiências cotidianas, que inclua conhecimentos científicos com os saberes da realidade vivida (KRAMER, 2006).

Neste contexto, percebemos que os desafios são muitos, principalmente quando nos referimos à educação das crianças do campo. Conforme Paludo (2006), aponta que há limites e potencialidades nas ações do professor que atua nas escolas rurais, um dos limites que muitos professores enfrentam em suas ações é porque não moram no mesmo lugar onde vivem as pessoas com que atuam.

Apesar dos esforços desses profissionais, muitos ainda não conhecem a realidade e conseqüentemente têm dificuldades de compreensão da proposta de educação dos camponeses. O autor nos diz que a vivência na comunidade permite qualificar o trabalho formativo, quando atuam em coletivo em tempos educativos de forma que na prática concreta os sujeitos articulem diferentes saberes e atividades de sua realidade de modo a fazer e contribuir com significado para o sujeito do campo.

Neste âmbito, compreendemos que nós educadores estamos em processo constante de formação. De acordo com Paludo (2006), refletir sobre nossas práticas relacionadas com estudos teóricos que possibilitam potencializar as intervenções na realidade, estratégias de ação reflexiva das nossas ações, como possibilidades de crescimento pessoal e coletivo no processo do fazer pedagógico.

Molina (2002), ressalta também que uma das tarefas que se deve cumprir na Educação do Campo é a permanente capacitação e sempre estudar muito, os educadores do campo devem priorizar o tempo para estudo e reflexão da formação. O desafio é transformar a ação em conhecimento, sistematizar a respeito das

especificidades como educadores do campo, abrir espaços para reflexão crítica e autocrítica de nossas práticas, e descobrir caminhos novos para as mudanças.

Na Educação do Campo, a reflexão constante sobre nossas ações como educadores deve ser primordial para que possamos contribuir com a construção e entendimento desta educação, repensar e redesenhar o desenvolvimento de espaço e sua ampliação, a contribuir com o fortalecimento da identidade e autonomia das populações deste contexto. Para isso, deve-se pensar que, “[...] cada localidade que o professor trabalha na área do campo tem suas semelhanças e diferenças, quando você trabalha em duas comunidades [...] totalmente diferentes, exigem abordagem diferente [...]” (PROFESSOR “C”).

É fundamental ampliarmos nossas práticas e desenvolver nos espaços escolares e formativos por excelência ações interconectadas e relacionadas constantemente com a realidade vivida, que contribua com os sujeitos do campo a prepará-los para enfrentar os problemas existentes em sua realidade social dialogando com essa realidade vivida com identidade própria.

Então, o procedimento didático para a Educação do Campo e Educação Infantil é realizar práticas e experiências para além de conhecimentos estanques, e sim práticas que articule conhecimentos culturais das diferentes linguagens, devendo ser problematizados de forma interdisciplinar e multidisciplinar através de eixos que darão norte para serem compreendidos pelas expressões corporais (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012).

E, para se construir ações pedagógicas contextualizada com os interesses e necessidades das crianças, é necessário saber escutar e ter o entendimento das especificidades e considerar as culturas e expressões corporais destas, considerando-as como sujeitos de direitos e produtoras de culturas (BUSS-SIMÃO, 2005).

Exercitar o diálogo com os estudantes é primordial, para assim planejar e atender necessidades dos mesmos. O sujeito da pesquisa relata para atender as necessidades e desejos da realidade das crianças inicia suas ações pela escuta atenta às mesmas, “[...] sempre no primeiro momento de diálogo com eles, pra eles falarem [...] pra eles se expressarem [...] buscando a interação, buscando ouvir eles, pra que eles se expressem, e possam está também ajudando na nossa prática” (PROFESSORA “D”).

Assim, compreendemos que concretização de práticas no âmbito da Educação Infantil do Campo deve ser construída com base no diálogo e escuta atenta, mediante a ação-reflexão criativa e inovadora, na qual o professor seja o mediador das vivências desafiadoras, proporcionando às crianças experiências que as façam tomar consciência de si e de sua realidade em que estão inseridas, para que nas suas ações corpóreas se manifestem o significado destas pelo sentir, pensar e agir.

É necessário, portanto, ampliação do olhar sensível para as possibilidades não exploradas nos espaços escolares, ensinar de várias formas, sermos capazes de criar novas formas de intervenção a partir dos contextos que estamos inseridos fazendo de nossa ação um (re)construir continuamente de saberes significativos para as crianças.

Deste modo, nós professores, precisamos exercitar nossa criatividade e poder de proposições interdisciplinares possibilitando que as crianças utilizem seus conhecimentos e explorem suas expressões corporais, para que os saberes se relacionem, fazendo sentido com sua realidade cotidiana.

Tais proposições deva fazer com que os sujeitos tomem consciência desse mundo num processo de apreender em e com a realidade vivida, considerando as experiências das crianças, pois assim, contribuirá para a construção de uma identidade e corporeidade da criança como forma de expressão corporal (BASEI, 2008).

4.3. Educação Infantil, Educação Infantil do Campo: alguns aspectos normativos

A educação das crianças esteve, por muito tempo, sob a responsabilidade exclusiva da família, e que no processo de industrialização e urbanização do Brasil as creches e pré-escolas foram criadas com caráter assistencialista com objetivo de possibilitar e auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa, para atender crianças pobres, ou seja, as mães trabalhadoras que não tinham onde deixar seus filhos (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Conforme Alves (2011), no âmbito legal da educação brasileira, a educação das crianças em instituições de ensino teve início a sua evidência durante as últimas décadas, que passou a ser considerada a primeira etapa da educação básica. As creches para crianças de (0 a 03 anos) e pré-escolas para crianças de (04 e 05 anos), foram criadas no Brasil a partir do século XIX influenciada pela medicina e assistência

social, com objetivo de cuidar das crianças sem caráter pedagógico, mais tarde a pré-escolar assume caráter preparatório, a fim de desenvolver hábitos para a rotina da escola (ALVES, 2011).

De acordo com o autor, no período dos anos de 1980 e 1990 a educação pré-escolar de crianças de (04 e 05 anos) começou a receber uma atenção especial com uma nova função para educação dessas crianças, assim a função preparatória é afastada e dá vez ao processo educacional. O atendimento de creches e pré-escolas se concretiza com a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990) e a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB/1996), com o reconhecimento da Educação Infantil e dever do estado, o atendimento de crianças da Educação Infantil em espaços coletivos foi assumido como direito da criança à educação devendo integrar-se aos sistemas de ensino (ALVES, 2011).

Neste contexto, a Educação Infantil ganha atenção de estudiosos, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que em seu artigo 205, ressalta que “A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988, p. 63), uma valiosa contribuição na garantia dos direitos das crianças (KRAMER, 2006).

O Estatuto da Criança e Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), em seu artigo 3º, evidencia que a criança deve gozar de todos os direitos fundamentais à pessoa humana, assegurando-lhe o desenvolvimento físico, mental moral e social, logo depois com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - 9394/1996) inseriu a Educação Infantil no sistema de ensino da Educação Básica, visando também a garantia ao desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social. Essa lei reafirma que os artigos da Constituição Federal acerca do atendimento gratuito de creches e pré-escolas e evidencia a autonomia das unidades educacionais no processo de organização, flexibilidade do currículo e pluralidade de métodos pedagógicos desde que as assegure a aprendizagem, estas leis foram marcos para o reconhecimento dos direitos das crianças, assim como ser consideradas como sujeitos e ter suas especificidades respeitadas.

Nesse contexto, onde se estabeleceu a inserção da Educação Infantil no sistema brasileiro de ensino. Após a LDB/1996 outro documento oficial é o Referencial

Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI, foi instituído em 1998, com visão de criança como sujeito social e histórico, tendo importância fundamental pra explicitar os princípios e orientações aos sistemas de ensino. Muito timidamente neste documento vem falar sobre a criança como sujeito de direitos, mas na perspectiva histórica e social. O documento traz como objetivos contribuir com práticas educativas para Educação Infantil, um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientação didática para os profissionais que atuam na Educação Infantil subsidiando na elaboração de projetos educativos, visando melhoria na qualidade de ensino para a Educação Infantil (BRASIL, 1988). No entanto, percebemos que o documento está voltado para questões técnicas, com vista uma educação não reflexiva do sujeito criança.

O RCNEI, é o documento orientador para o trabalho educativo com as crianças, apesar do documento não explicitar claramente a presença da Educação Física nas práticas com as crianças da Educação Infantil, o movimento é um dos eixos de trabalho que constitui a estrutura curricular da Educação Infantil proposto pelo documento. Cabe ressaltar, que a proposta curricular para a Educação Infantil não é dividida em disciplinas, mas em “[...] eixos que constitui parcela significativa da produção cultural humana [...]” (BRASIL, 1998a p. 46). E o movimento é considerado “importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana” (BRASIL, 1998b, p.15).

Para Educação Infantil do Campo, conforme Silva, Pasuch e Silva (2012) o desenvolvimento de creches para crianças de 0 a 03 anos e pré-escolas para crianças de 04 e 05 anos se deu primeiramente em espaços urbanos, e somente por volta da década de 70 que iniciou pequenos trabalhos de pré-escolas em pequenas cidades. Foi nas últimas décadas que tiveram mudanças no contexto da Educação Infantil principalmente porque houve prevalências do urbano sobre o rural. Ainda em consonância com Silva, Pasuch e Silva (2012), às lutas de movimentos sociais fizeram avançar na perspectiva de políticas públicas e reconheceram os direitos da criança como sujeito de direitos.

A partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, as creches e pré-escolas são fortalecidas e reconhecem o direito da criança à educação. Na Educação do campo, com a resolução CNE/CEB nº 1/2002 Diretrizes operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, e a resolução nº 2/2008 Diretrizes complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento

da Educação Básica do Campo. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI (2010), foi um marco importante também para Educação Infantil no atendimento à criança do campo no âmbito da garantia a igualdade ao direito e respeito à diversidade (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012).

Nesse contexto, elementos indispensáveis devem ser considerados na Educação Infantil no meio rural, são especificidades, como a forma de organização familiar, costumes locais, produção de vida no campo, assim como atentar-se para o ritmo daquela população, visando a construção de uma Educação Infantil do Campo pautada nas necessidades das famílias, no direito da criança, e no encontro de saberes interdisciplinares para criança do campo como sujeito de direitos (SILVA; PASUCH, SILVA, 2012).

Momento importante para Educação do Campo e sua inserção nas discussões políticas, foi com a promulgação da Lei nº 9394/1996 a educação do campo é expressa em seu artigo 28º, “na oferta da educação básica para a população rural as instituições deverão fazer adequações necessárias e que os sistemas de ensino façam adaptações necessárias às adequações à vida rural de cada região”. (BRASIL, 1996, p.13). E incluindo nos seus incisos, a organização do calendário de acordo com a realidade da região, metodologias e conteúdos apropriados às necessidades da vida dos alunos e a adequação à natureza do trabalho rural.

A aprovação da resolução CNE/CEB Nº 1 de 03 de abril de 2002, foi outro ganho importante, a resolução institui Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, que vem reconhecer as especificidades das pessoas, o modo de vida próprio e social do campo para a constituição da identidade da população rural brasileira. A diretriz constitui princípios e procedimentos que visa a adequar o projeto das escolas do campo a todas as modalidades de ensino, incluindo a Educação Infantil, de forma que sejam respeitados as diferenças e o direito à igualdade, a diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero e geração e etnia. E reforça que o poder público deverá assumir suas responsabilidades em regime de colaboração entre União, Estados, o Distrito Federal e os Municípios, garantir a Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, cabendo aos estados garantir as condições para o acesso ao Ensino Médio e Educação Profissional de nível técnico.

Na sequência a aprovação da resolução CNE/CEB Nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece as Diretrizes Complementares, normas e princípios para o

desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Onde compreende em seu artigo 1º:

A educação do campo compreende a educação básica em suas etapas de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação profissional técnica de nível médio integrada com o ensino médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros” (BRASIL, 2008, p.01)

Ainda dando ênfase a oferta da Educação Infantil [...], quando relata em seu art. 3º que “serão sempre oferecidas em suas comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças” (BRASIL, 2008, p.01).

A Educação do Campo vem expressar uma nova concepção quanto ao campo, ao camponês e trabalhador rural, e nos permite entender que o campo é lugar de vida, trabalho, lazer, moradia, identidade, ou seja, lugar de produção e reprodução e desenvolvimento sustentável (SOUZA, 2008).

Segundo Fernandes (2011), tem ainda muitos desafios sobre a Educação do Campo, pois precisamos de políticas públicas que partam dos diferentes sujeitos do campo, de seus valores, culturas, de suas relações, com o meio ambiente, seus modos de organização, seus trabalhos no contexto e modos de ser da criança, do idoso, do homem, da mulher, dos jovens e adultos que ali estão.

Outro desafio, é compreender como está sendo ofertada e como está sendo oferecida a educação ao meio rural. Para o autor, há a necessidade de uma educação diferenciada, específica no sentido de formação humana, de políticas de intervenção onde os sujeitos possam construir seus saberes e suas referências sociais e culturais na sua realidade voltada aos seus interesses da vida do campo.

É necessário compreendermos que a educação do campo não deve ser necessariamente diferenciada, mas sim que inclua experiências significativas para vida das pessoas que moram e vivem no campo, experiências de recriação de aprendizados e práticas educativas (FERNANDES, 2011). Pois, “[...] conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais” (FERNANDES, 2011, p. 27).

Precisamos compreender e reconhecer a real necessidade da escola no e do campo, com proposta de desenvolvimento que leve em conta a identidade cultural dos grupos sociais que ali estão, assim como da superação da dicotomia do rural e urbano ainda existente (FERNANDES, 2011). Para o autor, a escola do campo precisa ser reconhecida, valorizada, e vinculada a práticas educativas específicas da realidade do campo, de acordo com os interesses dos sujeitos sociais que vivem da terra.

Ancorados nos estudos de Fernandes (2011), ressaltamos que a escola do campo, precisa da participação dos sujeitos nas tomadas de decisões sobre a gestão cotidiana da escola, sobre as propostas pedagógicas e, esta deve fazer parte da realidade da comunidade.

Para Educação Infantil, busca-se estabelecer um diálogo na Educação Infantil do campo, para aqueles que vivenciam a realidade das instituições da Educação Infantil do campo há necessidade de refletir sobre o processo de construção de referências para esta etapa de ensino do campo. É necessário entendermos a concretude da vida da criança do campo, o convívio com seus pares, seus modos de viver, sua participação nos modos de produção coletivas de seus familiares, suas brincadeiras as quais estão articuladas a cultura de seu ambiente (SILVA; PASUCH, SILVA, 2012).

Para Fernandes, “é preciso pensar em um ambiente educativo que combine múltiplas atividades voltadas às diversas dimensões de formação da pessoa” (FERNANDES, 2011, p.57). Percebemos, portanto, que é necessária a reflexão sobre quais são os aprendizados oportunizados pelas escolas do campo e quais aprendizados são construídos pelas crianças camponesas (FERNANDES, 2011).

Baseados nos escritos que Silva, Pasuch e Silva (2012) propõe para a Educação Infantil do campo, devemos buscar ações que favoreçam a criança e não afetem sua identidade, que estejam desatreladas aquelas ideologias que supostamente evidencie a superioridade da cidade em relação ao campo, é preciso superar a velha dicotomia de que o campo é um lugar de atraso. É urgente garantir os direitos e atendimento das crianças do campo, sem práticas descontextualizadas e sem sentido para as crianças.

É importante que se compreenda o contexto de vida rural das crianças moradoras do campo, para que se estabeleça o encontro dos saberes culturais da vida rural, articulada com os conhecimentos científicos que as crianças terão contato no ambiente das instituições de ensino.

Neste sentido, compreendemos que no contexto da vida do campo, há diversas formas de organização e de relações, além de diferentes formas de educação das crianças, o campo é um lugar e espaço de vida, diversidades, biomas, florestas, matas, fauna e flora, como também lugar de moradia, interações sociais, de gêneros onde pessoas se relacionam e constrói suas identidades, modo de pensar, sentir e agir. Assim, “Precisamos inventar um jeito novo de seguir inventando: novos tempos, novos espaços, novos jeitos de organizar e gerir o processo educativo” (FERNANDES, 2011, p.60).

Diante das conquistas da Educação Infantil do campo, não podemos deixar de falar na DCNEI, com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Infantil, a qual traz os princípios que deverão nortear as propostas pedagógicas para a educação infantil, garantindo às crianças acesso aos processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens. Arroyo (2011), destaca que a educação do campo está viva e fala por gestos, falam com a presença das crianças, precisamos de experiências inovadoras e rever nosso olhar sobre os sujeitos do campo, que seja possível recuperar os valores, a cultura e a ética.

A Lei nº 010172 que apresenta o Plano Nacional de Educação (PNE), institui metas e objetivos para toda educação brasileira, sancionada em 2001 pelo governo federal. O PNE visa à melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis de educação, apresenta objetivos como garantir a obrigatoriedade do ensino fundamental a todas as crianças de 07 a 14 anos de idade, amplia o atendimento a todos os níveis de ensino e valorização dos profissionais da educação. Para a Educação Infantil, o PNE estabelece consoante o que determina o artigo 9º, IV da LDB/1996 a DCNEI como referência para elaboração das propostas pedagógicas. Assim, em 2010 passa a vigorar o documento que estabelece as DCNEI que.

[...] articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacional da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas, e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil (BRASIL, 2010, p.11).

Após uma década da promulgação do RCNEI, foi instituído as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010), e objetiva orientar as

políticas públicas, a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares da Educação Infantil, devendo respeitar os princípios: Éticos, Políticos e Estéticos, artigo 6º da resolução CNE/CEB 5/2009. A DCNEI (2010), em sua proposta de currículo englobar a Educação de crianças, filhas de agricultores, indígenas, quilombolas, ribeirinhas e camponesas, artigo 8º § 3º da resolução CNE/CEB 5/2009. Neste contexto, também foi aprovada a Emenda Constitucional nº 59/2009 que amplia a obrigatoriedade da matrícula de crianças de 04 e 05 anos de idade, na pré-escola em todo país.

Neste contexto, conforme Moruzzi e Abramowicz (2015), a Educação Infantil vem ocupando lugar nas discussões tanto no âmbito das políticas públicas quanto no científico, e a preocupação com o pedagógico. Porém percebemos que ainda muito timidamente, discute-se as especificidades das crianças e os lugares dessas Infâncias no sistema educacional brasileiro.

Percebemos que a DCNEI (2010), busca a valorização da criança como um ser e sujeito social de direitos, que constrói e reconstrói saberes a partir de suas experiências da vida cotidiana, um ser no mundo capaz de pensar, sentir e agir conforme suas necessidades, sujeito que através de suas expressões e interações com os outros produz cultura. No entanto, precisamos avançar mais, e compreender as Infâncias e a criança pensante, de espontaneidade, criativa, curiosa e questionadora do saber.

De acordo com artigo 8º da resolução CNE/CEB 5/2009, as propostas pedagógicas para Educação Infantil, é o plano orientador para as ações das instituições e definem metas que se pretende alcançar, as instituições organizam suas propostas pedagógicas em práticas que buscam articular experiência e saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, tais conhecimentos são efetivados pelas relações sociais. Essas propostas das instituições devem ter objetivos em assegurar e promover o desenvolvimento integral das crianças, garantir o acesso a processos de construção de conhecimentos e aprendizagem de diferentes linguagens, conhecimentos estes que se constrói pela totalidade dos sentidos (BRASIL, 2013).

Para a Educação Infantil do campo, segundo a DCNEI, as propostas devem reconhecer os modos de vida das crianças do campo de forma que seja fundamental para a constituição de suas identidades, vinculação das realidades, culturas, tradições a práticas sustentáveis, flexibilidade se necessário ao calendário, valorização dos

saberes e seu papel no processo de construção de saberes. Ressalta ainda, que as práticas pedagógicas para a Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as Interações e as Brincadeiras.

Para os sujeitos da pesquisa, o brincar e as interações são importantíssimas para a infância. A respeito disso, o relato dos professores “D” e “E” consideram que:

[...] a criança deve ter sua liberdade de brincar [...]. O brincar para criança é importantíssimo [...] valorizar o que eles trazem, a criança já vem com alguma coisa, a gente pode aprimorar, mostrar, mas a gente não pode negar isso aí do aluno, principalmente na educação infantil que eles prestam atenção, eles são curiosos.

A DCNEI afirma a importância de propostas pedagógicas diferenciadas para as escolas de Educação Infantil do Campo, que atendam as especificidades das crianças moradoras do campo, e assim a identidade da escola do campo se vinculará com as questões da realidade vivida (BARBOSA; FERNANDES, 2013).

A Educação Infantil do campo deve organizar metodologias diferenciadas para que as crianças sejam de fato consideradas como sujeitos de suas realidades sociais, de forma a valorizá-las em seus contextos socioculturais de vida, de forma a possibilitar a firmar a identidade desses sujeitos. A Educação Infantil do campo deve ser um lugar “[...] de referência para a comunidade no sentido de reflexão acerca da formação das crianças e da construção de vida de existência” (BARBOSA; FERNANDES, 2013, p. 307).

Para a construção de uma Educação Infantil do campo que contextualize o ensino de forma que a aprendizagem seja significativa para as crianças do campo, deve-se pensar nas articulações dos saberes e conhecimentos científicos da escola, na perspectiva de que o trabalho pedagógico o qual é uma prática da mediação da apropriação de conhecimentos contribua para ampliar o conhecimento da criança na descoberta do mundo (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012).

As ações educativas como práticas sociais traduzem como as crianças se apropriam do conhecimento, compreender a complexidade dos saberes e articulá-los com a realidade da criança do campo é um trabalho necessário. Neste sentido, é preciso pensar em práticas pedagógicas para a Educação Infantil do Campo, buscando as especificidades das crianças do campo. Tratar o aluno como gente, no seu tempo, na sua idade, no seu gênero, na sua raça, na sua história, na sua diversidade, no seu momento de formação humana” (ARROYO, 2011, p. 75).

Nesse sentido, a Educação Infantil do Campo aponta a necessidade de estabelecer diálogo com diferentes culturas locais, dando importância do convívio entre crianças da mesma idade ou de diferentes idades, organizações de espaços para brincadeiras e interações em situações de transmissão de culturas e aprendizagens entre crianças. Com base em Barbosa e Fernandes (2013), a organização na Educação Infantil do Campo propõe pensar espaços de convívio com crianças de diferentes culturas e idades, para que a construção de conhecimentos entre crianças seja possível.

Nos documentos orientadores, como a DCNEI, às práticas pedagógicas que compõem as propostas curriculares para Educação Infantil, artigo 9º da resolução CNE/CEB 5/2009 que devem ter como eixos norteadores as interações e brincadeiras. O documento menciona que as propostas pedagógicas devem favorecer a imersão das crianças em diversas linguagens e possibilitar experiências que explorem os movimentos, que promovam experiências corporais de movimentação, pensando essa criança e seu corpo em diferentes lugares e diversidades.

Na DCNEI (2010), percebemos que a importância dada ao corpo e ao movimento estão explícitos nos eixos norteadores das práticas pedagógicas, que são as “Interações e Brincadeiras”, e quando fala a busca de ampliação aos conhecimentos “[...] expressivos, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança” (BRASIL, 2013. P.99). Neste contexto, entendemos que mesmo que indiretamente tem-se uma percepção de criança, corpo, movimento que se expressa, brinca e interage.

Compreendemos que dentro das “interações e Brincadeiras”, estão os movimentos corporais como expressão dessa linguagem corporal. Então, vamos pensar sobre as percepções de infância, criança, corpo e movimento em suas diversidades humanas, pensar e utilizar-se da curiosidade inquisidora das crianças, para refletir sobre tais percepções e o lugar que ocupa o corpo e o movimento nas práticas pedagógicas da Educação Infantil. Refletir a linguagem corporal em consonância com outras linguagens e constituição das práticas no trabalho pedagógico com as crianças.

Neste aspecto, observamos a importância desta contextualização de brincadeiras e a interação da criança com os outros e com o meio. Na voz do sujeito “F”, percebemos que a necessidade de “[...] promover experiências, nas quais as crianças [...] possa fazer as observações, e questão do levantamento das hipóteses,

consultar as fontes né, buscar respostas a curiosidade e indagações das crianças” (PROFESSORA “F”).

Falar em diferentes linguagens, expressões corporais e movimentos nos remete a área do conhecimento que trata dessas expressões e linguagens. Dessa forma, vamos explicitar de que forma a Educação Física surgiu no contexto das instituições escolares e sua base legal como componente curricular na educação básica brasileira.

Como nos afirma Silva, Pasuch e Silva (2012), é importante contextualizar o aprendizado, pelas múltiplas linguagens como: danças, contos, jogos e brincadeiras, pois as crianças conhecem o mundo se expressam corporalmente, criam e recriam as formas de se expressar, e interagem nas trocas de saberes, pensam, sentem e agem conforme suas experiências que envolvem descoberta, confronto e negociação entre os sujeitos da ação.

Como vimos, a importância das múltiplas linguagens: como a dança, brincadeiras e jogos, elucidamos a inserção da Educação Física na Educação Infantil. Segundo Bracht, (1999), a Educação Física surgiu no contexto das instituições de ensino, com a prática da ginástica para “tornar corpos fortes e saudáveis”, com base no higienismo, logo depois, no sentido do desenvolvimento do cognitivo a psicomotricidade entra na perspectiva de formação integral nos aspectos da aprendizagem motora, essa influência demonstra a visão fragmentária e dicotômica do corpo e mente, na sequência surge o movimento que considera o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor da criança como algo que se aprende pelo movimento (OLIVEIRA, 2005).

Na década de 1990, surgem pensamentos amplos com visão pedagógica sobre a educação Física no contexto da Educação e da Educação infantil, concepções que vê a criança um ser histórico social inserido em determinada cultura, e que deve ser entendido sob a perspectiva da dimensão humana, onde as expressões das crianças se efetivam como sujeitos de suas aprendizagens (BRACHT, 1999).

Neste contexto, a LDB nº 9394/1996 após a lei nº 10.328/2001 em seu artigo. 26 §3º deixa claro que “Educação Física integrada à proposta pedagógica da escola é componente curricular obrigatório na educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”. Essa lei nº 10.328/2001 inclui a palavra obrigatória após a palavra curricular (BRASIL, 1996).

Para Educação Infantil a DCNEI (2010), não cita a Educação Física como linguagem nos eixos norteadores do trabalho na Educação Infantil (BUSS-SIMÃO,

2005), mas nas entrelinhas subentende-se a importância do movimento corporal nesta etapa da educação básica, pois a expressão corporal é uma linguagem, e por meio das brincadeiras e interações as crianças têm a possibilidade de aprender e construir saberes, pois as “Brincadeiras e Interações” são eixos norteadores para as práticas pedagógicas e trabalho com as crianças da Educação Infantil (BRASIL, 2010).

Por conseguinte, a DCNEI (2010), orienta o trabalho pedagógico por meio das diferentes linguagens, tendo como eixo norteador as “Interações e Brincadeiras”, no nosso entendimento e de acordo com o documento as propostas pedagógicas devem assegurar que as crianças tenham experiências variadas de diversas linguagens, linguagens essas incluem-se a linguagem corporal, as quais se inter-relacionam com outras. Vale ressaltar que ao “planejar o trabalho, é importante não tomar as linguagens de modo isolado e disciplinar, mas sim contextualizadas, a serviço de significativas aprendizagens” (BRASIL, 2013, p. 94).

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), vem reafirmar que a Educação Básica deve proporcionar o desenvolvimento humano compreendendo sua complexidade tendo a visão plural, singular e integral das crianças, considerando-os como sujeitos de aprendizagem em sua singularidade e diversidade. Para a Educação Infantil, o documento vincula o cuidar e educar, compreendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo e reforça que as “Interações e a Brincadeira” são eixos estruturantes das práticas pedagógicas.

A BNCC, propõe a superação da fragmentação do conhecimento, e dá importâncias ao que se aprende, dando protagonismo ao estudante. O documento faz referência a DCNEI, que em seu artigo 9º trata sobre os eixos estruturantes das práticas pedagógicas, que são as “interações e a brincadeira”, e que as instituições de ensino precisam dialogar com as riquezas e diversidades culturais das comunidades e das famílias. Além de reforçar o que já tratava a DCNEI, a BNCC propõe seis direitos de aprendizagem que devem ser assegurados às crianças na educação infantil a aprendizagem em diferentes situações, onde elas possam desempenhar papéis ativos de acordo com sua compreensão e formulação de saberes.

Conforme a DCNEI e a BNCC, na Educação Infantil os eixos estruturantes da aprendizagem e desenvolvimento da criança estão nas interações e as brincadeiras,

devendo ser-lhes assegurado os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento⁴, o conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se, conhecer-se. A BNCC, sugere um arranjo curricular da Educação Infantil em cinco “campos de experiências”⁵, constituindo como campos de situações e experiências da vida concreta das crianças e seus saberes entrelaçando com os conhecimentos do patrimônio cultural. De acordo com esse documento, as instituições de ensino em suas práticas pedagógicas devem promover aprendizagens sintonizadas com as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes (BRASIL, 2018).

Este documento trata da questão do corpo, mais especificamente no sentido de estabelecer um campo de experiência para o mesmo, mas ao mesmo tempo em interconexão com os outros campos de experiências. O campo de experiência deixa mais evidente o trabalho com o corpo, o movimento e os gestos das crianças como importante para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Neste contexto, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacional para Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular não organizam a Educação Infantil de maneira disciplinar, mas cada um destes documentos dá certa importância a questão relacionada ao corpo. A RCNEI, dá centralidade ao corpo pelo eixo de trabalho “movimento”, a DCNEI, trata do corpo pelas experiências das crianças em diversas linguagens, a BNCC estabelece campos de experiências para as práticas pedagógicas, dá centralidade ao Corpo pelo campo de experiências “Corpo, gestos e movimento”.

Logo, percebemos que tivemos alguns avanços a respeito de dar importância ao corpo e ao movimento das crianças, no entanto, ainda temos muito a avançar no sentido da importância as expressões corporais nas experiências diversas de jogos e brincadeiras nos processos pedagógicos dessa etapa da Educação Básica, como também no reconhecimento do professor Educação Física como um principal mediador de tal conhecimento que tem como objeto de estudo o jogo, a brincadeira a dança.

Dessa maneira, há necessidade de ampliarmos nossos olhares e percepções de Infâncias como experiências, corpo como expressão viva das crianças não como

⁴ Direitos de Aprendizagem que a BNCC propõe são: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se (BRASIL, 2018).

⁵ Os Campos de Experiências em que se organiza a BNCC são: 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 (BNCC, 2018).

objetos, valorizar as experiências e interesses das crianças, e considerá-las como seres pensantes, livres, sujeitos de suas aprendizagens por meio das diferentes práticas corporais elaboradas ao longo de sua história (AYOUB, 2001).

Corpo, gestos e movimentos, com o corpo as crianças exploram o mundo, estabelecem relações e expressam-se, brincam, tornando-se progressivamente conscientes de sua corporeidade, identificando seus limites e possibilidades. Pois, “[...] o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe do privilegiado das práticas pedagógicas [...]” (BRASIL, 2018, p.41). Conforme Brasil (2018, p. 40):

Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.

No que diz respeito às práticas corporais, as instituições de ensino dentro do campo de experiência corpo, gestos e movimento, devem promover experiências que as crianças explorem e vivencie um amplo repertório de movimentos. Por ter um campo exclusivo que trata da questão relacionada ao corpo e movimento, percebemos a importância e visibilidade atribuída ao corpo e movimento na Educação Infantil, e acreditamos que as práticas corporais estão relacionadas às oportunidades que as crianças em experiências têm de produzir cultura como autoras de suas próprias práticas (ZANDOMÍNEGUE, 2018).

Neste contexto, com base nos documentos e legislações que orientam os currículos e as práticas educacionais no âmbito brasileiro, os educadores devem propor experiências de práticas educativas sobre o corpo e movimento, que “em suas experiências corporais, as crianças construam conhecimentos, afirmam as suas identidades, internalizam e produzem cultura” (ZANDOMÍNEGUE, p.81, 2018).

Em face ao exposto, é imperioso nos preocuparmos com a não fragmentação, não disciplinarização da Educação Infantil, e sim buscar a integração e articulação do trabalho pedagógico entre diferentes áreas e sujeitos, e que essa articulação ocorra de forma contextualizada. Buscar reconhecer o protagonismo infantil, as crianças como autoras de suas próprias práticas, atribuir a centralidade à criança na construção do conhecimento na relação com os objetos do saber, com seus pares e com os adultos (BRASIL, 2018). É necessário esforço de profissionais para superar os

modelos tradicionais e possibilitar a transposição do que está no plano das intenções para o plano das ações (MELLO et al, 2016).

Valorizar as experiências infantis que se materializam, sobretudo em suas ações corporais, é pelo corpo em movimento que as crianças interagem com os outros, consigo mesmo e com seu meio, constrói e produz cultura e afirmam sua identidade (MELLO et al, 2016). Perceber que, as interações e brincadeiras devem ser consideradas como aspectos de produção e representação da corporeidade no processo da aprendizagem em suas variadas formas de expressão, considerando os saberes e experiências no cotidiano infantil.

A percepção de corpo e de movimento como forma de expressão, de sentidos, experiências, e o reconhecimento da criança como autora e protagonista em seus processos educativos, de aprendizagem, nos faz acreditar na possibilidade de educação transformadora. No entanto, é necessário que nós educadores tenhamos consciência de nossa tarefa nas práticas cotidianas, articulando saberes e ouvindo o que tem a nos dizer as crianças nas articulações dos saberes.

Consideramos importante salientar a compreensão de que as crianças devem ser atendidas nas suas necessidades e direitos, respeitando as diferenças, onde as experiências podem proporcionar a descoberta, assim como nas interações com outros sujeitos transformando e construindo novos saberes.

Ademais, compreendemos que a escola da Educação Infantil deve favorecer um lugar de experiências as crianças, o qual possa ser livre, para pensar, agir, um lugar de perguntas, criação e produção de aprendizagem significativa, que os conhecimentos produzidos por elas em diferentes espaços, tempos e culturas de forma contextualizada, possibilite a compreensão e interação com o mundo que o cerca.

Dessa maneira, entendemos que a escola deve ser lugar de experiências, de possibilidades, de ensinar e aprender, pois aprender pela experiência é abrir os sentidos ao que precisa ser pensado, é encontrar soluções e ser sujeito da aprendizagem, é lugar de encontro de sujeitos que ensinam e aprendem com as experiências. Concordamos com Kohan (2005), quando diz que, quem ensina aprende e quem aprende ensina, se ensinar é aprender têm um caráter de experiência. Ninguém está isento de aprender nem de ensinar, quando ambos são companheiros de experiência.

Assim, a escola infantil é um lugar de descoberta, de experiências individuais e coletivas, através das quais experiências e interação da criança com outras crianças constroem suas aprendizagens. Não somos substituíveis na experiência de aprendizagem (KOHAN, 2005).

4.4. A Educação Física e Educação Infantil do Campo no âmbito do Município de Castanhal

A Educação Física integrada à proposta pedagógica da Educação Infantil tem grande relevância e contribuição com as crianças pequenas, pois a expressão corporal como patrimônio da humanidade, construída historicamente e transmitida culturalmente possibilita às crianças uma forma de leitura de mundo e de si. De acordo com, Buss-Simão (2005, p. 164) “[...] os fenômenos da cultura que se expressam corporalmente, constituem a especificidade da Educação Infantil”.

As expressões corporais criadas e construídas historicamente são formas de representação no mundo, que o homem vem construindo historicamente, e exteriorizada através das atividades expressivas corporais em resposta às suas necessidades (COLETIVO DE AUTORES, 1992). As percepções das expressões corporais, marcadas nos corpos das crianças das práticas cotidianas da Educação Física, tem estreita ligação com a concepção que temos de corpo, movimento e expressão corporal e movimento das crianças e, de como interpretamos essa linguagem, demonstrada pelas diversidades culturais.

A expressão corporal das crianças são saberes das culturas infantis de movimento como forma de linguagem, as vivências, experiências e criação de movimentos dos fenômenos da cultura se expressam através de sua corporeidade, possibilitando às crianças a serem sujeitos produtoras de culturas e aprendizagens. Como nos fala Basei (2008), a criança utiliza seu corpo e o movimento para interagir com outras crianças, e se expressa através de gestos ricos de sentido e de intencionalidades produzindo culturas.

As formas de expressão e de culturas constituem saberes construídos pela humanidade e transmitido como patrimônio cultural. Vale ressaltar que os movimentos corporais, para as crianças, são meios de comunicação, expressão e interação no mundo conforme sua realidade e cultura (BASEI, 2008).

A expressão corporal, como forma de comunicação e interação, é a forma que a criança externaliza sua corporeidade, seus valores, culturas e saberes de sua comunidade. O corpo em movimento vem marcado pela cultura de determinada sociedade, do prazer ou desprazer, dominação ou exploração, ou seja, no corpo estão marcados os valores e cultura de uma sociedade (SILVA, 2010). Então, esse corpo em movimento, em diferentes perspectivas e contextualizado vem a ser a um ser corpóreo que através de sua corporeidade demonstra o sentir, o pensar e o agir conforme sua realidade vivida, livre de ser um corpo produto, objeto de consumo, ou instrumento de controle e opressão das condutas humanas.

Perceber os corpos infantis em movimento, como forma de relacionar-se ao seu contexto social e suas vivências sociais e culturais é compreender que as expressões corporais são significativas formas de se movimentar e expressar da criança como sujeitos de direitos (SILVA, 2012).

Dessa forma, a expressão corporal e os fenômenos que as envolvem, pode possibilitar vivências nas perspectivas da produção do conhecimento nas diferentes formas de experiências humanas, a partir daí pensar em experiências pedagógicas de intervenção mediatizada pelo professor, no sentido de que o ensino venha a dialogar com as demandas dos sujeitos presentes no cotidiano escolar.

Buss-Simão (2005) e Ayoub (2005), ressaltam que para ensinar e aprender na Educação Infantil é necessário que se valorize os saberes das crianças e as respeite como sujeitos históricos de direitos, “[...] a criança como sujeito de relações sociais, um ser que é e não um vir a ser, que se encontra inserido num determinado contexto social” (OLIVEIRA, 2005, p. 191).

É importante primar pelos direitos das crianças, respeitando seus interesses de forma que sejam privilegiadas as brincadeiras pois, elas são as necessidades das crianças como forma de interagir, socializar, criar e construir saberes, são formas de expressão corporal e linguagem, “[...]na brincadeira [...] um começa a inventar uma coisa, [...] uma música, eles fazem careta, começam a brincar, e, começam eles mesmos a desenvolver outras [...] e a gente começa a brincar, dentro dessa realidade deles [...]” (PROFESSOR “C”).

Como percebemos no registro do sujeito, as crianças criam, se reinventam e constroem suas próprias ações em interação com os outros em sua realidade.

No que diz respeito as brincadeiras, as crianças tem em sua essência o brincar, saberes que são peculiares a sua essência de ser criança e a sua cultura e,

expressadas através de suas ações e interações com outras crianças, onde criam e recriam expressões e movimentos, são sujeitos ativos que aprendem através de suas corporalidades (SAYÃO, 2002).

Fonseca e Farias (2012), compreendem que as diferentes experiências exploradas pelas brincadeiras são expressões da cultura infantil, evidenciadas pela corporeidade. Brougère (2017), compreende o brincar como atividade de significação social, e este brincar varia sua designação e interpretação de acordo com a cultura, pois a presença da cultura preexiste o brincar. Na voz do sujeito “D”, as brincadeiras fazem parte da cultura infantil, percebemos a importância dada a ela e ao resgate da cultura da comunidade.

[..]Trago sempre nas minhas práticas, essas questões das brincadeiras tradicionais dos pais, as brincadeiras que os pais faziam, como eles brincavam, as formas como eles brincavam, então tudo isso é um resgate da cultura que faz parte da questão do campo. [...] (PROFESSORA “D”).

Logo, o brincar demonstra o estado de espírito de quem brinca, sendo este um produto cultural dotado de autonomia, quando se brinca se aprende antes de tudo como brincar através das experiências corporais, vivências e observação com os seus pares. Podemos compreender que a criança aprende e se desenvolve a partir de experiências que são as brincadeiras e as interações sociais, onde a cultura é produto da interação social, sendo a criança o produtor de cultura (BROUGÈRE, 2017).

Salientamos que a Educação Física, na Educação Infantil, se configura como espaço em que as crianças brincam e se expressam com o corpo, e interagem construindo movimentos e relações sociais e culturais. A Educação Física, na Educação Infantil, deve possibilitar a aprendizagem de diferentes conhecimentos de forma interconectadas sem hierarquizações e estereótipos, um ensino onde as crianças possam ser crianças e se descobrir e descobrir o outro, brincar e se manifestar corporalmente, vivenciar diversas experiências entre seus pares e adultos, ou seja, que o espaço para aprendizagem seja a relação dialógica de trocas de saberes e lugar de vida (AYOUB, 2005).

Neste sentido, pensar em práticas e ensino interligados e contextualizados, é falar dos profissionais que atuam nas instituições escolares. Logo, é necessário que estes profissionais tenham um olhar sensível, crítico sobre a realidade social das

crianças com suas necessidades, interesses atentos à dimensão das práticas corporais.

A Educação física carece constituir-se um tempo e espaço de aprendizagem e construção de saberes, e que em seu objeto do conhecimento, as expressões corporais, articulem-se e integrem-se aos diferentes saberes, conhecimentos e práticas da realidade social, e ainda que a especificidade pedagógica não seja subordinada a outras áreas de ensino (DEBORTOLI; LINHARES; VAGO, 2002). A Educação Física trata das práticas corporais/expressões corporais e deve se entrelaçar aos projetos de ensino coletivos pela interdisciplinaridade.

Nesse contexto, para ensinar a Educação física para e com as crianças da Educação infantil, se faz necessário considerar as expressões corporais pelo brincar, com forma de linguagem e essência da criança que se constitui forma de produção e apropriação de saberes em suas múltiplas dimensões (SAYÃO, 2002).

Para ensinar a Educação Física, na Educação Infantil, o professor precisa favorecer meios para aproximar as crianças a descobertas, experiências, invenções e vivências que as desafiem. Assim, “Precisamos compreender que quando as crianças brincam, elas fazem para satisfazer uma necessidade básica que é viver a brincadeira” (SAYÃO, 2002, p. 58). Viver a brincadeira, significa trocas de saberes e aprendizagem, e quando o professor desafia as crianças, elas revelam o que são capazes através de suas expressões corporais. De acordo com Sayão (2002), é preciso que o professor, como mediador, perceba as crianças e as enxergue por aquilo que elas fazem e não pelo que não conseguem fazer.

Assim, as propostas de ensino para a Educação Infantil, no que diz respeito ao corpo e movimento precisam estar integradas e interligadas com outras áreas de conhecimentos, para que assim promovam experiências inovadoras que desafiem as crianças a pensar, sentir e agir contribuindo para ampliação de saberes, possibilitando-as a se expressarem de acordo com suas necessidades, que nesta fase se expressam pelas brincadeiras (BUSS-SIMÃO, 2005).

Dessa forma, evidenciamos que o trabalho pedagógico, com crianças da Educação Infantil, necessita o entrelaçar de saberes de diferentes áreas do conhecimento. Propostas pedagógicas na Educação Infantil, precisam privilegiar a ideia de conhecimentos integrados. Que o professor ao ensinar, transcenda dentro do contexto social e interativo e possa possibilitar e contribuir com os processos de aprendizagem da criança na perspectiva da sua valorização (BASEI, 2008).

Observamos a preocupação dos sujeitos da pesquisa em relacionar diferentes saberes, para a aprendizagem das crianças. Notamos na voz do sujeito “D” que:

através da linguagem da música, da dança, do teatro, das brincadeiras, [...] a questão das emoções das crianças [...] por que é tudo um contexto, as questões das cantigas, de conhecer o próprio corpo [...] gestos e movimentos, na questão de explorar os espaços [...] das relações com o outro [...] (PROFESSORA “D”).

Desta maneira, por intermédio de diferentes conhecimentos interconectados entre si, propicia às crianças uma gama de ricas possibilidades para aprendizagem em sua realidade.

Acentuamos que a diversidade de experiências se faz importante no processo de ensino aprendizagem, para que aconteça o ensino contextualizado com a realidade e as necessidades das crianças, e assim seja significativo para elas. Além disso, destacamos a importância de proporcionar às crianças diversidades de experiências e vivências, nas quais elas possam inventar, reinventar, descobrir e reelaborar saberes. As experiências proporcionam às crianças descobrir seus próprios limites, valorizem a si mesmo e os outros, bem como se relacionar com outras e enfrentar os desafios propostos (BASEI, 2008).

Neste contexto, a Educação Infantil é um espaço interativo e social, que possibilita trocas de experiências com outras crianças, esse espaço colabora para construção e elaboração de hipóteses, compreensão de mundo e produção de saberes. O professor como sujeito responsável pela mediação no processo de ensino aprendizagem deve possibilitar às crianças experiências que façam relações com objetos, com o mundo e com os outros, aprender junto socialmente e nessas relações produzir cultura através de sua expressão corporal, pois utiliza do seu corpo e do movimento para interagir com os outros e produzir saberes (BASEI, 2008). Vale ressaltar, “[...] que o corpo fala, cria e aprende com o movimento. Expressando-se através de gestos, que são ricos de sentido e de intencionalidades” (BASEI, 2008, p.5).

Nesse sentido, ensinar na Educação Infantil, exige necessidade de proporcionar às crianças diferentes e numerosas experiências de movimentos possíveis, onde possam adquirir e ampliar diferentes formas de movimentar-se experimentando diferentes sentidos e significados (BASEI, 2008). Assim, as experiências de movimento corporal, de expressar-se e explorar por meio da experimentação o

mundo, no sentido de relacionar com outros tomando consciência de si e dos outros nas relações de interação social. Portanto, o ensino e aprendizagem devem considerar as experiências de vida individuais e coletivas, respeitando as crianças em sua individualidade na busca de promover consciência como um ser no mundo que está inserido.

Nessa perspectiva, a Educação Infantil do Campo convoca-nos a pensar sobre a complexa relação entre diferentes políticas públicas, contextos, práticas e diversidade de infâncias vividas pelas crianças da Educação Infantil que residem em áreas rurais de Castanhal -Pará. O reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado e como primeira etapa da educação básica brasileira exige diálogo intenso para sua implementação e garantia de direitos às infâncias do campo.

No âmbito do Município de Castanhal a política de ofertas para a Educação Infantil do Campo, é organizada pela Secretaria Municipal de Educação de Castanhal, especificamente pela coordenadoria de ensino através do Núcleo de Educação do Campo (NEC), instituído pela Portaria nº 41/2015. De acordo com a Portaria nº 41/2015, artigo 4º o NEC tem alguns princípios dentre eles:

Trabalhar articuladamente com as coordenadorias, núcleos, assessorias técnicas da SEMED e Instituições de ensino da rede municipal de Castanhal; Mapear e elaborar o perfil das Escolas do Campo de Castanhal e suas respectivas comunidades; Assessorar as Escolas do Campo da rede municipal de ensino de Castanhal; Articular a oferta de ciclos de formação na área de agricultura familiar, cooperativismo e associativismo, na perspectiva de manejo sustentável do meio ambiente, para as famílias das comunidades rurais, através de parceria com o Instituto Federal de Educação Tecnológica –IFPA/Castanhal (CASTANHAL, 2015, p.02).

A Secretaria Municipal de Educação de Castanhal é um órgão administrativo municipal de natureza substantiva, competindo-lhe organizar, orientar, acompanhar, monitorar e avaliar o desempenho da rede educacional do município sob a égide da Lei nº 9394/96 Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as instituições de ensino ofertam ensino básico desde a primeira etapa da Educação Infantil ao ensino fundamental anos iniciais e finais e EJA – Educação de Jovens e Adultos campo e cidade (CASTANHAL, 2015)⁶.

Atualmente, a secretaria administra 79 escolas, sendo 46 no espaço urbano e 33 em áreas rurais. Ser referência nacional em educação, é a visão da secretaria, por

⁶ Projeto Político Pedagógico, - Realizando as Transformações Sociais através da Educação - SEMED-Castanhal.

meio de uma gestão democrática e transparente, baseada no protagonismo do estudante e no incentivo à participação efetiva da comunidade e sociedade. Como princípios, a secretaria prima pelo estudante como centro do processo educativo e sujeito do direito à educação que aprende por toda vida; uma gestão participativa; compromisso com a formação continuada; educação inclusiva como instrumento de equidade educacional; a família como parceira no processo educativo; a tecnologia como ferramenta de crescimento do estudante (CASTANHAL, 2015).

O Núcleo de Educação do Campo é responsável por acompanhar pedagogicamente 11 distritos e suas 33 escolas do campo do Município de Castanhal, dentre elas duas escolas Quilombolas localizadas nos distritos de Macapazinho e Cupiúba. No total são 611 estudantes na Educação Infantil do Campo (CASTANHAL - Dados Gestor web, 2020).

De acordo com a SEMED- Castanhal, o acompanhamento das escolas do campo acontecem de diferentes maneiras, dentre elas: as visitas periódicas aos 11 distritos educacionais que fazem parte da competência do Município, tem o objetivo de levantar demandas e buscar soluções a luz das legislações vigentes sobre a Educação do Campo, como também oferecer orientação para elaboração da construção dos Projetos Políticos e Pedagógicos das escolas do campo e organização de formações pedagógicas para professores e especialistas em educação, no que diz respeito da Educação e do Campo e as políticas de garantia de direitos para os estudantes do campo. Pois, de acordo com Caldart, Paludo e Doll (2006), a Educação do Campo é espaço de produção de vida, de relações sociais, de produção de culturas, e só tem sentido se construir processos pedagógicos específicos às necessidades dos sujeitos do campo.

Segundo a SEMED– Castanhal , as ações desenvolvidas pelo NEC são pensadas juntamente com os gestores e especialistas do campo, levando em consideração a realidade e a necessidade de cada um dos distritos, tais ações também em conformidade com a legislações e Resoluções CNE/CEB nº01/2002 e nº 02/2008, que estabelecem princípios e normas para o desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo e o Projeto Político Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Castanhal discutidas por meio da formulação do plano de ação anual ou de acordo com as demandas dos distritos.

Desse modo, a compreensão e entendimento do processo de acompanhamento sobre as demandas da secretaria, ou seja, do NEC, observamos que as ações pensadas e articuladas de acompanhamento e auxílio aos gestores e professores nas ações das instituições escolares do campo, são desafiadoras. Desafios que constituem processos sociais, culturais e políticos dos processos educativos e formação dos seres humanos e da sociedade (ARROYO, 2011). Para realizar um atendimento mais profícuo que leve em consideração as origens das comunidades e suas culturas locais, é necessário conhecer o ambiente e os sujeitos nele inseridos, para que o trabalho seja significativo para cada realidade e especificidades de distritos e instituições de ensino.

Neste sentido, os documentos orientadores para a Educação do Campo do Município de Castanhal, são planejados com a participação das escolas do Campo. De acordo com a Secretaria Municipal de Educação SEMED- Castanhal, o plano de ação anual do NEC, após elaboração do mesmo é submetido à apreciação dos gestores e especialistas do campo, ou seja, todos os processos formativos para os profissionais do campo são planejados com a participação dos profissionais que atuam nas escolas do campo.

A SEMED – Castanhal exemplifica o envolvimento dos profissionais que atuam nas escolas do campo, na participação efetiva da construção das Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Castanhal. A construção coletiva de acordo com as especificidades dos distritos e comunidades.

Conforme a Secretaria de Educação- SEMED Castanhal, a elaboração das Diretrizes Políticas Curriculares para a Educação Municipal de Castanhal, vem acontecendo a longo prazo, contou com discussões teóricas, estudos de legislações, documentos orientadores, sendo que tais encontros com os professores, gestores e especialistas em educação aconteceram de acordo com a etapa de ensino que atuam, tanto do campo, quanto da Cidade. Neste momento, o resultado dessa construção coletiva foi submetido a consulta pública esperando a aprovação do Conselho Municipal de Educação.

A SEMED, destaca também que a construção do currículo específico para a Educação Infantil do Campo, contou com a participação de professores que atuam nas turmas de Educação infantil do Campo levando em consideração os contextos e realidades de cada distrito e comunidade. Além disso, a elaboração de currículos específicos para as escolas quilombolas do município de Castanhal, vem sendo

construída desde de 2018, na ocasião do 1º Seminário Municipal de Educação Escolar Quilombola, nas discussões dos Grupos de Trabalhos em Educação Escolar Quilombola e na construção coletiva de currículos para estas escolas. Assim, como também na construção do currículo específico para a Educação Infantil do Campo, contou-se com a participação de gestores, especialistas em educação e professores que atuam nas turmas de Educação infantil do Campo para assim levar em consideração os contextos, identidades e realidades de cada distrito e comunidade.

Segundo a SEMED, as ações referentes à etapa da Educação Infantil são organizadas pela assessoria da Educação Infantil em conjunto com o NEC que também realiza as ações e acompanhamentos desta etapa de ensino, tanto no campo, quanto na cidade. O NEC faz visita de acompanhamento nas escolas do campo, observa aspectos de todas as etapas de ensino, desde a Educação Infantil à Educação de Jovens e Adultos – EJA.

De acordo com a SEMED, o documento que orientador para a Educação do Município de Castanhal, e especificamente o da Educação Infantil do Campo são as Diretrizes Políticas Curriculares, as quais foram produzidas com participação de professores de toda rede de ensino de Castanhal que atuam em todas as etapas e modalidades de educação existente no município.

Consoante a SEMED, as ações e orientações pedagógicas para as escolas do campo atendam as especificidades de cada distrito, e essas orientações acontecem em diálogo com as comunidades de cada distrito. Os profissionais que atuam na Educação Infantil do Campo são: o professor pedagogo e os professores de projetos (atuam na parte diversificada do currículo), os quais estão vinculados às Diretrizes Políticas Curriculares do Município de Castanhal. Em relação aos Projetos: Artes- pedagogo ou formado em artes, o Projeto Cidadania e Meio Ambiente- professor pedagogo ou licenciado em ciências biológicas e no Projeto Corpo e Movimento- professor de Educação Física. É oportuno ressaltar, que esses projetos foram criados recentemente com objetivo do cumprimento de hora atividade dos professores, tais profissionais atuam nas escolas do campo e são todos graduados e licenciados, alguns deles com formação em Educação do Campo, outros com especialização em Educação do Campo e com mestrado em áreas afins.

5. PERCEPÇÕES DE INFÂNCIA E PRÁTICAS DE ENSINO SOBRE O CORPO E MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE CASTANHAL

5.1. Percepções de Infância sob olhar dos sujeitos que atuam nas escolas do campo no Município de Castanhal

Pensar a infância é um exercício de pensar-se a si mesmo, infância é um mistério, um enigma, a infância é um tempo de sentir, ter afeto, um tempo inaugural, uma condição, uma forma sensível de ser e está em todos os modos de expressão e sentido no mundo (KOHAN, 2015). Para Oliveira e Abreu (2017), a infância é mais do que uma etapa do desenvolvimento, é uma condição da experiência humana, como um ser capaz de pensar, agir, criar sua própria cultura.

Diante das vozes dos sujeitos da pesquisa, a infância é o tempo da vida, um momento ideal para o aprendizado, de ser vivenciado, experimentado, tempo de brincar, explorar os ambientes e suas possibilidades corporais. A infância também é percebida como um momento de liberdade de aprender com as experiências do dia a dia, de descoberta, de explorar infinitas possibilidades, escutar e sentir. A infância é tempo de [...] “ser vivenciada...ser feliz” [...] (PROFESSOR “A”).

Possibilidade de viver intensamente esse momento. A infância precisa ser vivida pois, a espontaneidade da criança do não saber e da experiência, são virtudes essenciais no processo de aprendizagem (OLIVEIRA; ABREU, 2017). “A infância mesmo em si, são os momentos” [...]. (PROFESSORA “B”), [...] viver intensamente, [...] é interação constante [...] (PROFESSORA “D”).

A infância é vista como momento principal da vida de uma pessoa, ideal para aprendizagem, pois, de acordo com Kohan (2015), o que se aprende sendo criança fica na memória. Infância é tempo de brincar, divertir livremente, viver experiências. Na perspectiva dos sujeitos da pesquisa, a criança precisa ter liberdade de expressão e vivências diversificadas e possibilidades de exploração do meio em que está inserida.

A infância compreendida nas vozes dos sujeitos, daqueles que atuam nas escolas do campo do município de Castanhal, é percebida como momento importante da vida, carregada de ricas possibilidades de expressão, de descoberta, de experiências, brincadeiras, liberdade, isto é, vivências livres para explorar o meio em que estão inseridas. Na ótica de uma das entrevistadas, a infância vivida pelas

crianças do campo são os momentos vividos e marcados pelas interações e relações que as crianças fazem e aproveitam no brincar e interagem com os amigos e família, pois as crianças têm autonomia e liberdade para se expressar. Como relata a professora “D”, “elas não perdem tempo, viver intensamente [...] é banho de igarapé, é interação constante, criação de laços” [...] (Professora “D”).

Neste momento da vida, as crianças vivem em interação constante com o mundo, com sua realidade, e essa relação é a forma que as crianças demonstram sua linguagem corporal, na qual elas se expressam. A infância deve ser vista como um momento de liberdade, de aprender com as experiências do dia a dia. Deste modo, é importante que as crianças brinquem, vivam essa experiência do brincar e de explorar o corpo, o movimento e aproveitem os espaços intensamente, pois essas experiências são necessárias para esse momento da vida e da relação do corpo com o mundo (FREIRE, 2009).

A partir das codificações e revisão bibliográfica, análises e interpretações em torno das ideias chaves das percepções de infância e práticas sobre o corpo e movimento das crianças da Educação Infantil do Campo, por meio das codificações, objetivamos a sintetização das informações, analisamos as palavras que mais aparecem nas vozes dos sujeitos através das nuvens de palavras.

Perante aos códigos: Infância e Crianças, Infância e Práticas corporais, Corpo, Infância e Criança, Educação Física e Educação Infantil, Práticas corporais no Campo versus Cidade, as palavras que aparecem com mais presença são: Infância, Criança, Brincar, Infantil e Educação. É oportuno realçar que as vozes dos sujeitos da pesquisa ecoam que a infância é o tempo da vida em que as crianças brincam, vivenciam cada momento com intensidade, liberdade, explorando espaços, os movimentos corporais e suas relações e interações sociais.

Em face ao que foi destacado, a infância é um momento da vida essencial para as crianças, o brincar, a interação e a expressão corporal com o mundo, entre seus pares e adultos, as suas expressões corporais estabelecem conexões com o mundo vivido, no sentido de que elas se constituem de experiências corporais importantes para expressar-se no seu cotidiano.

Em consonância com Santin (2003), as experiências corporais das crianças são carregadas de criatividade e liberdade, são pelas suas experiências corpóreas que se constitui como sujeito e ser – no – mundo. Sendo assim, a experiência não é objeto de nosso saber, mas uma dimensão do nosso ser, o gesto é sentido no modo de ser

– no- mundo como, então a experiência corporal implica na consciência do corpo próprio, construindo a identidade desse corpo no decorrer da exploração de movimentos (MERLEAU-PONTY, 1999).

Frente às análises das codificações, em torno das vozes dos sujeitos, as ideias centrais, nos levam às seguintes interpretações. As palavras que aparecem com mais frequência, em cada voz do sujeito da pesquisa, remetem as percepções de infância.

Observamos as palavras que mais aparecem na nuvem de palavras “A” são palavras que aparecem de forma significativa. A Análise dessa nuvem nos revela a conexão com a ideia central da pesquisa, com ênfase nas palavras: educação, campo, professor e escola.

Figura 4 – Nuvem de Palavras sobre percepções de Infância A



Fonte: criação própria ATLAS.ti versão 9
Professor “A”

Na nuvem de palavras “B”, as palavras que aparecem com mais frequência, se relacionam com mais ênfase à ideia central do estudo pelas palavras: infância, brincadeiras, educação, campo e infantil.

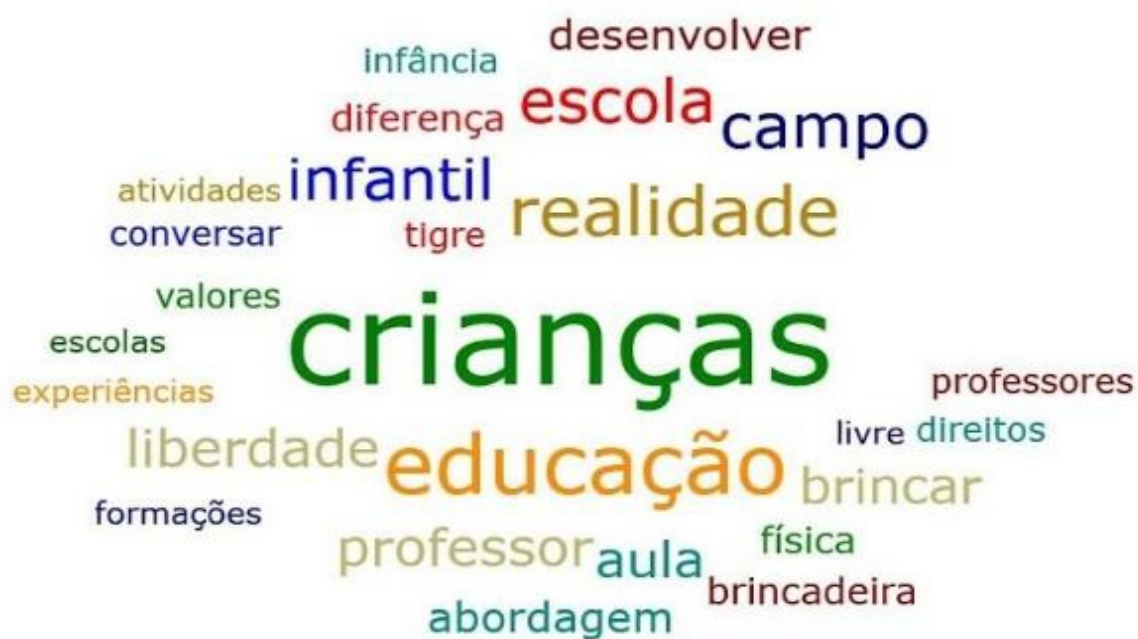
Figura 5- Nuvem de Palavras sobre percepções de Infância B



Fonte: criação própria ATLAS.ti versão 9
Professora "B"

Na nuvem de palavras "C", as palavras que aparecem de forma mais significativa demonstram a conexão a ideia central com ênfase nas palavras: crianças, educação, infantil, realidade e liberdade fazendo ligação direta à realidade das crianças.

Figura 6 Nuvem de Palavras sobre percepções de Infância C



Fonte: criação própria ATLAS.ti versão 9
Professor "C"

Na nuvem de palavras "D", as palavras mais evidenciadas, se conectam à ideia central, com ênfase nas palavras: educação, crianças, infantil, campo e brincadeiras.

Figura 7- Nuvem de Palavras sobre percepções de Infância D



Fonte: criação própria ATLAS.ti versão 9
Professor "D"

Na nuvem "E", as palavras que aparecem com mais frequência se conectam ao tema estudado, com ênfase nas palavras: brincar, educação, infância, campo e crianças.

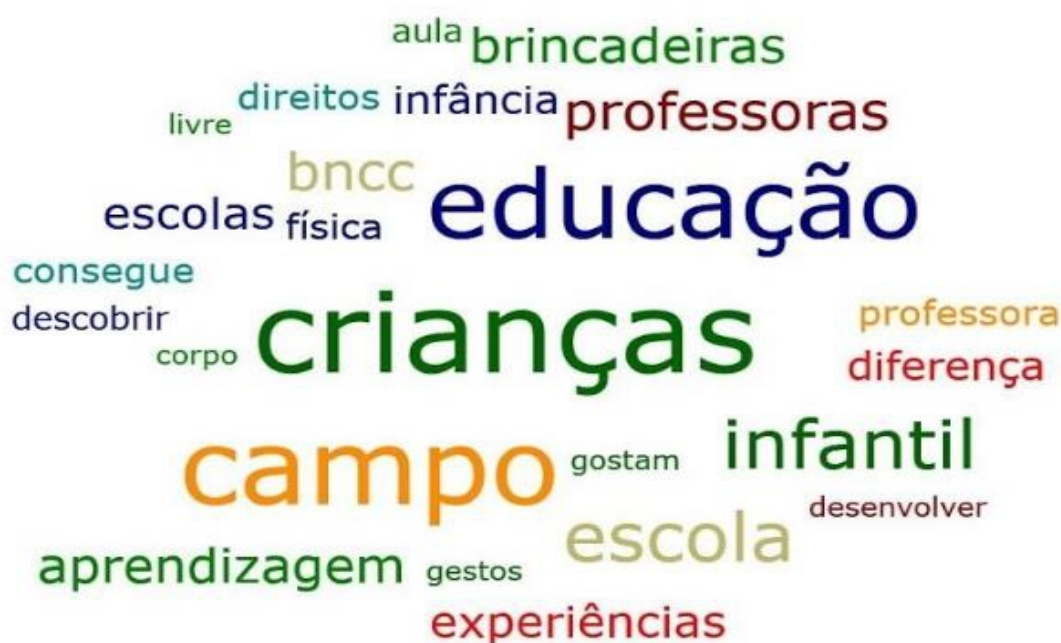
Figura 8- Nuvem de Palavras sobre percepções de Infância E



Fonte: criação própria ATLAS.ti versão 9
Professor "E"

Nesta nuvem de palavras "F", as palavras que aparecem com mais frequência se conectam ao tema estudado. A saber: crianças, educação, campo, infantil.

Figura 9 – Nuvem de Palavras sobre percepções de Infância F



Fonte: criação própria ATLAS.ti versão 9
Professor "F"

Interpretamos, a partir da nuvem de palavras, que a infância está relacionada ao momento da vida que deve ser de brincadeiras, de viver esse momento com autonomia, exploração de espaços, movimentos, interação com seus pares, experiências diversificadas e liberdade de expressão de sua corporeidade.

Esse tempo, infância, conforme Ayoub (2001), é o momento em que nos constituímos, e somos transformados pelo outro, pelas práticas da cultura corporal, trazendo o brincar como linguagem e manifestação da cultura corporal que é elaborada pela humanidade ao longo de sua história.

Logo, as crianças devem ser percebidas como sujeitos que precisam viver livremente nesse momento da vida, explorar todas as possibilidades de expressão corporal, interação e relação com seus pares e adultos, pois essas relações fazem a criança compreender o mundo que a cerca.

Elaboramos ainda, a nuvem de palavras agrupando todos códigos de análises segundo a perspectiva dos sujeitos deste estudo, e percebemos que as vozes dos sujeitos se interconectam e entrelaçam entre si e ao tema estudado, com ênfase nas palavras: Educação, Crianças, Campo, infantil, infância e brincar.

Figura 10 – Nuvem de Palavras sobre percepções de Infância “A”, “B”, “C”, “D”, “E” e “F”.



Fonte: criação própria ATLAS.ti versão 9
Professores e Professoras: “A”, “B”, “C”, “D”, “E” e “F”

Em relação a frequências das palavras observadas nas falas é interessante destacarmos a conexão, entrelaçamento e especificidade das vozes entrevistadas sobre a ideia central do estudo, e estas se mantêm nas entrelinhas de suas vozes, por uma ou mais palavras dos diferentes sujeitos. Isso nos revela que ideias e diversidades de contexto não se resumem a uma ideia preconcebida de infância, mas na amplitude de possibilidades que esse tempo infância nos permite pensar. Dessa forma, refletimos as nossas percepções de infância, crianças, e práticas corporais em realidades diversas.

Como destaca Kohan (2003), a infância causa sentido, experiência da diversidade e possibilita a existência humana como sujeito e ser no mundo em um tempo do presente. Debortoli, Linhares e Vago (2002), anunciam precisamos voltar a nossa infância e lembrar que esse momento fundamental constitui uma forma singular de apropriação e produção do conhecimento em diferentes dimensões.

No quadro abaixo de códigos e entrevistados evidenciamos as frequências de conexão entre as vozes das entrevistas aos códigos. Isso significa que as vozes dos

sujeitos se entrelaçam e fazem conexão com a literatura sobre as percepções de infância, crianças e práticas sobre o corpo e movimento das crianças, revelando-nos a relevância desse estudo.

Quadro 2 – Códigos e Entrevistados

Coluna1	● Corpo, Infância e Crianças Gr=27	● Educação Física e Educação Infantil Gr=43	● Infância e Crianças Gr=39	● Infância e práticas corporais Gr=62	● Práticas de ensino em escolas do campo x escolas da cidade Gr=53	Totais
PROFESSOR A Gr=33	0	12	3	7	10	32
PROFESSORA B Gr=29	1	4	7	11	7	30
PROFESSOR C Gr=36	1	6	4	5	12	28
PROFESSORA D Gr=16	1	4	2	7	6	20
PROFESSOR E Gr=49	0	4	8	10	15	37
PROFESSORA F Gr=22	2	2	4	6	3	17
Totais	5	32	28	46	53	164

Fonte: criação própria ATLAS.ti versão 9
Códigos e Entrevistas: Professores e Professoras: "A", "B", "C", "D", e "F"

Perante esta análise, percebemos que devemos aprender com as crianças através das riquezas de experiências corporais que elas vivem, da liberdade de expressão e abrir nossos olhos ao que as crianças são, seres do presente, que sentem, pensam e agem em suas experiências corporais com sentido e intencionalidade.

Sayão (2002), anuncia que é preciso reconhecer as crianças como sujeitos únicos que se expressam, criam e recriam suas linguagens a partir do que são e o que são capazes de fazer, o conhecimento que se constrói através de suas experiências corporais.

Dessa forma, a partir da análise das nuvens, percebemos que para os sujeitos, há certa importância ao tempo de brincar na infância, e que esta infância é momento de viver intensamente, feliz, explorando seus movimentos. É válido realçar que alguns

pontos que se conectam, sem retirar a percepção de viver à condição infância e criança. Além disso, destacamos que o tempo Infância, na condição de ser criança a exploração e as experiências de movimentos corporais destes sujeitos crianças são a demonstração de suas criatividades, e o saber adquirido com elas se tornarão significativas para sua vida. Como diz Freire (2009), o saber da experiência, torna a aprendizagem significativa tanto para quem ensina, quanto para quem aprende.

5.2 Percepções de Práticas Educativas sobre o corpo e movimento: olhar dos sujeitos que atuam na Educação Física na Educação Infantil do Campo

As práticas educativas são complexas, e as intervenções pedagógicas são momentos importantes, substanciais em toda prática pedagógica, o planejamento e as ações das práticas também estão estreitamente ligados. De acordo com Zabala (1998), há três dimensões nas práticas de ensino, que seria a prática em si, a aprendizagem e a construção e resolução de problemas, dessa forma o ensino adquire sentido pelas interações e relações que se produzem na aula. As interações e relações que se estabelecem entre professor e estudantes são vínculos que determinam como o conhecimento será construído.

Para entendermos as práticas, precisamos compreender o porquê do ato educativo e para quem esse ato se destina e, que aprendizagens essa ação proporcionará, em todo ato educativo é preciso ter a participação dos estudantes, respeitar seus conhecimentos prévios, e principalmente analisar se tal conhecimento vai ter importância para ele. É necessário também, termos atenção à diversidade, pois a aprendizagem depende das singularidades de cada um dos aprendizes, das experiências que vive e das relações que estabelecem com os demais, definem as próprias concepções de si mesmo e dos demais. A maneira como o professor planeja sua aula, as expectativas, os materiais que utiliza, determinam as experiências educativas que vão sendo construídas (ZABALA, 1998).

O professor deve buscar meios para conhecer a diversidade dos estudantes, identificar os conhecimentos prévios e integrá-los, pode-se dizer que assim se constroem conhecimentos e aprendizagem significativa de saberes (ZABALA, 1998). O saber fazer na prática do professor se dá pelas vivências e experiências no dia a dia de sua profissão.

Diante das vozes dos sujeitos da pesquisa, analisamos como os sujeitos percebem suas práticas no cotidiano, se há desafios, metodologias e possibilidades em suas ações educativas. As vozes dos sujeitos nos revelam alguns desafios em suas práticas cotidianas, no que diz respeito às atuações na Educação Infantil do Campo, seja pelo espaço reduzido, realidades diferentes ou insuficiência de materiais, como também no saber fazer da prática educativa. Na voz do Professor “A”, “[...] trabalhar na educação infantil a educação física no espaço reduzido, então assim, toda aula é tentar da melhor forma passar nossos conteúdos que são diferentes, a gente precisa de espaço melhores para trabalhar a educação infantil [...]”.

Na compreensão do Professor “A” o que determina uma melhor aula na educação infantil é:

ao meu ver é o espaço[...] o espaço onde o professor pode utilizar, tendo espaço adequado a aula flui melhor, aí vai de cada professor [...]. No espaço reduzido[...] desafio muito grande...é como se fosse tirando coelhos da cartola a cada dez minutos né, não é fácil.

Então, trabalhar a Educação Física, o corpo e movimento na Educação Infantil do Campo, é desafiador. A professora “B” relata que planeja suas aulas conforme a realidade da turma, diversifica as atividades como: brincadeiras populares e circuito com musicalidade, atividades rítmicas e jogos, mas neste momento de pandemia, um desafio foi trabalhar com vídeos aulas. A professora nos diz, que neste momento de pandemia estava trabalhando por vídeo aulas, encaminhados pelos grupos de “WhatsApp” das turmas, atividade que as crianças poderiam realizar sozinhas ou com ajuda dos responsáveis, mas sem muita exigência, o importante era a participação.

[...] agora na pandemia, que a gente tem que desenvolver um trabalho que eles possam participar né, então, não vou colocar algo que o aluno só ver e não participa né. Então no momento que a gente tá passando não tem como a gente abranger o todo, mas o importante é, de como falei no início, é a participação, é o brincar, é o escutar, e também se sentir bem, o que ele tá participando, o que ele tá fazendo. Pensar sempre no aluno (PROFESSORA “B”).

[...] trabalhando na pandemia, estava fazendo vídeo aula para eles, pra ficar mais próximo, pra não perder o contato, trabalhei muito a questão do circuito, com materiais que eles têm em casa mesmo, garrafa pet, para eles fazerem pulos, saltos por cima [...] (PROFESSORA “B”).

Como percebemos, os desafios levantados pelos sujeitos em suas práticas são iminentes a relação de espaço e no fazer pedagógico, principalmente neste momento de pandemia, em que o contato com as crianças é de modo eminente virtual, como relata a professora “B” as ações se referem pelo menos para o manter o contato e proximidade das crianças.

Buss-Simão (2005), declara que pensar a Educação Física em diferentes espaços e situações que contribua para ampliação de saberes, valorize e permita as crianças se apropriar e expressar-se criticamente, o profissional deve estar atento ao interesse e necessidades das crianças e proporcionar abordagens articuladas de diferentes propostas de atividades integradas aos conhecimentos das crianças, tais experiências devam ser inovadoras e desafiadoras para as crianças se expressarem livremente.

Na perspectiva dos sujeitos ouvidos nesta pesquisa, há desafios de espaço e no fazer pedagógico- a prática, além desses desafios observamos nas vozes dos sujeitos, a necessidade do profissional se identificar com a etapa do ensino que atua.

Para o professor “A”, é necessário gostar e se identificar para realizar o trabalho mais profícuo, como descrito nos relatos abaixo:

[...] o professor que trabalhar e atua nesse nível de ensino precisa se capacitar muito bem, muito mais por que é o início de tudo né, não é fácil, não é simples precisa além de gostar trabalhar com essa faixa etária, porque quando a gente se identifica com algo, a gente busca, a gente vai atrás, a gente se dedica [...] (Professor “A”)

[...] eu acho que a educação infantil carece um pouco mais de proximidade, sem querer levar para o lado de gênero eu acho pro professor masculino a dificuldade é maior, ao meu ver, eu acho que carece um pouco mais de tato, um pouco mais de jeito para trabalhar com a educação infantil [...] (Professor “A”)

Como observamos, há preocupação com a identificação e capacitação do professor para trabalhar com a etapa da Educação Infantil. Para o professor “A”, para atuar na Educação Infantil, o professor precisa se apropriar de conhecimentos específicos para essa etapa da educação básica, inclusive “[...] se apropriar mais desses documentos que norteiam nossa prática, que é [...] um direcionador de todos os níveis de ensino, né” [...] Pois, “[...] quem atua na educação infantil, precisa gostar de trabalhar nessa faixa etária, e gostando de trabalhar nessa faixa etária, a gente

pesquisa mais, a gente se aprofunda muito mais, porque é uma faixa etária importantíssima [...]” (PROFESSOR “A”).

Como nos diz Tardif (2014), a identidade do professor se relaciona com sua experiência de vida, com sua história pessoal, profissional e com os saberes específicos, isso quer dizer que todo saber implica um processo de aprendizagem e sistematização do mesmo.

Os conhecimentos específicos são as legislações, teorias, estudos, e saberes específicos para essa faixa etária e estes estão ligados aos lugares de trabalho, rotinas, valores, e conhecimentos que devem fazer parte do conhecimento do professor que vai atuar nesta etapa da educação básica. Então, se apropriar mais, buscar saberes específicos e pedagógicos para a prática educativa estão correlacionadas também às suas experiências cotidianas. De acordo com Tardif (2014), os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua ação, desenvolvem saberes, os quais incorporam-se à sua experiência.

A relação entre os saberes profissionais se entrelaça em diferentes faces, esse saber profissional possui dimensão identitária, e contribui para que o professor assuma o compromisso com seu trabalho de ensinar (TARDIF, 2014).

Neste sentido, percebemos a relação que há entre a identidade, identificação do trabalho e o saber ensinar. Como ressalta Zabala (1998), é importante saber o que se deve fazer, pois a aprendizagem deve possibilitar o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de interação social e relação interpessoal.

Portanto, os saberes são essenciais para o desenvolvimento da prática do professor, e as experiências adquiridas pelas experiências do trabalho são fontes de conhecimentos para a construção de outros saberes que o professor adquire no processo de sua realidade e exercício de sua profissão.

O sujeito “B”, nos revela que é um desafio ensinar na Educação Infantil, ele relata ter dificuldade em ensinar na Educação Infantil, devido o número de crianças na turma:

[...] uma escola eu tenho uma dificuldade maior em relação a quantidade, não ter nenhuma professora auxiliar ser só eu, então, tenho que ir já com vários planos mesmo. Eu trabalho de acordo com a escola, até difícil fazer quatro planos para as quatro escolas diferentes, só vou mudar algumas coisas de acordo com a realidade, né[...]. (PROFESSORA “B”).

Percebemos outros desafios em relação à prática, em virtude dos números de estudantes e pelo trabalho em diversas escolas. Então, os desafios permeiam as

práticas constantes dos professores e a relação de identidade e identificação com a essa etapa da educação é relevante para exercer sua prática.

Como ressalta Tardif (2014), às práticas educativas também fazem relação com sua própria história de vida, de sua socialização e a bagagem de conhecimentos anteriores, esse saber ensinar na prática é associado a diferentes lugares e momentos de experiências, assim como os saberes adquiridos em sua prática cotidiana.

Observamos, nas vozes dos sujeitos, outros desafios, como trabalhar em diferentes realidades e contextos. Para Zabala (1998), ensinar envolve uma série de relações que conduzem as intenções educativas, e as diversidades dos sujeitos envolvidos no processo. As relações que o professor estabelece em suas ações dentro de um contexto de diversidades que revelará a sua prática com a realidade vivenciada.

Evidenciamos isso na voz do sujeito “E” “[...] trabalhei [...] na educação infantil e me identifiquei muito [...]”. Observamos que por mais que o professor se identifique em trabalhar na Educação Infantil, é um desafio trabalhar em outra realidade. Diante disso, percebemos que no exercício da profissão em uma realidade diferente da qual o professor já tinha experiência é um desafio. De acordo com o sujeito “E”, trabalhar em uma outra realidade e sendo uma escola quilombola, um território diverso de sua bagagem de conhecimento é um desafio.

No relato do sujeito “E” “[...] eles só querem pessoas de lá, da raça [...]”. Segundo o professor “E”, o pensamento da comunidade quilombola é “[...] as pessoas que iam de fora não iriam contribuir [...] foi uma coisa que preservei muito, eu vou estudar e fazer a diferença [...] foi onde, fui buscar algo que venha suprir as necessidades deles [...]”.

Neste sentido, percebemos que os professores diante aos desafios, buscam aprender e fazer as interrelações e interações com o contexto que estão inseridos, essa ação da prática, em buscar, alcançar a necessidade do outro confere sentido a atividade educativa e de sua própria ação.

Nos ancoramos aos escritos de Tardif (2014), a prática educativa mobiliza diversos tipos de ações dos professores, formas de agir plurais que no ato de ensinar se colocam diante dos estudantes e estabelecem o processo formativo mediado por uma variedade de interações.

Neste sentido, podemos inferir que os professores buscam ser mediadores das aprendizagens, fazendo de suas ações lugares propícios de aprendizagem. Além de

buscarem conhecer e reconhecer a realidade e interesses dos estudantes, fazendo deste espaço trocas e relações de saberes oportunizando aprendizagens significativas de acordo com suas possibilidades.

Nesse contexto o professor “E”, revelou-nos o receio de trabalhar no quilombo, pois é característico da comunidade quilombola, que os profissionais que atuam nas escolas da comunidade sejam de sua cultura. No entanto, o professor pensa ser importante trabalhar outros conhecimentos que não sejam de sua cultura, mas ao mesmo tempo vê a necessidade de suprir as expectativas da comunidade.

Observamos que a identificação do professor com o trabalho na Educação Infantil do Campo, está relacionado também à sua vivência e experiência pessoal e nas trocas de experiências com outros profissionais.

Debortoli, Linhares e Vago (2002), anunciam sobre a importância da experiência vivida, pois os professores são sujeitos de suas próprias qualificações, e de sua prática educativa. Logo, esses sujeitos devem refletir constantemente seus saberes e práticas que se constroem em suas experiências vividas.

Os sujeitos “C” e “E” em suas vozes nos revelaram a importância das trocas de experiências entre profissionais, as formações e os momentos de interação e trocas de saberes com as crianças, pois isso enriquece o trabalho.

De acordo com o sujeito “C”, “[...] eu tinha uma abordagem, ele chegou (outro professor) já fez inovação, já trabalhou com outra abordagem”. A professora “D”, também ressalta, “então, a gente sempre procura assim, tá buscando a interação, buscando ouvir eles, para que eles se expressem, e possam está também ajudando na nossa prática.” Como destaca Freire (1996), ensinar exige saber escutar, pois escutando aprendemos a falar com as crianças, isto é, ensinar exige disponibilidade para o diálogo.

Podemos inferir que o processo de mediação do conhecimento é importante a identificação e a identidade do professor, e estas são caracterizadas e modeladas por sua história como próprios atores de suas ações. De acordo com Tardif (2014), a identidade dos professores está relacionada às suas ações e na inserção da profissão, assim como o choque com a realidade, e aprendizagem na prática, a descoberta aos seus limites. Esses processos modelam a identidade profissional. Essa caracterização se expressa nos saberes que os professores adquirem em suas carreiras pelas vivências e experiências da prática.

O exercício da profissão, o tempo em que o professor se dedica ao trabalho, a socialização e a própria experiência construída e experimentada em suas vivências profissionais contribuem para que a identidade profissional seja construída e modelada (TARDIF, 2014). Assim, a forma como o profissional se percebe e se vê nas suas práticas do saber ensinar é firmada na sua identidade, constituída pelas ações de seu dia a dia com base em suas experiências.

A profissão docente caracteriza-se também pelos conhecimentos formais e tem importante relação com a convivência, o contexto, a interação e as divergências da profissão. Mediante a isto Imbernón (2011), ressalta que a formação profissional transcende o ensino, o professor em suas ações desenvolve capacidades de aprendizagem sendo fundamental a sua formação, e desenvolvimento de capacidades reflexivas para autonomia profissional.

Se entendemos que as experiências e saberes dos professores modelam sua identidade, sua participação ativa, dinamismo e flexibilidade em suas ações o professor se aprimora profissionalmente, isso implica dizer que este docente é agente de inovação e mudança (IMBERNÓN, 2011).

Falar sobre identidade profissional pressupõe, percorrer seu trajeto de formação, que leva em consideração o tempo de trabalho e construção dos saberes experienciais, sendo esse tempo de vida profissional concebido como processo de aquisição de conhecimentos do trabalho e que se transformam em competências da profissão (TARDIF, 2014).

Diante disso, o entendimento dos saberes experienciais, nos remete ao saber ensinar, ou seja, os saberes e fazeres do professor do seu cotidiano e sua vivência de trabalho, dessa forma tais experiências são importantíssimas no processo contínuo de construção da sua identidade profissional. Em conformidade com Pimenta (1999), compreendemos que a identidade do professor está ligada às atividades de seu cotidiano, e estas constituem e transformam seus saberes e fazeres na realidade social no processo de construção de sua identidade.

É interessante mencionar como elemento para reflexão, que a identidade do professor comporta conhecimentos, os quais são advindos de suas experiências. De acordo com Tardif (2014) e Pimenta (1999), são os diferentes saberes como: experiencial, prático, interativo, heterogêneo, existencial, plural e social que são construídos pelo sujeito em interação com diversas fontes sociais de conhecimento, e que a identidade se constrói também pelo significado que cada sujeito confere em

suas atividades do cotidiano a partir de seus valores, história de vida, representações, anseios e do sentindo que tem em ser professor.

Neste sentido, o processo de formação e identidade do professor se faz em integração e articulação com sua realidade, ou seja, a pluralidade de saberes, a interação com os sujeitos nos territórios ressignifica o profissional, pois o professor aprende e aprimora seus saberes a partir de sua experiência. Neste sentido, o exercício de reflexão sobre o ensinar e as práticas são possibilidades de repensar as ações na concretude do cotidiano, nos espaços de construção do conhecimento, no saber ser, fazer e ouvir os sujeitos em sua diversidade cultural e social.

Segundo Zabala (1998), o processo educativo deve superar desafios, para tornar a aprendizagem significativa, essa aprendizagem não pode ser considerada inacabada, pois sempre há possibilidade de ampliar e aprofundar o conhecimento e fazê-lo mais significativo.

Em relação às práticas educativas e aprendizagem significativa, nas vozes dos sujeitos nos revelam a preocupação com o brincar das crianças, seja ele livre ou mediado.

Percebemos nas vozes dos professores que colaboraram para este estudo, a importância e significado do brincar, a importância para as vivências corporais das crianças. O experimentar, o brincar intensamente, o envolvimento nas ações pelo corpo, o qual brinca, explora, interpreta, corre, pensa, se emociona e age conforme sua realidade concreta, são importantes formas de aprendizagem significativas para as crianças.

Segundo os relatos de alguns entrevistados, é pelo brincar que a criança explora seu corpo, movimento e os espaços, e esse brincar contempla os direitos de aprendizagem que a BNCC propõe para Educação Infantil.

[...] o brincar, o conhecer, o conviver, é mais fácil. O brincar é importantíssimo, é o desenvolvimento, a gente aprende muito né, o brincar ensina regras, ensina a convivência também, eu gostava muito de mostrar, muita coisa do brincar já remete a essas questões, ele usa os outros direitos. (PROFESSOR "E")

[...] são trabalhados sim, por que é tudo um contexto[...] através dos jogos e brincadeiras eles abrangem muita coisa, os jogos e brincadeiras tem uma infinidade de possibilidades que podem ser trabalhados com essas crianças. (PROFESSORA "D")

O brincar, só deles correrem já se sentem mais feliz do mundo, a criança é mais feliz, então qualquer coisa que eles façam, eles já estão brincando, se eles estão pulando, estão brincando, se eles estão montando uma casinha de brinquedo, estão brincando, o brincar mesmo já abrange até os seis (PROFESSORA “B”).

[...] aula de educação física, ela tem que ser animada suficiente, atraente suficiente para que a criança queira brincar, se ela não quer brincar, ou o professor não tá legal, ou a criança não tá muito legal, então com o tempo geralmente elas vêm participar, e um envolve o outro, e fulano como é que você fez vamos lá brincar [...] (PROFESSOR “C”)

Observando as vozes dos sujeitos, o brincar faz parte desse momento da vida que é tão importante para a criança aprender e se desenvolver, aprender brincando é uma das formas mais prazerosas, pelo simples fato de correr, pular, interagir com os outros torna as crianças felizes. O brincar como forma de explorar todos os seus movimentos, é o momento de despertar a criatividade e experiências com o mundo explorando sua corporeidade.

Ayoub (2001) e Sayão (2002), salientam que o brincar é a linguagem corporal, na qual as crianças criam e reinventam saberes, e que as crianças brincam para satisfazer uma necessidade básica, viver a brincadeira. Isso nos revela que a brincadeira determina o tempo e não o tempo que determina a brincadeira. Portanto, percebemos a importância das brincadeiras como momento imprescindível para a ampliação de saberes e expressão das crianças.

Para a sujeita “D”, as práticas do professor devem possibilitar “Vivências motoras, de brincadeiras, de interação com o colega, com a família, [...] diálogo [...]”. O sujeito “E”, também ressalta a importância das atividades motoras:

Eu acho muito importante essa troca [...] com a infância do brincar, fazer a criança brincar e explorar todos seus movimentos[...] a escola, e nós devemos tá explorando essas habilidades esses movimentos com essas crianças com a infância[...] deixar a criança fazer aquilo que gosta, no caso do brincar, explorar seus movimentos, deixá-las livres pra ela tomar suas decisões que ela precisa né [...].

Para os sujeitos da pesquisa o brincar é importantíssimo para a infância, assim como as experiências corporais, os movimentos, então, na percepção dos professores entrevistados as práticas sobre o corpo e movimento estão diretamente ligadas às brincadeiras e a liberdade de expressão que as crianças fazem e representam em manifestar sua corporeidade.

Como anuncia Ayoub (2005), o brincar é a manifestação corporal, e por ele as crianças vivenciam diversas experiências corporais, ocorrendo as trocas de saberes e aprendizagens para vida

Nesse sentido, para ensinar a Educação física para e com as crianças da Educação infantil, se faz necessários considerar as experiências corporais pelo brincar como forma de linguagem e essência da criança que se constitui no contexto que estão inseridas, produzindo e se apropriando de saberes em suas múltiplas dimensões (SAYÃO, 2002).

Então, como mediadores de aprendizagem, precisamos favorecer meios para aproximar as crianças a descobertas, a experiências, invenções e vivências que as desafiem. De acordo com Sayão, “Precisamos compreender que quando as crianças brincam, elas o fazem para satisfazer uma necessidade básica que é viver a brincadeira” (SAYÃO, 2002, p. 58). Neste contexto, compreendemos que o professor como mediador precisa desafiar as crianças, e deixá-las viver as brincadeiras, pois assim revelarão o que são capazes de fazer através de suas experiências e expressões corporais (SAYÃO, 2002).

Mediante as vozes das entrevistas, entendemos que o professor precisa intervir, mediar no momento certo e do jeito certo, além de considerar importante os saberes, interesse e desejos das crianças, considerar a importância do corpo e do movimento e das expressões corporais das crianças em sua realidade do dia a dia, assim o aprendizado será significativo.

Nesse contexto, a aprendizagem significativa depende da ação corporal, reconhecer que a criança é detentora de saberes, e possibilitar vivências corporais que sejam significativas para elas (FREIRE, 2009). Assim, as ações educativas terão sentido e significado, como o professor “C” destaca “[...] a aula deva fazer sentido para criança”.

Os sujeitos da pesquisa compreendem que os saberes não existem isolados, e que o momento da aula é o momento propício para a intervenção, ou seja, a mediação e fazer com que as crianças alcancem sua autonomia e construam saberes importantes para si. Compreendem também que os campos de experiências estabelecidos pela BNCC, são importantes para que esses saberes não existam isolados, os quais devem ser trabalhados em conexão um com o outro, pois um saber envolve os outros saberes.

[...] se o professor tem uma aula programada ele pode muito bem diante a um evento, ele parar sua aula e aproveita aquele evento para aprofundar a conversa pra dá exemplo para as crianças, pra conversar sobre aquilo de modo que ele não precise esperar [...] (PROFESSOR “C”)

[...] eu costumava assim no momento já se posicionar de uma forma,[...] aquela situação, [...] Brincar mostrando o que é importante, o que você quer naquele momento, e da forma da gente assim, trabalhar e procurar fazer, o brincar não como forma de passar aquele momento ali, mostrar alguns valores, mostrar o que é certo o que é errado, trabalhar as questões do raciocínio né, trabalhar os jogos de raciocínio lógico, trabalhar as cores, trabalhar a questão da agilidade, esperar o seu momento, de explorar aquela atividade[...]um vai puxando o outro[...] (PROFESSOR “E”)

De acordo com os relatos dos sujeitos, os campos de experiências são possíveis de serem trabalhados, mas depende do professor como ele vai adequar a realidade que atua. Para os sujeitos “B”, “D” e “E” acham que são possíveis de serem trabalhados quando se articula um conhecimento ao outro, buscando responder as indagações e curiosidades das crianças, quando as crianças exploraram os espaços, conhecem o corpo, as relações com os outros, pelas linguagens, brincadeiras, jogos, danças, teatros e músicas.

Para a Sujeita “B”: “acredito que as realidades [...] são diferentes nesse aspecto né, o que posso trabalhar na cidade, eu [...] posso trabalhar no campo, depende muito do professor em si, de onde ele atua né”.

Para a Sujeita “D”: “através da linguagem, a música, a dança a questão do teatro das brincadeiras, trabalha também a questão das emoções das crianças”

Para o Sujeito “E”: “através de circuito, trabalhando o corpo e movimento, trabalhando a coordenação, vivências, joguinhos com tapinhas, as cores, pode ser que não abrange todos, mas a maioria”.

Para a Sujeita “F”: “a gente tem que promover experiências, nas quais as crianças, [...] faça as observações, e questão do levantamento das hipóteses, [...] buscar respostas a curiosidade e indagações das crianças”.

Elucidamos que as práticas pedagógicas devem fazer a interação de saberes para que o ensino seja contextualizado e significativo, precisa-se ter a compreensão da não fragmentação do conhecimento, e articulação de forma interligadas as brincadeiras, as expressões e saberes possibilitando que as crianças compreendam e tenham conhecimento de mundo que estão inseridas.

Debortoli, Linhares e Vago (2002), enfatizam que devemos ter atenção para a não fragmentação dos saberes, pois a fragmentação reduz o fazer pedagógico, dando lugar a prática destituída de saberes negando a possibilidades de aprendizagem.

É importante considerar que o confronto de saberes da realidade da criança com outros conhecimentos, mediados pelo professor possibilite à criança uma nova compreensão e formulação de conhecimentos que seja significativo para sua vida.

Precisamos pensar em construir práticas nas quais os saberes das crianças e os conhecimentos que o professor trás se integre e a interdisciplinaridade contextualize com as realidades e especificidades das crianças (BUSS-SIMÃO, 2005).

Nessa perspectiva, as experiências com o corpo, movimento e a criança possibilitam uma melhor compreensão sobre a realidade. Freire (2009), assinala é preciso compreender que as práticas devam considerar e reconhecer os saberes que as crianças já possuem, e considerar os ritmos e expressões, assim essa experiência do corpo próprio é expressão de sua corporeidade. Pois, de acordo com Santin (2003, p. 68) “O corpo e seus movimentos estão sempre no centro de toda e qualquer manifestação e possibilidade expressiva”.

Dessa forma, afirmamos que as práticas são alicerçadas pelas diversidades e nas diferentes realidades, e as brincadeiras levam a descobertas imprevisíveis, o brincar vincula-se a curiosidade e intencionalidade, assim como o movimento como expressão da corporeidade movente e falante do sujeito que sente, pensa e age. (SANTIN, 2003). Na voz da sujeita “F” as crianças são:

[...] mais suscetíveis as emoções né, as experiências, é a fase que elas gostam mais das brincadeiras, que elas aprendem através das brincadeiras, do lúdico, elas se expressam com maior naturalidade e que elas conseguem desenvolver bastante a aprendizagem, o aprendizado delas, principalmente através das brincadeiras, da expressão corporal.

A corporeidade atende os sinais do sentir, portanto, é preciso sermos sensíveis e escutar a fala da corporeidade que está em nós. As crianças são mestres vivos da sensibilidade, precisamos escutá-las, e o corpo é assim sentido da experiencia vivida revelando a corporeidade por meio de diálogos com outros sujeitos (SANTIN, 2003).

Observamos pelas vozes dos sujeitos entrevistados que as práticas cotidianas sofrem influência das diferentes realidades e cultura, o modo de ser, agir o ambiente fazem a distinção para ter diferença nas práticas. Assim, como, as percepções de infância e criança agem na interligação das culturas e saberes presente nas

realidades das crianças. No relato do sujeito “A” percebemos a preocupação de considerar a realidade das crianças, e compreender que cada lugar tem sua cultura, considerar que ninguém sabe mais que outro e respeitar os saberes, é imprescindível que o professor tenha esse conhecimento.

[...] são realidades muito diferentes, a gente que tem nossa cultura urbana e vai trabalhar no rural no início tem aquele choque, é diferente, não adianta nós quisermos introduzir a nossa vivência lá no local deles, vai ter um conflito, vai dá um conflito, e no meu entendimento a gente não sabe mais nada do que eles, e nem se for ao contrário [...] (PROFESSOR “A”).

Dessa maneira, as práticas educativas devem partir das necessidades dos estudantes, fazer a correlação de conhecimentos importantes para aquela realidade, além da intervenção e mediação considerando a diversidade dos estudantes, assim um aprende com o outro, numa troca de saberes. Percebemos essa preocupação nas vozes das entrevistas.

[...] ver o que é de melhor da cidade para o campo, ter essa correlação. Sou contra ser só campo ou só cidade, acho que a gente tem coisas muito boas né que a gente pode né relacionar e complementar aí no ensino das crianças, a gente tem muito a aprender com o pessoal do campo (PROFESSOR “A”).

Percebemos que o trabalho, mesmo que seja no campo, em diferentes comunidades, deve haver essa consideração com o ambiente, a realidade e as singularidades dos estudantes. Como é notório no relato dos professores. “Tem diferença, em nenhuma das escolas que eu trabalho nenhuma é igual a outra, principalmente os alunos, tudo é diferente” (PROFESSORA “B”). “Então, se eu trabalho o mesmo conteúdo na outra escola, [...] eu vou ter que mudar algo né, porque tem que encaixar naquela comunidade, nunca vai ser igual, né” (PROFESSORA “B”). O sujeito “E” revela que “essa distinção ela existe pelo fato de que são experiências diferentes, querendo ou não, são locais diferentes, mentalidades, locais, estruturas [...]”. O relato dos sujeitos entrevistados evidencia essa questão:

Trabalhei em Macapazinho, por ser quilombola[...] o brincar deles é totalmente diferente com o nosso, porque eles já conhecem outras brincadeiras, que é de acordo com a realidade que eles têm [...] eu percebi nesse ano que trabalhei lá [...] uma forma diferente[...] questão de planos de aula era realmente assim, era diferente dos daqui, por que a realidade deles eram diferentes da nossa, por ser quilombola e por também ser de outra comunidade, mesmo sendo distrito de Castanhal (PROFESSORA “B”).

[...] trabalhar aqui no assentamento existe uma pequena diferença das crianças que moram no assentamento e das que moram em outras regiões como trabalhei aqui perto nos quilombolas um tempo, já é uma outra ação, então a abordagem acaba tendo que ser diferente, e acho importantíssimo isso (PROFESSOR “C”).

[...] Tem a ver com a realidade de cada um. Quando a gente planeja nossas aulas, a gente ver a questão do lugar em que as crianças estão inseridas, então seria diferente em relação a isso, o contexto que elas fazem parte (PROFESSORA “D”).

Por que a questão de tá trabalhando atividades voltada ao campo as questões naturais [...]. Vou ter que fazer a mesma atividade de outras formas, de outros materiais, de outras maneiras. Dessa forma, eu vejo que tem que ser diferente (PROFESSOR “E”).

O sujeito “C” relata, “[...] trabalha na área do campo tem suas semelhanças e diferenças, quando você trabalha em duas comunidades [...] são duas localidades totalmente diferentes, e exigem abordagem diferente” [...]. O trabalho em comunidades diferentes é um desafio para os professores, que precisam se apropriar de saberes, reformular, transformar conhecimentos e se reinventar para atender as perspectivas, interesses e necessidades da realidade que atua (TARDIF, 2014).

Nesse sentido, ao se reinventar o professor cria possibilidades para enfrentar os desafios que há nas realidades que atuam. De acordo com Tardif (2014), os professores raramente trabalham com uma teoria ou concepção, ao contrário, utilizam de muitas concepções, conceitos, e teorias, conforme vê a necessidade da realidade. Dessa forma, o professor se desafia a integrar e correlacionar saberes, para atingir muitas vezes vários objetivos simultaneamente.

Observamos nas entrevistas, que é desafiante para os professores trabalharem com diferentes realidades, e garantir os direitos de aprendizagem para os estudantes. O sujeito “C” ressalta que é possível “trabalhar os campos de experiências. [...] a gente precisa de formações [...]. Então, ter cada vez mais conhecimento dentro das metodologias para poder tá trabalhando, liberdade para poder trabalhar em cada realidade, as realidades são diferentes.”

Os professores nos revelam que é necessário considerar os saberes que as crianças trazem consigo, pois são realidades diferentes, além disso cada criança aprende de um jeito, e para cada um tem significado.

Valorizar o que eles trazem, eles já vêm com alguma coisa, a criança já vem com alguma coisa, a gente pode aprimorar, mostrar, mas a gente não pode negar isso aí do aluno, principalmente a educação infantil que eles prestam atenção, eles são curiosos [...] (PROFESSOR “E”).

Cada pessoa tem uma forma de aprendizagem, alguns conseguem aprender ouvindo, outros vendo e outros fazendo, a partir do momento que a gente abrange essas três áreas, que proporciona isso para a criança [...] eles vão poder tá aprendendo cada vez mais (PROFESSOR “C”).

Neste sentido, considerar o que as crianças trazem como conhecimento é primordial, assim como também como considerar a realidade e a cultura a qual está inserida. No entanto, se referendar na cultura e vivência das crianças é um desafio para os educadores. Os investigados compreendem que os direitos de aprendizagem e os campos de experiências são possíveis de serem trabalhados, principalmente quando se trabalha o brincar. Pois, “O brincar é importantíssimo[...] a gente aprende muito né, o brincar ensina regras, ensina a convivência também, muita coisa do brincar já remete [...] os outros direitos” (PROFESSOR “E”).

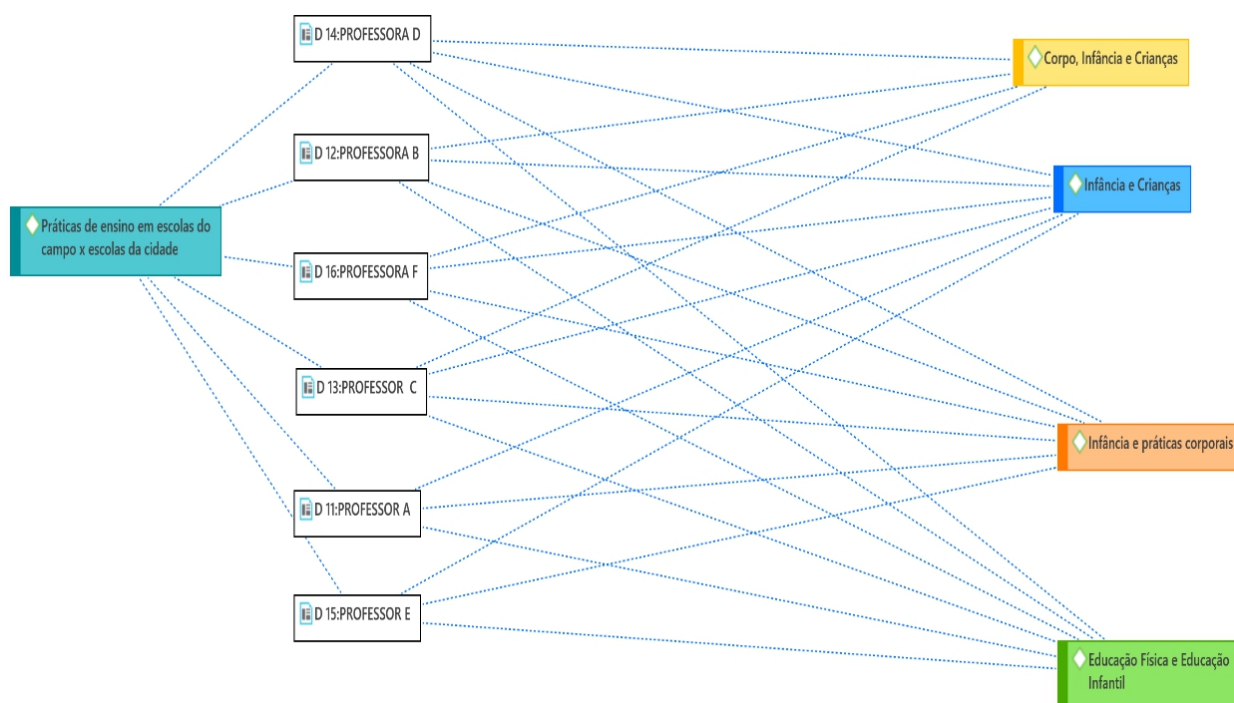
Compreendemos que para as práticas educativas, não há receita pronta, e sim uma inter-relação de conhecimentos, sociais, culturais, e respeito às necessidades dos aprendentes. “[...]Não existe uma maneira objetiva geral de ensinar, todo professor transpõe para sua prática aquilo que é como pessoa” (TARDIF, 2014, p. 144-145). A prática do professor é construir seu espaço, na complexidade de seu cotidiano, fomentando que a aprendizagem significativa é uma questão de condição da realidade e situação vivenciada (ZABALA, 1998).

Para pensar em práticas e reinventar o tempo para trocas de saberes e construção de conhecimentos que sejam significativos para as crianças, é preciso estar atento às suas necessidades e desejos, ou seja, pensar a infância como sujeito que constrói conhecimentos com o corpo e movimento. Freire (2009), salienta que precisamos compreender que para práticas significativas, devemos considerar e reconhecer os saberes que as crianças já possuem, e considerar que ela traz expressões que foram constituídas em seu ambiente e cultura.

Observamos através da rede de códigos e vozes da entrevista que as práticas devem respeitar as realidades das crianças, pois é preciso conhecer esses ambientes e se apropriar de saberes e analisar o que é melhor para a realidade vivenciada. Em torno dessa ideia de práticas de ensino para escolas do campo e cidade, nos foi revelado a necessidade destas práticas serem diferentes e contextualizadas à realidade dos estudantes.

Perante a em rede, a interpretação em torno da ideia chave nos permite compreender e tensionar a relação das vozes dos sujeitos ao estudo.

Figura 11 – Rede de Códigos Práticas de ensino no Campo x Cidade



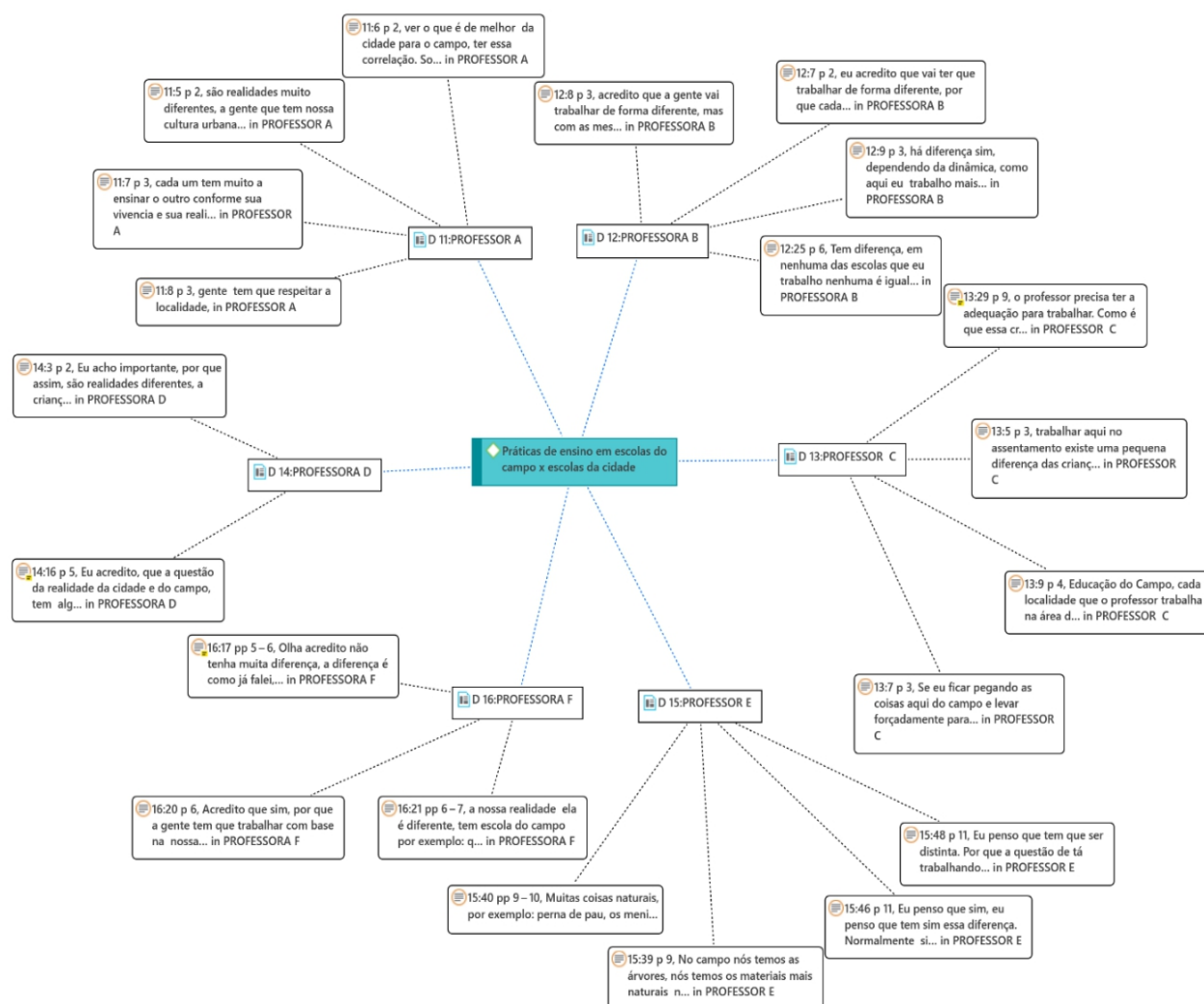
Fonte: criação própria ATLAS.ti versão 9
Códigos em rede e Entrevistados: "A", "B", "C", "D", "E" e "F".

Como percebemos através da rede de códigos, as ideias estão relacionadas e as vozes dos sujeitos fazem conexão de práticas de ensino assim como, consideram importante que as práticas sejam diferentes e contextualizadas para cada realidade.

Além de considerar a realidade, através das vozes dos sujeitos da pesquisa, percebemos que eles entendem, assim como Freire (2009), anuncia que o professor precisa ser criativo, planejar sua ação de forma interligada que integre diferentes conhecimentos, ser criativo para em sua ação, acrescentar, recriar e relacionar com a realidade e compreender o significado de sua prática e tornar a aprendizagem significativa para as crianças.

Para compreendermos melhor a percepção dos sujeitos entrevistados sobre práticas educativas no campo, analisamos a rede de documentos que são os entrevistados e o código Práticas de Ensino em escolas do campo versus cidade.

Figura 12 – Rede de Documentos e códigos Práticas de ensino no Campo x Cidade



Fonte: criação própria ATLAS.ti versão 9
 Rede de Documentos e Código Práticas de ensino no campo x cidade. Professores e Professoras "A", "B", "C", "D", "E" e "F"

Esta análise foi baseada na percepção dos sujeitos entrevistados, exploramos pela rede as citações dos sujeitos e elucidamos as percepções de práticas educativas sob o corpo e movimento das crianças da Educação Infantil. Percebemos, portanto, que o trabalho no Campo e/ou na cidade se dá pelas diferenças nas localidades. Sendo assim, as práticas devem considerar a individualidade da realidade de cada comunidade bem como, valorizar os saberes locais. De acordo com os sujeitos da pesquisa, "[...] a gente tem que trabalhar com base na nossa realidade, o ensino do campo apesar de ter o mesmo direcionamento, ele não pode ser exclusivamente igual ao da cidade, que cada realidade é uma" (PROFESSORA "F").

Tem diferença, em nenhuma das escolas que eu trabalho nenhuma é igual a outra, principalmente os alunos, tudo é diferente. Então, se eu trabalho o mesmo conteúdo na outra escola, mas eu vou ter que mudar algo né, porque tem que encaixar naquela comunidade, nunca vai ser igual, né (PROFESSORA “B”).

[...] eu penso que tem que ser distinta. Porque a questão de tá trabalhando atividades voltada ao campo as questões naturais, muitas vezes eu não vou ter na zona urbana. Vou ter que fazer a mesma atividade de outras formas, de outros materiais, de outras maneiras. Dessa forma, eu vejo que tem que ser diferente (PROFESSOR “E”).

[...] Tem a ver com a realidade de cada um. Quando a gente planeja nossas aulas, a gente vê a questão do lugar em que as crianças estão inseridas, então seria diferente em relação a isso, o contexto que elas fazem parte (PROFESSORA “D”).

[...] cada um tem muito a ensinar o outro conforme sua vivência e sua realidade, a gente que é da zona urbana e vai trabalhar lá, a gente tem que levar muito em consideração isso, a gente não sabe nada a mais que eles, tivemos conhecimentos diferenciados (PROFESSOR “A”).

[...] o professor precisa ter a adequação para trabalhar[...] “Se eu ficar pegando as coisas aqui do campo e levar forçadamente para o pessoal da cidade vai ser chato, e o inverso também” [...] “cada localidade que o professor trabalha na área do campo tem suas semelhanças e diferenças [...] (PROFESSOR “C”).

Observamos o entrelaçamento de ideias entre os relatos, que nos fazem inferir que há necessidade de reconhecer o contexto e a realidade dos estudantes. Cada voz expõe sua concepção de práticas que devem ser baseadas no contexto e realidade da comunidade, nas experiências e nos conhecimentos que os sujeitos estudantes já trazem consigo.

A partir deste estudo, é evidente a necessidade de pensar em ações educativas que percebam e reconheçam os sujeitos concretos de acordo com suas realidades e particularidades. Sendo precípuo pensar processos de interação de saberes e na formação de identidades dos sujeitos em seu contexto de vida (CALDART, 2004).

Os relatos dos professores nos fazem perceber que eles têm conhecimento que devem trabalhar de acordo com a realidade em que estão inseridos. Através das interpretações, vimos que há desafios em suas práticas educativas, pois trabalhar em mais de uma escola e/ou diferentes distritos, são desafios da prática docente nas escolas campesinas do município de Castanhal.

Pensar em prática docente como diz Arroyo (2014), é pensar na centralidade que devemos dar aos estudantes, para uma ação educativa inovadora para além

disso, precisamos rever nosso olhar sobre os estudantes e repensar nossas concepções, posturas e principalmente os planos de aula, de maneira que sejamos instigados a estudar mais, aprender mais. Dessa forma, veremos que os conhecimentos socializados serão apreendidos e ressignificados, ou seja, será significativo para os estudantes.

A necessidade de refletirmos sobre nossas práticas docentes, se torna uma exigência da prática educativa (FREIRE, 1996). Nas palavras do autor, “[...]ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção” (FREIRE, 1996, p. 22).

É importante refletirmos como se dão as práticas educativas que permeiam a etapa da Educação Infantil. De acordo com Santin (2003), tais práticas devem propiciar às crianças a liberdade, imaginação e criatividade humana, levando em conta as suas especificidades e manifestações expressivas, pois o aprendizado significativo se constrói pelas relações humanas, por suas expressões de corporeidade, vivências e experiências no mundo vivido.

Arroyo (2014), descreve a importância de ouvir e ler os corpos dos estudantes, pensar e ver os estudantes como seres humanos, perceber a dimensão de sua corporeidade dando-lhes oportunidade de aprendizagem.

Como educadores, precisamos ser compreensivos, criativos, curiosos e persistentes. Para Freire (1996), faz parte do processo de aprender criticamente fazendo com que os estudantes se transformem em sujeitos da construção e reconstrução do saber apreendido e ensinado.

Um dos desafios da prática educativa é possibilitar aos estudantes alcançarem a autonomia e construir conhecimentos significativos para si. Portanto, precisamos compreender que as práticas devem considerar a realidade dos estudantes e os saberes que já possuem.

6. PALAVRAS FINAIS

A pesquisa realizada sobre as práticas de ensino do professor de Educação Física e as percepções sobre infância, corpo e movimento em escolas do campo do município de Castanhal- Pará, nos possibilitou compreender as percepções de infância, corpo e de práticas de ensino pensadas e desenvolvidas na Educação Infantil do Campo da referida região.

Com base nos objetivos traçados na metodologia, para conhecer as práticas de ensino vivenciadas e as percepções sobre infância, corpo e movimento na Educação Infantil do Campo, buscamos entender como se estabeleceram as trocas de saberes entre professor e estudante. No processo educativo desenvolvido, foi possível elucidar a dinâmica de ações que ocorrem no processo educativo e de construção do conhecimento das crianças da Educação Infantil do Campo de Castanhal.

Consideramos que os objetivos da pesquisa foram alcançados, ressaltamos que algumas questões merecem mais investigação, no sentido de compreender profundamente as infâncias e crianças do campo, bem como evidenciar as singularidades e pluralidades dos contextos que se relacionam às práticas educativas ali vivenciadas.

A investigação nos possibilitou perceber que, embora as evidências comprovam a importância de reconhecimento das infâncias e considera as crianças como sujeito que pensa, sente e age, ainda se tem muito a avançar, como também compreender que as práticas educativas contextualizadas com a realidade das crianças são fundamentais para uma aprendizagem significativa.

A Educação Infantil só foi evidenciada no contexto brasileiro a partir da Constituição Federal de 1988 e com a promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação e para a Educação Infantil do Campo, amplamente discutida nas últimas décadas, depois de muitas lutas de movimentos sociais que as fizeram avançar na perspectiva de políticas públicas e reconhecimento dos direitos da criança como sujeito de direitos.

Neste sentido, ocorreram avanços com a implementação da resolução nº 2/2008 das Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento da Educação Básica do Campo e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Estes, foram avanços significativos para a Educação Infantil no atendimento à criança do campo, no âmbito da garantia à igualdade, ao direito e respeito à diversidade.

Apesar do reconhecimento da Educação Infantil do Campo, alguns elementos são indispensáveis. Nota-se que nos espaços rurais ainda há necessidade de implementação de políticas públicas a respeito das especificidades do campo, suas formas de organização familiar, costumes, e produção, contudo é necessário atentar para as necessidades do direito das crianças.

São perceptíveis diversos desafios sobre a Educação do Campo, com destaque para as políticas públicas que partem dos diferentes sujeitos do campo, de seus valores, da cultura, das relações, com o meio ambiente, de seus modos de organização, de seus trabalhos no contexto e dos modos de ser da criança, do jovem, da mulher, do homem, da pessoa idosa e adultos que ali estão. Outro desafio é entender a inserção da Educação Física na Educação Infantil. Neste aspecto, foi implementado na Lei de Diretrizes e Base da Educação, que a Educação Física integrada à proposta pedagógica como componente curricular obrigatório na educação básica brasileira, tem grande contribuição com as crianças, pois a expressão corporal como patrimônio da humanidade, construída historicamente e transmitida culturalmente possibilita às crianças uma forma de leitura de mundo, de si e do outro.

Na Educação Infantil do Campo, percebemos o esforço de se trabalhar uma proposta em relação ao corpo e movimento. Considerando as diferentes infâncias e as crianças em suas individualidades, suas experiências corporais e a realidade que estão inseridas, possibilitaram uma nova percepção de formação integral dos sujeitos. O fazer educativo com este tipo de ação, vem gerando novas posturas e práticas entre os professores, evidenciando a experiência de se trabalhar de maneira contextualizada, considerando os saberes culturais e os conhecimentos escolares.

Identificamos na pesquisa que as práticas sobre o corpo e movimento na Educação Infantil do Campo buscam a valorização das crianças como sujeitos de direito, e suas expressões corporais como manifestação de sua corporeidade, à medida que procura ser relevante as contextualizações dos saberes que as crianças trazem de suas experiências em seu cotidiano.

Em relação às práticas aqui tratadas, estas pautam-se na escuta, diálogo e no reconhecimento dos saberes inerentes às crianças. Para uma aprendizagem significativa, a investigação revelou que tais ações são efetivadas dentro de diálogo interativo, considerando a realidade, o contexto, a identidade e as experiências vivenciadas dos sujeitos nas práticas corporais. Para tanto, a identificação das práticas de ensino vivenciadas, nos forneceu elementos para elucidar que estão na direção para inovar as ações de ensinar e aprender, considerando que a criatividade e inovação são fundamentais para uma educação e aprendizagem significativa dos sujeitos.

A investigação trouxe pontos relevantes para entender os desafios encontrados pelos professores no processo educativo. É possível destacar que diferentes realidades influenciam diretamente na prática, para tanto conhecer e planejar diferentes formas para atender as expectativas dos estudantes, considerando que muitos professores atuam em mais de uma realidade, salientando a necessidade de formação de professores para atender diferentes contextos.

Neste sentido, objetivamos com esta pesquisa propor a sistematização de algumas possibilidades metodológicas de práticas de ensino educativas que podem servir como subsídios para as ações dos professores de Educação Física no seu fazer pedagógico, no contexto da Educação Infantil do Campo, no município de Castanhal. Entretanto, sabemos que os conhecimentos não são finitos e que as práticas devem ser refletidas para se tornarem melhores, além de compreendermos que as ações hoje realizadas, em diferentes realidades são transformadas com novas ações. Consideramos que os resultados desta pesquisa corroboram para a realização de outros estudos sobre a temática.

7. REFERÊNCIAS

ABREU, W. F OLIVEIRA. Filosofia, Criança, Infância e o Potencial do Questionamento Filosófico. In: ABREU, W. F OLIVEIRA, D. B.; RAMOS, J. B. S. (Orgs). Educação Infância e Filosofia. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2017.

ALVES, B.M.F. Infâncias e Educação Infantil: aspectos históricos legais e pedagógicos. **Revista Aleph** -ISSN1807-6211, n.16, ano V, dez. 2011.

ARROYO, M.G. Por uma educação do campo. In: ARROYO, M.G.; CALDART, R.S.; MOLINA, M. C. (Org.) **A Educação Básica e o movimento social do campo**. 5.ed.-Petrópolis, RJ. Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel G.; DA SILVA, Maurício Roberto (Ed.). **Corpo-infância: Exercícios tensos de ser criança-Por outras pedagogias dos corpos**. Editora Vozes Limitada, 2012.

ARROYO, Miguel G. Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional. **Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança**, p. 23-54, 2012.

_____, M.G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 8.ed.-Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

AYOUB, E. Narrando Experiências com a Educação Física na Educação Infantil. **Rev. Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.26, n.3, p. 143-158, maio, 2005.

AYOUB, E. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, p. 53-60, 2001.

BASEI, A. P. A Educação Física na Educação Infantil: a Importância do Movimentar-se e suas Contribuições no Desenvolvimento da Criança. **Revista Ibero-americana de Educación**, ISSN: 16815653, n.47/3, outubro, 2008. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo>. Acesso em: 11/06/19.

BARBOSA, C. M.; OLIVEIRA, D. B. O ensino de filosofia com crianças e adolescentes, na perspectiva de Paulo Freire. In: DE ABREU, Waldir Ferreira; OLIVEIRA, D. B.; RAMOS, J. B. S. (Orgs). **Educação Infância e Filosofia**. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2017.

BARBOSA, A. M.C.S.; FERNANDES, S.B. Educação Infantil e Educação no Campo, um Encontro Necessário para Concretizar a Justiça Social com as Crianças Pequenas Residentes em Áreas Rurais. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.21, n. especial, p.299-315, jan/jun.2013.Disponível em: <https://on-line.unisc.br/ser/index/php/reflex/index>. Acesso em: 11/06/19.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRACHT, V. A **Constituição das teorias pedagógicas da educação física**. Cadernos Cedes, ano XIX, nº48. agosto, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Infantil; Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <https://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em: 17/07/19.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica; Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. Referencial Curricular Para Educação Infantil; Brasília: MEC, 1998. Vol.01.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional; Brasília: DF: MEC, 1996. Disponível em: <https://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara>. Acesso em: 17/07/19

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002, Brasília: MEC.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB. nº 2, de 28 de abril de 2008, Brasília: MEC.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB. nº 5, de 17 de dezembro de 2009, Brasília: MEC.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 10328, de 12 de dezembro de 2001, Brasília: MEC.

_____. Ministério da Educação. Plano Nacional da Educação Lei nº 010172, de 09 de janeiro de 2001, Brasília: MEC.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: senado Federal, 1988.

BROUGÈRE, G. A Criança e a Cultura Lúdica. In: KISHIMOTO, T.M. (ORG). **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

BUSS-SIMÃO, M. Educação Física na Educação Infantil: Refletindo sobre a “hora da Educação Física”. **Revista Motrivivência**. Ano XVII, n. 25, p. 163-172. Dez.2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/> Acesso em 11/06/19.

BUSS-SIMÃO, Márcia. “A dimensão corporal entre a ordem e o caos. Espaços e tempo organizados pelos adultos e pelas crianças”. In: ARROYO, M. G.; SILVA, M.R. (ORG). **Corpo Infância: Exercícios Tensos de ser Criança**; por outras pedagogias dos Corpos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CALDART, R.S; PALUDO, C.; DOLL, J. **Como formam os sujeitos do Campo?** Idosos, adultos, Jovens, Crianças e educadores (Orgs.) Brasília, PRONERA: NEAD, 2006.

CALDART, R.S. Por uma educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M.G. **A Educação Básica e o movimento social do campo**. 5.ed.- Petrópolis, RJ. Vozes, 2011.

CALDART, R. S. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. (Orgs). **Contribuição para a Construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo, 2004.

CALDART, R.S. et. Al (ORG). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular, São Paulo; - 2012.

CASTANHAL, Secretaria Municipal de Educação de Castanhal- SEMED-. Portaria nº 41/2015. Institui o Núcleo de Educação do Campo na Secretaria Municipal de Educação, 2015.

CASTANHAL, Secretaria Municipal de Educação de Castanhal- SEMED. Dados do Sistema Gestor Web, 2020.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**- São Paulo: Cortez, 1992.

CUCHE, D.; PEREIRA, M. S.; GANDRA, F. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 1999.

CRUZ, R.; RAMOS, J. B. S. O trabalho na Infância Camponesa: degradação humana, estratégia educativa familiar e condição de sobrevivência. In: DE ABREU, W. F.; OLIVEIRA, D. B.; RAMOS, J. B. S. (Orgs). **Educação Infância e Filosofia**. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2017.

DEBORTOLI, J. A.; LINHARES, M. A.; VAGO, T. M. Infância e Conhecimento Escolar: Princípios para a Construção de uma Educação Física “para” e “com” as Crianças. **Pensar a Prática**.5:p.92d-105, Jul/jun.2002.Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/>. Acesso em: 11/06/19.

DUHART, O. G. De tábulas rasas a sujeitos encarnados. In: KOHAN, W. O. (Org.). **Lugares da Infância: Filosofia**. - Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FERNANDES, B.M. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, M.G. et al. **A educação Básica e o movimento social do campo**. 5. ed. - Petrópolis, RJ. Vozes, 2011.

DUCKUR, L.C.B. **Em busca da formação de indivíduos autônomos nas aulas de educação física**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FILHO, G.A. J.; QUIJANO, G. A infância e a criança no e do campo. In: CALDART, R.S; PALUDO, C.; DOLL, J. **Como formam os sujeitos do Campo?** Idosos, adultos, Jovens, Crianças e educadores (Orgs.). Brasília, PRONERA: NEAD, 2006.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão; trad. Raquel Ramallete, 1987.

FONSECA, A. C. de.; FARIA, E.C.G.V. Práticas Corporais Infantis e Currículo: Ludicidade e ação no Cotidiano escolar. In: ARROYO, M. G.; SILVA, M.R. (ORG). **Corpo Infância: Exercícios Tensos de ser Criança**; por outras pedagogias dos Corpos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. - 5.ed. - São Paulo: Scipione, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, 17 ed. - Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

GIBBS, G. **Análises de dados qualitativos**. [recursos eletrônicos]; tradução Roberto Cataldo Costa; Consultoria, Supervisão e revisão técnica desta edição Lorí Viali. – Dados Eletrônicos – Porto Alegre: Artmed, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**: tradução Silvana Cobucci Leite – 9. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

JAKES, R. Introdução **À Análise Qualitativa de Dados com ATLAS.ti**. Ciência e Dragões. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tLQs2K0T_yg&t=4264s&ab_channel=Ci%C3%AAnciaeDrag%C3%B5es-RafaelJaques>. Acesso em: 25 de novembro de 2020.

JESUS, S. M.S. Construção de um Projeto Político da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. (Orgs). **Contribuição para a Construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo, 2004.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e /Fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.27, n. 96, especial. p.797-818, out.2006. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 11/06/19.

KOHAN, W. O. Visões de filosofia: infância. Alea: **Estudos Neolatinos**, v. 17, n. 2, p. 216-226, 2015.

_____, W. O. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: ensaios de filosofia e educação. Autêntica Editora, 2007.

_____, W. O. Infância e educação em Platão. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 11-26, 2003.

_____, W. O. Vida e Morte da Infância, entre o Humano e o Inumano. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 3, p. 125-138, 2010.

_____, W. O. **Filosofia para crianças**. 2 ed.- Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

_____, W. O. **Infância: entre educação e filosofia**. Autêntica, Belo Horizonte, 2003.

LEAL, B. A Infância, entre a literatura e a filosofia. In: KOHAN, Walter Omar. (Org.). **Lugares da Infância: Filosofia**. - Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LIMA, L. P. de.; SILVA, A. P.S. da. A Relação entre a Educação Infantil e as Famílias do Campo. **Revista quadrimestral da Assoc. Bras. de Psic. Escolar e Educacional**, São Paulo, vol.19, n.3, set/dez, 2015.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, E. D. A. M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. -2. ed.- Rio de Janeiro: E.P.U, 2015.

MARCONI, A. M.; LAKATOS, M. E. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, E. M. Técnicas de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2003. **MARQUES, J. R**, 2020.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. [tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura] - 2 ed. São Paulo: Martins fontes, 1999.

MELO, R. A; LIMA, M.G.S.B; COSTA, A.F.M. O Currículo das Escolas do Campo e a Articulação dos Saberes da Cultura Camponesa aos Conhecimentos Escolares. In: **Revista CAMINE: Caminhos da Educação**, Franca, v.6, n.2, 2014.

MELLO, A. S. et al. Pesquisas com crianças na Educação Infantil: Diálogos Interdisciplinares para produção de conhecimentos. **Motrivivência**, v. 27, n. 45, p. 28-43, setembro, 2015.

MELLO, A. S. et al. A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 130-149, setembro, 2016.

MINAYO, M. C. S. GOMES, SFDR. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOLINA, M. C. Desafios para os Educadores e as Educadoras do Campo. In: KOLLING, E.J.; CERIOLI.P. R; CALDART, R.S.(Orgs). **Educação do Campo e políticas públicas**. Brasília, DF: articulação nacional Por uma Educação do Campo, 2002.

MORUZZI, A. B.; ABRAMOWICZ, A. Infância, Raça e Currículo: Alguns Apontamentos sobre os Documentos Brasileiros para Educação Infantil. **Revista Contemporânea de Educação**, vol.10, n.19.jan/jun. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufri.br/index.php>. Acesso em: 11/06/19.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento: Tradução de Eloá Jacobina. - 8 ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

OLIVEIRA, N.R.C de. Concepções de Infância na Educação Física Brasileira: Primeiras Aproximações. **Rev. Brasileira de Ciências do Esporte**.vol.26. nº3, p. 95-109, maio, 2005. Disponível em: <http://www.readalyc.or/articulo.oa.id>. Acesso em: 11/06/19.

PALUDO, C. Formação de Educadores e Educadoras do e no Campo. In: CALDART, R.S; PALUDO, C.; DOLL, J. **Como formam os sujeitos do Campo?** Idosos, adultos, Jovens, Crianças e educadores (Orgs.) Brasília, PRONERA: NEAD, 2006.

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. Disponível em: <https://periodicos.sbu.uncamp.br>. Acesso em: 11/06/19.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

RAMOS, J. B. S.; SOUZA, I. P. Educação Infantil: tábula rasa e outros de saberes. In: DE ABREU, W. F.; OLIVEIRA, D. B.; RAMOS, J. B. S. (Orgs). **Educação Infância e Filosofia**. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2017.

SANCHES, M. S. R. A. **Ser um trabalhador tornar-se um abacataense**: criança, socialização e aprendizagem em uma comunidade quilombola da Amazônia-PA. Latitude, vol. 10, n. 2, pp.251-28, 2016.

SANTIN, S. **Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. Editora Unijuí, 2003.

SAYÃO, D.T. Corpo e Movimento: Notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação Infantil e à Educação Física. **Revista Brasileira. de Ciência do. Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan.2002.

SILVA, M.R. da. “Exercícios de ser Criança” - O corpo em movimento na Educação Infantil. In: ARROYO, M. G.; SILVA, M.R. (ORG). **Corpo Infância: Exercícios Tensos de ser Criança**; por outras pedagogias dos Corpos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SILVA, A.P.S. da; PASUCH, J.; SILVA, J. B. **Educação Infantil do Campo**. 1ed.- São Paulo: Cortez - 2012.

SILVA, M. R. da. O corpo das crianças em movimento: apontamentos provisórios sobre a cultura corporal-: [http://dx. doi. org./10.15603/1982-8993/ml. V.3 n. 1-2 p136-164](http://dx.doi.org/10.15603/1982-8993/ml.V.3.n.1-2.p136-164).**Múltiplas Leituras**, v. 3, n. 1-2, p. 136-164, jan. Jun.2010.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes europeias**. 5. Ed. rev. - Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SOARES, C. L. **Imagens da Educação no Corpo**: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. 4. Ed. rev. - Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SOARES, C. L. Corpo, conhecimento e educação: notas esparsas In: SOARES, C. L. **Corpo e história**. (Org.) - Campinas, SP: Autores Associados, 4 ed. rev.2011.

SOUZA, M. A. de. Educação do Campo: Políticas, Práticas Pedagógicas e Produção Científica. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n.105. p.1089-1111.Set/dez, 2008.

STROPASOLAS, V.L. da. “Os significados do corpo nos processos de socialização de crianças e jovens do campo”. In: ARROYO, M. G.; SILVA, M.R. (ORG). **Corpo Infância: Exercícios Tensos de ser Criança**; por outras pedagogias dos Corpos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução Ernani F. da F. Rosa – Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZIBETTI, M.L.T. Psicologia, Cotidiano Escolar e Formação de Professoras. Uma experiência na Educação Infantil, In: PACÍFICO, et al. (Orgs) **Educação Infantil no Campo, na cidade e na floresta; políticas e desigualdades**. 1. ed. Florianópolis: Pandion, 2015.

ZANDOMÍNEGUE, B.A.C. As Produções Culturais das Crianças como Eixo de Articulação Curricular da Educação Física com a Educação Infantil. **Tese em Doutorado em Educação Física**. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desporto, 342 f., Vitória, 2018.

APÊNDICE

APÊNDICE A**Roteiro de Entrevista para os professores de Educação Física e coordenação pedagógica que atuam nas Escolas do Campo de Castanhal-Pará****QUESTIONÁRIO APLICADO PARA AOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA .**

Nome: _____.

Gênero: _____. Raça: _____.

Qual sua Formação? _____.

Distrito que trabalha? _____.

Quanto tempo de atuação na Educação Básica? _____.

E quanto tempo atua na Educação Infantil em Castanhal? _____.

Quanto tempo você trabalha na zona rural? _____.

Onde você reside: _____.

1. Como você vê o tempo da infância? Qual a sua opinião sobre esse momento da vida de uma pessoa?

2. Considerando a sua prática e experiência de trabalho pedagógico com crianças, o que você pensa sobre a proposta de se trabalhar de forma distinta as diferentes realidades, como escolas do campo ou da cidade.

3. Como você avalia o trabalho realizado pelos professores de Educação Física nas escolas do campo aqui em Castanhal?

4. Quais as metodologias que você utiliza para trabalhar as expressões corporais das crianças, os seus movimentos na Educação Infantil?

5. Que pontos você pensa que devem ser considerados para que uma proposta de atividade seja significativa para as crianças da Educação Infantil.?

6. Você já teve acesso ao documento da BNCC para educação básica, em especial a parte específica para Educação Infantil?

7. A BNCC propõe seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil, “(os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se)”, tais direitos devem “assegurar na educação infantil que as crianças aprendam e construam significados de si, dos outros e do mundo social e natural”.

a. Você acha que esses direitos são trabalhados ou são possíveis de trabalhá-los aqui no Município de Castanhal?

b. De que forma você acha que é possível trabalhar esses direitos de aprendizagem aqui em Castanhal?

c. Você acha que tem diferença o trabalho desses seis direitos nas escolas do campo e da cidade? exemplifique.

8. “A organização curricular da educação infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (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)”. De acordo com a BNCC, tal arranjo curricular entrelaça as experiências concretas da vida cotidiana das crianças aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural”.

a-Você acha que esses campos de experiências são trabalhados ou são possíveis de trabalhá-los aqui no município de Castanhal?

b-De que forma você acha que é possível trabalhar esses campos de experiências aqui em Castanhal?

c- Você acha que tem diferença o trabalho desses campos de experiências nas escolas do campo e da cidade? exemplifique.

APÊNDICE B**Termo de Consentimento**

Eu, _____, fui informado (a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos sejam utilizados para fins científicos. Estou ciente que receberei uma via deste documento.

Castanhal, _____ de _____ de _____

Assinatura do voluntário (a) ou responsável legal

APÊNDICE C**Declaração de Sigilo**

Eu, Adriane De Brito Silva Costa, aluna do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares, do Instituto Federal do Pará, Campus Castanhal, sob matrícula de nº 20193400114, declaro para os devidos fins que se fizerem necessários que o uso de imagens e conteúdo da entrevista realizada junto à(o) _____ tem a finalidade exclusiva de atender aos objetivos acadêmico-científicos da dissertação em construção, conforme foi mencionado nas orientações e nos esclarecimentos prévios.

Castanhal - PA, ____/____/____.

Assinatura da Pesquisadora