

## INFÂNCIA, EDUCAÇÃO FÍSICA, DEMOCRACIA: EXPERIÊNCIAS COTIDIANAS

Juliana Santos Costa

*“Crianças gostam de fazer perguntas sobre tudo, mas  
nem todas as respostas cabem num adulto”*

*Arnaldo*

*Antunes*

### RESUMO

A sociologia da infância (re)conhece as crianças como seres sociais vivos, que pensam, que falam, que tem desejos, tomam decisões, buscam caminhos e nos apontam outros tantos. Considera a criança como um sujeito real que constrói história, geografia e cultura e, que, portanto, deve ser reconhecida como sujeito de direito. Neste sentido, este texto buscou refletir sobre a participação infantil nas decisões de uma sociedade, partindo dos acontecimentos cotidianos escolares em aulas de educação física. Como considerações, destaco a importância da participação das crianças para ampliar as possibilidades de uma escola como espaço de interações democráticas.

Palavras chaves: Infância, Escola, Democracia.

### ABSTRACT

The sociology of childhood (re) know the children as social beings living, thinking, speaking, has desires, make decisions, seek ways and in many points. Does the child as a subject that builds real history, geography and culture and which therefore must be recognized as subjects of law. Accordingly, this text aims to reflect on the children's participation in the decisions of a company, building on the daily events in school physical education classes. As above, highlight the importance of participation of children to enlarge the possibilities of a school as a space for democratic interaction.

Keywords: Childhood, School, Democracy.

### RESUMEN

La sociología de la infancia (re) conoce a los niños como seres sociales que viven, pensando, hablando, tiene deseos, la toma de decisiones, buscando formas y en muchos puntos. El niño como sujeto real que se construye la historia, la geografía y la cultura y que, por tanto, deben ser reconocidos como sujetos de derecho. En consecuencia, este texto tiene por objeto reflexionar sobre la participación de los niños en las decisiones de una sociedad, sobre la base de los acontecimientos diarios en la escuela en clases de educación física. Como consideraciones, ponen de relieve la importancia de la participación de los niños a ampliar las posibilidades de una escuela como un espacio para la interacción democrática.

Palabras clave: Infancia, Escuela, Democracia.

## Iniciando o estudo

A reflexão que aqui pretendo travar tem a pretensão de aproximação a uma temática pouco explorada nos estudos acadêmicos: infância, educação física e democracia. Compartilhando com outros autores a concepção de que a infância não é única e sim várias infâncias, que se diferem por características culturais e geográficas, mas que se relacionam e se aproximam por olharem para um mesmo sujeito: a criança e suas interfaces com os demais grupos presentes nas sociedades. Com nosso olhar, sob nossa condição de adulto, parecem seres indefensíveis, desprotegidos e dependentes, ao mesmo tempo, parecem ágeis, espertos, atentos e fascinantes.

Riscar a Terra, imprimir marcas, inscrever-se no espaço, parecem movimentos atrelados à condição humana da infância. Entendida aqui numa ampliação de seu sentido como condição de ruptura, do inesperado, experiência da diversidade (Kohan, 2007).

A posição adultocêntrica que a sociedade trás ao interpretar o mundo em relação às crianças como incompletude, incabamento, um viar a ser, impossibilita ou limita a participação infantil nas decisões complexas de uma sociedade, como os acontecimentos cotidianos escolares e não escolares.

As práticas escolares cotidianas se produzem e se acumulam em um emaranhado de características, como também no decorrer do tempo e das vivências que se fazem diferente em todos os momentos, tais práticas costumam ser selecionadas e direcionadas por adultos. As situações em que a participação das crianças em nossa sociedade se faz presente são restritas e muitas vezes confundidas com permissividade ou paternalismo.

A perspectiva sócio-histórica de infância nos alerta para reconhecermos as crianças como seres sociais vivos, que pensam, tomam decisões, buscam caminhos e os apontam. Considerar a infância como um período da vida que nos constitui e não apenas como passagem, é o que nos motiva a pensar escola, infância e democracia.

É necessário repensar o que entendemos por infância e os comportamentos das crianças, suas ações, suas falas, seus olhares. Elas nos dizem muita coisa as quais somos por vezes incapazes de perceber ou entendemos de maneira que não contemple uma boa comunicação.

Para tal, a brincadeira e o jogo devem ser evidenciados como uma das principais ferramentas por fazerem parte do seu cotidiano. A capacidade de criação e de fantasia das crianças, levam sempre a buscar mais um forma de brincar. De acordo com Antunes (2004), a brincadeira está associada ao aprender, à medida em que as crianças vivenciam atividades lúdicas, experimentam sensações de alegria, distração e também, aprendem conceitos e desenvolvem habilidades: “é no ato de brincar que toda criança se apropria da realidade imediata, atribuindo-lhe significado” (p.31)

É um desafio apontar que as crianças podem participar mais das escolhas das quais elas mesmas serão alvos. Neste sentido, este estudo caminha para refletir e superar a visão preconceituosa de infância que nos acompanha no decorrer da história e que somente reproduz uma exclusão de participação democrática dos alunos.

## Movimentos e crianças: em busca do devir

*“A infância é o material dos sonhos políticos a realizar. A educação é o instrumento para realizar tais sonhos” (Walter Kohan)*

Correr, saltar, pular, pegar, fugir, rodar, gritar, ouvir, executar e corrigir são algumas das muitas ações visíveis executadas por crianças no ambiente escolar. Imaginar um espaço onde é possível realizar estas e tantas outras ações quase simultaneamente, nos deixa atordoados/as e cansados/as só de pensar. Mas de quem, de onde vem e para onde vai tanta energia?

Proponho começar a refletir pelo primeiro questionamento e tomo a liberdade de repensar alguns: pelas crianças. As palavras que indicam ação são muito bem aceitas e praticadas pelas crianças. Quais crianças? Refiro-me e entendo a criança não pelo significado da palavra, que é estável, mas sim, pelo seu sentido, que é circunstancial.

A sociologia da infância, campo recente que segundo Borba (2006) vem se estruturando desde a década de 1990, nos alerta para (re)conhecermos as crianças como seres sociais vivos, que pensam, que falam, que tem desejos, tomam decisões, buscam caminhos e nos apontam outros tantos. A criança é um sujeito real que constrói história, geografia e cultura e, que, portanto, deve ser reconhecida como sujeito de direito.

Compreendo que a infância é uma construção social e que devemos rever as concepções historicamente instauradas: lineares, universalizantes e tradicionais, e por que não dizer, principalmente biologizantes. Estas concepções reduzem a criança a um ser que um dia culminará no ser adulto. E, portanto, enquanto crianças, são seres sem voz, sem desejos, sem vontades.

Para pensar o segundo questionamento - de onde vem tanta energia? – busquei subsídio nas práticas mais comuns da sala de aula; são as brincadeiras e jogos, praticados singularmente pelas crianças. A simples vontade e disposição que elas apresentam para realizar tais práticas, justificam, por si só, tamanha energia. “*Tia, quando que a aula vai começar?*” Pergunta de Rodrigo, aluno do primeiro ciclo de uma escola municipal do Rio de Janeiro, enquanto aguardava a explicação da proposta da aula. A ansiedade que paira sobre as crianças nos momentos iniciais da aula, só reduz quando a prática da atividade proposta ou acordada se efetiva. Enquanto há explicação de uma atividade ou reflexão sobre diferentes conteúdos, os alunos não concebem como momento de aula: querem a prática imediata. A aula é caracterizada como tal, somente após o início das atividades que envolvem ação e brincadeiras.

E para onde vai tanta energia? Sem ter a pretensão de responder a tantas indagações que me vem à cabeça, apresento uma visão como professora regente em turmas da educação básica no município do Rio de Janeiro. Possivelmente as energias sejam canalizadas para satisfazer as necessidades que todos os seres humanos têm de mover-se, bem como a criança busca incessantemente em cada instante da vida, o prazer e a alegria. A vontade e a necessidade de brincar o tempo todo, nos fazem compreender que o tempo na infância, em uma das concepções gregas segundo os antigos gregos, é aiônico, que nos remete à eternidade e a intensidade. A diversão fica estampada nas atividades, começa e se for possível não pára mais, a criança se entrega a brincadeiras, elabora história, desenha, se inclui como personagens inclui também as pessoas adultas e/ou crianças que produzam sentido em sua brincadeira. Com isso, ela não consegue, nem deseja mais parar; os interesses se diversificam durante o processo e quando o céu começa escurecer, Vinícius de dois anos de idade pergunta para mãe – *está ficando de noite?* Associa o escurecer do céu com hora de dormir. Não quero dormir. Ele luta contra o sono para não perder nenhum tempo de brincadeira. Com Taís de cinco anos é a mesma coisa. Diz que detesta dormir: “*eu não gosto de dormir, vou ficar acordada a noite toda. Quero brincar, ver os desenhos na televisão até tarde*”. Muitas vezes, ela luta com o próprio cansaço.

Para Sarmiento (2002) o brincar pertence à dimensão humana e constitui para as crianças uma forma de ação social. O brincar desperta sensações e sentimentos muito particulares que levam a momentos de muita euforia. Já para Vasconcellos (2008), o brincar não é gratuito, é lugar de negociação entre o mundo que existe e o que não existe. Observo na sala de aula que muito de nossos alunos/as deixam seus imaginários livres e criam, escolhem nomes diferentes, dão apelidos. O brincar é eletivo, assim *“ninguém pode obrigar ninguém a brincar. É um processo que só tem lugar se for de livre escolha e se puder ser exercido sob o controle dos próprios sujeitos”* (p. 125).

Lopes (2008) considera lugar de infância, como local *“onde se materializam as coisas de criança, um espaço que torna possível a vivência e a experiência da infância local, um espaço compartilhado e comungado pela comunidade e pelas crianças”* (p. 58). Neste sentido a quadra é lugar eleito pelas crianças. Lugar onde se soltam e ficam felizes de estarem na escola. Local geralmente destinado à realização das aulas de educação física e, por isso mesmo, é um dos espaços da escola mais adequados para proporcionar às crianças a vivência dos movimentos do corpo, experimentarem as condições de movimentos construídos no decorrer da filogênese humana.

*“Hoje é dia de aula? A aula hoje vai ser na quadra?”* São questionamentos realizados pelas crianças que me acompanham durante todo o ano letivo. Por ser geralmente um espaço amplo e com poucos obstáculos, muitas das atividades lúdicas podem, ali, ser desenvolvidas. Guiadas, orientadas ou livres as crianças exploram cada pedacinho como se fosse uma floresta, um campo de futebol, um parque de diversão, uma casinha, um navio ou até encenam guerras, muitas vezes da própria vida de seus contextos sociais. Em uma aula, durante o ano letivo de 2008, um grupo de meninas da educação infantil caminhava com rigor sobre a linha lateral da quadra, quando perguntei o que faziam: *“estamos brincando de desfilar e aqui é nossa passarela”* e, ainda completaram, *“vem desfilar também tia”*. Contudo, nem sempre neste local, encontramos um movimento que se dedica a construir rupturas com velhas práticas lineares e experimentações de outras possibilidades que os levem às descobertas e às invenções, subjetividades criativas e transformações ao lidar com o outro. As ações pedagógicas nos parecem estar ainda muito presas ao modelo histórico de construção da educação oficial. Educar o corpo para ter mente sã, desempenho ótimo nas tarefas competitivas e alcançar a idade adulta, continua sendo o foco de muitos professores, especialmente através de exercícios que muitas vezes não despertam o interesse de nossos alunos/as.

Esta concepção de educação vem tornando-se incompatível) entre em conflito com os contemporâneos postulados no campo da sociologia da infância, e com a concepção de formação de alunos cidadãos críticos, conscientes e reflexivos. Atividades estritamente direcionadas vem acompanhada de ações que emudecem as crianças, usurpam-lhes a voz. E o que significa não ter voz? Pode significar que as crianças não são construtoras e que não podem agir em seus contextos sociais?

Considerar a infância como um período da vida que nos constitui e não apenas como passagem, ter as crianças situados no tempo e no espaço, como sujeitos ativos, implica em redimensionar nossas ações pedagógicas e conceber novas formas de pensar a escola e a infância. Seriam estas algumas possibilidades de uma escola democrática?

Sarmiento (2002) alerta para a necessidade de articulação de conhecimento com o imaginário, da incorporação das culturas da infância no processo educativo. Assim, para o autor:

*“Firmar a educação no desvelamento do mundo e na construção do saber pelas crianças, assistidas pelos professores nessa tarefa de que são protagonistas, pode ser*

*também o modo de construir novos espaços educativos que reinventem a escola pública como a casa das crianças, reencontrando sua função primordial, isto é, o lugar onde as crianças se constituem, pela ação cultural, em seres dotados de participação cidadã no espaço coletivo”. (p.16)*

“Agora pode brincar do que quiser?”, pergunta Larissa de cinco anos de idade, aluna da turma de educação infantil, durante uma aula. Larissa, bem como outros alunos, fica ansiosa para chegar o momento da aula que pode brincar somente do que deseja. São formas de aula, negociadas com os alunos, em um momento fazem o que o professor combina com eles/as em outros estão livres para escolher. Isto não significa que não há uma interação com os alunos/as diante das propostas cotidianas. Ao propor alguma atividade o professor pode ser o mediador das relações entre as crianças com a natureza e com a cultura, levar em consideração as vivências atuais e anteriores das crianças, em relação ao seu grupo familiar, a seus pares, a si mesma e relacionar suas histórias, os sentidos e as ações com os da comunidade escolar em busca do cotidiano da educação infantil. Para Borba (2008), esta postura ressignifica o papel do professor como mediador e “*co-construtor de um processo que inclui a criança como sujeito, autor e ator*” de suas próprias ações. (p.84)

Algumas atitudes, já naturalizadas em nossas práticas, chegam a tolher as formas de expressão infantis, que quase impedem as crianças de se expressarem com desenvoltura seus pensamentos, sua criatividade e reivindicações. O mundo adultocêntrico de certa maneira reprime conversas e argumentos de uma criança, por temerem a desordem, pois impõem a sua própria ordem.

Boaventura de Souza Santos (2007) afirma que *vivemos em sociedades politicamente democráticas mas socialmente fascistas (p.88)*. Ou seja, os princípios de democráticos que incluem diálogo, multiplicidade e diferenças respeitadas, talvez sejam mais facilmente aceitos como modelos políticos a seguir do que como norteadores às relações sociais praticadas. Ainda para o autor, a democracia deixa de ser um obstáculo com a luta por inclusão para ser bandeira do capitalismo, modelo em crise, de baixa intensidade. Assim como sustentáveis, flexíveis, democráticos também parece ser palavra de um discurso que não encontra opositores. Aponta a necessidade de um trabalho de arqueologia, escavando as possibilidades de uso contra-hegemônico da democracia e descoberta de embriões nas culturas marginalizadas, invisibilizadas pela modernidade. Formar subjetividades rebeldes, inconformistas, seria um dos caminhos, pela educação. Olhando atentamente nossas crianças, na escola, me parece que não apagar essa infantil característica com nossas práticas pedagógicas, aprender com elas, já seria um bom começo. Começando como que pelo título de um texto de Walter Kohan com uma “*educação não fascista da infância*”.

Espaços tão bem definidos e demarcados na escola como as salas de aula, a quadra, salas de leitura, pátios e refeitórios, possuem uma organização construída por adultos para que as crianças os ocupem seguindo as normas preestabelecidas. Para Vasconcellos (2008) as instituições que tem a infância como foco asseguram mais a submissão do que a liberdade original. Os horários e o tempo de permanência são definidos; e, também, se podem ficar sozinhos ou não. Restrições encontradas também na hora da entrada e da saída dos alunos no espaço físico da escola. O sinal sonoro permite aos estudantes entrarem, se tocado no início de um turno, e saírem, se soado no final do turno. Não podemos esquecer a hora do recreio, um dos momentos mais esperados pelos alunos durante sua permanência da escola, também orientado pelo sinal.

Estar na escola, local onde passamos longos anos de nossas vidas, pode representar grandes aprendizagens, seja pelo cumprimento das regras impostas, seja por

burlar ou pela busca alternativa de explorar este espaço. Assim é que as crianças costumam viver. Ao ouvir o sinal, saem correndo imitando uma ambulância ou uma um carro de polícia estas aproximações com o mundo adulto trazem mais significado e lhes possibilitam interações entre elas próprias.

Aproveitar os devaneios, as facilidades de comunicação inerentes às crianças em transitar pelo real e pelo imaginário, as potencializa a buscar significados sobre as questões sociais que as cercam, são estratégias que produzem sentidos, despertam valores que contribuem para sua compreensão enquanto devires humanos. Ao propor às crianças uma atividade de corrida, esta torna-se uma das atividades mais interessantes; isto porquê fui surpreendida com o vôo dos pássaros pela quadra; ouve um imenso fascínio dos alunos que logo se puseram a imitá-los. Correram em linha reta, em zig-zag, sozinhos e em grupos, mexeram os braços com tivessem as asas dos pássaros, cantaram e exploraram quase todos os espaços da quadra correndo alegremente. A surpresa daquele momento, talvez, tenha distanciado a aula do planejamento prévio da professora, porém essa forma meio que desordenada causou naqueles alunos/as um impacto muito maior; seu processo de participação na aula deu-lhes prazer; Não foi com um método pronto, acabado e organizado previamente, mas sim momentos iluminados pelos interesses e vontades dos alunos ao produzir sentido para aquela atividade.

Para Vasconcellos (2008) a infância transporta nas mãos o tesouro do futuro e nem por isso é merecedora de valor no presente e ainda é objeto dos projetos educativos e políticos. O ditado popular “a criança é o futuro da nação” vê a infância como nascedouro das sociedades do futuro e deposita nela a responsabilidade das transformações sociais, esquecendo o momento presente. Ainda que a infância seja considerada potência e possibilidade, não é reconhecida e valorizada.

O questionamento de criança, a indagação em relação a posturas de um adulto pode indicar seu poder e seus interesses. Por não ter autoridade e voz ativa, a criança participa democraticamente de forma indireta no mundo que vive. Ao sermos questionados por uma criança, devemos estimulá-las a expor, argumentar, discutir, conversar e dialogar com seus interlocutores/as adultos. Para Borba (2008) “*não há lugar para as práticas em que as crianças são meras reprodutoras, das quais se espera que aprendam a colorir formas predeterminadas, cobrir caminhos pontilhados, treinar movimentos de coordenação motora ampla e fina*”. (p.85)

Interessa-me assim perceber como as crianças usam o espaço escolar. Entendendo-as pelas espacialidades que produzem e pelas quais são produzidas na escola (Lopes, 2008). Seja na quadra, na sala, nos corredores, elas praticam sua infância. E nessa prática podem revelar que ser criança, na escola é responder, resistir a uma lógica hegemônica de entendê-las, a um modelo que as subalterniza, lhes restringindo a um lugar menor, surdo às suas vozes, cego às suas visões, insensível às suas formas de ser-estar-agir no mundo. O cotidiano escolar é o espaço que abriga essas multiplicidades, onde (re) criam-se formas hierárquicas, democráticas, participativas, tiranas, de ensinar e aprender com o outro.

#### Tecendo considerações

Em tentativa de entender como, ao olhar das práticas, ampliar as possibilidades para que a escola seja um espaço de interações, onde as vozes infantis sejam tratadas como vozes outras, mas não menores, percebo que muitas vezes minhas nossas práticas estão ancoradas em teorias que confrontam-se com um pretense discurso democrático dos quais somos porta-vozes na escola. Contraditoriamente apoiadas numa

colonialidade que subalterniza o outro, colocando como algo a ser moldado. No caso da criança como um projeto a ser desenvolvido.

Promover uma educação democrática, onde as condições de ser sejam tarefas do presente, não uma promessa para o futuro, nos faz deixar de pensar a criança como ausência e considerá-las como agente, ao mesmo tempo reconhecemos a sua força de expressão. Renunciar uma infância na dimensão temporal, acrescenta movimento, dinamismo e intensidade à aventura de ir e vir, credenciando como apropriado o tempo próprio, o tempo agora.

A condição infantil de nascer para o mundo, antes que para si, favorece sonhos, idealizações, conquistas, apropriações e controle por parte dos adultos. Pais vislumbram a anulação de frustrações pessoais, buscando em seus filhos o que eles mesmos não conseguiram alcançar. Paralelamente, ao selecionarem e ministrarem conteúdos segundo padrões culturais hegemônicos, educadores estimulam cognitivamente seus alunos na tentativa de inseri-los na estrutura social, tal como está.

Atravessar fronteiras, perceber a legitimidade do outro, da criança, entender que nossas práticas são teorias em movimento, desnaturalizar nossas pequenas atitudes e palavras e assumir condição de aprendente, são ações que se revelam para nós como a possibilidade de alterar o sentido da escola. Continuamos acreditando nela, em seu potencial de, enquanto espaço intercultural, torna-se lugar de ser criança.

#### Referências Bibliográficas

BASTOS, João Baptista; ARAUJO, Margareth Martins. “Gestão e alfabetização na escola pública: velhos poderes e novos saberes. In: Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes. São Paulo: Cortez, 2008.

BORBA, Angela Meyer. “As culturas da infância no contexto da educação infantil”. In: Reflexões sobre infância e cultura. Niterói: EdUFF, 2008.

KOHAN, Walter O. Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância. Meio digital: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)

KOHAN, Walter Omar. Infância. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KOHAN, Walter Omar. Infância, estrangeiridade e ignorância. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOPES, Jader Janer Moreira. “É coisa de criança”: reflexões sobre geografia da infância e suas possíveis contribuições para pensar as crianças”. In: Reflexões sobre infância e cultura. Niterói: EdUFF, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. A democracia no cotidiano da escola. Rio de Janeiro: DP&A:SEPE, 2001.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Boaventura & a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

POSTMAN, Neil. O desaparecimento da infância. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social. São Paulo: Boitempo, 2007.

SARMENTO, Manuel J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade in Sarmento, M.J; CERISARA, A.B. (organizadores). Porto: Asa, 2004.

SARMENTO, Manuel J. Imaginário e culturas da infância. Meio digital: [WWW.cedic.iec.uminho.pt](http://WWW.cedic.iec.uminho.pt)

VASCONCELOS, Tânia de. “Infância e narrativa”. In: Reflexões sobre infância e cultura. Niterói: EdUFF, 2008.

[Ju77costa@yahoo.com.br](mailto:Ju77costa@yahoo.com.br)

Endereço: Rua Geminiano Góis 170-206, bl 2. Jacarepaguá. Rio de Janeiro. CEP 22743670

Recurso: Data-show