

AS CULTURAS DE PARES E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Julio Cesar Floriano dos Santos¹

Eixo 3 – Profissionalidade docente

Resumo: O presente estudo tem como tema a constituição da identidade docente do professor homem na educação infantil e tem como objetivo compreender a influência da cultura de pares na constituição dessa identidade docente. Para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa, narrativa, com revisão bibliográfica e documental. Consideramos que os conceitos de criança e infância, à luz da sociologia da infância nos permitem compreender que essas crianças são produtoras de culturas próprias e essas culturas desafiam o controle da autoridade adulta pelas crianças podendo gerar desordem no entendimento da identidade docente por parte de professores que atuam na educação infantil. Os resultados encontrados apresentaram diferentes modos como a autoridade adulta é desestabilizada pelas crianças, porém não conseguimos concluir que esse processo seja distinto entre os professores e as professoras, de um modo geral.

Palavras-chave: Culturas de pares; Autoridade docente; Professor homem; Educação infantil.

Introdução

A cultura é um fator importante para a constituição da identidade do sujeito, e está atrelada ao grupo social ao qual esse sujeito pertence. Nesse sentido percebe-se que para cada grupo social as culturas de pares fortalecem a relação de suas identidades. “Podemos conceituar culturas de pares como subculturas gerais de uma cultura ou sociedade mais ampla [...]” (Corsaro, 2011, pg 153). Podemos então afirmar que as culturas de pares se desenvolve em um micro contexto de uma sociedade macro.

Nas sociedades ocidentais (e cada vez mais nos países em desenvolvimento), no entanto, as crianças estão partindo rumo às creches e outros contextos educativos cada vez mais cedo. Dada a quantidade de tempo que crianças pequenas normalmente passam nesses ambientes e a intensidade das interações, esses ambientes frequentemente servem como eixo de uma rede integrada de ambientes ou regiões de pares. É por meio de interação intensa e cotidiana nesse eixo que a primeira cultura local de pares se desenvolve e floresce (Corsário, 2003). (Corsaro, 2011, p. 154).

Quando pensamos em um contexto da Educação Infantil, podemos entender que as culturas infantis são potencialidades para a construção da identidade das crianças, mas se pensarmos na figura do/a professor/a podemos nos questionar: Qual a influência das culturas de pares (culturas infantis) na constituição da identidade docente do professor homem de educação física na educação infantil? Esse questionamento me fez revisitar e refletir sobre minha atuação quando era um professor de educação física que atuava na educação infantil.

Considerando os contextos históricos, biopsicológicos e socioculturais da criança, entende-se o deslocamento da infância e de seus sujeitos para as periferias

¹ Mestrando em Educação/PPGEdu/Faed/UFMS e professor na Rede Municipal de Educação. Participante do Grupo de Estudo e Pesquisas em Narrativas Formativas (Gepenaf).

sociais ao curso do tempo. É preciso “reconhecimento da especificidade da infância, no seu lugar de etapa diferenciada da vida e ao mesmo tempo colocar a criança como um sujeito pleno, detentor de uma lógica própria e não menor ou menos elaborada que a do adulto” (Luz, 2008, p. 24). Ainda hoje é possível considerar a criança como um ser incapaz, porque “a infância é associada à imaturidade, à minoridade, e seria um estado do qual haveria que se emancipar para se tornar dono de si mesmo” (Kohan, 2005, p. 237). Quando a criança é considerada como ‘um vir a ser’ e não como um ‘ser que é’ está sendo diminuída suas potencialidades, digo aqui potencialidades não como um artefato para o desenvolvimento, mas como uma real potência própria em suas condições de existência. A imaturidade é uma dessas grandes potencialidades da criança.

Para o filósofo John Dewey, segundo Muraro (2015, p. 16541),

Imaturidade consiste numa capacidade do organismo, pois ela traz em si uma possibilidade construtiva com dois traços: um deles a dependência, ou interdependência que, como dissemos, garante a sobrevivência pelo suporte dos outros membros da espécie; outro traço é a plasticidade, que não deve ser confundida com a mera impressão de formas vindas do exterior, mas com uma capacidade de desenvolver em si mesmo as aptidões para a vida social.

Niehues e Costa (2012) apontam que no século XVIII as famílias se voltam para suas crianças. Não apenas para suprir as necessidades de sobrevivência, relativas aos traços de dependência da imaturidade da criança, mas também para suprir outros aspectos da vida, em especial os afetos destinados à elas. Com isso, esses pais passaram a sentir-se responsáveis pelo futuro de seus/suas filhos/as, pois agora eles/as são objeto de seu amor e preocupação. Essa preocupação estava relacionada especialmente com a saúde e a educação, essa educação se relaciona ao traço de plasticidade da imaturidade infantil. Nesse contexto surge a Educação Infantil como uma possibilidade capaz de suprir essas duas necessidades: a de cuidar e formar esse sujeito criança que é um ator social e portanto têm seu modo próprio de ser, estar e se construir no mundo e por outro lado regularizar um ensino que favoreça essa educação esperada pelos pais.

Atualmente a Educação Infantil vem ganhando espaço no cenário político e sociocultural brasileiro, percebe-se também o aumento de estudos no meio acadêmico. Inúmeras são as pesquisas que podem ser observadas com essa temática. Isso se deve a esse novo entendimento sobre a infância e as crianças. O processo histórico provocou mudanças conceituais e políticas. “O reforço dado à criança como sujeito de direitos e ator social exacerba a importância da implementação de políticas públicas que assegurem uma Educação Infantil de qualidade” (Luz, 2008 p.30). Documentos como a LDB garante qualidade para a Educação Infantil a partir da exigência de formação profissional inicial e continuada, próprias para o exercício da carreira no magistério. Porém, a Educação Infantil ainda encontra-se em defasagem nesse quesito. Por outro lado, ainda é uma realidade a atuação de docentes com formação inicial e continuada que incorrem no risco do não entendimento e favorecimento do desenvolvimento das culturas infantis; da criança enquanto sujeito; da educação infantil enquanto espaço privilegiado para a cultura de pares. Esse entendimento (ou a falta dele) é o que determina a qualidade do atendimento prestado às crianças.

As crianças, esses sujeitos ativos e completos de suas potencialidades, são os protagonistas no processo de produção de culturas de pares, favorecidos na Educação Infantil. Sem entendermos essas questões, podemos incorrer no risco de não pensarmos sobre nossa prática com as crianças, além disso, podemos também não refletir sobre nosso papel enquanto docentes nessa etapa de formação, e quando não refletimos sobre isso não entendemos nossa identidade de professor/a. Quero dizer aqui que profissionais

implicados com a qualidade de atendimento às crianças refletem sobre suas práticas, e de maneira mais profunda sobre suas identidades. A identidade permite aos sujeitos a compreensão de si e dos outros, seu posicionamento no mundo e atuação nos espaços onde estão inseridos. A identidade docente é a condição de existência do/a professor/a, isso nos permite refletir que a identidade pessoal e profissional são indistintas, digo além, se coadunam para a constituição dessa identidade a qual caracteriza o docente e de certo modo o grupo ao qual pertence.

O objetivo dessa pesquisa é compreender a influência da cultura de pares na constituição da identidade docente. Para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa, narrativa, com revisão bibliográfica e documental. As seções estão organizadas conforme os objetivos específicos deste estudo. Na primeira seção iremos compreender os conceitos de criança e infância, à luz da sociologia da infância; na segunda iremos delimitar historicamente a inserção do professor de educação física na educação infantil, na cidade de Campo Grande - MS; e na última iremos compreender o desafio e controle sobre a autoridade adulta pelas crianças, por meio das culturas infantis de pares.

A criança é a infância: uma narrativa e um olhar a partir dos estudos da infância

Eu nasci em 1988, no dia 17 de maio, em uma família composta por um pai, uma mãe e um irmão. Todos esperavam por uma criança, que naquele momento não importava se seria homem ou mulher. Meus pais haviam escolhido para mim apenas o nome feminino: Juliana. Quando nasci, meu irmão mais velho, com 3 anos, sugeriu Julio Cesar. Julio referindo-se a Juliana e Cesar para “*ficar igual o meu*”, disse ele, que tem o nome de Cesar Augusto. O sexo eles só souberam no momento do meu nascimento, mas antes disso, eles sabiam que outra criança já estava ali existindo em sua totalidade de potencialidades. A partir do momento do meu nascimento, isso seria apenas um novo marco da minha existência, eu marcaria e seria marcado pelo tempo e espaço, ou seja, afetaria e seria afetado pela história, produzindo então subjetividade e culturas próprias da infância.

Uma criança esperada (eu) e uma criança a esperar (meu irmão) introduzem nesse estudo o entendimento do surgimento da infância e do protagonismo da criança enquanto sujeito, a partir do campo da história e da sociologia da infância. Essa é a preocupação da sociologia da infância, dar o “entendimento da criança como um ser que participa ativamente na construção de sua própria história e na produção de uma cultura infantil, que reúne elementos comuns da infância independente do contexto em que as crianças vivem” (Luz, 2008, p.11). As crianças são capazes de perceber o mundo e interferir nele (assim como meu irmão o fez) a partir de suas apreensões e por meio de suas capacidades. Essa compreensão é algo recente. “Os fatos relativos à evolução da infância, na pluralidade de suas configurações, inscrevem-se em contextos cujas variáveis delimitam perfis diferenciados” (Fernandes; Kuhlmann Júnior, 2004, p. 29). Cada sociedade em seu determinado tempo compreendeu, ou apenas tratou, a infância e as crianças conforme seus valores sociais, culturais e históricos.

Niehues e Costa, 2012 discorre sobre a história da infância e relata que até o século XII nem mesmo o sentimento de infância existia e esta fase da vida ficou encoberta, pois as crianças eram consideradas como adultos de menor valor. Enquanto dependiam de suas mães permaneciam como incapazes, quando já não o faziam eram inseridos nos costumes dos adultos e considerados miniaturas desses. As crianças não tinham o lugar próprio da infância. Esse sentimento de infância surge a partir da influência das condutas da Igreja Católica, que se opuseram à naturalidade das mortes e abandonos de crianças por parte de seus próprios pais na Roma Antiga (Niehues; Costa, 2012). Nos séculos X e XI a valorização consanguínea no seio familiar e a sacralidade

do matrimônio e do próprio ato de procriar tornou no século XVIII ato de bruxaria a morte de crianças. Ainda no século XVIII o sentimento de infância surge também pela devoção e culto ao Menino Jesus e aos inocentes massacrados por Herodes, justificando a sacralidade da criança a qual proporciona a mediação entre o céu e a terra. A partir do surgimento do sentimento de infância se efetiva também sua concepção.

Luz (2008, p. 24) aponta, com base em Sarmento (2005), que “a sociologia da infância costuma diferenciar a infância como categoria social geracional, da criança, sujeito concreto que preenche essa categoria social, mas que ocupa posições sociais diversificadas”. Essas posições já não são mais passivas ou ocultas, mas determinam esse sujeito enquanto ator social ativo da categoria pertencente, pois, em conformidade com Fernandes e Kuhlmann Júnior (2004, p. 29), “A infância é um discurso histórico cuja significação está consignada ao seu contexto e às variáveis de contexto que o definem”.

Assim, a criança não pode ser entendida apenas como um ser dependente da cronologia, ser criança indica uma realidade biopsicológica, sociocultural e histórica. Diferente da infância dos outros animais, o ser humano não necessita aprender apenas capacidades que garantam sua sobrevivência biológica. No reino animal esse período necessário para a maturação e adaptação ao meio é relativamente curto e independente, mas no ser humano a infância é dependência e permanência, ela marca a existência dos sujeitos, porque influi na construção das identidades e em suas ações socioculturais e históricas (Muraro, 2015).

O ser humano é um ser histórico porque tem infância, porque a linguagem não lhe vem dada “por ,natureza”, senão porque tem que aprender a falar (desde que nasce), porque não fala desde sempre (porque não é falado desde sempre pela linguagem), senão porque fala e é falado submerso numa história. Se não há possibilidade de que o ser humano seja a-histórico, é precisamente porque não fala desde “sempre”, porque tem que aprender a falar (a falar-se, a ser falado) numa infância que não pode ser naturalizada, universalizada nem antecipada. No humano, a infância é a condição da história. (Kohan, 2005, p. 243).

A particularidade da criança apreender e se manifestar no mundo, suas relações e o estabelecimento das comunicações priorizam a linguagem “no que se refere à condição do ser criança, acentuando, primordialmente, a condição ativa e social na qual constroem sua história” (Luz, 2008, p. 22). O termo infância tem relação etimológica com o não falar. A comunicação é aquilo que humaniza e essa humanização passa pela linguagem, ou melhor, pela aquisição da linguagem.

Olhar o contexto da educação infantil e ver o espaço que proporciona a existência dessas culturas e daquelas identidades

Observa-se no cenário nacional que as instituições destinadas ao atendimento das crianças modificaram-se, sua trajetória, transicionando entre o assistencialismo; a filantropia; o higienismo e sanitarismo; a compensação até a pedagogia. Atualmente é considerada a primeira etapa da educação básica, na educação formal. No Brasil, a atenção às crianças era responsabilidade de assistência social.

Esse modo de observar os anos iniciais da infância se fazia presente especialmente porque as necessidades de saúde e alimentação não eram garantidas a grande parte da população. A partir do momento em que essas necessidades passam a ser asseguradas, inicia-se um movimento que preocupa-se com a questão educativa formal, especialmente com os aspectos pedagógicos e o ambiente onde essa criança estará formalmente inserida.

O país trata a Educação Infantil como um espaço educacional para as crianças pequenas, e essa visão ainda é recente. Foi em 1988, na promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988) que o Estado assume como dever assegurar a oferta deste nível de escolarização como direito da criança e da família.

Em 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990) referenda a compreensão da Educação Infantil como parte do sistema de ensino oficial, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), assim como todas as outras regulamentações que a seguiram, conferem a esta etapa de ensino a primeira da Educação Básica.

Com a inclusão da Educação Infantil na Educação Básica modificou-se toda a compreensão em relação aos primeiros anos da infância, destacando o desenvolvimento cognitivo, social e cultural da criança. Tendo em vista o desenvolvimento desses aspectos o currículo da Educação Infantil, pautado pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), contempla a Educação Física como um dos campos de experiência e promotora da Cultura Corporal de Movimento.

Assim como a Educação Infantil teve sua trajetória marcada por um início tecnicista, a educação Física no Brasil também teve uma origem higienista, militarista, limitada, mas hoje seu entendimento ganhou limites ampliados e por isso a Educação física é um componente curricular obrigatório na Escola, e sua principal importância no ambiente escolar é tratar o movimento como produção cultural e trabalhar a inteligência corporal e suas relações com a sociedade (Brasil, 1997).

O artigo 26, Parágrafo 3º da LDB ratifica que “a educação física integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (Brasil, 1996). Então, se tratando a Educação Física de um componente curricular obrigatório da Educação Básica, é evidente não só a obrigatoriedade como também a relevância de um profissional habilitado para a efetivação da Educação Física na Educação Infantil.

Em 2014, na cidade de Campo Grande – MS, dois novos modos de proceder na Educação Infantil foram organizados. O primeiro foi a administração dos então Centros de Educação Infantil – CEINFs passarem a ser responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação – SEMED; o segundo é a presença e atuação das professoras e dos professores de Educação Física nessas instituições de ensino. Já em 2019, o maior avanço foi a alteração da nomenclatura Centros de Educação Infantil – CEINFs para Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs.

Frente a todas essas situações esse Professor de Educação Física deve desenvolver um trabalho educacional considerando o binômio cuidar-educar como indissociável para a educação infantil (Kramer, 1982, p. 2006). Dessa forma, considerando como problema o paradigma da Professora de Educação Infantil, assim como os preconceitos de que homem não sabe cuidar e professor de Educação Física não sabe educar, este trabalho busca olhar a formação da identidade docente dos professores homens, considerando a cultura de pares, haja visto que os professores que atuam na educação infantil atuam pelas crianças.

O ingresso dos professores do sexo masculino e da própria Educação Física na Educação infantil de Campo Grande já propõem um campo de tensão. A partir da minha experiência de vida pude refletir que assim como eu outros professores homens de Educação Física que atuam no contexto da Educação Infantil estão em uma posição de enfrentamento, aceitação ou recuo de suas carreiras docentes. Me questioneei acerca das construções de suas identidades. Desejei compreender como o processo de formação inicial e continuada, a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional

constroem a identidade docente desses sujeitos, mas sem deixar de considerar como ponto central a influência das culturas de pares.

As culturas de pares e a construção da identidade do docente: o desafio e controle sobre a autoridade adulta pelas crianças

Iniciei minha carreira docente em uma turma de Educação Infantil, a qual um professor homem e experiente na profissão havia desistido de lecionar alegando dificuldade com a turma, principalmente em relação à indisciplina. Depois de assumir essa turma, outras oportunidades de trabalho foram surgindo na mesma rede de ensino, Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (Reme), e em poucos meses estava com uma carga horária de trabalho bastante significativa e uma diversidade de realidades (de alunos, de turmas, de escolas) a serem atendidas. Precisava agora, além dos meus conhecimentos pedagógicos e específicos da Educação Física, também aprender, conforme bem sintetiza Imbernón (2022, p. 62), “[...] a conviver com as próprias limitações e com as frustrações e condicionantes produzidos pelo entorno, já que a função docente se move em contextos sociais que, cada vez mais, refletem forças em conflito.”

Para alguns/as professores/as essas forças conflitantes emergem das culturas infantis, isso porque para as crianças, segundo Corsaro (2011, p. 155), “nos anos pré-escolares, as preocupações prioritárias são a participação social e o desafio e conquista do controle sobre a autoridade adulta”. O autor também afirma que nas diversas características das culturas de pares os temas centrais são a tentativa de controle de suas próprias vidas e o compartilhamento desse controle com as demais crianças, e isso passa pela desestabilização da autoridade adulta. Este conflito pode surgir pelo fato de (re)vivermos em nossa atuação profissional a atuação dos nossos professores, criando em nosso interior uma ideia do que é ser docente, ao passo em que também vamos nos apropriando do modo procedimental e atitudinal não apenas da profissão, mas de uma posição (política/ cultural/ social) de quem ensina algo, e isso inclui a autoridade que temos sobre as crianças.

Imbernón (2022, p. 61) explica isso ao dizer sobre a primeira socialização:

A primeira socialização, que denominei “aquisição do conhecimento pedagógico comum”, aumentou com a democratização do sistema educativo. Os cidadãos transitam cada vez mais pelo sistema educativo e assumem uma determinada visão da educação. Essa socialização comum comporta assumir estereótipos e esquemas (quando não estigmas) que, em alguns casos, são difíceis de eliminar ou superar. Certos princípios de ação educativa serão interiorizados durante essa etapa escolar, em que se assumem determinados esquemas ou imagens da docência [...]

As poucas lembranças que tenho das minhas experiências como aluno são de alguns fatos que me marcaram e trago comigo. Eu lembro muito pouco dos meus professores, mas lembro bastante de uma professora de educação física. Ela me acompanhou desde a terceira até a oitava série (hoje ensino fundamental 1 e 2) na Escola Estadual Lúcia Martins Coelho. Ela era muito exigente, mas desenvolvia atividades muito interessantes. Todos faziam não só porque ela exigia, mas porque essas atividades oportunizavam pensar e resolver problemas enquanto nos divertíamos. Ela cobrava dos alunos roupas (“decentes”) e calçados esportivos, fila e todo tipo de disciplina. Ela falava bem baixinho, mas era como um “general”, era uma professora que não se alterava, e esse comportamento é muito presente na minha prática pedagógica.

Partindo dessa narrativa podemos nos questionar: como as crianças e os professores são capazes de se relacionar? Sendo essas tão pequenas seriam capazes de se manifestar? Seriam essas primeiras socializações capazes de produzir efeitos a longo prazo apenas nas crianças, ou seriam elas também capazes de produzir mudanças na identidade docente desses professores? Os professores da Educação Infantil teriam sua atuação pautada nessas primeiras socializações? Quando iniciei em uma turma de educação infantil trouxe presente esse comportamento, muito vivo, da minha professora de educação física. A autoridade era para mim algo soberano e inquestionável. Ao criarem e desenvolverem suas culturas não permitia às crianças o compartilhamento de seus discursos.

Corsaro (2011, p. 153) afirma que "[...] podemos estudar culturas de pares infantis como universos compartilhados de discurso, em vez de como grupos definidos simplesmente em termos de fronteiras geográficas ou de idade". Por muito tempo considerei a infância em termos de idade, e por esse mesmo tempo me colocava a pensar na minha dificuldade em me identificar como professor. A autoridade sobre a turma que eu desejava ter era para sobreviver na vaga que o professor anterior a mim havia sucumbido, reflito sobre sua desistência e me questiono se não partilhamos naquele momento do mesmo dilema.

Sou um homem alto e muitas vezes fui incitado a usar desse recurso para exercer essa autoridade em relação às crianças. Esse é um fato que permeia os pensamentos das crianças pequenas. Corsaro (2011) afirma que é uma preocupação para elas o tamanho físico, e demonstra, a partir de situações de experiências reais, que se colocadas na posição de maior altura que os adultos tendem a ganhar forças para colocar em desafio a autoridade desses adultos. Nesse aspecto, podemos considerar a constituição da identidade docente do professor homem diferente da constituição da identidade das professoras mulheres, isso porque a própria constituição física dos homens favorece a desproporção dos tamanhos do corpo do professor em relação às crianças, o que pode proporcionar também uma relação de autoridade diferente com as crianças.

As tentativas para o exercício do controle da autoridade dos adultos pelas crianças podem ser individuais ou comunitárias. Essas tentativas comunitárias podem ser consideradas um refinamento das culturas de pares, "[...] as culturas de pares surgem, desenvolvem-se e são mantidas e refinadas entre os diversos ambientes sociais que compõem o mundo das crianças" (Corsaro, 2011, p. 154). Nas aulas de educação física diversas atividades lúdicas são propostas consideradas significativas e seguras para o desenvolvimento cognitivo, motor e social das crianças. Porém muitas vezes durante as atividades a lógica proposta pelo professor é subvertida pelas crianças, algumas vezes porque está muito difícil para elas, outras vezes porque está muito fácil e portanto entediante. Lidar com essa situação exige desenvolvimento da identidade docente, pela reflexão da própria prática.

Corsaro (2011) ilustra essa realidade a partir de um exemplo de rotina com crianças bem pequenas. O autor relata uma experiência cuja a professora percebe a organização de uma rotina por parte das crianças, nessa rotina podemos perceber que na organização das crianças inclui até mesmo as preocupações possíveis dos adultos. Esse fato demonstra que as crianças gozam de uma sensação de controle do ambiente, bem como da autoridade dos adultos. "A estrutura simples das rotinas de jogo corresponde a um valor central das culturas de pares: fazer coisas em conjunto (Corsaro, 1985, 2003)" (Corsaro, 2011, p. 160).

Além disso, o autor aponta as atividades infantis utilitaristas, a partir da visão do adulto, mas para a criança os acontecimentos que participam impactam no momento presente o tempo e espaço de sua existência. Por isso nós adultos não gozamos da

mesma satisfação emocional da criança que produz e participa no jogo que nos parece repetitivo.

Outra situação que nos faz parecer frágil a autoridade ou proporciona sensação de autoritarismo é quando não somos capazes de perceber quando a criança está preservando seu Espaço Interativo, e queremos convencê-la de que durante a atividade proposta ou no momento de brincar livre ela deve compartilhar o que está preservando. "A proteção do Espaço Interativo é a tendência das Crianças em idade pré-escolar de proteger seu jogo atual contra a invasão de outras" (Corsaro, 2011, p. 161). Essa resistência ao acesso de outras crianças no espaço que foi produzido pelo grupo ou por uma criança específica faz parecer aos adultos uma forma de egoísmo, faz desconsiderar algo comum nas culturas infantis de pares: "crianças tendem a proteger o espaço compartilhado, objetos e jogos em curso contra o ingresso de outras." (Corsaro, 2011, p. 161).

Ainda sobre a preservação do Espaço Interativo, uma atitude que pode causar certa perturbação em relação à autoridade do professor é a não permissão do ingresso às brincadeiras criadas pelas crianças. Muitas vezes temos a falsa impressão de que, por sermos professores, temos livre acesso às brincadeiras das crianças, isso é algo ilusório, pois na produção da cultura de pares esse acesso precisa ser autorizado e normalmente ocorre se as crianças se sentem seguras em perceber que o que foi construído em determinado tempo não será destruído em instantes. Corsaro (2011, p. 163 *apud* Catherine Garvey, 1984, p. 164) demonstra três proibições para o ingresso bem sucedido em brincadeiras:

Não faça perguntas para obter informações (se você não sabe o que está acontecendo, não deveria incomodar aqueles que sabem) ponto, não fale sobre si ou declare seus sentimentos sobre o grupo ou a atividade (eles não estão interessados no momento) ponto, não discorde ou critique o processo (você não tem direito de fazê-lo, uma vez que você é alguém de fora).

Assim como as crianças também nos posicionamos quando não queremos que nosso espaço não seja invadido, mas o fazemos de maneira sutil. Na educação infantil as crianças tendem a ampliar o círculo de relações estáveis para serem mais facilmente aceitas em qualquer grupo que deseja se relacionar (Corsaro, 2011).

Corsaro (2011, p. 171) também diz que as crianças de maneira sutil e criativa desafiam e até zombam da autoridade adulta, "[...] as crianças usam a linguagem e a imitação lúdica dos professores para assumir o controle da arena social e empurrar a definição da situação pelos professores ao plano de fundo". Muitas vezes utilizam daquilo que são instruídas a fazerem para desviar da ordem proposta pelo professor. As crianças em busca de conquistar os controles de suas vidas vão fazer tentativas de diversas maneiras, e as mais essenciais são a resistência às regras impostas pelos adultos e o desafio à sua autoridade.

Considerações Finais

A sociologia da infância permite um entendimento ampliado acerca da infância, da criança e da educação infantil. a partir da sociologia da infância passamos a entender a criança como produtora de culturas, ou seja, a criança deixa de ser reprodutora de uma cultura adulta e passa a ser um sujeito ativo com seus pares, formulando uma organização própria e resistindo às imposições que lhe são impostas. O sentimento de infância surge e com ele o entendimento de que as culturas infantis não são apenas grupos definidos pela faixa etária, mas são universos compartilhados de discursos. A educação infantil surge com o uma necessidade de espaço formativo para essas crianças,

mas também são o espaço favorável para que essas culturas de pares aconteçam.

Percebemos uma breve história da educação infantil no Brasil e seu desenrolar no município de Campo Grande. Percebemos uma preocupação tardia com os propósitos pedagógicos e uma abrupta incorporação de nova matriz curricular e nos docentes em um espaço até então bastante feminino. O ingresso de professores homens interferiu na cultura escolar, mas certamente na cultura infantil de pares, porém não fomos capazes de realizar essa análise, fomos capazes de contextualizar o ambiente em que os professores homens de educação física estão atuando e constituindo suas identidades docentes. Consideramos que esse ambiente influencia de uma maneira única na constituição das identidades docentes dos professores homens, e consideramos nesse estudo como fator principal o desafio de sua autoridade por parte das culturas infantis de pares.

As culturas de pares proporcionam o surgimento e manutenção de rotinas, essas rotinas são mecanismos para as crianças lidarem com seus medos, anseios e suas questões, especialmente no ambiente em que estão inseridos. As rotinas de pares compartilhadas possuem grande potência para a desestabilização da autoridade adulta, uma vez que percebida a desaprovação adulta incorporam essa desaprovação de maneira sutil e criativa para pôr à prova a autoridade dos adultos. A autoridade do professor é uma característica intrínseca à constituição de sua identidade e caso não seja entendida no contexto da cultura de pares pode causar uma desordem para o professor, seja homem ou mulher, da educação infantil. Além do aspecto físico (altura) não há nada que nos permita perceber uma diferenciação na constituição da identidade docente do professor homem e da professora mulher de educação física que atue na educação infantil.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente. **Lei nº. 8.069**, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

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

BUENO, S. F. **Minidicionário da língua portuguesa**. 3 São Paulo: Editora FTD S.A., 2016

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERNANDES, R. KUHLMANN JÚNIOR, M. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes. (org.). **A infância e sua educação – materiais, práticas e representações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9. São Paulo: Cortez, 2022. 1 recurso online. (Questões da nossa época, v. 14).

KOHAN, W. O. **Infância.** Entre educação e filosofia - 1 ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 264 p. - (Educação: experiência e sentido, 3)

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1982

LUZ, I. R., Contribuições da sociologia da infância à Educação Infantil. Revista **Paidéia**, Minas Gerais-FUMEC, p.(11-40), maio de 2008.

MURARO, D. N. A Concepção de Infância em John Dewey. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 12, .26 a 29 de outubro 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Porto Alegre: EDUCERE, 2015. p. 116537-6552.

NIEHUES M. R. ; COSTA, M. de O. . Concepções de infância ao longo da história. Rev. **Técnico Científica** (IFSC), v. 3, n. 1 (2012).