

---

# arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,  
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



aape | epaa

Arizona State University

---

Volume 26 Número 121

24 setembro de 2018

ISSN 1068-2341

---

## Concepções de Corpo nos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (MEC–2009)

*Ana Richter*

Universidade Federal da Santa Catarina (NEPESC/UFSC)

*Cristina Santos*

Núcleo de Educação Infantil Ingleses (PMF)

&

*Alexandre Vaz*

Universidade Federal da Santa Catarina/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e  
Tecnológico (NEPESC/UFSC/CNPq)  
Brasil

**Citação:** Richter, A. C., Santos, C. S., & Vaz, A. F. (2018). Concepções de corpo nos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (MEC–2009). *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(121). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3361>

**Resumo:** O presente trabalho busca descrever e analisar concepções de corpo presentes no documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, publicado pelo MEC em 2009, que busca um distanciamento das práticas assistencialistas e compensatórias que demarcam as práticas neste nível da educação básica. Procura observar se este distanciamento aparece (ou não), fundado em novas concepções de corpo que, por sua vez, produziriam outros modos de relação, técnicas e cuidados a ele destinados. Os resultados apontam para: a) a permanência de concepções e práticas orientadas para o corpo-organismo e apoiadas em uma de ideia de cuidado e de autonomia típicas de paradigma biomédico, apesar de o documento afirmar o contrário; b) a inserção, ainda que mínima, de concepções vinculadas ao corpo como construção social, com críticas à violência, preconceitos, padrões estéticos estereotipados e à indiferença à dor e ao sofrimento.

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa\_aape

Artigo recebido: 1/9/2017

Revisões recebidas: 12/3/2018

Aceito: 11/5/2018

**Palavras-chave:** Educação infantil; Políticas educacionais; Corpo; Educação e cuidado; Autonomia

### **Body conceptions in Quality Indicators in Early Childhood Education (MEC–2009)**

**Abstract:** This paper aims to describe and analyze body conceptions in the document Quality Indicators in Early Childhood Education, published by the MEC in 2009, which seeks a distancing from the welfare and compensatory practices that were currently practices at this level of basic education. It seeks to see if this distance appears (or not), based on new conceptions of body that, in turn, could produce other modes of relation, techniques and care destined to him. The results point to: a) the permanence of conceptions and practices oriented to the organism and supported by an idea of care and autonomy typical of biomedical paradigm, despite what the document points out; and b) the insertion, albeit minimal, of conceptions linked to the body as a social construction, with criticisms of violence, prejudices, stereotyped aesthetic standards and indifference to pain and suffering.

**Keywords:** Childhood Education; Educational Policies; Body; Education and Care; Autonomy

### **Concepciones de cuerpo en los Indicadores de Calidad en la Educación Infantil (MEC–2009)**

**Resumen:** El presente trabajo busca describir y analizar concepciones de cuerpo presentes en el documento Indicadores de la Calidad en la Educación Infantil, publicado por el MEC en 2009, que busca un distanciamiento de las prácticas asistencialistas y compensatorias que demarcan las prácticas en este nivel de la educación básica. Se busca observar si este distanciamiento aparece (o no), fundado en nuevas concepciones de cuerpo que, a su vez, producirían otros modos de relación, técnicas y cuidados a él destinados. Los resultados apuntan a: a) la permanencia de concepciones y prácticas orientadas hacia el cuerpo-organismo y apoyadas en una idea de cuidado y de autonomía típicas de paradigma biomédico, aunque el documento afirme lo contrario; b) la inserción, aunque mínima, de concepciones vinculadas al cuerpo como construcción social, con críticas a la violencia, preconceitos, patrones estéticos estereotipados ya la indiferencia al dolor y al sufrimiento.

**Palabras clave:** Educación infantil; Políticas educativas; Cuerpo; Educación y cuidado; Autonomía

## **Introdução**

O contemporâneo se vê frente a uma concepção de Educação Infantil distinta daquelas que muitos anos perdurou, de forma que agora não mais se constitui, ao menos discursivamente, como assistência ou ensino preparatório/compensatório. Perspectivas assistencialistas e compensatórias, que atravessam a história da infância e sua educação, visavam atender nas creches à população economicamente classificada como “carente”, vítima de problemas como desnutrição, falta de cuidados com a saúde e com a higiene; nas pré-escolas, buscava-se também compensar carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas de crianças provenientes das camadas populares (Kramer, 2005; Marcílio, 2006).

Tais perspectivas foram criticadas já nas décadas de 1980 e 1990, especialmente quando a Educação Infantil passou a integrar o Sistema de Educação Básica brasileira, momento de ampliação da produção científica da área e de constituição de políticas educacionais, com vistas a garantir o direito das crianças a creches e pré-escolas de qualidade. Neste processo de integração foi gestada uma série de documentos orientadores para uma Educação Infantil de qualidade, como é o caso, entre outros, da “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 até 6 anos à educação” (Brasil, 2006a), dos “Parâmetros Básicos de infraestrutura para instituições de Educação

Infantil” (Brasil, 2006b), dos “Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil” (Brasil, 2006c), dos “Indicadores da Qualidade para a Educação Infantil” (2009a) e das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (2009b).

Nesses documentos reafirma-se a crítica a uma educação compensatória e assistencialista, “limitada a assistir as crianças nas suas necessidades de alimentação, sono e higiene.” (Brasil, 2006d, p. 37). Tal crítica dá lugar a novos contornos que se estabelecem em torno da ideia de educação e cuidado, dimensões tomadas de modo indissociável, uma vez que, conforme Sayão (2010, p. 5), uma das grandes dificuldades na compreensão do cuidado na Educação Infantil é “a sua vinculação restrita ao corpo, não levando em consideração as intenções, os sentimentos e os significados que estão amplamente correlacionados com o cuidar.”

Em síntese, os discursos que regem o tema no contemporâneo situam-se no âmbito de uma política educacional que prioriza uma Educação Infantil que “não dissocia educação e cuidado, que rompe com a ideia de atendimento assistencial, que se institui como direito público subjetivo do cidadão desde que nasce ...” (Nunes, Didonet & Corsino, 2011, p. 54) e que busca distanciamento das práticas limitadas aos cuidados restritos à alimentação, à higiene e ao sono, em que “tudo girava ao redor da educação do corpo” (Brasil, 2005b, p. 25). Deste modo, buscamos observar se tal distanciamento – especificamente expresso na contraposição entre práticas de assistência e práticas de educação e cuidado – aparece (ou não) fundado em concepções novas de corpo que, por sua vez, produziriam outros modos de relação, outras técnicas e cuidados a ele destinados.

Elegemos como fonte privilegiada de investigação o documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, publicado pelo Ministério da Educação em 2009. Tal documento sintetizaria as dimensões fundamentais que configuram uma Educação Infantil de qualidade, orientada pelo princípio indissociável de educação e cuidado. O documento oferece um panorama geral, bem como aponta especificidades que compõem a qualidade do atendimento em creches e pré-escolas e, portanto, reúne todos aqueles aspectos que têm sido considerados na busca pela qualidade na educação e cuidado de crianças que frequentam esta etapa da Educação Básica. Publicações mais recentes do Ministério da Educação, têm apontado os Indicadores como ponto de partida para a construção de uma Educação Infantil qualidade. O documento funciona como uma espécie de matriz que se repete, se transforma, se atualiza, se amplia nas políticas, programas e publicações posteriores que monitoram e avaliam o uso dos indicadores (Brasil, 2012; 2013; 2014). Da mesma forma, grande parte das produções acadêmicas da área analisa o uso (aplicação) dos indicadores (Carreira, 2013; Lopes, Grinkraut & Nunes, 2014; Moro, 2013; Ribeiro, 2013) e seus desdobramentos (Alvarenga & Viana, 2017) e consideram o documento em termos virtuais na “redefinição dos projetos políticos pedagógicos das escolas e para a construção de Planos Municipais e Estaduais de Educação, mostrando-se potencialmente efetivo na sua capacidade de ampliar o diálogo entre a escola e os órgãos do sistema educacional”<sup>1</sup>.

Em outra direção, estudos como os de Rosemberg (2013, 2014, 2015), direcionados às políticas de Educação em geral, salientam que o desafio da qualidade na educação não depende de documentos normalizados, mas de “enfrentar o descompasso entre esse ideal [...] e o real da prática cotidiana”, bem como “tensionar as implicações epistemológicas e políticas dos conceitos de igualdade/diversidade e diversidade de desigualdades raciais” (Rosemberg, 2014, p. 742), tema também considerado no trabalho de Abramowicz e Oliveira (2017), com reflexões sobre as políticas públicas desde uma perspectiva étnico-racial. Nos marcos destas discussões também encontramos estudos que abordam a problemática de gênero, como é o caso do trabalho de Alvarenga e Vianna

---

<sup>1</sup> Recuperado de <http://www.indicadoreseducacao.org.br/>, site que divulga e promove os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, bem como os Indicadores da Qualidade na Educação Ensino Fundamental e Indicadores da Qualidade na Educação Relações Raciais na Escola. (Acesso em 5 de março de 2018).

(2017) que analisam o tema no contexto dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil Paulistana, tendo como referente, poderíamos dizer, o corpo histórico-social. Todavia, há uma carência de estudos que analisam os indicadores problematizando pontos de vista *biologicistas*, tratando-se o tema como superado, apesar de uma primeira leitura do documento, depararmos-nos com um número expressivo de indicadores operacionais que tomam o corpo biológico das crianças (e também dos adultos) como foco de intervenção. Isso inclui, por exemplo, aspectos relacionados às práticas alimentares, higiene, limpeza, controle dos esfíncteres, movimento, repouso, problemas de saúde, vacinação, doenças infecciosas, acidentes, segurança, cuidados com o próprio corpo e favorecimento de experiências agradáveis e saudáveis com ele (Brasil, 2009a).

É nesse quadro que se inscrevem as perguntas da pesquisa que está na origem deste artigo: que conhecimentos têm fundamentado e justificado a produção de indicadores operacionais, ao tomarem o corpo como foco de intervenção? Que concepções de corpo permeiam a construção de Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil, considerado como instrumento de autoavaliação das instituições e como mecanismo de apoio às políticas de educação?

Nas páginas que seguem descrevemos, de forma sintética, o documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009a) e, no tópico seguinte, passamos a discutir as concepções de corpo que emergem no diálogo com o supracitado documento. Por fim, apresentamos algumas considerações finais, retornando às análises realizadas, que apontam para a centralidade de concepções e práticas orientadas para uma perspectiva que se transforma e atualiza no que podemos chamar de corpo-organismo, sempre ainda ancorado em modelos biomédicos.

## Os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil

O documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil foi publicado em 2009 com o propósito de “auxiliar as equipes que atuam na Educação Infantil, juntamente com as famílias e pessoas da comunidade, a participar de processos de autoavaliação da qualidade de creches e pré-escolas...” (Brasil, 2009a, p. 14). Objetivava-se, com isso, a construção de “diagnósticos” sobre a qualidade das instituições que auxiliassem na “elaboração de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças.” (Brasil, 2009a, p. 14).

O documento estabelece sete dimensões fundamentais que devem ser priorizadas nos processos de avaliação das instituições. Cada uma delas compreende um conjunto de indicadores operacionais entendidos como “sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo” (Brasil, 2009a, p. 15). São elas: 1) planejamento institucional; 2) multiplicidade de experiências e linguagens; 3) interações; 4) promoção da saúde; 5) espaços, materiais e mobiliários; 6) formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; 7) cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.

A dimensão planejamento institucional enfatiza a necessidade de elaboração de um projeto pedagógico que apresente com clareza os objetivos e as alternativas para alcançá-los. Os indicadores presentes nesta dimensão são: proposta pedagógica consolidada; planejamento, acompanhamento e avaliação; registro da prática educativa.

A multiplicidade de experiências e linguagens interroga as instituições e professores quanto à ampliação das potencialidades das crianças. Nesta dimensão os indicadores têm como foco principal as crianças e suas múltiplas relações: crianças construindo sua autonomia; crianças relacionando-se com o ambiente natural e social; crianças tendo experiências agradáveis e saudáveis com o próprio corpo; crianças expressando-se por meio de diferentes linguagens plásticas, simbólicas, musicais e corporais; crianças tendo experiências agradáveis, variadas e estimulantes com a linguagem oral e

escrita; crianças reconhecendo suas identidades e valorizando as diferenças e a cooperação (questão que se refere apenas às de 4 até 6 anos).

A dimensão interações é introduzida mediante a explicação de que as instituições de ensino são um espaço coletivo em que diferentes possibilidades de relações são diariamente criadas, sejam elas entre criança-criança, adulto-adulto ou adulto-criança. Os indicadores desta dimensão avaliam aspectos voltados ao respeito à dignidade das crianças, ao ritmo delas, à identidade, desejos e interesses, respeito às ideias, conquistas e produções, à interação entre crianças e crianças.

Na dimensão promoção da saúde o documento ressalta a importância da saúde infantil com foco na higiene, alimentação saudável, prevenção de doenças e acidentes, aspectos importantes para o bom desenvolvimento infantil. Apresenta, ainda, uma preocupação com a responsabilidade que recai sobre as instituições no sentido de mediar hábitos saudáveis, criar pontes entre escola e serviço de saúde e auxiliar às famílias “para melhor atuar (em) em relação a problemas de saúde.” (Brasil, 2009a, p. 46). Os indicadores desta dimensão compreendem aspectos relacionados à responsabilidade pela alimentação saudável das crianças, limpeza, salubridade e conforto, segurança.

A quinta dimensão, espaços, materiais e mobiliários, discute primeiramente o espaço físico, que deve refletir uma concepção de educação e cuidado que potencialize o desenvolvimento das crianças em todas as suas dimensões. Nela os indicadores apontam para o espaço, materiais e mobiliários, como interlocutores da ação pedagógica: espaços e mobiliários que favorecem as experiências infantis, materiais variados e acessíveis às crianças, espaços, materiais e mobiliários para responder aos interesses e necessidades dos adultos.

Na dimensão formação de professores e condições de trabalho das professoras e demais profissionais, aspectos relacionados à remuneração, formação, equipe pedagógica, trabalho em equipe, aparecem como fundamentais para a construção de instituições de Educação Infantil de qualidade. Nesta dimensão, os indicadores apresentam aspectos relacionados à formação inicial e continuada das professoras e condições de trabalho adequadas.

Por fim, a dimensão cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social ressalta que a instituição deve estar aberta para a participação dos familiares. Nesta relação, os profissionais teriam mais contato com a realidade das crianças, podendo ampliar as possibilidades de vivências. A família, por sua vez, passaria a conhecer, de modo mais próximo, trabalhos que são desenvolvidos com as crianças. Os indicadores de qualidade apontados nesta dimensão referem-se ao respeito e ao acolhimento, garantia do direito das famílias de acompanhar vivências e produções das crianças, além da participação da instituição na rede de proteção dos direitos das crianças.

Cada indicador da qualidade se desdobra mediante a apresentação de um conjunto de perguntas específicas que serão abordadas na seção seguinte deste artigo, quando a análise considerará as contemporâneas transformações nos discursos sobre a Educação Infantil, especialmente em relação ao rechaço a uma concepção de assistência-ensino em favor de uma de educação-cuidado. Supõe-se, com isso, novas caracterizações em relação às instituições de atendimento à pequena infância, como ocorre, por exemplo, na “passagem” da sua função de preencher lacunas provenientes de lares vistos como mal estruturados (Kramer, 2005) para a de complementar as ações da família e da comunidade, conforme promulga a legislação brasileira (Brasil, 1996; 2013). Transformações como estas aparecem implicadas por alterações nas práticas pedagógicas, na infraestrutura, nos modos de relação com a comunidade, na concepção de infância etc., e estão expressas no documento investigado, que traduz em indicadores operacionais os fundamentos da qualidade na Educação Infantil. No contexto de tais transformações, procuramos, portanto, observar a presença (ou não) de novas ou distintas concepções de corpo.

## **Das Concepções de Corpo no Documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**

### **Corpo como (apenas) Organismo**

No Brasil do século XIX, principalmente em sua segunda metade, o corpo se tornou objeto de estudos, especialmente a partir das Ciências Biológicas. A racionalidade científica toma o corpo como objeto fornecendo os conhecimentos necessários para dominar a “natureza” corporal. O corpo “não pensa, é pensado”, escreve Bracht (1999). Neste contexto ganha lugar a Higiene, entendida como Ciência da Infância, capaz de colaborar na produção de corpos saudáveis e dóceis, vigorosos, robustos e fortes e, na mesma medida, de contribuir para a eliminação de práticas consideradas perigosas e cujos efeitos se efetivariam na diminuição das estatísticas mortuárias da infância. Nas palavras de Gondra (2007, p. 185), a Higiene, como saber especializado e produtor de um conjunto de práticas,

[...] empregou dois grandes vetores. Um voltado para o interior da própria ordem médica, desdobrável na criação de disciplinas de formação; na importação, tradução e redação de manuais e compêndios; na organização de sociedades científicas e também na produção de discursos endereçados a um público mais amplo, na forma de dicionários, jornais, revistas e da própria literatura. O outro vetor foi apontado para várias instituições da sociedade como quartel, cemitério, prisão, bordel, igreja, família e escola, por exemplo. Apontado para a escola, a heterogeneidade das formas de legitimação também se fez presente, visível na definição das regras para constituir uma família higienizada, na definição de uma física das escolas, compreendendo sua localização, arquitetura, iluminação, aeração e metrificação dos espaços e também na normalização dos professores e das ações pedagógicas.

Em relação aos ambientes educacionais, os médicos higienistas elaboraram um modelo de organização para o funcionamento das instituições escolares que compreendia:

[...] a localização e a arquitetura dos edifícios escolares, organização da rotina, das práticas e hábitos que deveriam ser desenvolvidos junto aos alunos, alimentação, exercícios corporais, cuidados com excreções dos organismos e com a educação dos sentidos, de modo a conservar e desenvolver as faculdades físicas, intelectuais e afetivas ou morais dos alunos (Gondra, 2004, p. 165).

Tais aspectos foram também introduzidos, segundo Marcílio (2006), nos abrigos destinados às crianças pobres, com especial atenção à arquitetura, limpeza do corpo, alimentação, vestuário, bem como à disciplina, estabelecimento de horários, regulamentos, exercícios físicos, jogos. Tudo isso compunha “parte de uma proposta baseada na defesa da saúde e da educação pública, no ensino de novos hábitos higiênicos”, supondo-se que “um povo bem educado e com saúde é a principal riqueza da nação.” (Góis Jr. & Lovisolo, 2003, p. 42).

Embora as atuais políticas educacionais critiquem os discursos e práticas higienistas, centralizados na higiene e na alimentação dos pequenos, elas ainda parecem assentar-se, sobremaneira, na ideia da produção de uma infância saudável, atualizando-se sob o signo da promoção da saúde, modelo que passou a ser enfatizado na Inglaterra, Canadá e Estados Unidos desde os anos de 1970 e que vem se instituindo no Brasil, como se pode observar na Política Nacional de Promoção da Saúde (Brasil, 2006d).

No documento analisado há, como vimos, uma dimensão específica, denominada promoção da saúde, que avalia a qualidade da Educação Infantil. Nela, considerada de fundamental importância

no trabalho nas instituições, destaca-se que “as práticas cotidianas precisam assegurar a prevenção de acidentes, os cuidados com a higiene e uma alimentação saudável, condições para um bom desenvolvimento infantil nessa faixa etária até seis anos de idade”. (Brasil, 2009a, p. 46). Nesta dimensão da qualidade sobressaem perguntas como:

A instituição dispõe de um cardápio nutricional variado e rico que atenda às necessidades das crianças, inclusive daquelas que necessitam de dietas especiais? [...] As professoras seguem um programa da instituição para a retirada da mamadeira e a introdução de alimentos sólidos (frutas, verduras, etc.)? (Brasil, 2009a, p. 46).

As salas de atividades e demais ambientes internos e externos são agradáveis, limpos, ventilados e tranquilos, com acústica que permite uma boa comunicação? O lixo é retirado diariamente dos ambientes internos e externos? (Brasil, 2009a, p. 48).

A instituição protege todos os pontos potencialmente perigosos do prédio para garantir a circulação segura das crianças e evitar acidentes? A instituição tem procedimentos, preestabelecidos e conhecidos por todos, que devem ser tomados em caso de acidentes? (Brasil, 2009a, p. 49).

A promoção da saúde atravessa as demais dimensões da qualidade na Educação Infantil. Em espaços, materiais e mobiliários, podemos ler que:

Os ambientes físicos da instituição de educação infantil devem refletir uma concepção de educação e cuidado respeitosa das necessidades de desenvolvimento das crianças [...].

Espaços internos limpos, bem iluminados e arejados, com visão ampla do exterior, seguros e acolhedores, revelam a importância conferida às múltiplas necessidades das crianças e dos adultos que com elas trabalham (Brasil, 2009a, p. 50).

Na dimensão interações aparece a preocupação a respeito do ritmo fisiológico das crianças, com destaque para a frequência ao banheiro e do consumo de água, e na dimensão do planejamento institucional assevera-se a importância de a instituição possuir uma “documentação organizada sobre as crianças, como ficha de matrícula, cópia da certidão de nascimento, cartão de vacinação e histórico de saúde.” (Brasil, 2009a, p. 38).

Na dimensão formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais, aparece a pergunta pelo “conhecimento e implementação, por parte da unidade de educação infantil, de procedimentos que visam prevenir problemas de saúde das professoras e demais profissionais” (Brasil, 2009a, p. 55).

Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social procura articular as instituições de Educação Infantil aos demais serviços públicos, como é o caso dos de saúde. Entre os indicadores desta dimensão emerge a importância de “comunicar os casos de doenças infecciosas às famílias e ao Sistema de Saúde e de encaminhar ao Conselho Tutelar os casos de crianças cuja integridade física seja violada.” (Brasil, 2009a, p. 58).

Em todas as dimensões dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil enfatiza-se modos de relação com o próprio corpo, sobretudo em termos de alimentação e de higiene, mas também de organização dos espaços: limpeza, salubridade, ventilação, iluminação, circulação, disposição de objetos e, sobretudo, segurança, elementos que, se podemos tomar emprestada a formulação de outra análise, “vinculados ao paradigma biomédico, ou seja, que instituem formas de vigiar os corpos com foco na saúde” (Ludorf & Silva, 2012, p. 789). Neste contexto, também os espaços se transformam em uma espécie de “medicamento” a ser consumido/usufruído em prol da prevenção de doenças e, sobretudo, para evitar acidentes que, no limite, levam à morte. Exemplos são as questões que perguntam sobre tampas protetoras nas tomadas, produtos tóxicos devidamente acondicionados, proteção de pontos potencialmente perigosos do prédio e salubridade dos

ambientes, com vistas a prevenir riscos à integridade física das crianças. Tudo isso é importante e necessário, evidentemente, mas o protagonismo dado à saúde e à segurança também contribui para o esquecimento da sua condição de meio, convertendo-se em finalidade última da educação infantil.

Cabe destacar, ainda com relação aos espaços, que os ambientes da unidade educativa, além de limpos, arejados, iluminados, ensolarados e seguros, devem ser flexíveis, cabendo aos professores organizá-los cotidianamente, disponibilizando materiais para que as crianças deles usufruam livremente. Na Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de 0 a 6 anos à Educação Infantil (Brasil, 2006a), citada no documento analisado, e que apresenta diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a área da Educação Infantil, enfatiza-se a questão do espaço, que deve ser “dinâmico, vivo, ‘brincável’, explorável, transformável e acessível para todos” (Brasil, 2006b, p. 8), uma vez que “ambientes variados podem favorecer diferentes tipos de interações e que o professor tem papel importante como organizador dos espaços onde ocorre o processo educacional.” (Brasil, 2006b, p. 17).

Conforme os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, as professoras planejam e avaliam as atividades, selecionam materiais e organizam os ambientes periodicamente e devem oferecer propostas variadas “disponibilizando os espaços e os materiais necessários, de forma a sugerir diferentes possibilidades de expressão, de brincadeiras, de aprendizagens” (Brasil, 2009a, p. 40).

Junto ao investimento na assepsia, segurança e flexibilidade oferecidas pela “transformação dos espaços, há uma crítica em relação ao tempo de organização do trabalho pedagógico, como as “rotinas herdadas do passado, adotadas de forma rígida” (Brasil, 2009a, p. 45). Todavia, se os momentos de rotina tão amplamente criticados como marcas do assistencialismo e do disciplinamento corporal na trajetória da Educação Infantil, desaparecem no documento como períodos fixos, mas ressurgem diluídos entre as dimensões da qualidade diretamente relacionados à ideia de cuidado e de autonomia.

No documento analisado o cuidado aparece sobremaneira relacionado aos espaços, aos materiais, cardápio, higiene, como se observa nas passagens relacionadas aos “cuidados diários”, como “segurar a mamadeira, alcançar objetos, tirar as sandálias, lavar as mãos, usar o sanitário” (BRASIL, 2009, p. 41); às “práticas cotidianas” que precisam assegurar a prevenção de acidentes, os cuidados com a higiene e uma alimentação saudável” (Brasil, 2009a, p. 48); aos “cuidados necessários” com a limpeza e com a higiene, nos momentos de troca de fraldas e uso dos sanitários” (BRASIL, 2009, p. 49); aos “espaços externos bem cuidados” (Brasil, 2009a, p. 60).

O cuidado coloca em cena o corpo e suas expressões e aparece, em grande medida, como uma forma de aplacar o desconforto dos organismos infantis ou de satisfazer as suas necessidades básicas. Além disso, também emerge relacionado à ideia de autonomia, conquistada quando as crianças aprendem a segurar a mamadeira, tirar os sapatos, usar o sanitário, lavar as mãos, alcançar objetos, alimentar-se sozinhas (Brasil, 2009a). No que se refere ao documento analisado, a autonomia aparece relacionada ao desenvolvimento infantil, especialmente em relação ao uso instrumental do corpo no âmbito do autocontrole, dos deslocamentos seguros pelos espaços e do alcance e livre escolha de objetos em adequação a faixa etária das crianças:

A instituição de educação infantil deve estar organizada de forma a favorecer e valorizar essa autonomia da criança. Para isso, os ambientes e os materiais devem estar dispostos de forma que as crianças possam fazer escolhas, desenvolvendo atividades individualmente, em pequenos grupos ou em um grupo maior. As professoras devem atuar de maneira a incentivar essa busca de autonomia, sem deixar de estar atentas para interagir e apoiar as crianças nesse processo (Brasil, 2009a, p. 40).



O mobiliário deve ser planejado para o tamanho de bebês e de crianças pequenas: é preciso que os adultos reflitam sobre a altura da visão das crianças, sobre sua capacidade de alcançar e usar os diversos materiais, arrumando os espaços de forma a atender a autonomia infantil. (Brasil, 2009a, p. 60).

O documento põe em vinculação direta a ideia de autonomia com a escolha de brincadeiras, além dos pontos já acima citados. Tudo isso corresponde ao domínio do corpo e à produção de comportamentos civilizados reconhecidos pela avaliação das performances e pela eficácia motriz, pela reprodução de atitudes higiênicas que tomam como sinônimos de autonomia e auto conservação orgânica (Richter & Vaz, 2005). Essa visão da autonomia parece encontrar-se em consonância com uma contemporânea concepção de Educação Infantil, que almeja diferenciar-se da escola, uma vez que esta privilegiaria a dimensão cognitiva que enfatiza a linguagem oral e escrita em detrimento das demais linguagens infantis.

A linguagem oral, fundamento para a autonomia, aparece relacionada, no documento analisado, com indicadores que perguntam pela sua vinculação com experiências agradáveis, variadas e estimulantes e primordialmente referida à leitura de histórias para as crianças, ao incentivo à manipulação de materiais escritos e à criação de oportunidades prazerosas para o contato com a palavra escrita. A prática de conversar com as crianças e de oferecer condições para a manifestação de opiniões aparece no documento, embora de modo abreviado em relação às demais “linguagens infantis” e desvinculada da ideia de autonomia.

Embora categorias modernas como “escola”, “ensino”, “aluno” venham sendo suprimidas nos discursos contemporâneos para a Educação Infantil, a questão da autonomia se mantém, ainda que passe a designar, como exposto acima, independência motriz, domínio ou uso instrumental do corpo sem a tutela de outrem e referenciada à saúde. Deste modo, também se desvincula a retórica do sentido moderno de autonomia, que atribui ao homem a palavra-pensamento (logos) que produz “ações em concerto” (Arendt, 2002) regidas pela deliberação, pela livre decisão, pela vontade que se exerce depois de pensada e que supõe a capacidade de colocar-se na perspectiva do outro na diversidade de opiniões. Assim, a significação atribuída à autonomia no documento analisado e caracteriza-se por uma perspectiva medicalizada ou, nos termos de Farinatti (2000), típica do paradigma biomédico. Para o autor, nesta ótica,

[...] a autonomia é identificada como ausência de incapacidades ou tratada de forma restritiva, enquanto capacidade de executar tarefas predeterminadas. Tende-se, então, a definir o indivíduo autônomo por exclusão, a partir da noção de dependência. Associando autonomia à ausência de deficiências e incapacidades, a abordagem do paradigma biomédico caracteriza-se por uma abordagem eminentemente clínico-patológica (Farinatti, 2000, p. 14).

Nesta direção, a autonomia é focalizada em termos de capacidade funcional e identificada com a possibilidade de fazer escolhas em relação a objetivos vitais, essencialmente ligados à auto conservação orgânica, ou, noutros termos, à independência para satisfazer necessidades elementares, sem contar com a ajuda de terceiros (Farinatti, 2000).

As questões acima apontam para a centralidade do corpo na educação das crianças, aspecto que atravessa a trajetória histórica da Educação Infantil e demarca a redução das atividades humanas, em especial a educação, à tarefa destinada a assegurar as necessidades vitais do organismo e proporcionar formas agradáveis, divertidas na instituição. Essa centralidade do corpo parece encontrar correspondência nas concepções de cuidado e de autonomia quando referenciadas a uma dimensão técnica do conhecimento, vinculada ao saber-fazer ou ao domínio instrumental do corpo. Tal instrumentalidade, certamente, oferece segurança em relação ao uso e ao deslocamento nos espaços, independência no manejo das coisas, possibilidade de superação de barreiras físicas e de

satisfazer necessidades básicas de sobrevivência, enfim, de conduzir-se de maneira eficaz e segura. Ela garante o domínio sobre os objetos e sobre si mesmo, ainda que sejamos sempre surpreendidos por reações incontroláveis, pois, por mais que o corpo e os sentidos sejam educados, conservam sempre um traço “incivilizado e incivilizável”, como escreve Buck-Morss (2012).

Esse domínio, celebrado no documento como autonomia antes mesmo que a criança seja capaz de dizer “eu”, aponta menos para uma ruptura do que para uma continuidade na concepção de corpo antes já presente na Educação Infantil. O corpo biológico parece permanecer como alvo preferencial dos processos de educação e cuidado que ocorrem nas instituições de Educação Infantil, ainda que outras perspectivas se abram, como veremos na sequência.

### **Do Corpo Histórico, Social e Cultural**

Observa-se nos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil também uma concepção de corpo para além de sua dimensão biológica, algo que se aproxima de um “conjunto de manifestações simbólicas da existência corporal, contextualizado no tempo histórico e no espaço social” (Ferreira, 2013, p. 499).

No documento analisado é possível perceber um diálogo que aponta a importância da mudança de visão de corpo, de biológico para um como corpo em suas dimensões histórias e sociais. Na dimensão da multiplicidade de experiências e linguagens encontramos um indicador para esta mudança de concepção que pergunta: “a instituição combate o uso de apelidos e comentários pejorativos, discriminatórios e preconceituosos, sejam eles empregados por adultos ou crianças? (Brasil, 2009a, p. 43).

Também na dimensão das interações, o corpo se apresenta nas relações que envolvem o preconceito, a vergonha, a dor e que produzem valores e costumes que irão contribuir na constituição do sujeito. Nessa direção, afirma-se que “os adultos não devem deixar de fazer uma intervenção segura e cuidadosa quando se deparam com expressões de racismo, de preconceito, agressões físicas e verbais entre crianças. (Brasil, 2009a, p. 45). E pergunta-se: “Quando há conflitos entre as crianças ou situações em que uma criança faz uso de apelidos ou brincadeiras que humilham outra criança, as professoras e demais profissionais intervêm?” (Brasil, 2009a, p. 45).

Esses aspectos colocam em relevo a questão da autoridade dos professores, especialmente no que se refere à tentativa de superar a barbárie mediante uma educação que torne as pessoas resistentes a quaisquer formas de brutalidade. Para Adorno (2000), entretanto, a perpetuação da barbárie na educação é fundamentalmente mediada pelo princípio da autoridade em sua face perversa quando, por exemplo, a criança é submetida autoritariamente à violência, mas também à insegurança pelo fato não se oferecer a ela qualquer orientação. Essa atenção em relação à violência deve estar presente, sobretudo, na primeira infância uma vez que o sujeito se constitui, em boa medida, a partir da contraposição, do encontro e do confronto com a autoridade externa.

Na dimensão das interações e dos espaços e materiais a questão das diferenças se faz presente:

A instituição disponibiliza materiais e oportunidades [...] que contemplam meninos e meninas, brancos, negros e indígenas e pessoas com deficiências? (Brasil, 2009a, p. 43).

Há brinquedos, móveis, livros, materiais pedagógicos e audiovisuais que incentivam o conhecimento e o respeito às diferenças entre brancos, negros, indígenas e pessoas com deficiência? (Brasil, 2009a, p. 52).

Esse olhar para as diferenças aponta para a compreensão da diversidade cultural, da presença de várias tradições culturais em nossa sociedade, assim como de múltiplas identidades e dinâmicas

como as de classe, gênero<sup>2</sup> e raça, que exigem reflexão sobre os lugares sociais estabelecidos nas relações em nossa sociedade e no âmbito institucional, em particular. Deste modo,

[...] é possível, entre outras ações, questionarmos as diferentes formas de poder exercidas por meio da corporalidade, as situações de exclusão geradas de acordo com as características apresentadas pelos indivíduos, estejam elas ligadas à raça, à etnia, ao gênero, à classe social (Tabora de Oliveira, Oliveira & Vaz, 2008, p. 313).

Isso implica considerar e refletir sobre a diversidade de culturas, sobre o modo como circulam elementos culturais em nossa sociedade e sobre as culturas dos ambientes educacionais, problematizando aquilo que está aceito e naturalizado, especialmente os apelos midiáticos aos quais as crianças, assim como os adultos, não estão imunes. Essas formas de conhecimento ou de informação, segundo Silva (2007), influenciam o comportamento das pessoas e seu modo de viver, sentir, pensar, dizer, agir.

## Palavras Finais

No documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil e demais publicações dele decorrentes, em que se aponta a importância do uso dos Indicadores tanto para a avaliação e autoavaliação das instituições, como instrumento de apoio à gestão da política de educação infantil, o corpo biológico recebe lugar destacado, ressaltando-se termos como limpeza, higiene, alimento balanceado, sabonete, vacina, febre, histórico de saúde, xixi, fralda, cocô, água filtrada, toxidez, nocividade, ventilação, segurança, iluminação, saúde, posto de saúde, em referência à relação com a comunidade, ao ambiente institucional e ao corpo. Um corpo adjetivado: limpo, não obeso, cheiroso, desinfetado, nutrido de forma balanceada, higienizado, satisfeito. Trata-se de uma visão

---

<sup>2</sup> Embora o tema do gênero emergja quando se trata de pensar o corpo e sua educação, este não é o foco deste artigo. Discutimos a questão no âmbito da educação institucionalizada em outros trabalhos (Richter et al., 2008, pp. 5-6), relacionando-o ao “problema da classificação, fruto de uma racionalidade que celebra os meios e deseja funcionalizar a atuação de homens e mulheres, determinando o que é válido ou não para compreensão da realidade e que se limita a eficiência de seus procedimentos. [...] Esses mecanismos de classificação se inscrevem sobre os corpos e os sentidos sob diversas nomenclaturas e configurações, atuando na produção de uma vida qualificável em sentido estrito, tomada de atributos, modelos, normalizações, estilos examináveis e quantificáveis que legitimam a violência, a dominação, o preconceito, a injustiça e a desigualdade. Nesse quadro, cabe considerar que o desvio da norma(l) aparece como patologia que deve ser “erradicada”. Diferentes ou desviantes podem ser (ou manter-se) facilmente excluídos. Vale recordar as palavras de Adorno ao explicitar que a ‘capacidade de perceber o outro como tal é substituída, na experiência limítrofe do fascismo – mas cuja diferença das democracias contemporâneas é apenas de grau e não de natureza [...] –, ‘por um conhecimento avaliativo dos homens, por um olhar fixo que examina, fascinante e fascinado, e que é próprio de todos os líderes [Führer] do terror. [...] As palavras do Novo Testamento, ‘quem não está comigo, está contra mim’, são palavras que sempre vieram do fundo do coração do antissemitismo. Um dos elementos básicos da dominação é remeter ao campo dos inimigos por causa da simples diferença todo aquele que não se identifica com ela. [...] Carl Schmitt definia a essência do que é político diretamente pelas categorias amigo-inimigo. O progresso em direção a tal consciência faz a sua regressão ao modo de comportamento da criança que ou gosta de uma coisa ou a teme. [...] A liberdade seria não a de escolher entre preto e branco, mas a de escapar à prescrição de semelhante escolha’ (Adorno, 1993, p. 115). Talvez a liberdade do indivíduo e da sociedade, em direção da qual a educação deve se voltar desde a pequena infância, repouse justamente na oposição à classificação e às escolhas pautadas em mecanismos de distinção, ou, noutros termos, na procura pela vida que prescindia de adjetivos”.

reducionista de corpo que tem produzido consequências, entre outras, nas concepções de cuidado e de autonomia, como se procurou ressaltar.

Esse corpo, objeto das modernas ciências médicas, é o organismo, sede de processos fisiológicos, lugar em que se aloja a doença, lugar de exame, medicação, contaminação, vacinação, pressão arterial, peso, altura, cárie dentária, faixa-etária, piolho, infecção, ingestão de nutrientes, locomoção, músculos, ossos, performance, crescimento, maturação. Esse é o corpo que sobressai no documento analisado. É corpo objeto, que se manipula, medica, treina, lava, limpa, controla, castiga, premia, ameaça, satisfaz, para que se torne hábil e eficiente.

Trata-se de uma concepção de corpo como “coisa” que pode ser manipulada, endireitada, dominada, corrigida, ajustada, assistida, embora não possa ser substituída ou eliminada. Nesta direção, uma leitura crítica das concepções e práticas que se efetivam nas instituições, das técnicas e cuidados que se colocam sobre o corpo em todos os momentos do cotidiano, pode contribuir para ampliarmos a visão que o limita a um conjunto de órgãos especializados em desempenhar determinadas funções físico-químicas. Da mesma forma, os documentos que orientam nossas ações pedagógicas ou que nos apontam indicadores também podem ser analisados e problematizados considerando-se as concepções que lhe são correspondentes, uma vez que informam modos de conduzir nossas condutas, orientar nossas práticas, e acabam por se transformar em verdades absolutas e anônimas das quais nos servimos. Não nos parece suficiente simplesmente aplicar indicadores ou afirmar o distanciamento das práticas assistencialistas e compensatórias historicamente presentes na Educação Infantil – limitadas a exercícios de higiene corporal e de disciplinamento ou aos cuidados restritos à alimentação, higiene e sono –, se nossas concepções de corpo permanecem intocadas. É preciso produzir e mediar conhecimentos e não apenas consumi-los, repeti-los, aplicá-los para que se evite “a paralisação do pensamento e o eterno repetir de um agir pedagogicamente inconsequente.” (Vaz, 1999, p. 22).

Ainda que de modo embrionário, um movimento nesta direção de ruptura com a repetição de concepções e práticas vinculadas ao corpo biológico também pode ser observado nos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Trata-se de uma concepção de corpo como locus de construção de nossa identidade. Quando dizemos corpo, escreve Goellner (2010, pp. 71-72), não nos referimos somente à materialidade biológica que nos constitui, mas a nós mesmos. Afinal,

Um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos. [...] Não são, portanto, as semelhanças biológicas que o definem, mas fundamentalmente os significados culturais e sociais que a ele se atribuem. Essa maneira de olhar para o corpo implica entendê-lo não apenas como um dado natural e biológico, mas, sobretudo, como produto de um intrínseco inter-relacionamento entre natureza e cultura.

Isso implica em compreender o corpo não como algo que está dado a priori, como evidência, mas como “construção cultural sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos, etc.” (Goellner, 2010, p. 72) e que, com frequência, se traduzem em exclusões, limitações, preconceitos, definindo lugares sociais a ocupar.

Esse corpo, “exposto ao que o cerca e o contextualiza”, é também o corpo marcado por castigos, ameaças, privações, exclusões. É o corpo das minorias, condições de classe, normalidades e anormalidades, desejo, inconsciente, vergonha, culpa, pudores, medo, dor, prazer e sofrimento. É o corpo aprisionado a rótulos que o engessam “enredando-os em representações que os nomeiam

como feio ou bonito, apto ou inapto, saudável ou doente, normal ou desviante, masculino ou feminino, heterossexual ou homossexual.” (Goellner, 2010, p. 77). E esse corpo que aprende a suportar a dor, o sofrimento, a humilhação, o esquecimento dos sacrifícios que nos exige a vida civilizada, é também produzido na relação com a linguagem, naquilo que se diz dele e também no modo como se diz. Trata-se de uma questão fundamental que merece maior atenção nas políticas educacionais e nas práticas educacionais cotidianas. Lembremos, por exemplo, que, se a violência é também um modo “de dizer com atos o que não se pode dizer com palavras” (Lucinda et al., 2001, como citado em Castro, Vaz, Oliveira & Pinto, 2013, p. 31), também as palavras violentas inscrevem marcas sobre o corpo. Por outro lado, se a linguagem-pensamento nos humaniza, não é pela aparência corporal que nos distinguimos, que revelamos nossa singularidade, igualdade, pluralidade, diferenças, mas antes pela capacidade de pensar, de dizer. De tudo isso decorre a importância da oralidade, de realizar experiências de linguagem privilegiando a palavra-pensamento que se distingue da informação abreviada, da repetição de slogans.

Esses aspectos também colocam em evidência a autonomia do professor, a vontade que se realiza depois de pensada e que exige a saída da menoridade da qual, segundo Kant (2009), somos nós próprios – não individualmente, mas como sociedade – culpados, por preguiça ou por falta de coragem para pensar. Isso se torna visível em nosso campo de atuação, uma vez que, com frequência, procuramos por receitas, técnicas, atividades para aplicar sobre as crianças ou preceitos, fórmulas, instrumentos que facilitam o trabalho cotidiano, na mesma medida em que dispensam o pensar. Exemplo disso são os próprios Indicadores da Qualidade na Educação Infantil que, se meramente aplicados, medidos, quantificados, poderão produzir mudanças, mas nunca para além das suas próprias recomendações. Ou seja, supõe-se que o atendimento ao indicador significa “qualidade” sem que o próprio indicador seja analisado, problematizado. No caso do documento, a qualidade na educação infantil é delimitada primordialmente em torno de um corpo biológico. O organismo aparece ao centro como alvo de orientações, não mais propriamente higienistas, mas ainda biologicistas e com a finalidade de produzir corpos saudáveis e satisfeitos, pelo consumo (de higiene, de alimento, de segurança, de diversão), em suas necessidades elementares, como marco de qualidade e modo de vida.

## Referências

- Abramowicz, A., & Oliveira, F. de. (2017). Políticas públicas e direitos das crianças: Uma reflexão a partir da perspectiva étnico-racial. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, 19(36), 290-307.  
<https://doi.org/10.5007/1980-4512.2017v19n36p290>
- Adorno, T. W. (2000). *Educação e emancipação*. (2a ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Alvarenga, C. F., & Vianna, C. P. (2017). Gênero como uma dimensão de qualidade: Uma análise dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil Paulistana. *Anais Eletrônicos*. Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress, Florianópolis.
- Arendt, H. (2002). *Entre o passado e o futuro*. (5a ed.). São Paulo: Perspectiva.
- Brasil. (1996). Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996. LDB/ *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Ministério da Educação e do Desporto.
- Brasil. (2005a). *Proinfantil: Programa de formação inicial para professores em exercício na educação infantil: diretrizes gerais*. Brasília: Ministério da Educação (MEC).
- Brasil. (2005b). *Livro de estudo*. K. Rizek Lopes, R. Pereira Mendes, & V. Líbia Barreto de Faria, (Orgs.). Coleção PROINFANTIL; Unidade 3. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Secretaria de Educação a Distância.

- Brasil. (2006a). *Política nacional de educação infantil: Pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica
- Brasil. (2006b). *Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- Brasil. (2006c). *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- Brasil. (2006d). *Política nacional de promoção da saúde*. (2a ed.). Brasília: Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde.
- Brasil. (2006e). *Livro de estudo: Módulo III*. K. Rizek Lopes, R. Pereira Mendes, & V. Líbia Barreto de Faria (Orgs.). Coleção PROINFANTIL; Unidade 1. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Secretaria de Educação a Distância.
- Brasil. (2009a). *Indicadores da qualidade na educação infantil*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- Brasil. (2009b). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Resolução de N° 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica (SEB).
- Brasil. (2012). *Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação*. Portaria n. 1.147/2011, out. Brasília: Ministério da Educação.
- Brasil. (2013). *Monitoramento do uso dos indicadores da qualidade na educação infantil*. Relatório Técnico. Brasília: Ministério da Educação, SEB, COED, Unicef, Undime, Ação Educativa.
- Brasil. (2014). *Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília: Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE).
- Bracht, V. (1999). A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cad. CEDES*, 19(48), 69-88. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621999000100005>
- Buck-Morss, S. (2012). *Benjamin e a obra de arte: Técnica, imagem e percepção*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Carreira, D. (Coord.). (2013). *O uso dos indicadores da qualidade na educação na construção e revisão participativas de planos de educação*. São Paulo: Ação Educativa.
- Castro, J. T. De, Vaz, A. F., Oliveira, M. A. T., & Pinto, F. M. (2013). Violência em aulas de educação física: Corporalidade, docência e formação. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 62, 19-37. Recuperado de <http://www.rioei.org/rie62a01.pdf>
- Farinatti, P. T. V. (2000). Autonomia referenciada à saúde: Modelos e definições. *Motus Corporis*, Rio de Janeiro, 7(1), 10-45.
- Goellner, S. V. (2010). A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da 'diversidade'. *Cadernos de Formação RBCE*, 71-83. Recuperado de <http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/cadernos/article/view/984/556>
- Gondra, J. G. (2004). *Artes de civilizar: Medicina, higiene e educação escolar na corte imperial*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Gondra, J. G. (2007). Entre o cura e o médico: Higiene, docência e escolarização no Brasil imperial. *Revista História da Educação*, 11. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321627126010>
- Kramer, S. (2005). Formação de profissionais de educação infantil: Questões e tensões. In M. L. de A. Machado. *Encontros e desencontros em educação infantil*. (2a ed.). São Paulo: Cortez.
- Lopes, V. V., Grinkraut, A., & Nunes, M. D. F. (2014). Os indicadores da qualidade na educação infantil e a política de avaliação. *Cadernos Cenpec | Nova série*, 4(1). <https://doi.org/10.18676/2237-998312014274>

- Lüdorf, S. M. A., & Silva, A. C. (2012). Autogestão da saúde e do corpo: A influência do paradigma biomédico. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, 34(3), 789-794. <https://doi.org/10.1590/S0101-32892012000300018>
- Marcílio, M. L. (2006). *História social da criança abandonada*. São Paulo: Hucitec.
- Moro, C. (2013). Produção brasileira sobre avaliação em educação infantil: Tendências. *RELAdeI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2(2), 53-68.
- Nunes, F., Didonet, V.; R., & Corsino, P. (2011). *Educação infantil no Brasil: Primeira etapa da educação básica*. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa.
- Ribeiro, B. (2013). Indicadores da qualidade na educação infantil: Potenciais e limites. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 18(1), 65-74.
- Richter, A. C., Lerina, G. L., & Vaz, A. F. (2012). Educação do corpo e infância: Labirintos, práticas, possibilidades. In D. C. Flor, & Z. Durlí(Orgs.). *Educação Infantil e formação de professores* (pp. 141-157). Florianópolis: Editora da UFSC.
- Richter, A. C., & Vaz, A. F. (2005). Corpos, saberes e infância: Um inventário para estudos sobre a educação do corpo em ambientes educacionais de 0 a 6 anos. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, 26(3), 79-93.
- Richter, A. C., Vieira, C. L., Gonçalves, G., & Boaventura, P. L. B. (2008). Questões de gênero na pequena infância institucionalizada: Um estudo em práticas de Educação Física. In Seminário Internacional Fazendo Gênero 8: Corpo, Violência e Poder, Florianópolis, agosto.
- Rosemberg, F. (2013). Políticas de educação infantil e avaliação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 43(148), 44-75. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000100004>
- Rosemberg, F. (2014). Educação infantil e relações raciais: A tensão entre igualdade e diversidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 44(153), 742-759. <https://doi.org/10.1590/198053142856>
- Rosemberg, F. (2015). Políticas públicas e qualidade da educação infantil. In S. Unbehaum & A. Artes, *Escritos de Fúlvia Rosemberg*. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas.
- Sayão, D. (2010). Não basta ser mulher... não basta gostar de crianças... “Cuidado/educação” como princípio indissociável na Educação Infantil. *Educação*. Revista do Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria-Brasil, 35(1), 69-84.
- Silva, T. T. da. (2007). *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. (2ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Taborda de Oliveira, M., Oliveira, L., & Vaz, A. F. (2008). Sobre corporalidade e escolarização: Contribuições para a reorientação das práticas escolares da disciplina de Educação Física. *Pensar a Prática*, Goiânia, 11(3), 100-110. <https://doi.org/10.5216/rpp.v11i3.4344>
- Vaz, A. F. (1999). Treinar o corpo, dominar a natureza: notas para uma análise do esporte com base no treinamento corporal. *Cadernos CEDES*, São Paulo, XIX(48), 89-106. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621999000100006>

## **Sobre os Autores**

### **Ana Cristina Richter**

Universidade Federal da Santa Catarina (NEPESC/UFSC)  
ana\_tinaa@uol.com.br

Ana Cristina é membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa Educação e Sociedade Contemporânea (CED/UFSC/CNPq), onde atua, principalmente, em atividades de orientação, pesquisa e extensão. Seus interesses de pesquisa se direcionam a educação da infância; educação do corpo e infância; corpo, estética e linguagem; infância e educação física; teoria e prática pedagógica; formação de professores.

### **Cristina Silveira Santos**

Núcleo de Educação Infantil Ingleses (PMF)  
criss\_silveira@hotmail.com

Cristina é pedagoga especialista em Educação Infantil. É professora auxiliar na Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Florianópolis, SC, Brasil. Seu interesse de pesquisa se volta para a pequena infância e a educação institucionalizada.

### **Alexandre Fernandez Vaz**

Universidade Federal da Santa Catarina (PPGE/NEPESC/UFSC)  
alexfvaz@uol.com.br

Alexandre Fernandez Vaz é professor permanente dos programas de Pós-graduação em Educação (mestrado e doutorado) e Interdisciplinar em Ciências Humanas (Doutorado), e coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea da Universidade Federal de Santa Catarina. É pesquisador CNPq 1C. Suas principais publicações se referem à Teoria Social Contemporânea, Estética, Sociologia da Cultura, Filosofia da Educação e Cultura e Política.



---

# arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 26 Número 121

24 de setembro 2018

ISSN 1068-2341

---



O Copyright é retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), Directory of Open Access Journals, Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, ERIC, QUALIS A1 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China).

**Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook** <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e **Twitter feed** @epaa\_aape.

---

arquivos analíticos de políticas educativas  
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV, Brazil), **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch**, **Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

**Almerindo Afonso**

Universidade do Minho  
Portugal

**Alexandre Fernandez Vaz**

Universidade Federal de Santa  
Catarina, Brasil

**José Augusto Pacheco**

Universidade do Minho, Portugal

**Rosanna Maria Barros Sá**

Universidade do Algarve  
Portugal

**Regina Célia Linhares Hostins**

Universidade do Vale do Itajaí,  
Brasil

**Jane Paiva**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Maria Helena Bonilla**

Universidade Federal da Bahia  
Brasil

**Alfredo Macedo Gomes**

Universidade Federal de Pernambuco  
Brasil

**Paulo Alberto Santos Vieira**

Universidade do Estado de Mato  
Grosso, Brasil

**Rosa Maria Bueno Fischer**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Jefferson Mainardes**

Universidade Estadual de Ponta  
Grossa, Brasil

**Fabiany de Cássia Tavares Silva**

Universidade Federal do Mato  
Grosso do Sul, Brasil

**Alice Casimiro Lopes**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Jader Janer Moreira Lopes**

Universidade Federal Fluminense e  
Universidade Federal de Juiz de Fora,  
Brasil

**António Teodoro**

Universidade Lusófona  
Portugal

**Suzana Feldens Schwertner**

Centro Universitário Univates  
Brasil

**Debora Nunes**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Norte, Brasil

**Lílian do Valle**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Flávia Miller Naethe Motta**

Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Alda Junqueira Marin**

Pontifícia Universidade Católica de  
São Paulo, Brasil

**Alfredo Veiga-Neto**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Dalila Andrade Oliveira**

Universidade Federal de Minas  
Gerais, Brasil

## archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia** (Metropolitan Autonomous University), **Ezequiel Gomez Caride** (Pontificia Universidad Católica Argentina), **Antonio Luzon** (Universidad de Granada), **José Luis Ramírez Romero** (Universidad Autónoma de Sonora, México), **Paula Razquin** (Universidad de San Andrés)

**Claudio Almonacid**

Universidad Metropolitana de  
Ciencias de la Educación, Chile

**Miguel Ángel Arias Ortega**

Universidad Autónoma de la  
Ciudad de México

**Xavier Besalú Costa**

Universitat de Girona, España

**Xavier Bonal Sarro** Universidad  
Autónoma de Barcelona, España

**Antonio Bolívar Boitía**

Universidad de Granada, España

**José Joaquín Brunner** Universidad  
Diego Portales, Chile

**Damián Canales Sánchez**

Instituto Nacional para la  
Evaluación de la Educación,  
México

**Gabriela de la Cruz Flores**

Universidad Nacional Autónoma de  
México

**Marco Antonio Delgado Fuentes**

Universidad Iberoamericana,  
México

**Inés Dussel**, DIE-CINVESTAV,  
México

**Pedro Flores Crespo** Universidad  
Iberoamericana, México

**Ana María García de Fanelli**

Centro de Estudios de Estado y  
Sociedad (CEDES) CONICET,  
Argentina

**Juan Carlos González Faraco**

Universidad de Huelva, España

**María Clemente Linuesa**

Universidad de Salamanca, España

**Jaume Martínez Bonafé**

Universitat de València, España

**Alejandro Márquez Jiménez**

Instituto de Investigaciones sobre la  
Universidad y la Educación,  
UNAM, México

**María Guadalupe Olivier Tellez**,  
Universidad Pedagógica Nacional,  
México

**Miguel Pereyra** Universidad de  
Granada, España

**Mónica Pini** Universidad Nacional  
de San Martín, Argentina

**Omar Orlando Pulido Chaves**

Instituto para la Investigación  
Educativa y el Desarrollo  
Pedagógico (IDEP)

**José Ignacio Rivas Flores**

Universidad de Málaga, España

**Miriam Rodríguez Vargas**

Universidad Autónoma de  
Tamaulipas, México

**José Gregorio Rodríguez**

Universidad Nacional de Colombia,  
Colombia

**Mario Rueda Beltrán** Instituto de  
Investigaciones sobre la Universidad  
y la Educación, UNAM, México

**José Luis San Fabián Maroto**

Universidad de Oviedo,  
España

**Jurjo Torres Santomé**, Universidad  
de la Coruña, España

**Yengny Marisol Silva Laya**

Universidad Iberoamericana,  
México

**Ernesto Treviño Ronzón**

Universidad Veracruzana, México

**Ernesto Treviño Villarreal**

Universidad Diego Portales  
Santiago, Chile

**Antoni Verger Planells**

Universidad Autónoma de  
Barcelona, España

**Catalina Wainerman**

Universidad de San Andrés,  
Argentina

**Juan Carlos Yáñez Velazco**

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives  
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Executive Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

**Cristina Alfaro** San Diego State University

**Gary Anderson** New York University

**Michael W. Apple** University of Wisconsin, Madison

**Jeff Bale** OISE, University of Toronto, Canada

**Aaron Bevanot** SUNY Albany

**David C. Berliner** Arizona State University

**Henry Braun** Boston College

**Casey Cobb** University of Connecticut

**Arnold Danzig** San Jose State University

**Linda Darling-Hammond** Stanford University

**Elizabeth H. DeBray** University of Georgia

**Chad d'Entremont** Rennie Center for Education Research & Policy

**John Diamond** University of Wisconsin, Madison

**Matthew Di Carlo** Albert Shanker Institute

**Sherman Dorn** Arizona State University

**Michael J. Dumas** University of California, Berkeley

**Kathy Escamilla** University of Colorado, Boulder

**Yariv Feniger** Ben-Gurion University of the Negev, Israel

**Melissa Lynn Freeman** Adams State College

**Rachael Gabriel** University of Connecticut

**Amy Garrett Dikkers** University of North Carolina, Wilmington

**Gene V Glass** Arizona State University

**Ronald Glass** University of California, Santa Cruz

**Jacob P. K. Gross** University of Louisville

**Eric M. Haas** WestEd

**Julian Vasquez Heilig** California State University, Sacramento

**Kimberly Kappler Hewitt** University of North Carolina Greensboro

**Aimee Howley** Ohio University

**Steve Klees** University of Maryland

**Jaekyung Lee** SUNY Buffalo

**Jessica Nina Lester** Indiana University

**Amanda E. Lewis** University of Illinois, Chicago

**Chad R. Lochmiller** Indiana University

**Christopher Lubienski** Indiana University

**Sarah Lubienski** Indiana University

**William J. Mathis** University of Colorado, Boulder

**Michele S. Moses** University of Colorado, Boulder

**Julianne Moss** Deakin University, Australia

**Sharon Nichols** University of Texas, San Antonio

**Eric Parsons** University of Missouri-Columbia

**Amanda U. Potterton** University of Kentucky

**Susan L. Robertson** Bristol University, UK

**Gloria M. Rodriguez** University of California, Davis

**R. Anthony Rolle** University of Houston

**A. G. Rud** Washington State University

**Patricia Sánchez** University of University of Texas, San Antonio

**Janelle Scott** University of California, Berkeley

**Jack Schneider** University of Massachusetts Lowell

**Noah Sobe** Loyola University

**Nelly P. Stromquist** University of Maryland

**Benjamin Superfine** University of Illinois, Chicago

**Adai Tefera** Virginia Commonwealth University

**Tina Trujillo** University of California, Berkeley

**Federico R. Waitoller** University of Illinois, Chicago

**Larisa Warhol** University of Connecticut

**John Weathers** University of Colorado, Colorado Springs

**Kevin Welner** University of Colorado, Boulder

**Terrence G. Wiley** Center for Applied Linguistics

**John Willinsky** Stanford University

**Jennifer R. Wolgemuth** University of South Florida

**Kyo Yamashiro** Claremont Graduate University