



Movimento

ISSN: 0104-754X

stigger@adufrgs.ufrgs.br

Escola de Educação Física

Brasil

Richter, Ana Cristina; Fernandez Vaz, Alexandre
Educação Física, educação do corpo e pequena infância: interfaces e contradições na rotina de uma
creche
Movimento, vol. 16, núm. 1, enero-marzo, 2010, pp. 53-70
Escola de Educação Física
Rio Grande do Sul, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115312527004>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Educação Física, educação do corpo e pequena infância: interfaces e contradições na rotina de uma creche

*Ana Cristina Richter**

*Alexandre Fernandez Vaz***

Resumo: Partindo de uma etnografia em uma creche, o trabalho trata do “lugar” da Educação Física na Educação Infantil. Este se materializa, entre outros, na busca das profissionais pela delimitação de um espaço “adequado” às aulas, o que encontra o anseio por um ambiente que evite a “dispersão”, a “mistura” e que mantenha as crianças “devidamente” resguardadas. Os resultados revelam uma rotina institucional em que práticas corporais e cuidados com o corpo são protagonistas, também se traduzindo em momentos marcados por: castigos e ameaças, práticas de exclusão e preconceito, violência, controle dos gestos e padronização de movimentos.

Palavras-chave: Educação Física. Educação infantil. Creches. Comportamento infantil. Antropologia cultural.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho se ocupa de parte dos resultados de uma pesquisa realizada em uma instituição de atendimento à pequena infância da Rede Pública de Ensino de Florianópolis, composta por trinta e oito profissionais que atendiam, naquele momento, cento e oitenta crianças entre 0 e (5) 6 anos de idade.¹ A pesquisa procurou descrever, analisar e compreender práticas corporais que se colocavam naquele ambiente, além de verificar a presença de dispositivos pedagógicos que transpassam o corpo, observando o modo como operam e se organizam

* Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Pesquisadora assistente do Núcleo de Estudos e Pesquisa Educação e Sociedade Contemporânea da UFSC. Professora colaboradora do Curso de Educação Física da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Florianópolis, SC, Brasil. E-mail: ana_tinaa@uol.com.br

** Doutor em Ciências Humanas e Sociais. Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea. UFSC/CNPq. Florianópolis, SC, Brasil. E-mail: alexfvaz@uol.com.br

¹ Gradativamente, as crianças brasileiras com seis anos de idade serão inseridas na escola regular, considerando a Lei 11.274/2006, que implementa o ensino fundamental de 9 anos.

no espaço-tempo da creche, tentando traçar um inventário para estudos sobre a educação do corpo na infância, considerando todo um conjunto de momentos que compõem o cotidiano institucional e que envolve os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagem dirigidas. Esses momentos são demarcados por períodos de entrada, de higiene, de alimentação, de sono, de parque, de atividade orientada e de saída, além dos de Educação Física, prática integrada às creches da Rede desde 1982. A investigação envolveu um extenso conjunto de observações de campo, entrevistas e análise de documentos.

Em sua trajetória, a Educação Física da Educação Infantil da Rede Pública de Ensino de Florianópolis aparece marcada por uma série de (in)definições,² seja quanto à presença dessa disciplina na Educação Infantil, seu papel e seus programas de ação, seja no que diz respeito a teorias, a concepções e a diretrizes seguidas. Estas, inicialmente, estavam ancoradas nas ciências biológicas ou em abordagens desenvolvimentistas, tal como o discurso da psicomotricidade, para posteriormente encontrar um referencial histórico-crítico e depois uma Pedagogia da Infância.³ Este último encontro tem levado a área a enfrentar a paradoxal missão de romper com os modelos escolarizantes que preconizam o planejamento das atividades a partir de períodos⁴ (hora/

² Sayão (1996) estudou as representações docentes, os programas e as influências que se inscrevem nesse processo de inserção da Educação Física na Educação Infantil em Florianópolis, analisando suas especificidades no que diz respeito às práticas pedagógicas.

³ Na perspectiva de uma *Pedagogia da Infância*, busca-se romper com modelos escolarizantes na educação das crianças pequenas, uma vez que “o aspecto cognitivo privilegiado no trabalho com o conteúdo escolar, no caso da educação infantil, não deve ganhar uma dimensão maior do que as demais dimensões envolvidas no processo de constituição do sujeito-criança, nem reduzir a educação ao ensino. [...] Na educação de crianças menores de seis anos em creches e pré-escolas, as relações culturais, sociais e familiares têm uma dimensão ainda maior no ato pedagógico.” (ROCHA, 1999, p. 63-4).

⁴ Sayão (2000, p. 51) explica: “O tempo da infância, como alerta Perrotti [...], é tempo do lúdico no qual a atividade determina o tempo e não o contrário. Sendo assim, a Educação Física organizada como ‘hora de..’, assim como as disciplinas escolares se organizam, não tem sentido para as crianças pequenas que pensam, agem, sentem, em uma totalidade complexa. A disciplina como organização racional de conteúdos fragmenta tanto o conhecimento, quanto o sujeito-criança.” Embora haja creches e núcleos de Educação Infantil (NEIs) cujos profissionais orientam suas práticas a partir de parâmetros diferenciados que não mais se vinculam ao tempo do relógio, mas antes ao tempo lúdico e onde não apenas os professores determinam as atividades e todos são envolvidos no processo (as crianças e os/as profissionais que atuam junto a elas), várias unidades ainda organizam o trabalho em torno de modelos *escolarizantes*, ou seja, nas quais as atividades são planejadas a partir de períodos – hora/aula – e estando muitas vezes desconectadas do projeto pedagógico da instituição.

aula) que fragmenta os conteúdos e desconsidera, por vezes, os interesses e necessidades das crianças (SAYÃO, 2004).

Neste texto, tratamos dos momentos de Educação Física, não deixando de dialogar com demais tempos que compõem o cotidiano institucional, haja vista todo um conjunto de atividades, discursos, programas, técnicas, ritos e cuidados direcionados, sobretudo ao corpo, e que parecem assumir protagonismo naquele ambiente educacional.

Nessa conjuntura, interessa-nos, com foco na formação, pensar e repensar como a Educação Física se desenvolve nas instituições de atendimento à pequena infância, considerando seu lugar na Educação, em geral, e na Educação Infantil, em específico. É pela ambiguidade desse espaço (lugar e não-lugar) que procuramos transitar ao longo desse trabalho.

O primeiro ponto a ser observado diz respeito à busca dos profissionais por um “lugar” para a Educação Física: um espaço físico “adequado” às aulas, mas também vinculado à necessidade de encontrar um ambiente que evite a dispersão de uma infância materializada por crianças que transitam por locais menos convencionais, menos “seguros”, menos assépticos, poderíamos dizer. Em seguida, tratamos dos lugares pelos quais os professores de Educação Física (mas também os demais atores da instituição) parecem não transitar, ainda que neles se coloquem inúmeras situações que envolvem a educação do corpo. Tanto a busca por um espaço para a Educação Física quanto aqueles não transitados configuram-se como lugares e tempos que abarcam um conjunto de norma(lizações) que contribuem, como veremos, na conformação de hábitos e sensibilidades: são lugares de educação do corpo. No último segmento do texto, elaboramos algumas notas que procuram perguntar sobre a presença da disciplina Educação Física na educação da pequena infância em um espaço como a creche, onde o corpo, suas práticas e cuidados ganham destaque.

2 DOS LUGARES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NA CRECHE

O bairro que abriga a creche investigada situa-se na porção centro-norte da cidade, a aproximadamente dez quilômetros do centro.

Movimento, Porto Alegre, v. 16, n. 01, p. 53-70, janeiro/março de 2010.

Ocupa as margens de uma extensa rodovia onde estão localizadas sedes administrativas de empresas, um *shopping center*, pequenas casas comerciais e conjuntos habitacionais destinados a famílias de baixa renda. Atendendo a legislação vigente no que se refere aos critérios para credenciamento e funcionamento das instituições de Educação Infantil, a creche comporta uma estrutura básica composta por espaços destinados à administração e serviços pedagógicos, cozinha com despensa, refeitório, lavanderia, banheiros e salas para atividade das crianças. O pátio de entrada, coberto de paralelepípedos, com declives e calçadas irregulares, é utilizado pelas professoras como “espaço para Educação Física”. Além dele, são ocupadas para estas aulas, com frequência, as salas e, mais raramente, o parque e o terreno que abriga a horta, repleto de árvores, frutas e insetos.

O espaço é comparado pelas profissionais⁵ com outros ambientes em que anteriormente trabalharam:

Eu já trabalhei em tantos lugares e tinha espaços ruins. [...] Aqui eu achei o paraíso. Só que a creche aumentou. [...] *Misturava*⁶ criança do parque com as crianças da Educação Física. [...] Daí vim para o lado de cá [área de estacionamento]. É bom que fica *isolado*, não vêm outras crianças. [...] Para a horta, às vezes, eu até vou. Só que lá é muito *aberto*. As crianças se *perdem*; [...] aí é mais complicado, né. O espaço físico, ele não era ideal, mas eu acredito que, em relação a muitas escolas onde eu trabalhei... era bem grande. Tinha o espaço da entrada que dava para você desenvolver algumas brincadeiras. [...] Não era ideal [...] Mas está bom aquilo ali. (Grifos nossos).

Já uma ex-diretora da creche (que atuou por onze anos na instituição) lastima que, durante sua administração, não tenha materializado seu desejo de “construir uma quadra” para as aulas de Educação Física. Sua posição mostra o quanto é presente o vínculo da Educação

⁵ As aulas de Educação Física são ministradas por três profissionais: uma delas é efetiva e trabalha há muitos anos e as outras atuam ou atuaram temporariamente na creche.

⁶ A expressão mostra resistência a uma Educação Física que não se caracterizasse como hora/aula e disponibilizada a um grupo específico de crianças. Nesses termos, também o fato das turmas serem organizadas em grupos de acordo com a faixa etária contraria a visão de uma Educação Infantil que “não quer ser escola” e que preconiza a interação entre as crianças.

Física com a instituição esportiva no imaginário institucional, em detrimento de outras possibilidades que se apresentam no contexto das práticas corporais, em especial para as crianças pequenas. Como aponta Soares (2003, p. 15), “[...] somos educados pelo espaço que nos rodeia, da palavra à arquitetura, das nossas casas, escolas, prédios onde trabalhamos, ruas, espaços destinados às práticas corporais” e que muitas das instituições educativas⁷ dispõem de quadras poliesportivas e recursos considerados ideais para a Educação Física, estando esta, por sua vez, domesticada pela cultura do treinamento desportivo.

A ideia de “espaços adequados” e/ou “inadequados” aparece também nas falas de outros profissionais, tal como a professora que explica:

Acho que a gente tem um espaço físico enorme, só que não é bem estruturado, falta mais segurança. [...] A gente tem uma horta lá atrás, o terreno é imenso, mas tem caco de vidro, é aberto à comunidade, não é cercado. A gente corre riscos de se machucar. Tem buraco, não é gramado.

Ao mesmo tempo em que aparecem nas vozes dos/das profissionais o desejo por um “ambiente ideal”, uma quadra esportiva, um terreno gramado, percebe-se um “consentimento” relativo aos espaços disponíveis – a exemplo dos elogios à dimensão do terreno, ou da voz da professora que diz: “mas está bom aquilo ali.” Essa ambiguidade converge no anseio por um lugar – o esportivo aparecendo como paradigmático – que facilite o controle sobre os corpos, um lugar mais “isolado”, menos “aberto”, enfim, um espaço em que as crianças não “se percam” ou onde corram menos “riscos” – conforme apontam. Parece colocar-se a “necessidade” de grades e cercamentos, limites e fronteiras, “raias” e demarcações, dadas as dificuldades de organização das atividades em um espaço que é percebido como caótico,

⁷ Não apenas os ambientes educacionais encontram-se domesticados pela cultura do treinamento desportivo. Para Soares (2003, p. 15), “Piscinas retangulares”, “semiolímpicas”, quadras “poliesportivas” e academias de “ginástica” equipadas com inúmeros aparelhos destinados à modelagem do corpo e/ou a sua performance aeróbica fazem parte de nosso cotidiano urbano e do imaginário rural, alcançado pela mídia televisiva, como locais destinados a práticas corporais”. Segundo a autora, o esporte de alto rendimento, teorias e técnicas de treinamento, têm orientado as mais diversas práticas corporais, atingindo desde as escolares até as dietas que seguem princípios de “rendimento máximo, estetização do sacrifício, ocultamento da dor, justificação do prazer” (SOARES, 2003,...).

favorável ao descontrole dos pequenos que insistem em “perder-se” ou “misturar-se” naquele ambiente, segundo afirmam e reafirmam as professoras.

Isso também pode ser observado no relato de uma professora que necessitava ajuda de uma auxiliar por repetidas ocasiões a fim de “controlar os pequenos, muito agitados”. De acordo com suas palavras, ao encaminhar as crianças para o ambiente externo da creche, “estava um lá atrás para a horta, outros bem em cima do muro para subir na árvore, outros lá na frente no portão e perto de ti uns oito ou nove. Com o tempo, eles participaram. Não teve tanta correria”. Ou, ainda, no relato de outra professora, ao anunciar que ministraria aula na sala, pois na anterior havia “realizado atividades ao ar livre: atividades programadas sem resultado” devido a atitudes “inconvenientes” ou “indisciplinadas” das crianças.

A Educação Física da/na creche busca um lugar abrigado, cercado, resguardado, oculto: uma quadra ou um lugar-qualquer que melhor organize a “dispersão”, a “mistura”, a “inabilidade” da infância e esconde os comportamentos que lembrem qualquer expressão de uma natureza não dominada, seja ela representada pelos comportamentos infantis, espontâneos, “irracionais” ou ainda pelo corpo e suas expressões, demarcadas pelos desejos. Noutros termos, se é preciso equipar as crianças para orientarem-se no mundo, e isso obviamente passa pelos processos de regulação de si e de autocontrole, tributos à vida civilizada, é preciso perguntar, no entanto, em que medida esses processos não se tornam um fim em si mesmos e o autocontrole não é uma máscara do domínio exercido por uma razão instrumental, aquela que não busca os fins de uma vida boa, mas a eficiência dos meios de controle.

A procura pela arquitetura adequada coloca-se como aliada à busca pela higiene, pelo aprimoramento da saúde, pela preservação, pela adaptação à norma, pelo afastamento das crianças de locais “inconvenientes”, pela preocupação com a presença dos pequenos junto a ambientes funcionais que auxiliem na produção de sujeitos higienizados e moralizados, bem ajustados ao *modus vivendi* da urbanidade.

Movimento, Porto Alegre, v. 16, n. 01, p. 53-70, janeiro/março de 2010.

Esses e outros princípios que regem o mundo, os corpos, os sentidos atuam, muitas vezes, silenciosamente no decorrer das aulas de Educação Física mas também em vários outros períodos do cotidiano institucional. Trata-se da presença de marcas que têm seu registro mais profundo sobre o corpo e, por isso, revelam-se como lugares sobre os quais é preciso pensar e atuar porque neles o corpo também ganha protagonismo.

Nesse sentido, cabe aos professores e professoras de Educação Física afastar-se da sua “hora-aula” e transitar por outros espaços e tempos da creche em diálogo com os demais profissionais da instituição, no sentido de superar a ideia de que somente a Educação Física “trabalha o corpo”, uma vez que ela reúne apenas uma parte, seguramente importante, das técnicas corporais e dos cuidados com o corpo em ambientes educacionais (VAZ, 2002).

Essas técnicas e cuidados com o corpo, como apontamos, estão presentes em todos os momentos do dia a dia institucional, compondo um conjunto de norma(lizações), de processos de disciplinamento e contenção das crianças, ou, noutros termos, configurando-se como lugares de conformação de hábitos e sensibilidades. Ganham destaque, nesse contexto: a) castigos e ameaças; b) práticas de exclusão e preconceito; c) violência e d) o controle dos gestos e a padronização do movimento (entre tantas outras as quais os limites do trabalho não nos permitem abordar). Trataremos dessas questões a seguir.

3 Dos (OUTROS) LUGARES DE EDUCAÇÃO DO CORPO NA CRECHE

As cenas abaixo, recortadas de nosso caderno de campo, ilustram alguns trechos das aulas de Educação Física ministradas por diferentes profissionais que atuam na creche:

CENA 1: A professora de Educação Física explica (aos pequenos) que a aula será acompanhada de música: as crianças dançarão e, com a interrupção da música, devem colocar-se no interior de um arco, imóveis. [...]. A atividade é interrompida: “quero saber por que você e você estão paradinhas.” As

Movimento, Porto Alegre, v. 16, n. 01, p. 53-70, janeiro/março de 2010.

crianças são agarradas pelos braços e forçosamente incluídas ao espaço onde a brincadeira se realiza. [...] A pauta seguinte pede que dancem mantendo uma das mãos sobre o tapete. Enquanto realizam a proposta, a professora recolhe os arcos. Realizada com ou sem sucesso, nova atividade é ditada e dois meninos são *colocados de castigo*, sentados em cadeirinhas próximas à professora. [...]

CENA 2: Em sala [...], a professora de Educação Física mostra uma boneca a uma criança enquanto um garoto morde a professora regente. Um menino arranca vários fios de cabelo de outro que chora. Enquanto o choro não se torna extremamente alto, não é atendido. A professora de Educação Física avisa: “vamos guardar os colchões”. [...] Depois convida: “Vamos descansar um pouquinho lá no colchão (agora já dispostos lado a lado no chão da sala, para o momento de sono) para almoçar”. A auxiliar reitera o convite: “Vamos nos preparar para o almoço. Vamos descansar” e canta: “Vamos comer para ficar fortinhos, para ficar fortinhos e crescer”.

CENA 3: [...] Uma criança se aproxima e diz que não gosta de brincar nesse terreno “porque pega espinho no tênis de luzinha”. Um garoto ultrapassa a cerca e a professora pergunta: “Quer voltar para a sala...?”. [...] A professora avisa: “Cuidado para não sujar, senão as professoras lá da sala vão ficar doidas”. Um menino solicita ajuda da professora para que o coloque sobre um galho da árvore. Ela explica: “Quem não sabe subir, não sabe descer” e manda que o garoto se dirija a outro espaço, sozinho, para “treinar”. [...] Oito garotos gritam quando as rajadas de vento se intensificam. E contam: “Um furacão veio aqui”. E sacodem os galhos “contribuindo” com o vento. [...] A professora olha para a árvore e avisa em alto tom: “Olha, não é para chacoalhar a árvore”. Chama as crianças e, quando ouve o pedido do menino que deseja permanecer no local, informa: “Adulto tem relógio. Por causa do horário do lanche”. [...] A auxiliar (que se aproxima para buscar as crianças) toma a palavra e diz: “Estamos atrasados. Agora nós vamos lavar as mãos com cuidado e depois vamos lanchar”.

Movimento, Porto Alegre, v. 16, n. 01, p. 53-70, janeiro/março de 2010.

a) Para além do controle do corpo nos espaços, nos tempos, da sujidade das crianças e das represálias em torno de atitudes indesejáveis, descontroles e ritmos não homogêneos dos pequenos, algumas aulas de Educação Física – mas não apenas elas – são marcadas por castigos e ameaças: avisos e repreensões, reprimendas e punições, geralmente na forma de restrição corporal, mas também por incitamentos pautados em compensações e recompensas.

Se na Educação Física participa de uma brincadeira somente “a criança que estiver sentadinha”, no decorrer das atividades orientadas em sala escuta-se: “vão guardar os brinquedos e sentar, senão eu nãouento a história para vocês!”. Já nos momentos de sono ouve-se: “dorme logo, senão você vai perder o horário do lanche.” Durante a refeição, “quem não estiver sentadinho, não vai ganhar mais carne”, ou pode ser colocado isolado em uma mesa vaga para “servir de palhaço” aos demais, como anuncia a professora.

Por ocasião da realização de uma atividade em sala, registramos em nosso diário: “a professora segura um menino pelo braço e diz: ‘Pode sentar e escrever formiga. Tu já tinhas escrito, apagou e agora vai escrever de novo. Não adianta chorar, tu vai escrever de novo’. [...] A auxiliar acompanha as crianças ao hall para uma sessão de vídeo. A professora avisa que ele não poderá assistir ao filme, enquanto o segura entre as pernas. O menino ‘esperneia’ e não se dispõe a copiar a palavra. [...] A cena se mantém durante seis minutos até que a professora anuncia que ‘da próxima vez’ irá realizar o trabalho novamente.”

Vale lembrar a contribuição de Theodor W. Adorno, segundo o qual a educação para a disciplina por meio da dureza personifica-se no aprendente que, ao identificar-se com a figura do adulto, acaba por transformar-se também em agressor: “ser duro” significa, então, “indiferença contra a dor em geral”. Nesse processo, não se diferencia a dor do outro da de si e da dor em geral. “Quem é severo consigo mesmo adquire o direito de ser severo com os outros, vingando-se da dor cujas manifestações precisou ocultar ou reprimir.” (ADORNO, 2000, p. 128). Reconhecer esse mecanismo e promover uma educação que não premie a dor e a capacidade de suportá-la são, para Adorno, aspectos que devem ser seriamente considerados no âmbito da educação.

Movimento, Porto Alegre, v. 16, n. 01, p. 53-70, janeiro/março de 2010.

Como se pode observar nas descrições acima, os lugares e tempos institucionais surgem repletos de práticas, técnicas e cuidados a incidir sobre o corpo. Talvez o castigo e a ameaça que intimidam e silenciam os corpos, que ajustam e tolhem os movimentos, possam ocupar lugar nas reflexões e práticas dos professores de Educação Física que atuam em creches, juntamente com os demais profissionais, e compor um tema de interesse ao próprio campo da Educação Física.

b) Outro aspecto muitas vezes banalizado ou mesmo esquecido diz respeito às práticas de preconceito e exclusão nas relações entre as crianças. Encontramos em nossos registros de campo diversas passagens que ilustram essas situações: um grupo de meninas que proibia a entrada de outra no mesmo local, pois “ela não tem brilho [batom]. Só nós”; um menino que se aproximava de um grupo de meninas para ajudar a varrer a “casinha” e de uma escuta: “só as meninas podem varrer”.

Também se observou crianças isoladas durante as aulas, tal como a menina recém matriculada na creche que – do início ao fim das atividades propostas na Educação Física – manteve-se sentada sobre uma pedra porque discriminada pelos demais; ou o menino negro e obeso, eleito por um grupo de garotos para ocupar o lugar de lobo e para ser perseguido com espadas feitas de galhos enquanto repetia: “Eu sou um lobo bonzinho!”.

Argumentando que o preconceito se mostra presente nas crianças já no *Kindergarten*, Adorno (1971) chama a atenção para os pequenos que isolam seus colegas, recusando-se, por exemplo, a jogar/brincar com outras crianças consideradas externas ao seu grupo étnico. Ele chama a atenção para as crianças que excluem as outras (*Ausschlissenden*), que compõem coletivos que diluem os sujeitos nas práticas autoritárias e de submissão. Adorno lembra das crianças que para as outras dizem “com você eu não brinco”, ou ainda “com aquele ninguém joga”, desmascarando nossa frívola impressão de que a crueldade infantil seria “apenas coisa de criança”. As crianças que fecham as portas ou colocam para fora da casa de bonecas a menina não igual, que não permitem que o outro usufrua um espaço comum ou um brinquedo porque não dispõe de um objeto similar, em sua hostilidade para com o diferente ou o não “adequado”, indicam a exi-

Movimento, Porto Alegre, v. 16, n. 01, p. 53-70, janeiro/março de 2010.

gência da proximidade de um olhar mais atento, da intervenção de um adulto que não pode transferir a autoridade à tirania do grupo, esse risco tão presente, como bem salientou Arendt (2004).

c) Na tentativa de respeitar os “direitos” das crianças, de favorecer a criatividade ou em nome da “liberdade” e da “espontaneidade”, muitos momentos do cotidiano da creche favorecem práticas de violência entre os pequenos. Em circunstâncias em que a mediação adulta não se estabelece, algumas crianças, incapazes de resolver seus conflitos por meio do diálogo, agredem as outras, arrancando brinquedos, disparando socos, chutes, rasteiras. Muitos pequenos ficam à mercê dos mais fortes, dos mais hábeis em manejar o corpo como instrumento da violência.

Num momento de saída, quando as crianças aguardam a chegada dos responsáveis, registramos em nosso diário: “duas crianças vestem fantasias de ‘urso’; os ‘ursos’ são estimulados por um garoto que grita: ‘Daí começa a luta. Começa, começa!’ [...] e de fato as crianças lutam até que um deles se machuca. O garoto incentivador ri às gargalhadas. Somente quando o ‘urso’ atingido chora e mostra o ferimento para a auxiliar de sala, ela intervém”.

Conforme sugere Arendt (2002, p. 230), quando os adultos mantêm-se afastados e permitem que as crianças individualmente determinem o que e como fazer, a autoridade é transferida à tirania do grupo:

A autoridade de um grupo, mesmo que este seja um grupo de crianças, é sempre consideravelmente mais forte e tirânica do que a mais severa autoridade de um indivíduo isolado. Se a olharmos do ponto de vista da criança individual, as chances dessa se rebelar ou fazer qualquer coisa por conta própria são praticamente nulas; ela não se encontra mais em uma luta bem desigual com uma pessoa que, é bem verdade, tem absoluta superioridade sobre ela, mas no combate a quem pode, no entanto, contar com a solidariedade das demais crianças, isto é, de sua própria classe; em vez disso, encontra-se na posição, por definição irremediável, de uma minoria de um em confronto com a absoluta maioria dos outros. Poucas pessoas adultas são capazes de suportar uma situação dessas, mesmo quando ela não é sustentada por

Movimento, Porto Alegre, v. 16, n. 01, p. 53-70, janeiro/março de 2010.

meios de compulsão externos; as crianças são pura e simplesmente incapazes de fazê-lo. Assim, ao emançipar a autoridade dos adultos, a criança não foi liberta, e sim sujeita a uma autoridade muito mais terrível e verdadeiramente tirânica, que é a tirania da maioria.

Dispensada da autoridade do adulto, impossibilitada de resolver seus conflitos pela argumentação, a criança irrompe com agressividade sobre os pares. Há crianças que utilizam a força agredindo fisicamente as demais; há momentos em que se organizam em grupos e excluem ou não permitem que outros utilizem um brinquedo ou um espaço, como apontam nossos registros. Que se lembre aqui Adorno, para o qual, na medida em que

[...] todo caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes, forma-se na primeira infância, a educação que tem por objetivo evitar a repetição [de Auschwitz, de toda forma de barbárie] precisa se concentrar na primeira infância. (ADORNO, 1995, p. 121).

Parece que essas questões que se assentam e deixam marcas, em especial sobre o corpo, merecem ganhar destaque, ser debatidas, refletidas e consideradas como lugares de intervenção pedagógica. São espaços que exigem a presença da autoridade que não se origina da violência, mas que tenha, conforme aponta Adorno (2000, p. 167), “[...] um momento de transparência para a própria criança”, ou seja, de segurança na atividade refletida e consequente, identificada pelos pequenos como tal.

Por outro lado, se na perspectiva de uma Pedagogia da Infância, todas as dimensões – para além daquela que se restringe ao domínio cognitivo – devem estar envolvidas na educação das crianças pequenas, então as questões destinadas ao corpo não deveriam ocupar lugar marginal.

d) Outro aspecto observado na creche envolve diferentes modos de regulamentação do movimento: sua regência por meio de códigos, por silenciosas regras arquitetônicas, por materiais e brinquedos pedagógicos, enfim, por normas pré-estabelecidas que se dirigem ao aperfeiçoamento dos gestos técnicos, ao rendimento máximo, a exemplo da música, da dança, das coreografias presentes nas aulas de Educação

Movimento, Porto Alegre, v. 16, n. 01, p. 53-70, janeiro/março de 2010.

Física, nas festividades, nos vídeos que os pequenos são levados a assistir.

Observamos uma aula em que as crianças assistiam a um vídeo em que uma atriz (magra, bonita, famosa, “boazinha” etc.) apresentava canções coreografadas reproduzidas duas vezes, de modo consecutivo, para que os pequenos aprendessem os movimentos corretamente por meio de uma série de repetições. Noutra cena, três meninas seguiam os passos da coreografia de uma “banda” que tem ocupado lugar em inúmeros programas de televisão. Uma das crianças, ao mover o braço lateralmente ao invés de elevá-lo, foi imediatamente corrigida pelas demais: “se não fizer *certo*, tu não brinca mais”.

Também contribuem para a aprendizagem do gesto preciso e do movimento padronizado, os brinquedos presentes no parque da creche. Estes materiais dispensam o diálogo, o planejamento, mesmo que provisório, de um espaço comum, pois, para a “comodidade” dos pequenos, ele já está edificado e “mobilizado”. Os brinquedos pedagogizados⁸ (e também vários dos materiais destinados às aulas de Educação Física) fornecem indicações a respeito do que fazer, talvez dificultando as possibilidades de criação de formas diferenciadas de sentir, de pensar, de problematizar e de recriar os movimentos.

Entram em jogo ideais e modelos de identificação, o mimetismo⁹ da mera reprodução, a exposição a uma cultura domesticada de movimentos que promove a aridez da imaginação.

4 NOTAS FINAIS

As questões apontadas nesse trabalho indicam que não apenas nas aulas de Educação Física, mas também nos momentos de higiene,

⁸ Referimos-nos aqui aos produtos destinados à infância e que se autodenominam “brinquedos pedagógicos” ou “educativos”. Fabricados a partir de orientações psicologicistas ou de abordagens desenvolvimentistas, determinam o uso a partir de habilidades, interesses e limitações, considerando as faixas etárias das crianças, apontando regras, modos de uso.

⁹ A capacidade mímética se caracteriza como uma forma de aprendizado, de produção do saber, de (re)conhecimento e aproximação não dominadora junto aos objetos. Não se trata de uma cópia ou de uma simples imitação de um conteúdo, mas da produção de múltiplos sentidos e possibilidades por meio das semelhanças e que, quando reduzidas aos processos compulsivos da racionalidade (instrumental) e organizados de acordo com modelos que meramente provêm do exterior, convertem-se, perversamente, segundo ensinam Horkheimer e Adorno (1985, p. 168-186), em mera reprodução, em degradação da mimesis, contribuindo no servilismo à imediaticidade.

de alimentação, de sono, de atividades orientadas, do parque – que, como dito, conformam o cotidiano de trabalho das instituições de atendimento à infância – o corpo reconhece o prazer e também a dor. Muito demarcado por processos de ajustamento, modelagem, regulação e disciplinamento, o dia a dia da/na creche aparece fortemente delimitado por práticas que incidem sobre o corpo, revelando que, mesmo que aparentemente velado, ocupa lugar destacado na instituição.

Como anunciado na introdução, e focalizando a formação, interessa-nos pensar e repensar como a Educação Física se desenvolve nas instituições de atendimento à pequena infância, que, como área disciplinar, deveria ocupar-se de lugares e temas para além daqueles que historicamente demarcaram (e demarcam, ainda) seu *locus* de atuação: a rua, a quadra, o campo, ou, noutros termos, o ensino dos esportes, a recreação ou as práticas psicomotoras que, no contexto da educação infantil, especialmente no ambiente pesquisado, permanecem vigorando em sessões semanais sob o domínio dos ponteiros do relógio que anunciam, de forma um tanto arbitrária, os minutos destinados às “coisas” do corpo.

Essas questões apontam para as tensões que remetem à especificidade curricular da Educação Física, da formação de professores, da legitimidade que a disciplina encontra (ou não) nos ambientes educacionais, dos temas e conteúdos que ela comporta. Isso não é diferente na prática pedagógica, onde os impactos da crítica à Educação Física tradicional se fazem presentes de maneira diversa, incerta e cheia de nuances. No contexto da educação da pequena infância, essas críticas têm se remetido a princípios, a práticas e a metodologias que vinham “legitimando” sua presença na educação infantil, a exemplo da psicomotricidade, da recreação ou, no contexto específico da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, de eventos de cunho competitivo¹⁰ que também marcaram (e marcam, ainda) a trajetória da área. A nosso ver, para além dessas propostas e programas de ação que encerram as aulas de Educação Física em si mesmas (ou, no máximo, proporcionam “uma mãozinha” para outros campos do saber) e demarcam “seu tempo”, essa crítica deve ser expandida no registro dos aspectos do

10 Sobre o tema, conferir o trabalho de Sayão (1996).

cotidiano que escapam às atividades planejadas, à quadra e ao pátio, mas que não deixam de dar forma à educação do corpo e nele imprimir marcas profundas. A essas marcas correspondem também dores, feridas e sofrimentos marcados no recalque, na repressão (de modo não isento de violência) para melhor controlá-lo, dominá-lo.

Por outro lado, os dados aqui assinalados, longe de esgotados, apontam também para a necessidade de alargar a relação entre todos os profissionais responsáveis pela formação dos pequenos, ao voltarem seu olhar aos espaços e tempos, aos gestos, palavras e ações que se inscrevem sobre o corpo em todos os momentos que configuram o dia a dia de trabalho nos ambientes educacionais.

Se, por um lado, as crianças nos fornecem imagens que ofusciam a realidade quando se aproximam dos objetos, atribuindo-lhes valor de uso, sem necessariamente a exigência de dominação, mas antes de reconhecimento e transformação dos elementos da produção cultural, tributando-lhes inúmeros significados, por outro, também revelam sua incompletude, a necessidade de aproximação junto ao outro e ao diferente, ao adulto que lhes apresenta os elementos da cultura e que também as conduz diante e por meio das regras da civilidade. Isso exige renúncias e sacrifícios que não são fins em si mesmos. Se não colocada nesses termos, a educação se limita à adaptação e a possibilidade de formação do sujeito autônomo se dilui no conformismo.

Como lembram os frankfurtianos, as relações entre adultos e crianças e também entre as crianças e seus pares, estabelecem-se, revelam-se também por meio das marcas que se colocam sobre o corpo: produzem cicatrizes que podem ser compreendidas – quando se abre a possibilidade para se rememorar as dores, os sofrimentos; ou produzem o enrijecimento, a frieza, o esquecimento vazio, mas que não cessa de se manifestar como barbárie. Ao considerarmos as práticas corporais e os cuidados com o corpo em ambientes educacionais para a infância, essas assertivas oferecem indicações para pensarmos a respeito das questões apontadas nesse trabalho, para sugerir novas ou revisitá-las antigas perguntas em torno da educação do corpo.

De todo modo, coloca-se a necessidade de dialogar com os elementos que se inscrevem sobre o corpo nos ambientes educacionais

Movimento, Porto Alegre, v. 16, n. 01, p. 53-70, janeiro/março de 2010.

e também com os hábitos do mundo contemporâneo, que naturalizam os espaços que determinam onde, como e quando se movimentar e também com que materiais se relacionar. Da mesma forma, com os castigos, ameaças, premiações que se estabelecem a partir da apreciação dos atos que se desviam das normas, infundindo temores, corrigindo, disciplinando comportamentos “inadequados”: as palavras, gestos e expressões faciais que se colocam como mandatos, como ordens enumeradas e/ou informações abreviadas, centralizadas no comportamento e privadas de escuta.

O conhecimento gerado por pesquisas nesse âmbito pode nos oferecer respostas mais concretas que, por sua vez, poderão proporcionar o adensamento teórico-metodológico e o avanço das práticas e da formação (também de professores), tomando em conta a dor ou, nas renúncias e sacrifícios que a civilização exige, a possibilidade de uma relação menos danificada com o corpo, o próprio ou o de outrém e com o mundo. Considerando, enfim, os fins a que a educação se destina, a desbarbarização da sociedade.

Physical Education, education of body and first childhood: interfaces and contradictions in the routine of a kindergarten

Abstract: Data of an ethnographic research in a Kindergarten are taken to investigate the "place" of Physical Education in the childhood education. This place is found in the search of Physical Education teachers of an adequate space to the practices, what meets the aim of finding an environment free of "dispersion", "mixing", an environment that keeps the kids "well" protected. The results show also an institutional routine where corporal practices and body cares are protagonists, something that as a detour, in moments with: a) punishments and threats, b) practices of exclusions and prejudices, c) violence, d) gestures and movements controls.

Keywords: Physical Education. Child rearing. Child Day Care Centers. Child behavior. Anthropology, Cultural.

Educación Física, educación del cuerpo y pequeña infancia: interfaces y contradicciones en la rutina de un jardín de infantes

Resumen: Tomando en cuenta una etnografía en un jardín de infantes, este trabajo se ocupa del "lugar" de la Educación Física en la Educación Infantil. Ello se encuentra en la busca por la delimitación de un espacio "adecuado" a las las clases, lo que coincide con la meta de un ambiente que evite la "dispersión", la "mezcla", manteniendo los niños "debidamente" resguardados. Los resultados muestran una rutina institucional en que las prácticas y los cuidados corporales son protagonistas marcados por a) castigos y amenazas, b) prácticas de exclusión y prejuicios, c) violencia, d) control de gestos y padrón unilateral de movimientos.

Palabras clave: Educación física. Crianza del niño. Jardines infantiles. Conducta infantil. Antropología cultural.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento:** fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ADORNO, T.W. **Palavras e sinais.** Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Kritik.** Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1971.

Movimento, Porto Alegre, v. 16, n. 01, p. 53-70, janeiro/março de 2010.

- _____. **Educação e emancipação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 5. ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2002.
- _____. **Responsabilidade e Julgamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- SAYÃO, D. T. **Educação Física na pré-escola**: da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado. 1996. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.
- _____. Disciplinarização do corpo na infância: educação física, psicomotricidade e trabalho pedagógico. In: SAYÃO, D. T.; MOTA, M. R. A.; MIRANDA, O. (Org.). **Educação infantil em debate**. Rio Grande: Fundação Universidade Federal do Rio Grande, 1999. p. 43-59.
- _____. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p.55-67. jan. 2002.
- SOARES, C. L. Cultura de Movimento. In: _____. **Corpo, prazer e movimento**. São Paulo: SESC, 2003. p. 14-23.
- VAZ, A. F. Ensino e formação de professores e professoras no campo das práticas corporais. In: VAZ, A. F.; SAYÃO, D. T.; PINTO, F. P. **Educação do corpo e formação de professores**: reflexões sobre a prática de ensino de Educação Física. Florianópolis: UFSC. 2002. p. 85-107.
- _____. Aspectos, contradições e mal-entendidos da educação do corpo e a infância. **Motrivivência**, Florianópolis, v.13, n.19, p. 7-11, 2002.
- O texto é resultado parcial do programa de pesquisa Teoria Crítica, Racionalidades e Educação II, financiado pelo CNPq.

Recebido em: 15.02.2009
Aprovado em: 26.06.2009

Movimento, Porto Alegre, v. 16, n. 01, p. 53-70, janeiro/março de 2010.