

CORPO, INFÂNCIA, CUIDADOS DE SI: EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL*

*Alexandre Fernandez Vaz***

*Ana Cristina Richter****

*Carmen Lúcia Nunes Vieira*****

*Gisele Carreirão Gonçalves******

*Michelle Carreirão Gonçalves******

RESUMO

O trabalho apresenta parte dos resultados de uma pesquisa cujo objetivo foi o registro e a análise de práticas pedagógicas de Educação Física na educação da pequena infância. A investigação desenvolveu-se em três instituições públicas de Florianópolis, contando com extenso conjunto de observações, análise de relatórios organizados pelas professoras de Educação Física, entrevistas com estas

* O presente texto é resultado parcial do projeto *Recuperación de buenas prácticas educativas escolares en los niveles inicial, primario y medio*, financiado pelo Ministério da Educação da República Argentina, nos marcos do Programa de incentivos para a formação de redes de pesquisa na América Latina – REDABRA. O projeto foi desenvolvido por grupos de pesquisa das Universidades Federais de Santa Catarina e do Paraná, e da Universidade Nacional de La Plata, Argentina, e teve coordenação geral do Professor Ricardo Crisorio. A continuidade do projeto, agregando-se grupos de pesquisa da Universidade Federal do Rio de Janeiro e da Universidad de Antioquia, Colômbia, tem apoio do CNPq, por meio do Programa Pro-sul – Programa Sul-Americano de Apoio às Atividades de Cooperação em Ciência e Tecnologia, com o título *Documentação, sistematização e interpretação de boas práticas pedagógicas nos processos de educação do corpo na escola*, com coordenação de Alexandre Fernandez Vaz.

** Doutor em Ciências Humanas pela Hannover Universität. Professor do Departamento de Metodologia do Ensino da UFSC e dos Programas de Pós-Graduação em Educação, Educação Física e Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFSC. E-mail: alexfvaz@uol.com.br.

*** Mestre em Educação pela UFSC. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR. Professora do Centro de Ciências da Saúde e do Esporte da UDESC. E-mail: ana_tinaa@uol.com.br.

**** Mestre em Educação pela UFSC. Professora da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. E-mail: carmenpila@yahoo.com.br.

***** Mestranda em Educação Física pela UFSC. Professora da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. E-mail: giselecarreiraogoncalves@yahoo.com.br.

***** Mestre em Educação pela UFSC. Bolsista de Apoio Técnico CNPq. E-mail: michelle_carreirao@yahoo.com.br.

e outros atores institucionais. Considerou também as diretrizes do município e os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de cada instituição. Os dados apontam para aulas de Educação Física que tentam romper com *modelos escolarizantes* na Educação Infantil, encontrando, dessa forma, um *lugar* nos momentos de descanso, de alimentação, de parque, de entrada e saída que compõem a rotina institucional, como também nos projetos coletivos de trabalho (organizados e desenvolvidos em cada uma das unidades), *tempos* permeados por *dispositivos civilizadores*.

Palavras-Chave: Educação física. Educação infantil. Tempo. Corpo. Dispositivos civilizadores.

INTRODUÇÃO

Ao longo de nossa história assistimos à presença de uma gerência *racional, moderna e científica* na condução das instituições de atendimento à pequena infância. Orientações de ordem religiosa e assistencial ao lado de investimentos de origem médica e, ou, oriundos dos campos do Direito, da Biologia, da Psicologia do Desenvolvimento marcaram a constituição dos espaços destinados à educação de crianças pequenas (KUHLMANN JR., 1998; COSTA, 1999). Nos últimos anos, porém, temos observado uma ampla reconfiguração no campo da Educação Infantil. Ao final dos anos de 1980 e nas décadas seguintes, aquelas orientações passaram a receber críticas e novos debates alojaram-se, considerando a Constituição, o Estatuto da Criança e do Adolescente, uma visão da criança como *sujeito de direitos*.

O interesse pela saúde e pela qualidade de vida da infância, ao lado do levantamento de problemáticas como a miséria, a exploração do trabalho infantil, a violência, entre outros aspectos, levou pesquisadores à busca da consolidação de uma Sociologia da Infância, considerando conhecimentos empíricos sobre essa categoria geracional a partir de olhares etnográficos (SARMENTO, 2004; SIROTA, 2001). No diálogo com a Sociologia da Infância, estudiosos da área da Educação têm-se ocupado de trabalhos sobre os ambientes educativos destinados às crianças que, segundo Cerisara e Sarmento (2004), são também *construídos* pelos pequenos. Esse *intercruzamento de olhares* direciona-se à constituição de uma *Pedagogia da Infância*, cujo objeto de preocupação é a própria criança: seus processos de constituição, suas culturas, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas e emocionais (ROCHA, 1999).

Entende-se, na conjuntura dessa pedagogia, que a Educação Infantil deve estar orientada por uma proposta pedagógica aberta, conectada à realidade a que se dirige e, sobretudo, constituída a partir da participação das crianças (ROCHA, 1999), visto que os pequenos passam a ser considerados como produtores e protagonistas dos processos sociais. Na perspectiva de uma Pedagogia da Infância,

busca-se romper com modelos escolarizantes que se destinam à infância em situação escolar, sendo 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. [...] Apesar do compromisso com um “resultado escolar” que a escola prioriza e que, em geral, resulta numa padronização, estão em jogo na Educação Infantil as garantias dos direitos das crianças ao bem-estar, à expressão, ao movimento, à segurança, à brincadeira, à natureza, e também ao conhecimento produzido e a produzir (ROCHA, 1999, p. 63-4).

Isso implica uma proposta de trabalho que contemple as *múltiplas linguagens* infantis e rompa com modelos pautados nas disciplinas escolares que fragmentam os conteúdos e determinam o tempo de trabalho dos pequenos. A Educação Infantil, diz-se, não é escola; atende crianças e não alunos. Essa reconfiguração do campo e a busca por um distanciamento da infância em situação escolar colocam em xeque a organização curricular pautada na contemplação de períodos ou cargas-horárias ministrados por professores e professoras de diferentes disciplinas, tal como se vê no ensino fundamental. Esse distanciamento de um modelo escolar instituiu uma situação paradoxal no caso da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, que conta desde 1982, com a presença da área/disciplina da Educação Física e, conseqüentemente, com professores que atendem os pequenos, desde o berçário, em suas unidades.

No presente texto propomos uma análise sobre a problemática referente à especificidade do trabalho com as questões do corpo, em especial no que se refere aos jogos e brincadeiras como momento pedagógico, freqüentemente radicadas também na disciplina Educação Física, considerando-se o paradoxo colocado na Educação Infantil: uma educação que se pretende não-disciplinar, mas que conta, entretanto, com a presença de disciplinas escolares, como é o caso da Educação Física.

Para tanto, apresentamos recortes e reflexões referentes a uma pesquisa realizada em três instituições públicas de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-SC, onde realizou-se um extenso conjunto de observações, análise de relatórios organizados pelas professoras de Educação Física, entrevistas com estas e outros atores institucionais, no período compreendido entre junho e novembro de 2007. Consideramos também as diretrizes do município e os PPP institucionais.

Os campos investigados caracterizam-se por duas creches, que recebem, em período integral, crianças entre 0 e 6 (5) anos e por um Núcleo de Educação Infantil que atende, em meio período, crianças a partir dos três anos de idade. Tais instituições, apesar de suas especificidades, apresentam em comum a singularidade de proporem uma prática de Educação Física que busca, a partir da *Pedagogia da Infância*, desvincular-se de um *modelo escolarizante*.

Nos campos investigados, a Educação Física não está posta como disciplina com tempo rígido, espaço definido e objetivos particulares. Pelo contrário, seus contornos se fazem por meio de sua *diluição* na rotina institucional, o que favorece a inserção das professoras nos momentos de chegada e de saída, nas práticas alimentares, nos períodos de higiene, de parque, entre outros. No entanto, para que a Educação Física possa ser ressignificada no interior desses campos, tal projeto se coloca em âmbito institucional, envolvendo todos os atores e não apenas as professoras da área, como veremos adiante.

Considerando essas configurações, de uma Educação Física que se vê articulada com os princípios e propósitos da *Pedagogia da Infância*, abordaremos, nas próximas páginas, alguns pontos relacionados à organização do tempo que lá encontra lugar. Em seguida, trataremos de alguns dispositivos civilizadores que permeiam os espaços e tempos, em meio aos quais, a Educação Física se incorpora, atua, transita. Trata-se de tentar verificar alguns dos movimentos do, ou sobre o, corpo infantil, ou, mais especificamente, de dispositivos pedagógicos que sobre ele incidem, a partir de uma relação entre os *cuidados de si* e a Educação Física.

O TEMPO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS QUE APONTAM PARA UMA OUTRA PERSPECTIVA?

De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a *rotina* deve ser adotada como estrutura didática que

determina o tempo de trabalho nas instituições, orientando as ações das crianças, dos professores e das professoras e as percepções infantis acerca do tempo e do espaço. Essa rotina envolve os momentos de entrada, de saída, de higiene, de sono, de parque, de atividades orientadas, de alimentação e de Educação Física, no caso das redes de ensino que a integram em seu currículo, o que acontece na capital de Santa Catarina desde 1982. As diretrizes que orientam a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis apontam para a necessidade de se construir uma Educação Física *mais próxima* das crianças e que tenha como eixo principal do trabalho pedagógico o *brincar, o interagir e o manifestar-se por meio de diferentes linguagens* (SAYÃO, 2004).

Embora aquelas diretrizes assinalem que a Educação Física não deve, apenas, compor um momento específico da rotina, mas constituir-se em complementaridade com as demais “esferas que constituem o cotidiano das creches e NEI” (ibid, p. 30), muitas dessas instituições ainda organizam os momentos da Educação Física de forma bastante semelhante ao modelo escolar, ou seja, três aulas por semana de 35 a 45 minutos cada.

No contexto das instituições pesquisadas, cabe *também* à Educação Física, além de propor as atividades corporais que lhe competem, participar, por exemplo, dos momentos da alimentação e de chegada, organizar a hora do descanso, superando o tempo e o espaço pré-estabelecidos como sendo o da Educação Física. Suas inserções nos diferentes períodos da rotina ocorrem de maneira diferenciada: há quem se organize para passar todo o período (matutino ou vespertino) com o grupo de crianças no qual trabalhará naquele dia, podendo ser, inclusive, mais de um ao mesmo tempo; algumas dividem um período (matutino, vespertino) para atender dois grupos distintos; sendo encontrados, ainda, os que trabalhem com um grupo por vez, ou com vários simultaneamente. Observamos isso nas cenas abaixo:

São 09h05min e o grupo Misto I (crianças entre onze meses e um ano e sete meses) está no parque com I. e a auxiliar de ensino. A professora desta turma encontra-se no grupo de estudos que ocorre sempre às segundas-feiras. Onze bebês estão no parque: nos balanços, brincando com areia, caminhando. I. conduz dois bebês na gangorra. Às 09h12min chega o grupo Misto II (crianças entre dois e dois anos e meio de idade). Irmãos se encontram e se aproximam. Chega o grupo Misto IV (crianças entre quatro e cinco anos). I. amarrou cordas no galho de uma árvore e

três meninos e uma menina se organizam sobre um cano de concreto. Uma a uma alcançam à corda onde encaixam o pé e balançam, sorrindo. [...] São 10h05min e a professora Misto I retorna à sala. Os maiores são convidados a auxiliar a levar os pequenos à sala. Alguns se dispõem. I. também auxilia. [...] O grupo Misto IV permanece no parque e auxilia a reorganizar os materiais para os próximos grupos. [...] I. troca os balanços, de acordo com as faixas etárias. (Instituição A, 04 de junho).

O dia se organiza da seguinte forma: das 8 às 10 horas ficaremos no G III (crianças de 1 ano e três meses até 2 anos). Das 10 às 12 horas G V (crianças com 4 anos). No entanto, o horário não é rígido, S. H. pode atrasar-se, sair um pouco antes ou ficar um pouco mais com as turmas, isso não se caracterizando como problema. (Instituição B, 25 de agosto).

Se eu não saio três vezes por semana, 45 minutos com cada grupo, como é que a gente junta eles, né? [...] Mas, atualmente, eu me programo semanalmente com os grupos com os quais eu vou trabalhar. Então, na sexta-feira, quando finda a semana, eu me programo com as turmas da semana seguinte.[...]. (A., professora de Educação Física da Instituição C.).

Os momentos que antecedem e os que sucedem as atividades referentes à Educação Física não são desprezados pelas professoras. Com frequência, observa-se a interrupção das aulas por ocasião de manifestações de cansaço por parte das crianças. Noutros momentos, a aula estende-se, seja a pedido das crianças para permanecer no espaço em que a atividade se realiza, seja para uma conversa sobre a aula com os pequenos, durante o almoço ou o jantar. Nesse movimento, as atividades determinam o tempo e não este condiciona aquelas (SAYÃO, 2000). Materializam-se, nas três instituições, propostas pedagógicas em que a compartimentação do tempo se relativiza, tendo em vista os interesses e as necessidades das crianças, que ganham primazia.

Por outro lado, a ruptura com um modelo fragmentado de Educação Física talvez acabe por favorecer o reconhecimento de que a *educação do corpo* não se limita a momentos específicos destinados a essas aulas. Ela acompanha, atravessa, perpassa a dinâmica da instituição, e, nesse caso, talvez venha a favorecer formas de contato, de aproximação, de comunicação que não aquelas marcadas pela brevidade, pela velocidade, pelo tempo determinado pelo relógio.

Toda essa composição de um tempo de trabalho pedagógico não-fragmentado aparece implicada pela definição de propostas pedagógicas que incluam *todos e todas* profissionais que atuam na instituição, de modo

que estejam engajadas numa proposta político-pedagógica comum, tal como anunciam as professoras de Educação Física:

O professor de educação física é professor da instituição, ela (a diretora) falou. Então, eu pensava a educação física para a instituição e não para os grupos individualmente. Então naquele primeiro momento, por mais que isso pareça à perda da característica do grupo, que as crianças têm um grupo, naquele momento foi fundamental para poder se estabelecer de outro modo. Pensar e estar na instituição não como uma professora da sala tal, mas apesar de eu ir aos grupos em dias marcados, mas tinha [...] uma proposta que congregue as crianças em torno de um tema. [...] (I., professora de Educação Física da Instituição A e A., professora de Educação Física da Instituição C)

Já o contrário, a ausência de envolvimento dos profissionais e de um projeto coletivo da instituição, além de uma rotina cristalizada em momentos estanques, pode inviabilizar tal proposta de trabalho, como observamos nos apontamentos de uma professora de Educação Física que, em determinada aula, ofereceu pequenas cordas amarradas com vários nós, desafiando as crianças a desatá-los. Segundo seu registro,

as crianças ficaram super-concentradas em desatar os nós. [...] Depois começamos a brincadeira de “roubar o rabo” e a professora J. também participou conosco. Conseguimos brincar (por mais alguns minutos) quando a professora nos chama a atenção em relação ao horário: já estava na hora de entrar. Tivemos que interromper a brincadeira. Porém, as crianças foram para a sala e... esperaram... esperaram... esperaram... pois o almoço ainda não estava pronto! (Registro da professora de Educação Física D., da Instituição B).

Mesmo com tantas iniciativas para que não haja o tempo da hora-aula como fator limitante das propostas, há momentos em que o controle a partir dele determina a atividade, como é o caso das aulas que ocorrem nas segundas-feiras, em uma das creches. Sobre esse aspecto, as professoras anunciam:

Eu sempre gostei de juntar turmas dos maiores e dos menores. [...] Esse projeto tem duas coisas: uma é proporcionar interações, onde eu proporciono..., penso em alguns espaços que as crianças possam vivenciar diferenças no parque. Por que na segunda-feira? [...] Um pouco é interesse. Por quê? Para que alguma outra coisa aconteça na instituição,

que eu também acho importante. Para que? Para que todos os grupos (professores) pudessem fazer o trabalho de formação em serviço. [...] Não está certo só deixar as crianças ali. Então, pensar algumas coisas para que eles fiquem bem e também o grupo (de professores) que está estudando fique bem. [...] A professora de educação física propõe, nesse dia, atividades diferenciadas. Eu fico numa parte com o grupo (de estudos), mas o espaço fica montado. A educação física também está aqui para que o grupo possa suprir essa necessidade de estudar. [...] Isso é responsabilidade. [...] E as crianças vivenciam cordas, cabanas... [...] Nesse dia sou eu que penso. [...] Pensando que elementos eu poderia estar colocando no parque para que as crianças saíssem um pouco. [...] Que elas brincassem de outras coisas. [...] Eu acho que meu papel é também ampliar as brincadeiras através dos elementos diferenciados que são colocados no parque. [...] Ali, o tempo do parque tem que se delimitar. Porque senão vai ficar muita gente [...]. Pode haver acidentes, não ser prazeroso. (I., professora de Educação Física da Instituição A e A., professora de Educação Física da Instituição C).

Esse tempo não parece configurar-se como fragmentado, mas, antes, trata-se de uma organização que atende aos objetivos mais amplos da instituição e, novamente, pressupõe um trabalho coletivo. Na situação acima relatada, demarca-se o tempo para fins de estudo dos professores e das professoras, de forma que, simultaneamente, são projetados espaços nos quais as crianças possam permanecer sob cuidados e intervenção de outros profissionais, também atuantes na instituição, que não os seus professores e professoras regentes.

No entanto, essa situação também nos leva a pensar numa Educação Física que se destina ao tácito propósito de organizar um *tempo mais ou menos “livre”* em espaços determinados e organizados por profissionais adequadamente “habilitados” para orientar e sistematizar atividades *fora da sala* e em meio a uma rotina “que escraviza”, como afirma uma professora. Assim, a Educação Física – com suas profissionais e suas atividades – aparece como *subsídio* para o desenvolvimento das demais atividades que compõem o dia-a-dia da instituição e, por outro lado, como possibilidade para a promoção de encontros entre crianças de diferentes idades e entre familiares, sejam eles irmãos e primos, ou ainda, tios e sobrinhos que freqüentam a mesma instituição. Esse aspecto também se coloca entre os propósitos educacionais daqueles ambientes educacionais.

Esses encontros também acontecem, para além das experiências no parque, nos projetos da *Interação* ou por meio dos *Projetos Coletivos*,

momentos pensados e desenvolvidos coletivamente nos diversos espaços internos (e às vezes também, externos) à instituição, propiciando relações entre crianças de diferentes grupos e faixas-etárias.

Não se pode negar, no entanto, que, mesmo havendo uma proposta pedagógica de Educação Física que busca romper com o tempo pré-determinado, tem-se, de certa forma, uma prática temporalmente delimitada. Ou seja, mesmo que o tempo não se refira aos tradicionais três encontros semanais de 45 minutos, ainda assim, o lanche, o almoço, a janta, a “hora do sono”, a necessidade de atender mais de um grupo por dia, ou ainda o compromisso de permitir que os profissionais da creche tenham formação em serviço, demarcam, de algum modo, o controle do tempo. E, por mais que a Educação Física esteja concebida numa lógica diferente – e, por isso, seja-lhe permitido envolver-se em outros momentos e espaços não habituais, ainda é possível notar que alguns momentos são direcionados pelos modelos tradicionais de organização das aulas de Educação Física.

Mas ao se combinarem ou se misturarem com os demais momentos da rotina, as aulas de Educação Física vão ganhando nova configuração que, nos parece, aponta para uma série de dispositivos civilizadores que, transpassando as horas e atravessando o dia-a-dia das instituições, demarcam a presença de uma pedagogia do corpo nesses ambientes.

DOS DISPOSITIVOS CIVILIZADORES NA ROTINA DAS INSTITUIÇÕES E SUA INSERÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Como já dito anteriormente, a Educação Física destinada aos pequenos vem encontrando outras configurações no âmbito de atuação nas instituições, procurando descaracterizar seu atributo disciplinar: saiu de seu tempo privado, especializado, particularizado, circunscrito pelo relógio, para converter-se em Educação Física da instituição e não mais na instituição. Todavia, uma vez que o tempo, por meio da rotina, determina a estrutura do cotidiano desses ambientes educativos, a Educação Física encontrou como alternativa emaranhar-se nesses “imutáveis” horários, especialmente nos períodos de alimentação e de higiene que, unidos, vêm conformar um conjunto de intervenções ligadas aos cuidados de si.

A instituição educativa é, historicamente, **locus** modelador de condutas e ações. Os campos pesquisados revelam a presença firme, constante e invariável de técnicas, cuidados, estratégias de dominação

do corpo, dessa natureza disforme, indisciplinada, mesclada, indeterminada, ameaçadora. A educação na, ou da, infância empreende constantes esforços diante do processo civilizador ao qual os indivíduos “são automaticamente submetidos desde a mais tenra infância, em maior ou menor grau e com maior ou menor sucesso” (ELIAS, 1994b, p. 15). Esses dispositivos civilizadores encontram espaço nos momentos de alimentação e higiene, como veremos a seguir.

MOMENTOS DE ALIMENTAÇÃO

A alimentação e os espaços sociais destinados para tal têm ocupado espaço significativo nos diversos campos da ciência. Aprofundam-se os estudos quanto aos processos bioquímicos relacionados à nutrição, à genética, ao sistema digestivo, entrecruzados pelos espaços sociais, hábitos de consumo, ritmos e ritos que envolvem decisões alimentares, resultando em algo entre o cultural e o biológico. A comida tornou-se, como parte das preocupações com o corpo e suas formas, a saúde e seus destinos, “um importante foco de perturbações e estudo” (SANT’ANNA, 2003, p.42), compondo um conjunto de dispositivos de controle sobre o corpo, que se estrutura como intervenção científica, conformando comportamentos e subjetividades.

Nas instituições pesquisadas, os momentos de alimentação ocupam lugar destacado e compõem como elemento central na demarcação da rotina, pois delimitam o início (no caso, o lanche, seja ele no princípio da manhã ou da tarde) e o término (o almoço ou a janta) das atividades, como podemos observar nas cenas abaixo:

A professora entra com bananas e maçãs. Avisa que as crianças que desejam bananas podem servir-se e colocar as cascas em um prato. E completa: “tem que comer para ter força para passear.”. Descasca maçãs e oferece. Diz: “você não vai conseguir chegar à universidade... come uma bananinha pelo menos” (Instituição A, 01 de agosto).

As professoras seguem falando sobre como as crianças devem agir com relação à comida: a quantidade que devem colocar no prato (atentar para o desperdício); que é preciso mastigar bem e comer mais devagar; não devem derrubar comida na mesa ou no chão. Foi interessante notar como as crianças lidam com os talheres. Algumas usam garfo e faca, enquanto outras, só garfo (apenas F. e S. usam colher). A dificuldade em manuseá-los é grande; então, A. (professora de Educação Física) mostra

a G. como se segura o garfo e pede a ele que coma mais devagar, pois “quando a gente come devagar é mais gostoso”, diz ela. Quando vêm A. ensinando a usar os talheres, uns começam a ensinar para os outros também. Mostram então a A. que estão comendo “de garfo e faca” (a maioria) e ela diz que é possível escolher entre isso e a colher, pois há duas crianças comendo de colher. L. quer logo repetir, antes mesmo de S. e L. se servirem. As professoras pedem, então, para esperar até que todos estejam comendo. O menino concorda e fica esperando sentado à mesa. Enquanto comiam, as professoras (que almoçavam junto) seguiam dizendo às crianças o que era ou não permitido fazer durante as refeições. Um exemplo foi quando um menino tossiu e a professora logo disse que, ao tossir ou espirrar, deve-se virar o rosto para o lado. Depois, alguém bateu na mesa e a professora: “não bate na mesa! agora é hora de comer”. A. também repete a importância de ficar quieto enquanto comem, mas à medida que as crianças vão terminando de comer, o ambiente vai ficando cada vez mais agitado (Instituição C, 24 de agosto).

Enquanto almoça junto com algumas crianças, S. H. (professora de Educação Física) explica que só devem colocar nos seus pratos a quantidade que irão comer. Fala isso por causa do desperdício de comida que observa. S. H. recolhe a louça suja e leva para a cozinha. Nesse momento todas as crianças já foram para a sala com K. (Instituição B, 05 de outubro).

As crianças são estimuladas a alimentar-se de forma saudável, por meio de uma dieta que oferece, entre outros alimentos, frutas, verduras e legumes orgânicos. Segundo uma professora, “o lanche industrializado será extinto” e será recebida “farinha para fazer pão de cenoura e essas coisas. Como é que vai ensinar alimentação saudável se mandam industrializados?” (Instituição A, 01 de junho). Tudo isso aparece relacionado ao objetivo de livrar os pequenos dos hábitos que conduzem à obesidade ou à carência de vitaminas, que favorecem a manifestação de doenças. Em última análise, o que está em jogo é a manutenção de um corpo saudável.

A subordinação da rotina institucional às práticas comensais acaba por provocar, muitas vezes, relegar a segundo plano outros momentos do trabalho pedagógico das professoras, quando estas são chamadas a interromper as atividades porque devem conduzir os pequenos ao “momento de alimentação”. Nos ritmos do direito à alimentação perdem-se outras relações que envolvem o tempo de trabalho na, ou da, creche. Isso aparece no registro de uma professora de Educação Física, ao escrever que

“fico bem chateada quando não consigo realizar as atividades planejadas por causa da rotina, que em alguns casos, não conseguimos quebrar.” (Registro da professora de Educação Física D., da Instituição B).

Por outro lado, embora haja hora marcada para o momento de alimentação, o tempo particularmente necessário para realização das práticas comensais por parte dos pequenos não é unificado. O ritmo próprio de cada criança é respeitado, assim como as suas escolhas frente ao cardápio preparado. No entanto, as intervenções com relação às práticas de higiene, antes e depois das refeições, jamais são negociadas com os pequenos.

MOMENTOS DE HIGIENE

O trabalho dos funcionários e das funcionárias não docentes nas instituições pesquisadas proporciona um espaço asséptico no qual se integram os esforços das professoras para combater os riscos de doenças, excluir odores do corpo em troca das fragrâncias do sabonete, do xampu, dos produtos de limpeza, como podemos ver nas cenas abaixo:

Enquanto isso, as professoras organizam o espaço externo para o almoço, que ocorrerá, novamente, com as duas turmas juntas. Quando tudo está pronto, as professoras organizam as crianças para comerem. Elas lembram aos que ainda não lavaram as mãos que devem lavá-las antes de se sentarem à mesa, explicando como a higiene deve ser feita: “é pra lavar bem lavadinha. Tem que esfregar por cima e no meio dos dedos” (Instituição C, 05 de outubro).

Entra a auxiliar e conduz as crianças que já lancharam ao banheiro para lavarem as mãos. (...) A professora convida uma menina para levantar, lavar o rosto, fazer xixi. (...) A professora convida para lavarem o rosto, as mãos e retornarem a roda para “passar creminho nas mãos.” (...) As crianças abrem as mãos e a professora coloca creme. I. orienta formas de auto-massagem. Depois diz: “me deixa sentir o cheiro.” Uma menina exclama: “Ai que delícia!” (Instituição A, 01 de agosto).

As escovas de dente foram dispostas por K. em cima da mesa com o creme dental já colocado em cada uma. Cada criança vai pegando a sua e vai ao banheiro escovar os dentes. (Instituição B, 14 de setembro)

Além disso, é preciso cuidar também das necessidades fisiológicas, perguntando sempre às crianças se elas já fizeram “xixi” ou “cocô”, se

estão com vontade de fazê-los e lembrando-as sempre de ir ao banheiro quando desejarem. No caso dos muito pequenos, o relato de saída de professoras ou auxiliares para realizar a troca de fraldas não foi raro em nossos registros de campo; no entanto, deixar de usar fraldas e poder ir ao banheiro, sozinho ou acompanhado, merecem enaltecimento; afinal, indica certo controle corporal por parte das crianças, demonstrando que já não se é mais tão dependente dos adultos:

L. chega à creche. R. (professora) tira as fraldas do menino e diz para S. H.: “Ta vendo, S. H., que mocinho?”. Faz esse comentário porque o menino inicia o processo de retirada das fraldas. Então leva L. ao banheiro para urinar (Instituição B, 28 de setembro).

O cuidado com a limpeza – tanto das crianças, quanto dos espaços – bem como com o controle das necessidades fisiológicas dos pequenos, (como urinar e defecar, são preocupações constantes dos adultos responsáveis por eles. Não se descuida em momento algum da assepsia corporal – ao se destacar constantemente a importância de lavar bem as mãos, o rosto, de escovar os dentes após a alimentação, de limpar o nariz quando este está “escorrendo” (atitude realizada, na maioria das vezes, pelas próprias professoras) – e tampouco dos espaços frequentados pelas crianças. Este fato parece indicar uma relação entre espaço e corpo, como se aquele fosse uma extensão deste e, por isso, também devesse ser higienizado a fim de evitar feridas, marcas, doenças. Por outro lado, essas ações também se movem em direção à eliminação de todos aqueles vestígios que lembram a natureza não totalmente dominada, não controlada.

Ao mesmo tempo em que as professoras de Educação Física e os, e as, demais profissionais, imprimem *novos* ritmos e tempos à rotina institucional, também *conservam* aquelas silenciosas práticas que engendram projetos de civilidade: regulação de si e autocontrole que governam os corpos, os sentidos e tornam a vida mais estável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O *tempo* apresenta-se como fator importante na constituição de um modelo de Educação Física que tenta romper com o pré-estabelecido pelas instituições educacionais. Torna, com sua flexibilização, as aulas menos rígidas, mais fluidas, menos controladas pelos ponteiros do relógio, mais

integradas aos projetos institucionais. Favorece arranjos que contemplem saídas e passeios, atividades coletivas, grupos de estudo, integração entre crianças de diferentes faixas-etárias. Permite a movimentação das professoras em todos os momentos que compõem a rotina ou o dia-a-dia das instituições. Propor uma Educação Física que se coloque como componente da rotina das crianças nas instituições de Educação Infantil é também um movimento de busca de legitimidade disciplinar. Em meio a tantos arranjos, permanece a busca por alguma *estabilidade*: aquela que diz respeito ao esforço coletivo de adaptação dos pequenos ao mundo civilizado, e que, embora com distintas nuances, está sempre presente a serviço da regulação das relações que exige a vida em sociedade. Nesse movimento, as professoras de Educação Física não se constroem em limpar os narizes, em cuidar da alimentação, em participar da “hora do sono”, em mostrar o que é “certo” e o que é “errado” corporalmente.

As práticas pedagógicas das professoras, embora distantes de outras formas de controle e ajustamento, tal como aquelas contidas em determinadas tendências pedagógicas da Educação Física, enraizadas no mero domínio das habilidades psicomotoras ou na instrumentalização do movimento (SAYÃO, 1999), não deixam de revelar ações contra tudo aquilo que parece excessivo, descontrolado, mais próximo à natureza. Durante as aulas de Educação Física, as crianças precisam vestir velhas camisetas para fazer uso de tinta e argila, devem retirar os casacos para evitar o calor, beber água para manter-se hidratadas, ter seus narizes limpos, fraldas trocadas, bocas lavadas, ferimentos rapidamente tratados, choros velozmente interrompidos.

A busca pela ordem, pelo asseio, pela segurança, pela proteção, parece compor um conjunto de processos sócio-sanitários, não isentos de certa busca pela *neutralização* da sujeira, da doença e de certa *neutralização* da infância e seus desajustes, conforme apontamos anteriormente, de forma a tornar as crianças *independentes*, capazes de gerir seu próprio corpo por meio da aprendizagem do autocontrole e, ao mesmo tempo, potencializando pequenas vidas. No paroxismo da relação entre independência e autonomia, os cuidados de si encontram seu destino na educação do corpo. Resta saber, nas trilhas da prática pedagógica que se ocupa das crianças, a medida do movimento dialético que dá forma à educação do corpo. Em outras palavras, a medida da educação do corpo entre seu necessário controle e sua conservação como um outro a recordar nossa condição, também, de natureza.

ABSTRACT

This paper presents a part of a research which set out to register and analyze pedagogic practices in Physical Education (PE) for children. The analysis was carried out in three public institutes in Florianópolis. It involved a large set of observations, analyses of reports organized by PE teachers, interviews with the latter and other personnel at the Institutes. It also considered the municipality guidelines and the public Pedagogical Policy of each institute. The results show that PE classes have been trying to break with schooling models of children's education and in this way has been finding a 'place' in the moments of relaxation, mealtimes, in the playground, arrival and going home which make up the routine of the institute, as well as in the collective work projects (organized and carried out in each unit), all of which constitute moments for promoting refinement.

Keywords: Physical education. Children's education. Time. Body. Promoting refinement.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. *Educação e emancipação*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- ANTÔNIO, C. (Org.). A educação física na educação infantil: a relação teoria x prática no grupo de estudo. In: _____. *Diretrizes curriculares para educação física no ensino fundamental e na educação infantil da Rede Municipal de Florianópolis*. Florianópolis: [s.n.], 1996. p. 67-93.
- CERISARA, A.; SARMENTO, M. *Crianças e Miúdos: perspectivas socioeducacionais da infância e educação*. Porto: ASA, 2004. p. 09-31.
- COSTA, J. F. *Ordem médica e norma familiar*. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- ELIAS, N. *A Sociedade dos Indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994a.
- _____. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994b.
- GARCIA, R. W. D. Reflexos da globalização na cultura alimentar: considerações sobre as mudanças na alimentação urbana. *Revista Nutrição em Pauta*, São Paulo, v.16, no. 4, p. 483-492, out./dez. 2003.
- GRUPO DE ESTUDOS AMPLIADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA. *Diretrizes curriculares para a Educação Física no ensino fundamental e na Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis-SC: registro da parceria NEPEF/UFSC-SME/Florianópolis, 1993 a 1996*. Florianópolis 1996.
- KUHLMANN Jr., M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

POULAIN, J.; PROENÇA, R. *O espaço social alimentar: um instrumento para o estudo dos modelos alimentares*. *Rev. Nutr.*, jul./sep. 2003, vol.16, no.3, p.245-256.

ROCHA, E. A.C. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil*. Florianópolis: CED/NUP/UFSC, 1999. 290 p. (Teses Nup, 2).

SANT'ANNA, D. B. Bom para os olhos, bom para o estômago: o espetáculo contemporâneo da alimentação. *Revista Pro-Posições*, Campinas, SP, v.14, n.2, p. 41-52, maio/ago. 2003.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda modernidade. In: CERISARA, Ana B.; SARMENTO, Manuel J. *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: ASA, 2004. p. 09-31.

SAYÃO, D. T. O fazer pedagógico do/a professor/a de Educação Física na educação infantil. In: SANTA CATARINA. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. *Caderno de Formação-Divisão de Educação Infantil*. Florianópolis, 2004. p. 29-33. Prelo.

_____. *Infância, Educação Física e Educação Infantil*. Secretaria Municipal de Educação/SME. Divisão de Educação Infantil. Prefeitura Municipal de Florianópolis/PMF. Florianópolis, 2000.

_____. 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.

_____. *Educação física na pré-escola: da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado*. 1996. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

SIROTA, R. Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, Mar 2001, nº 112, p. 7-31.