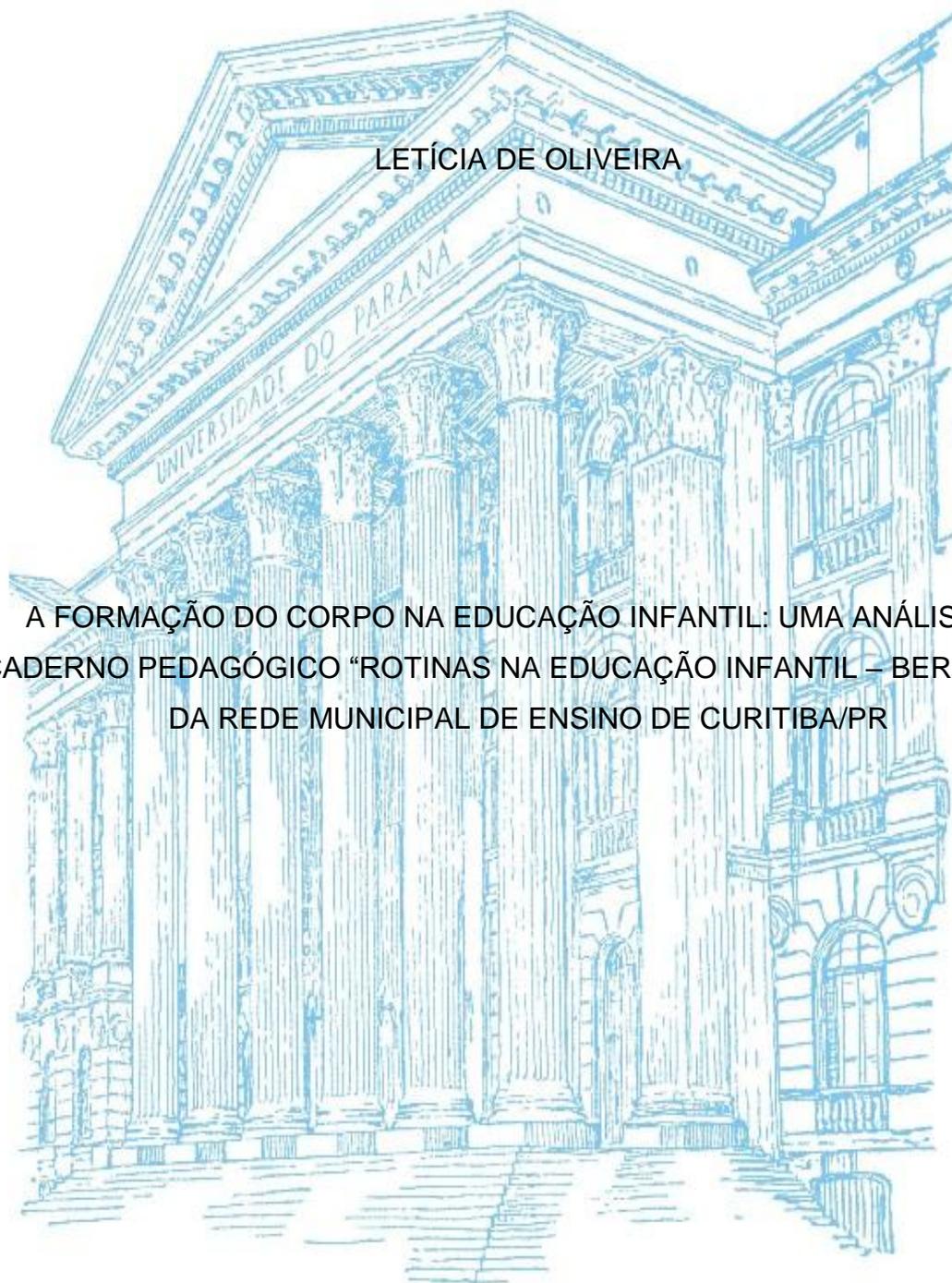


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LETÍCIA DE OLIVEIRA

A FORMAÇÃO DO CORPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DO
CADERNO PEDAGÓGICO “ROTINAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL – BERÇÁRIOS”
DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA/PR



CURITIBA

2013

LETÍCIA DE OLIVEIRA

A FORMAÇÃO DO CORPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DO
CADERNO PEDAGÓGICO “ROTINAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL – BERÇÁRIOS”
DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA/PR

Trabalho apresentado como requisito parcial
à obtenção do grau de licenciada em
Pedagogia no curso de graduação do Setor
de Educação, da Universidade Federal do
Paraná.

Orientadora: Professora Doutora Luciane
Paiva Alves de Oliveira.

CURITIBA

2013

XXXXXXX

INTRODUÇÃO	3
CAPÍTULO 1- As relações entre corpo e rotina nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil.....	
CAPÍTULO 2 - O CADERNO PEDAGÓGICO “ROTINAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL – BERÇÁRIOS” E SUAS PROPOSIÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO CORPO	
11	
2.1 - O corpo da criança no tempo do CMEI.....	11
2.2 - Natureza e cultura como determinantes do corpo infantil.....	18
2.3 - A perspectiva adultocêntrica e suas consequências sobre a formação corporal.....	19
CONSIDERAÇÕES FINAIS	22
REFERÊNCIAS	23

INTRODUÇÃO

Iniciei minha carreira no magistério no 3º ano do curso de Formação de Docentes (nível médio) do Colégio Estadual Paulo Leminski e no ano de 2006 atuei como estagiária em um CMEI¹ de Campo Magro/PR, onde permaneci por um ano. No ano seguinte, continuei realizando estágio, porém em outra instituição, do mesmo município. Com o término do curso, no ano de 2007, concluíram-se as oportunidades de estágios. Diante disso, iniciei como educadora em um Centro de Educação Infantil privado, onde permaneci também um ano. No ano de 2009, adentrei ao curso de pedagogia na Universidade Federal do Paraná e procurei realizar outras atividades. Retomei os estágios em educação infantil no segundo ano da graduação, com o propósito de estabelecer algum vínculo empregatício para sanar necessidades financeiras. Por esse motivo, acabei passando por três instituições privadas e uma pública (atuando como professora contratada de Educação Física e Artes nas séries iniciais do ensino fundamental) entre 2010 e 2011, apesar de serem experiências curtas, tornaram-se significativas. Só então em 2012, depois de realizar o concurso para educador em Curitiba e ser aprovada, comecei atuar na Rede Municipal de Educação, em CMEIs, onde estou até hoje.

Já no curso de pedagogia, acabei por direcionar minhas reflexões e estudos para a primeira etapa da educação básica, buscando – ainda que pouca(o) – propriedade e domínio de alguns temas ligados a ela. Isso possibilitou, além de um aporte teórico adquirido com a graduação, uma experiência rica no que diz respeito às ações educativas aprendidas e aplicadas, principalmente aquelas ligadas à dimensão corporal da criança. A experiência como docente na educação infantil me fez percebê-la como uma etapa importante no que diz respeito à formação do corpo, sobretudo, no que se considerarmos os contextos carregados de marcas sociais como desigualdades sociais, de relações étnicas, raciais e de gênero.

Outro ponto relevante dentre minhas reflexões, se refere à organização do cotidiano e da própria rotina que interage sobre o projeto pedagógico. No interior da educação infantil, os modos com que são pensadas as ações, que se diferenciam de instituição para instituição, mas que geralmente se expressam em acalmar a criança, diminuir seu tempo de espera na transição de uma ação educativa para outra, prever as atividades que deverão ocorrer durante a permanência da criança na instituição,

¹ Centro Municipal de Educação Infantil

etc., me permitem compreender a importância da qualidade do planejamento, principalmente se entendermos que a rotina contribui para a formação da criança.

No entanto, atualmente, venho questionando os significados de muitos aspectos que compõem o cotidiano nos CMEIs, principalmente aqueles que se refletem sob a dimensão corporal da criança, por ser um aspecto que desperta mais o meu interesse, a partir dos conceitos que aprendi em torno dessas questões, principalmente com o curso de pedagogia, aliados a minha própria prática e a prática daqueles que trabalham ou trabalharam junto comigo nessas instituições.

A Secretaria Municipal de Educação de Curitiba oportuniza aos seus profissionais uma série de documentos para nortear o trabalho que é realizado na educação e alguns deles são específicos para a educação infantil. Um desses documentos, chamado de caderno pedagógico, é denominado “Rotinas na educação infantil, berçários” e propõe uma série de orientações a respeito da organização do cotidiano nos CMEIs, chamando a atenção sobre a importância de uma rotina sistematizada e planejada pelos docentes.

Ao entrar em contato com esse documento, fiquei instigada a entender como o corpo da criança seria tratado na organização do cotidiano dessas instituições.

Definido esse tema de pesquisa, supus que o material ofereceria dados relevantes para o entendimento do cotidiano na educação infantil. Como propõem Ludke e André (1986) os documentos são uma fonte “natural” de informação não sendo apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. Além disso, espero que esta seja uma pesquisa introdutória para futuras produções com o mesmo tema.

Posto isto, pretendo apresentar aqui, como esse modelo de organização do cotidiano, sob a ótica do documento “Rotinas na Educação Infantil, berçários”, propõe uma interferência na vivência corporal das crianças, ou seja, como sugere elementos a respeito das possibilidades e das limitações em torno das experiências sócio-culturais propostas. Desse modo, a pergunta que irá nortear o presente estudo se sintetiza da seguinte maneira: como a formação do corpo na educação infantil é tratada no caderno pedagógico “Rotinas na educação infantil – berçários” da rede municipal de ensino de Curitiba/PR?

Por meio da análise desse documento tem-se como objetivo geral avaliar como é tratada explícita ou implicitamente a formação do corpo no documento em questão.

METODOLOGIA

A metodologia se deu em forma de pesquisa documental, utilizando como instrumentos a leitura e a análise do documento selecionado.

O primeiro passo ocorreu com a construção da pergunta norteadora e dos objetivos, pois eles definiriam toda a trajetória do estudo. Em seguida, realizei a leitura de algumas obras. Por fim, a definição das categorias de análise. Inicialmente, essas categorias surgiram de forma geral, mas gradualmente foram sendo reformuladas e alcançaram especificadas. Essa configuração dos dados foi ocorrendo gradativamente de forma processual, já que a leitura minuciosa e repetitiva do texto ocorreu várias vezes. Nesse sentido, o estudo assumiu um caráter qualitativo, que amparou tanto nos dados quanto na bibliografia. Conforme propõem Moraes

Numa abordagem qualitativa, construtiva ou heurística, esta construção, ao menos em parte, pode ocorrer ao longo do processo. Nesta abordagem, assim como as categorias poderão ir emergindo ao longo do estudo, também a orientação mais específica do trabalho, os objetivos no seu sentido mais preciso, poderão ir se delineando à medida que a investigação avança. (1999, p. 7-32)

Posso dizer que a forma como conduzi essa pesquisa foi no sentido de desmascaramento do que o documento relaciona em torno do corpo. Ou seja, o trabalho com as categorias de análise procurou desvendar nas entrelinhas do texto aquilo que se referia ao objeto.

Assim, à medida que se avançava, muitas vezes precisei retroceder para então avaliar determinados pontos de maneira crítica. Isto é

[...] é preciso compreender que a análise do material se processa de forma cíclica e circular, e não de forma seqüencial e linear. Os dados não falam por si. É necessário extrair deles o significado. Isto em geral não é atingido num único esforço. O retorno periódico aos dados, o refinamento progressivo das categorias, dentro da procura de significados cada vez melhor explicitados, constituem um processo nunca inteiramente concluído, em que a cada ciclo podem atingir-se novas camadas de compreensão (MORAES, 1999, p. 7-32).

Posto isso, acredito que foi possível um aprendizado novo e importante, mediado pelo afastamento entre a prática e a pesquisa, ou seja, tive de assumir a posição de pesquisadora que se distancia de algumas experiências cotidianas relacionadas ao objeto para compreendê-lo melhor. Nesse processo pude constatar o quão necessário é ter essa postura coerente, de controlar o efeito da subjetividade, mas ao mesmo tempo não deixar de realizar reflexões, algo que altera pressupostos, valores e julgamentos a respeito do assunto. (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

Em síntese o trabalho foi organizado em dois capítulos intitulados da seguinte forma: I – As relações entre corpo e rotina nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil; II - O caderno pedagógico “Rotinas na educação infantil – berçários” e suas proposições sobre a formação do corpo.

1 As relações entre corpo e rotina nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil

Tratar da finalidade da Educação Infantil é quase que basilar para este trabalho. Como primeira etapa da educação básica, seu papel é oportunizar aprendizagem e promover o desenvolvimento integral da criança. Portanto, entende-se que as instituições que a ofertam devem ser espaços de socialização, vivência e interação, isto é, um contexto em que os relacionamentos sociais da criança, iniciados no convívio familiar, se ampliam e são complementados a partir da interação entre o cuidado e a educação. Conforme exposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), esse cenário deve ser orientado segundo princípios estéticos, de sensibilidade, de criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. Isso significa privilegiar

[...] o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança (BRASIL, 2010, p. 27).

É preciso considerar que enquanto a criança se desenvolve, ela recebe e reconstrói informações que estão a sua volta, interagindo com a cultura. Esse diálogo produz vários efeitos, entre eles aqueles que identificamos no próprio corpo. Essa capacidade de conhecer o mundo e interferir sobre ele mediante a linguagem corporal se aproxima daquilo que Oliveira, Oliveira e Vaz (2008) apontam como corporalidade, ou seja,

[...] a expressão criativa e consciente do conjunto das manifestações corporais historicamente produzidas, as quais pretendem possibilitar a comunicação e a interação de diferentes indivíduos com eles mesmos, com os outros, com o seu meio social e natural. (p. 306)

O destaque dado à linguagem corporal, sobretudo, na educação das crianças pode ser localizado em diferentes instâncias, sejam elas acadêmicas, governamentais, pedagógicas etc.

No caso específico da educação infantil, as DCNEIs ressaltam que é dever

[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010, p. 18).

Nesse sentido, faz-se necessário atentar para as relações e interações corporais, principalmente sobre o modo como aprendemos com o outro e como recriamos esses conhecimentos a partir dessas vivências.

Ponderando que a Educação Infantil é uma etapa em que a percepção e a compreensão do próprio corpo são fundamentais, retomo uma questão que relaciona a ideia de sujeito em formação e experiência da infância. Conforme BUJES in CRAIDY e KAECHER (2001, p. 17-18):

[...] as crianças chegam a um mundo que já está lá, pronto de um certo modo, um mundo que as faz “se tornarem gente”: “Aí está o mundo!”, que é o mundo da cultura (no qual já estão presentes formas de se expressar, tradições, costumes, histórias, objetos, modos de conviver...). Portanto, a experiência que elas vão viver não é uma experiência de descoberta, como querem alguns, mas de “recriação”, a criança trabalha sobre elementos já presentes na cultura de seu grupo de origem (aqui está presente a ideia de que nada é absolutamente original. A criança não cria a partir do nada, mas de significados que fazem parte da linguagem e do patrimônio cultural do seu grupo. Portanto, estes significados, ao mesmo tempo em que são transmitidos e ativamente incorporados por ela, também a constituem e conformam de uma determinada maneira.).

Isso está presente nas “práticas pedagógicas” que compõem o texto da proposta curricular da Educação Infantil no texto das DCNEIs, apresentando como eixos norteadores a interação e a brincadeira, dispondo que se garanta à criança experiências como: conhecimento de si e do mundo, expressão da individualidade, respeito pelos ritmos e desejos das crianças, imersão das crianças nas diferentes linguagens, recriação em contextos significativos sobre formas e orientações espaço-temporais, ampliação da participação das crianças nas atividades individuais e coletivas, possibilidade de em situações de aprendizagem da criação da autonomia, alargamento dos padrões de identidade na interação com outros grupos culturais e outros. (BRASIL, 2010, p. 26-27).

Em relação ao âmbito municipal, mas especificamente às Diretrizes Curriculares Municipais de Curitiba², podemos verificar que elas reafirmam o que

² As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIs) é um documento que norteia e orienta o planejamento curricular sistemas de ensino e instituições de Educação Infantil em nível nacional.

está disposto nas DCNEIs, no que se refere à ideia de que a educação só se consolida pela interação com outros indivíduos. Isto é

A interação social embasa o desenvolvimento e a aprendizagem, é a mediação do adulto ou de parceiros mais experientes nas relações que a criança estabelece com o ambiente em que vive que possibilita a aquisição da experiência cultural (CURITIBA, 2006, p. 22).

No que se refere às interações sociais, é importante destacar a importância da organização da rotina, principalmente no âmbito da Educação Infantil. Sem dúvida, essa rotina trará impactos para as experiências corporais, sendo muitas vezes definida por elas ou vice-versa.

Ao tratarmos dos elementos relevantes que a rotina confere à formação das crianças, não podemos deixar de considerar que é preciso que os profissionais de educação infantil também ofereçam espaço e não operem de forma invasiva em meio às crianças, propiciando momentos em que elas possam agir com maior liberdade. Esse seria um modo de potencializar essa mediação adulta exposta pelos documentos citados, sobretudo, quando consideramos as múltiplas experiências corporais que podem surgir na descoberta infantil. De acordo com Guimarães (2011, P. 52) “é necessário estar atento à apropriação e reinvenção que as crianças realizam do corpo”. Ou seja, a rotina deve ser equilibrada o suficiente, tanto para oferecer segurança quanto liberdade à aprendizagem e às diversas experiências.

Para analisar como os aspectos que envolvem a rotina e o corpo da criança surgem no documento investigado, procederemos ao exame do capítulo seguinte.

2 - O Caderno Pedagógico “Rotinas na Educação Infantil – Berçários” e suas proposições sobre a formação do corpo

Nesse capítulo tratarei especificamente da análise do documento “Rotinas na Educação Infantil – Berçários”. Para isso me orientarei pelas três categorias definidas durante a investigação, as quais foram assim delimitadas: 1 - O corpo da criança no tempo do CMEI; 2 - Natureza e Cultura como determinantes do corpo infantil e 3 - A perspectiva adultocêntrica e suas consequências sobre a formação corporal.

Esse documento foi elaborado pelas equipes do Departamento de Educação infantil e Núcleos Regionais da Educação com participação de representantes dos CMEIs. A criação do “caderno” foi o resultado de uma pesquisa realizada em alguns CMEIs, sobre como os educadores se organizavam na realização das ações educativas de cuidado e demais ações educativas e a transição entre essas ações, no que se refere à existência ou não do tempo de espera pelas crianças. A pesquisa, portanto, trata de reflexões acerca de cotidiano e rotina, e propõe um “quadro de rotina” em que se orienta a organização de um dia de trabalho desde o horário de entrada das crianças até o horário de saída, e ainda um “quadro de rotina semanal”.

Uma consideração importante a ser feita é que, embora o título destaque as turmas de berçário, o documento parece ser uma orientação para todas as turmas, já que encontram-se afirmações como no seguinte trecho:

Esses materiais são uma referência comum na organização de rotinas com as crianças das diferentes turmas, caracterizando o desenvolvimento de um trabalho em rede, na educação infantil municipal. (CURITIBA, 2010, p. 10)

A pesquisa que originou o documento, não foi realizada somente em turmas de berçário, mas nas turmas de berçário I e II e berçário único, maternal I, II e III e pré.

2.1 O CORPO DA CRIANÇA NO TEMPO DO CMEI

Na educação infantil, tempo e espaço são apontados como elementos essenciais no planejamento da rotina. No documento analisado, essas categorias são apresentadas como basilares para a elaboração da “proposição de um quadro

de rotina”³. A discussão que se toma inicialmente é a do cotidiano e rotina, como no trecho que se segue:

Cotidiano é um termo abrangente e se refere a um tempo e a um espaço fundamentais para a vida humana. Nele acontecem as atividades rotineiras, repetitivas, de lazer e até mesmo as inesperadas. (...) Nessa perspectiva, a rotina é um dos elementos que integram o cotidiano. (BARBOSA in CURITIBA, 2010 p. 13)

O documento afirma que a rotina é essencial para o trabalho no cotidiano das instituições de educação infantil como organizadora de espaços e tempos, e que sua discussão possibilita refletir como está organizado o dia a dia das crianças, desde o horário da chegada até o horário de saída da criança, configurando tempo e espaço como determinantes de muitas ações (CURITIBA, 2010).

A reflexão sobre o significado e a importância de tempo aparece no texto desse documento. Percebe-se a relação com a expressão criativa do corpo da criança e ao tempo, quando aponta a importância de o educador estar atento a tudo o que a criança reproduz, pertinente a sua cultura e a socialização que ocorre naquele contexto considerando assim aspectos importantes para o desenvolvimento da criança envolvendo cuidar e educar⁴, processos indissociáveis, e a interação, que como já exposto no primeiro capítulo dessa pesquisa, norteia o trabalho na educação infantil. No entanto, na leitura do quadro de rotinas, que trata-se de uma proposição de como se poderá organizar a rotina diária nas turmas de educação infantil, essa preocupação com o tempo da criança aparece suprimida, pois se percebe o tempo fragmentado. Sabemos que:

[...] a organização do tempo nas creches e pré-escolas deve considerar as necessidades relacionadas ao repouso, alimentação, higiene de cada criança, levando-se em conta sua faixa etária, suas características pessoais, sua cultura e estilo de vida que traz de casa para a escola (CRAIDY e KAECHER, 2001).

³ O quadro de rotina é uma proposição do documento de como se podem organizar as atividades nos CMEIs diariamente e também semanalmente. Nessa primeira parte do capítulo, a análise foi conduzida de forma que o quadro foi mencionado mais vezes para falar da categoria tempo do que no restante da pesquisa.

⁴ Na Educação Infantil, cuidar e educar são ações indispensáveis e indissociáveis na promoção do desenvolvimento integral da criança. Se referem a atenção desde às necessidades mais básicas da criança até a garantia de seus direitos ao bem-estar, à expressão, ao movimento, à segurança, à brincadeira, ao contato com a natureza e com o conhecimento científico, independentemente de gênero, etnia ou religião.

Mas, aquilo que se afirmou no início do documento em relação a importância de elencar a organização da rotina aquilo que é trazido pela criança, e o seu modo de agir, seu tempo próprio, deve estar claro aos olhos do educador também no quadro, por meio de elementos que apontem essa questão.

TEMPO	AÇÕES	ORGANIZAÇÃO DAS AÇÕES	ESPAÇO	EDUCADOR/PROFESSOR
7h	Ação educativa dirigida indireta/Acolhimento (foto 1)	Organização dos espaços (fotos 7 e 8) com diferentes propostas que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento infantil	Sala e/ou outro	Educador recebe os bebês e os acomoda em um espaço seguro a fim de brincarem com diferentes brinquedos e materiais de acordo com a faixa etária (fotos 11 e 12). Obs.: É importante considerar as necessidades apresentadas pelos bebês.
8h	Ação educativa de cuidado/desjejum (fotos 2 e 3) e ação educativa dirigida indireta	Continuidade da proposta anterior	Sala e/ou outro	Educadores alimentam os bebês, sendo que aos maiores é possibilitada a alimentação com maior independência. Os demais bebês brincam sob o olhar do educador.
8h30	Ação educativa de cuidado (fotos 4 a 6) e ação educativa dirigida direta	Encaminhamentos com as áreas de Formação Humana (fotos 9 e 10) e ações educativas de cuidado	Sala e trocador	Um educador propõe ação educativa dirigida direta, enquanto os demais educadores realizam ações educativas de cuidado.
9h15	Ação educativa de cuidado/colação e ação educativa dirigida indireta	Disponibilização de diferentes materiais e brinquedos	Sala e/ou outro	Dois educadores alimentam os bebês, sendo que aos maiores é possibilitada a alimentação com maior independência. Outro educador interage com os bebês que não estão se alimentando.

Fonte: Caderno Pedagógico “Rotinas na Educação Infantil – Berçários”, Secretaria Municipal de Educação de Curitiba – 2011.

Ao analisarmos o quadro de rotina, é possível constatar que o tempo sugerido para as “ações” considera pouco as necessidades corporais das crianças a partir de suas especificidades e singularidades. Podemos comparar esse argumento com o exemplo de uma das proposições elucidadas no quadro, a qual aponta 45 minutos para duas ações: a aquela que se refere a troca de fraldas e uma proposta de “ação educativa dirigida direta”⁵ (previamente planejada, poderá ser uma leitura pelo educador ou um desenho, etc.) com as crianças que não estão sendo trocadas. Posto isso, é necessário ponderar a quantidade de crianças em sala, que varia entre 18 a 20 crianças, considerando que a faixa etária de berçário (0 ano a 1 ano e meio) corresponde a crianças que dependem mais dos adultos e comunicam-se quase que somente pelo choro, por gestos e balbucios. Deve-se pensar se este

⁵ O documento se refere a essas ações educativas como: ação educativa de cuidado, que se refere a ações de cuidados básicos com as crianças como: troca de fraldas, alimentação e etc; ação educativa dirigida direta, que são referentes a atividades organizadas e mediadas pelo educador/professor; e ação educativa dirigida indireta, que são aquelas organizadas pelo educador/professor mas que tem pouca interferência deles, ou seja, as quais a criança brinca de modo mais livre.

tempo aqui relatado, de 45 minutos para a realização das trocas de fraldas é suficiente para o cumprimento das ações.

Esse modo de intervir sobre o corpo da criança nos lembra aquilo que Foucault (1999) relata como era o “alinhamento” e o “agrupamento” dos corpos nas classes, sobre as maneiras e os instrumentos utilizados para disciplinar o corpo que se torna útil e dócil, esquadrihado ao tempo e ao espaço. (FOUCAULT, 1999). É como pensar nos corpos das crianças como se fossem algo que se fabrica, que se molda. Independente das necessidades particulares de cada indivíduo.

Outra questão a ser analisada no quadro de proposição de rotina diária, é a primeira ação do dia, ou seja, o acolhimento da criança. Ele, segundo o documento, deve iniciar as 07h e seguir até as 08h. Para a realização dessa ação, sugere-se o espaço da sala ou outro espaço no CMEI, e apenas um educador para realizá-lo. Na descrição da ação do educador é indicado que se acolha as crianças em um espaço seguro, oferecendo diferentes materiais de acordo com a faixa etária da criança, e considerando as necessidades de cada um. (CURITIBA, 2010). Mas, se para a realização desta ação há apenas um educador, o que fazer se houver a necessidade de algum bebê trocar fraldas? Ou ainda, se houver alguém que esteja com fome, (sendo que o desjejum está previsto nesse quadro para se iniciar as 08h)? Ou ainda, alguém precisar de um cuidado dirigido, problemas de saúde, choro pela despedida recente dos pais ou responsáveis, etc.

Essa sugestão de organização não considera o imprevisto que impera nas interações da pequena infância, sobretudo, quando pensamos sobre o corpo dessas crianças. Assim, o documento estabelece uma ordem controladora e dominadora sobre cuidados primários como higiene, sono, alimentação, a partir da projeção das ações automatizadas. Questiona-se a possibilidade de haver pleno exercício desse processo por parte do profissional que se encontra sozinho nesse momento de acolhida (horário em que as crianças chegam no CMEI). O que parece indicar, a partir disso posto, o cerceamento do corpo, como no trecho que se segue:

Modalidade enfim: implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadriha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam

a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas” (FOUCAULT, 1999,p. 164).

Outra questão importante no que se refere à entrada das crianças, é que essa rotina parece considerar principalmente o horário que educadores e professores se organizam para cumprir sua jornada de trabalho⁶. Ou, antes ainda, o horário dos pais/responsáveis, em relação ao comparecimento aos seus respectivos locais de trabalho. Nesse sentido, é possível dizer que a criança acaba se ajustando muito mais à organização temporal do adulto do que o contrário, independente de suas necessidades de sono, saúde etc. Não somos tão idealistas ao pensar que o CMEI não deva se adaptar a certas necessidades sociais. Mas o problema está no fato de que deve servir principalmente aos interesses da criança, portanto, deve seguir o ritmo e o tempo dela, sobretudo se considerarmos os aspectos corpóreos. No entanto, o que vemos é o tempo do trabalho adulto se sobrepondo ao tempo do corpo da criança.

Outro exemplo que pode evidenciar isso, é quando o documento indica os vários horários da rotina e determina que das 11h até as 13h haverá o momento destinado ao sono. Aqui é necessário considerar que, do ponto de vista da criança, nem todos poderão apresentar essa necessidade. No entanto é considerável que, sendo este período – das 11h até as 13h – o momento em que educadores e demais profissionais da instituição organizam-se para realizar o seu horário de almoço e descanso, torna-se necessário, pela rotina institucional, ser ele o período de sono para as crianças, e não, por exemplo, o momento em que chegam ao CMEI.

Novamente, o tempo é organizado de forma conveniente às relações adultas e não às relações da pequena infância. Um tempo burocrático institucional. Nesse sentido, é importante considerar que a definição de tempo está sempre imbricada em um complexo jogo de poder.

⁶ A jornada de trabalho dos Educadores dos CMEIs de Curitiba é de 8 horas diárias. São três educadores para as turmas de Berçário, Maternal I e Maternal II. Nas turmas de Maternal III, são dois educadores e um professor (com jornada de 4 horas diárias) nas turmas de Pré são duas professoras (uma de manhã e outra à tarde). Os educadores geralmente se organizam na seguinte escala (isso varia de acordo com a administração de cada CMEI): O 1º educador das 7:00h às 16:00h, o 2º educador das 8:00h às 17:00h e o 3º educador das 9:00h até as 18:00h.

Sobre essa questão cabe um destaque, as atividades da professora e das auxiliares são ações que transcorrem dentro de uma instituição (BUSS-SIMÃO, 2012), ou seja, elas também estão subordinadas a organizarem o tempo operando com práticas disciplinadoras, inclusive delas próprias, atentando-se muito pouco ou nada, às necessidades, isso porque:

[...] O professor não decide sua ação no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição que tem suas normas de funcionamento marcadas às vezes pela administração, pela política curricular, pelos órgãos do governo de uma escola ou pela simples tradição que se aceita sem discutir. (SACRISTÁN in BUSS-SIMÃO, 2012, p. 261)

Buss-Simão, com o objetivo de vislumbrar como as crianças fazem uso e como transformam esse tempo e espaço institucionais organizados pelos adultos, aponta que:

[...] nas instituições de Educação Infantil os tempos e os espaços das crianças, e também dos adultos, estão organizados em torno de atividades de rotina, nos quais os tempos são recortados minuciosamente para cada atividade, sendo que estas atividades constituem-se como um “eixo” central da organização dos grupos de crianças. Nessa organização da rotina, diz a autora, também os adultos parecem presos a esta sequenciação, a qual eles não planejaram, mas que, no entanto, precisam assumir para conseguir realizar seu trabalho. (BATISTA in BUSS-SIMÃO, 2012, p. 262)

Esse comprometimento e preocupação com o currículo da instituição, por parte dos profissionais, com a execução do planejamento certamente é importante para a organização do trabalho pedagógico, na medida em que reflete ações significativas de acordo com aquilo que se tem por essencial no desenvolvimento da criança que está na educação infantil. Em contraponto, isso parece sustentar a lógica do esquadramento social, tratando-se de um processo de disciplinarização em que os próprios profissionais encontram-se reclusos a tais influências curriculares, de modo que só resta àqueles profissionais seguir o que se apresenta. O exemplo é o próprio objeto dessa pesquisa, que é um referencial para o planejamento da rotina nos CMEIs, mas que, mesmo que sutilmente, pode ser compreendido como infundido pela secretaria de educação, como modelo a ser seguido. Posto isso, é considera-se que na pequena infância é necessário buscar outras possibilidades, visto que as crianças se distinguem, em seus tempos e

espaços em suas formas de socializar-se, de brincar, em seus modos de ser (DELGADO e MULLER, 2005).

TEMPO	AÇÕES	ORGANIZAÇÃO DAS AÇÕES	ESPAÇO	EDUCADOR/PROFESSOR
9h35	Ação educativa dirigida direta e/ou indireta	Encaminhamento com as áreas de formação humana	Solário Área externa Outro	Educadores propõem ações educativas dirigidas diretas e/ou indiretas, considerando o desenvolvimento das crianças, podendo ocorrer mais de uma proposta de atividade ao mesmo tempo (fotos 23 e 24).
10h	Ação educativa dirigida direta (fotos 13 a 18)	Encaminhamento com as áreas de formação humana	Sala Área externa Pátio coberto Outro	Educadores propõem ações educativas dirigidas diretas.
10h45	Ação educativa de cuidado/almoço (fotos 19 e 20) e ação educativa dirigida direta ou indireta	Organização dos espaços com diferentes propostas que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento infantil	Sala e/ou outro	Dois educadores e a lactarista servem o almoço para os bebês, sendo que aos maiores é possibilitada a alimentação com maior independência, sob o olhar dos educadores. Outro educador interage com os bebês que não estão almoçando.
11h30	Ação educativa de cuidado/higiene e preparo para o sono ou repouso (foto 21) Ação educativa de cuidado/sono ou repouso e ação educativa dirigida indireta para os bebês que não dormem	Preparo do ambiente para o sono ou repouso e disponibilização de alguns materiais e/ou brinquedos para os bebês que não dormem	Sala	Dois educadores fazem a higiene das crianças, enquanto um educador prepara o ambiente para o sono ou repouso. Obs.: Preferencialmente, neste momento, fazer a higiene bucal. Um educador permanece na sala observando o sono dos bebês e interagindo com aqueles que não dormem.

Fonte: Caderno Pedagógico “Rotinas na Educação Infantil – Berçários”, Secretaria Municipal de Educação de Curitiba – 2011.

Voltando-se mais uma vez para o quadro há uma proposta para ação educativa dirigida pelo educador e livre (sem muita interferência do educador) com as crianças com duração de 25 minutos, das 09h35min às 10h. Em seguida, há uma divisão de 45 minutos para a realização de ações educativas dirigidas pelo educador. Não se esclarece quais critérios são utilizados para a realização dessa divisão das ações educativas, sendo assim, o que se pode visualizar com o que o documento apresenta é, nesse fracionamento de tempos, a criança no primeiro momento (que dura 25 minutos) poderá estar explorando brinquedos expostos pelos educadores e ao terminar esse tempo, mesmo estando envolvida na brincadeira, ela será interrompida pelo educador para a realização de uma atividade dirigida pelo mesmo. Portanto novamente surge o questionamento sobre a consideração do corpo da criança como determinante do tempo de duração da brincadeira, em relação a esse tempo proposto é suficiente para aquilo que se sugere realizar? Como ocorre a transição de uma proposta para outra?

Ainda sobre a proposição, percebe-se que a “ação educativa dirigida indireta” não aparece destacada com mais tempo no quadro, como a “ação educativa dirigida direta”, ela sempre é apresentada com outras ações como, por exemplo, de cuidado ou até mesmo junto com as “ações dirigidas diretas”. Além da fragmentação de tempo, isso pode ser um indício de que, apesar de haver mais momentos de “ação educativa indireta” e de “ações de cuidado”, a ação educativa dirigida direta seja mais significativa do que a ação educativa indireta. Isso pode significar uma divisão entre corpo e mente, baseado na potencialização que se dá as atividades dirigidas pelo educador, como relatado no seguinte trecho:

As atividades mais “nobres” e com mais *status* estariam voltadas ao termo educação e, sobretudo, com a dimensão cognitiva, mantendo também uma relação com um produto final, com resultados e desempenhos observáveis. Nesse sentido, as atividades denominadas “pedagógicas” abarcavam especialmente: jogos dirigidos, colagens, recortes, desenhos coletivos, contação de histórias, [...] atividades voltadas ao ensino da leitura e da escrita. Assim muitas vezes as atividades “pedagógicas” são compreendidas, pelos profissionais que atuam diretamente com as crianças, como aquelas atividades que ensinam algo para as crianças. (BUSS-SIMÃO in ARROYO E SILVA, 2012, p.267)

No entanto me atendo ao fato de que, na Educação Infantil práticas com ideais como esse exposto tem sido questionadas em meio a estudos e reflexões que apontam para a essencial resignificação dessa perspectiva, visto que essas práticas demonstram uma versão de ensino como mera transmissão. Com a crítica que fazemos a tais modelos, não queremos negar a importância de haver a formação intelectual e a apropriação cognitiva, mas queremos recorrer a necessária consideração da influência da corporalidade no desenvolvimento e na formação.

2.2 NATUREZA E CULTURA COMO DETERMINANTES DO CORPO INFANTIL

Essas duas dimensões são essenciais na discussão que envolve o corpo infantil ao ser determinado e constituído cultural e biologicamente, e não tratado separadamente, são comportamentos universais, como exposto no seguinte trecho:

[...] não se invoca somente a natureza física para explicar os fatos sociais; invoca-se muitas vezes também a natureza psíquica, moral, política da humanidade, enfim, da condição humana. Isto quer dizer que se invocam comportamentos supostamente *universais*, independentes de tempo, espaço e contexto, porque se referem a qualidades absolutas e perenes da nossa espécie ou a frações dela. (BUSS-SIMÃO, 2009, p. 134)

Essa ideia remete-nos ao cuidar e educar, que também não se separam. Pode se dizer que, na pequena infância, há uma necessidade maior no que diz respeito ao corpo da criança e seu cuidado em relação a higiene, sono, alimentação. No documento, especificamente no quadro de rotina, existem oito momentos destinados ao cuidado explícito ao corpo da criança, são eles: desjejum, troca, colação⁷, almoço, sono, lanche, ação de cuidado (não especificada), jantar. Além disso, o documento orienta as educadoras para atenderem-se a algumas necessidades biológicas das crianças conforme o trecho a seguir:

[...] a higiene do nariz, das mãos e a troca de fraldas nos bebês devem acontecer sempre que necessárias. A higiene bucal deve acontecer, no mínimo, uma vez ao dia, de preferência após o almoço. É importante observar que a higiene dos bebês precisa acontecer também antes de todos os momentos de alimentação. [...] A oferta de alimentação à criança deve considerar o seu desenvolvimento individual. A alimentação no/do seio materno, indispensável ao desenvolvimento saudável da criança [...]. É importante que cada bebê durma o quanto necessita. [...] A água filtrada ou fervida deve ser oferecida, no decorrer do dia, aos bebês que fazem uso de fórmula infantil e ainda aos bebês que são amamentados exclusivamente com leite materno, a partir dos seis meses.(CURITIBA, 2010, p. 44)

No entanto nesse trecho, podemos observar que, mesmo nas práticas que se restringem aos cuidados primários com a criança, encontramos o educar quando, por exemplo, se considera o desenvolvimento individual da criança respeitando suas manifestações culturais que possivelmente estarão imbricadas em simples atos como esses. Nesses momentos, mediante aprendizagem de comportamentos, a criança constrói vínculos de identificação com um grupo, uma comunidade e/ou um lugar. Tendo em vista que as instituições educacionais, especificamente as instituições de educação infantil, são espaços que compartilham cultura, podemos dizer que qualquer ação que considere o corpo gera consequências biológicas, mas também, sociais e psicológicas.

É essencial que se tenha como obrigatoriedade a proteção com as crianças. Essa preocupação aparece no objeto dessa pesquisa, com o seguinte trecho:

⁷ A colação é exclusiva para as turmas de berçário. Entre o desjejum e o almoço, é oferecido aos bebês um suco ou uma fruta.

[...] as ações de educar e cuidar se reafirmam como indissociáveis e essenciais para o atendimento das necessidades físicas, cognitivas, sociais e afetivas de cada criança. (CURITIBA, 2010, p. 43)

Portanto o que se critica não é esse direito inegável que a criança possui, mas sim que esteja em consonância com os direitos de provisão e participação. Tendo em vista que esses processos de socialização refletem diretamente na dimensão corporal da criança, sendo essa a dimensão materialmente palpável e diretamente associada ao que deve ser controlado e dominado nessa perspectiva civilizatória (BUSS-SIMÃO, 2010).

Posto isso, pode-se dizer que, nas determinações curriculares não há como desviar-se da consideração biocultural do corpo. Nesse objeto podemos constatar isso. No entanto, a dimensão corporal pode ser potencializada através de estratégias educativas que a privilegiem, que se livre da idéia de controlar e moldar o corpo infantil entendendo a criança não somente como produto da cultura mas como produtora dela.

2.3 A PERSPECTIVA ADULTOCÊNTRICA E SUAS CONSEQUÊNCIAS SOBRE A FORMAÇÃO CORPORAL

A relação de poder do adulto sobre a criança se faz, principalmente, pelas relações corporais que estabelecem entre si. Nesse caso, a própria imagem que a criança tem do adulto já serve de ponto de partida para várias representações e usos de poder.

No documento analisado também percebemos que o comportamento do adulto serve como modelo a ser seguido pela criança em vários momentos, conforme indicado na passagem que se segue:

[...] as atividades rotineiras tratam de situações de interação, importantíssimas, entre a pessoa adulta e a criança, em que a criança passa de uma dependência total, evoluindo progressivamente a uma autonomia que lhe é muito necessária. (BASSEDAS; HUGGET; SOLÉ, in CURITIBA 2010, p. 13)

Inicialmente, isso não é um problema em si, uma vez que a criança precisa de modelos para organizar e projetar suas ações. Para Schmitt (2011, p. 18) o contexto da educação infantil se caracteriza pela potencialidade de as crianças se

encontrarem com múltiplas pessoas, de diferentes origens. E é nesse meio social, por essas interações, que a criança adquire conhecimento e se desenvolve em diversos aspectos. No entanto, é preciso:

Considerar que as relações entre pessoas são atravessadas por determinações e significações sociais/culturais que constroem suas posições uma diante da outra. [...] Isso significa dizer que, para compreender as relações mais diretas entre os indivíduos, nesse caso entre crianças pequeninas e delas com crianças maiores e com os adultos profissionais da creche, é necessário incluir o significado social que cada um ocupa nesse contexto e diante de seus outros. Ou seja, compreender em que espaço e tempo eles se encontram, com suas determinações, bem como suas ações e suas iniciativas nessas relações (SCHMITT, 2011, p. 19)

Por um lado, tem-se a importância da presença dos *outros* adultos na vida do bebê, como aqueles que dão forma ao mundo e lhes apresentam significados (SCHMITT, 2011). Por outro, verificamos o universo adulto ou as rotinas institucionais burocrático-administrativas se sobrepondo as necessidades e a criança de modo que ao serem constituídas e organizadas, não consideram que a criança pode contribuir muito para a elaboração dessas rotinas. É possível perceber uma relação entre adulto/criança pautada na hierarquia e na vigilância, numa lógica disciplinadora, trata-se de poderes que visam controlar os corpos por intermédio do olhar que se dirige ao mesmo tempo sobre todos e sobre cada um (RATTO, 2007).

Posto isso, acredita-se que práticas adultocentristas nessa forma de organização do cotidiano, pode refletir pouco ou nenhuma liberdade das crianças para que possam escolher, sem interferência adulta, do que brincar, por exemplo, em um momento em que ocorra a ação educativa livre. Faz-se necessário dar voz as crianças e reorganizar o lugar no qual o professor prevalece, é necessário ainda:

Ouvir as crianças em suas múltiplas linguagens e respeitá-las em sua condição não significa eximir-se do trabalho de mediação pedagógica. É preciso ter cautela para que não se remova a autoridade do adulto e sua responsabilidade pela apresentação do mundo às crianças, excluindo a ação educativa do professor, já que “face às crianças, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: – Isso é o nosso mundo” (ARENDE in RICHTER e VAZ, 2005, p.84-85).

Quando afirma-se que por meio da corporalidade a criança expressa suas vontades, seus desejos e seus significados, vê-se que o reflexo dessa afirmativa é a própria cultura que a criança é capaz de produzir. Portanto é clara a importância da relação com adultos, assim como com outras crianças. Mas essas relações devem se basear no princípio que revela a criança não como alguém que virá a ser, mas alguém que é, ou seja, que se expressa, emite opiniões, sentimentos, anseios, dúvidas, que toma decisões.

Se, por um lado, essas situações de interação entre o adulto e a criança são de fato importantíssimas para o desenvolvimento da autonomia, por outro a possibilidade de escolhas e da relação com os seus pares é também fundamental no que se refere à liberdade. É possível ainda dizer que, quando essas crianças participam da organização da rotina e não são passivas, elas também desenvolvem autonomia e, talvez, de forma mais segura como a apresentada pelo documento, conforme podemos verificar:

Estável, clara e compreensível, permite que as crianças a incorporem, podendo antecipar o que irá acontecer em seguida. Isso oferece uma sensação de segurança a elas, o que, por sua vez, permitirá que elas atuem com maior autonomia e tranquilidade. (KLICKEDUCAÇÃO in CURITIBA 2010, p. 14)]

Contudo, o grande e pertinente desafio, teórico-metodológico de considerar as crianças atores sociais plenos, como exposto por Delgado e Muller (2005, p. 351) consiste em sua própria aceitação, pois significa abandonar a ideia de que a criança é mera expectadora das produções adultas.

Diante do exposto, uma vez que entende-se que a organização corpórea da criança não é igual a do adulto, mas que os dois estão ligados a essa “teia de interdependências”, como sustentam DELGADO E MULLER (2005), não se pretende sugerir um afastamento entre crianças e adultos, mas o contrário, possibilitando novos diálogos entre eles, por meio de múltiplas negociações com seus próximos, na construção de identidade do sujeito (PROUT in DELGADO e MULLER, 2005, p. 352).

Portanto, o modo pelo qual a criança poderá “incorporar” a rotina é podendo participar da sua organização. Nesse processo, a dimensão corporal da criança ganha uma posição central por meio de sua ativa participação. No entanto, essa

concepção não resultará na manutenção de uma ordem linear, pelo contrário, ela permitirá o instituinte, o imprevisto e, até o caos (BUSS-SIMÃO, 2012, p. 278).

Com base nesses dados, a preocupação primordial com a criança e sua formação corpórea deve surgir necessariamente no interior da instituição para que profissionais com elas envolvidos possam encaminhar seu trabalho ao encontro do que uma criança precise (GUIMARÃES, 2009). No acolhimento dos elementos que as crianças podem indicar, ao questionamento corporal que é feito por elas e ao seu modo imprevisto de ser.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFERENCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BUSS-SIMÃO, M. **A dimensão corporal entre a ordem e o caos: Espaços e tempos organizados pelos adultos e pelas crianças**. In: ARROYO, M.G. e SILVA, M.R. (orgs.) *Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos*. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 260-268.

BUSS-SIMÃO, M. A dimensão corporal: implicações no cotidiano da educação da pequena infância. **Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación**.vol 2 (3), 129-140, 2009

BUJES, E. I. **Escola Infantil: Pra que te quero?** In: CRAIDY, M. e KAERCHER, G.E. P. da SILVA. *Educação Infantil: par que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 13-22.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Caderno pedagógico: Rotinas na Educação Infantil – Berçários**. 46 p.2010.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Caderno pedagógico: Práticas Inclusivas na Educação Infantil**. 104 p. 2009.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares para a educação municipal de Curitiba**. 96 p. 2006.

FEITOSA, R. M. M. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **PARECER CNE/CEB Nº: 20/2009**

GUIMARÃES, D. Técnicas corporais, cuidado de si e cuidado do outro nas rotinas com bebês. In: KRAMER, S & ROCHA, E. A. C.(org) **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. Campinas: São Paulo, 2011. p. 35-53.

KRAMER, S. Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil. In: GUIMARÃES, D. **Na creche, o cuidado com ética: caminhos para o diálogo como bebês.** São Paulo: Ática, 2009. p. 95-108.

LOURO, G.L. **A escola e a pluralidade dos tempos e espaços.** In: COSTA, M.V. Escola básica na virada do século. São Paulo: Cortez, 2008. p. 119-129.

LOURO, G. L. Corpo Escola e Identidade. **Educação & realidade**, Porto Alegre. Vol. 25, n. 2, p. 59-76, 2000.

OLIVEIRA, L. P. A; OLIVEIRA, M. A. T; VAZ, A. F. **Sobre Corporalidade e Escolarização: Contribuições Para a Reorientação das Práticas Escolares da Disciplina de Educação Física.** Pensar a prática, Goiás. Vol. 11, n.3, p.303-318, 2008. Disponível em <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/4344/0>> acesso em: 23/06/13.

RATTO, A. L. S. **Disciplina, Vigilância e Pedagogia.** Cadernos de Pesquisa. Vol. 37, n.131, p. 481 a 510, 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n131/a1237131.pdf>> acesso em: 27/11/13.

RICHTER, A. C; VAZ, A. F. Corpos, saberes e infância: um Inventário para estudos sobre a Educação do corpo em ambientes Educacionais de 0 a 6 anos. **Rev. Bras. Cienc. Esporte.** Campinas, v. 26, n. 3, p. 79-93, maio 2005.

SCHMITT, R. V. O encontro com bebês e entre bebês: uma análise do entrelaçamento das relações. In: KRAMER, S & ROCHA, E. A. C.(org) **Educação Infantil: enfoques em diálogo.** Campinas: São Paulo, 2011. p.17-35.