

ASPECTOS, CONTRADIÇÕES E MAL-ENTENDIDOS DA EDUCAÇÃO DO CORPO E A INFÂNCIA¹ALEXANDRE FERNANDEZ VAZ²

Resumo: o texto trata da educação do corpo e infância em ambientes educacionais, por meio das quais se estrutura também um conjunto de problemáticas que dizem respeito à intrincada relação entre as áreas disciplinares Educação Física e Pedagogia. Propõe, considerando a multivocalidade do corpo, que sua educação seja entendida de forma ampla e multifacetada, encarando-a como problemática da instituição e não como uma questão da “Educação Física”.

Abstract: the paper intends to show some aspects of relations between Education of Body and childhood and between the disciplines Physical Education and Pedagogy. Considering the multiple voices of body, it's proposed a wide education of body, facing it as an institutional problem and not as a subject of "Physical Education."

I

A Educação Física nas instituições de atendimento à infância e nas séries iniciais do ensino fundamental é a única área de conhecimento que geralmente tem um professor ou professora especialmente para ela destinado/a. Isso é fruto de uma tradição fortemente enraizada na educação ocidental, em especial na brasileira. Ela diz, de forma geral, que práticas corporais e intelectuais devem ocupar espaços e tempos diferentes nos *ambientes educacionais*,³ e que isso se resolve na medida em que para o corpo se destina um momento distinto dos outros que acontecem, geralmente, em sala de aula.

Esta situação tem fortes implicações na formação de professores e professoras. Tomo aqui como exemplo o caso da UFSC. A formação para o trabalho pedagógico se realiza, na tentativa de articular de

¹ O presente texto foi um guia-debate introdutório para a formação de professores/as de Educação Física que trabalham com o tema da infância na rede pública municipal de Florianópolis/2003. Minhas reflexões sobre o tema são resultado de projetos de pesquisa, ensino e extensão que realizamos no Núcleo de Estudos e Pesquisas Corpo, Educação e Sociedade, individual ou coletivamente, desde o primeiro semestre de 2000, com apoio do MEN/CED, do Funpesquisa/UFSC/2000/2002, do DAEX/UFSC/2002/2003 e do programa CNPq/PIBIC-UFSC/BIP/2001/2003. Elas se referem também ao meu trabalho na formação de professores e professoras, tanto na UFSC quanto em vários estados brasileiros. Dessa forma, agradeço especialmente aos colegas e estudantes do Núcleo de Estudos e Pesquisas Corpo, Educação e Sociedade e ainda a outros que têm participado de nossas atividades, sem os quais o trabalho que venho desenvolvendo não seria possível. Reconheço nos trabalhos de Deborah Tomé Sayão uma referência importante no tema da infância.

² Professor do MEN e do PPGE do CED/UFSC. Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas Corpo, Educação e Sociedade. Doutor pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Hannover, Alemanha.

³ Chamo de ambiente educacional toda experiência localizada socialmente que contém uma relação pedagógica explícita. A forma mais evidente ou com maior visibilidade dessas instituições é a escola, seguida das instituições que educam/cuidam das crianças pequenas. Há certamente outras em nossa sociedade, como os hospitais, as penitenciárias, os asilos psiquiátricos, as instituições juvenis “corretivas”, as academias de ginástica, etc, nas quais se pode identificar, com maior ou menos precisão, um conjunto de *pedagogias*.

forma unidocente a multiplicidade dos conhecimentos necessários, como objeto do curso de Pedagogia.⁴ O curso se destina, especificamente, à formação de professores/as para as séries iniciais do ensino fundamental, estruturando-se, grosso modo, em três partes. A primeira se realiza em dois anos, culminando com a elaboração de uma monografia temática; a segunda refere-se às disciplinas de fundamentos e metodologia de ensino⁵ e ao estágio supervisionado em séries iniciais – quinta e sexta fases –; a última, de um ano, dedica-se às habilitações, educação infantil, educação especial e orientação e supervisão educacional. Se por um lado encontramos um espaço formado, destinado à educação do corpo na formação de séries iniciais, no caso das habilitações isso ocorre de maneira diversa: na habilitação em educação infantil, por exemplo, há uma disciplina chamada *Jogo, Interação e Linguagem*; em educação especial encontramos discussões relacionadas ao corpo; elas passam, no entanto, ao largo do debate disciplinar da Educação Física.

Professores e professoras de Educação Física, por sua vez, têm sua formação em separado, em cursos de licenciatura próprios, nos quais devem se preparar para o trabalho pedagógico nas várias séries ou ciclos de ensino, mas também para o ensino e treinamento das práticas corporais fora do universo escolar, como clubes, academias de ginástica, hotéis, etc.⁶

De forma geral, o tema da infância não encontra, na Pedagogia, o necessário espaço, ainda que seja inegável sua presença. Por outro lado, também não se pode dizer que o tema da infância esteja ausente nos programas de formação de professores/as de Educação Física, mas interessa perguntar como ele é trabalhado. O tratamento do tema parece não fazer justiça aos conhecimentos trazidos pelos estudos da cultura, limitando-se ainda aos aspectos do crescimento e desenvolvimento das crianças, desconsiderando-as como sujeitos

⁴ Além do curso universitário regular, há formação também nos cursos de magistério, nos *magisters* e ainda nos recentes “cursos normais superiores”. A UFSC mantém, além do curso universitário regular, o *magister*. Vale um comentário. Como é de amplo conhecimento, a formação para o trabalho com a educação de zero a seis anos e de séries iniciais vem acontecendo, nos últimos tempos, também nos “cursos normais superiores”. Considero que esse tipo de proposta, cuja matriz é a crença na “prática” e na “aceleração dos resultados”, prejudica a formação de professores/as, que já é bastante deficiente. Talvez ela ajude a “melhorar as estatísticas”, mas prejudica, sobremaneira, a formação esmerada, ampla e rigorosa, tão necessária para o trabalho pedagógico.

⁵ As disciplinas de *fundamentos e metodologia* ganham predicativos referentes às disciplinas que devem compor os conhecimentos das séries iniciais: Geografia, História, Educação Física, Português, Ciências, Matemática. A disciplina de arte-educação está locada na quarta fase, provavelmente por falta de espaço na grade curricular da quinta. Note-se ainda que a disciplina de Fundamentos e Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa possui seis créditos (cento e oito horas-aula), ao contrário de todas as outras, que têm quatro créditos (setenta e duas horas-aula). Recoloca-se assim a hipertrofia disciplinar na *alfabetização das letras*, presente, como se sabe, na prática e no imaginário das séries iniciais do ensino fundamental, e mesmo assim há dificuldades no trabalho com a Literatura Infantil, tão fundamental na formação de professores/as. Na verdade, o problema da carga horária encontra raízes mais profundas, relacionadas ao tipo de formação, muito presencial e “auleira” pela qual a Universidade brasileira opta.

⁶ Como expressão desta multiplicidade na formação, encontramos hoje a licenciatura e o bacharelado em Educação Física, ou já implantados, ou em discussão, como é o caso da UFSC. Esta divisão talvez não faça justiça à questão central: qualquer que seja o campo de atuação, interessa saber sobre a intervenção pedagógica que possa contribuir, de fato, para a formação humana.

culturais. Prevalece ainda uma visão uniforme de criança, muito baseada nas capacidades físicas, nas preocupações com possíveis “correções” das habilidades motoras.

Essa formação distinta, às vezes muito diferenciada nas graduações em Educação Física e Pedagogia, encontra vários pontos de tensão nos ambientes educacionais, onde pedagogos/os e *educadores físicos* trabalham juntos. A relação entre eles apresenta-se muito variável, e tem como um de seus possíveis pontos de tensão o papel que a Educação Física deve exercer, ou que dela se espera.

A partir desse ponto de tensão estruturam-se diversos mal-entendidos e crenças cristalizadas no dia a dia dos ambientes educacionais. O não enfrentamento desses mal-entendidos e a não reflexão sobre essas crenças, impedem que muitos impasses importantes para uma educação crítica sejam considerados, discutidos e superados.

II

Diz-se, por exemplo, que a Educação Física “trabalha o corpo”, o que é verdade. Acontece, porém, que ela reúne apenas uma parte, seguramente importante, das *técnicas corporais* e dos *cuidados com o corpo* em ambientes educacionais. Essas técnicas e cuidados estão presentes em muitos outros momentos do cotidiano escolar, dos hábitos de higiene aos alimentares, dos imperativos disciplinares aos castigos, do espelho de classe aos preconceitos, dos ideais de beleza aos interditos de gênero. Quando os/as alunos/as estão com a “professora de sala”, não se alheiam de seus corpos, que são alvo, no entanto, *de processos de disciplinamento e contenção* das crianças. Crianças que ficam em suas cadeiras estão tendo seus corpos educados; quando podem ou não andar/correr pelos corredores, ou mesmo entre as carteiras e mesinhas, também.

Vivemos um paradoxo cotidiano quando nos expressamos em relação ao corpo e suas expressões nos ambientes educacionais. O corpo é, por excelência, o *órgão* das paixões, dos desejos, do cansaço, das dores, dos sofrimentos, da “preguiça”, das fortes e fracas emoções, da fome, da sede, das vontades fisiológicas, das muitas pulsões, enfim, em uma palavra, do descontrole. Nesse sentido, faz parte do imaginário educacional a idéia de que deve o corpo ser educado, disciplinado, que não devem ser poupados esforços no sentido de colocá-lo “na linha”, na retidão dos bons costumes, do autocontrole. Essas idéias compõem a longa história dos esforços de educação do corpo, e podem ser encontradas nas predicções pedagógicas de Platão – para o qual a ginástica ajudava na educação do guerreiro-cidadão –, nos manuais de etiqueta da Alta Idade Média – que diziam como e em que circunstâncias se deveria comer, coçar o corpo, fazer a higiene, sentar-se, etc. – ou nos livros de higiene do início da República brasileira – que ensinavam as regras e cuidados com o próprio

corpo, preocupados que estavam com a *profilaxia* tão necessária ao esforço civilizador que se instalava com vigor.⁷

É essa configuração imaginária que, junto com outros condicionantes, autoriza e motiva, por exemplo, a permanência de uma série de castigos e privações presentes nos ambientes educacionais, todos eles incidindo fortemente no corpo: crianças pequenas que não podem sair do berço, do “cadeirão” ou das almofadas, onde, sentada, esperam o tempo passar; crianças que não têm suas roupas trocadas depois de não terem controlado seus esfíncteres; crianças privadas de repetir a merenda, beber água, ir para o recreio ou para as aulas de Educação Física.

É nas aulas de Educação Física, no entanto, que as práticas corporais são a expressão central, e com elas toda sorte de questões que lhe dizem respeito. A centralidade do corpo faz com que se diga que as aulas de Educação Física devem ser espaço para o “lúdico” e para a “afetividade”, mas também para as crianças “aprenderem a se comportar”, ou ainda para elas “se soltarem”, compensando as horas de sala de aula.

São muito problemáticas essas crenças. Por um lado, não é *um momento institucional* que deve ser o tempo destinado às atividades lúdicas, prazerosas e afetivas. Isso significaria dizer e reconhecer que os outros momentos pedagógicos podem ser, por princípio, desagradáveis e não criativos. Da mesma forma acontece com o que se chama “afetividade”. Então os outros espaços escolares ou da educação de zero a seis anos não devem ser afetivos, ou não podem ser prazerosos?

Por outro lado, as aulas de Educação Física, da forma como muitas vezes acontecem, não são momentos onde se possa ter *experiências formadoras*.⁸ Isso ocorre, em parte, pela estrutura vinculada ao esporte e à competição, ainda presente, de forma aberta ou clandestina, na organização pedagógica das aulas. Muitas vezes as aulas não têm no esporte o seu tema principal, mas nas estruturas competitivas que ele representa, o mote central.

É preciso lembrar, também, que é nos espaços onde o corpo se expõe com mais clareza que se abre a possibilidade da expressão mais nítida da violência corporal e dos preconceitos. É nas aulas de Educação Física que aparecem com mais força a instituição de hierarquias vinculadas à violência, à masculinidade/virilidade e às “capacidades corporais”. Nesse quadro, verifica-se, registra-se e valoriza-se, na cultura de cada ambiente educacional específico, quem são os/as “mais habilidosos/as”, mas também os/as mais fortes e os/as mais e os/as menos “masculinos/as”. Localiza-se também aí a enorme dificuldade que os

⁷ Cf. Platão. *A República (diálogos III)*. Rio de Janeiro, Globo, s.d.; ELIAS, N. *Über den Prozess der Zivilisation* (2 vol.). Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1977/1979; ROCHA, H. H. P. Prescrevendo regras de bem viver: cultura escolar e racionalidade científica. *Cadernos Cedes*, Campinas, ano XX, n. 52, p. 1-19, nov 2000.

ambientes educacionais apresentam para trabalhar com as questões de gênero e com as crianças com histórico de deficiência. Com o princípio de rendimento instaurado, em várias de suas matizes, tanto nas aulas de Educação Física quanto nos ambientes educacionais como um todo, essas questões são não apenas desprezadas, mas suprimidas e recalçadas. Estrutura-se assim, muitas vezes, uma pedagogia do ódio e da dor, que ensina que discriminar as outras crianças, e que se acostumar com a dor – a própria e a alheia – é algo necessário e desejável. Fico pensando o quanto há de “inocência” nas atitudes cruéis das crianças – com colegas, com adultos ou com animais – se isso é apenas “coisa de criança”, ou o prenúncio de uma personalidade autoritária.⁹

Por outro lado, quando se diz que as crianças devem ir para as aulas de Educação Física “para que aprendam a se comportar” e/ou “para se soltarem”, evidencia-se novamente o caráter autoritário de nossos ambientes educacionais. Em primeiro lugar por conta da crença de que o disciplinamento do corpo, por si só e realizado de forma cega e autoritária, trará conseqüências benéficas e não contraditórias para a formação das crianças. Despreza-se o fato de que a “indisciplina” é, também, uma resposta ao *sem sentido* que alunos e alunas *experienciam* no dia-a-dia da escola e da sociedade em que vivem. Em lugares e tempos muito autoritários, precisamos nos perguntar se não há algo de saudável em algum tipo de contestação. No caso das séries iniciais, algumas de nossas pesquisas indicam a hipótese de que as crianças e jovens nem sempre esperam desesperadamente as aulas de Educação Física porque necessariamente gostam dela, mas porque querem se livrar das aulas de sala.

Em segundo lugar, mas não menos importante, dizer que as crianças vão se “soltar” ou “liberar energias” significa admitir que de fato as aulas de Educação Física devem ser “compensatórias” em relação às atividades de sala de aula. Mais uma vez se coloca a idéia de que o ensino das disciplinas “sérias” pode ser cerceador das expressões lúdicas, desde que haja “compensação”, sempre controlada, tanto no recreio quanto nas aulas de educação física. Trata-se, sem mais, de um processo de *adaptação* e controle contínuos.

A questão acima indica dois outros pontos fundamentais. O primeiro diz respeito aos conceitos de infância, e ao fato de que tanto a educação de zero a seis anos quanto as séries iniciais seriam períodos transitórios, nos quais interessaria alcançar patamares sempre “mais altos” para, paulatinamente, deixar de ser criança. A idéia de transitoriedade, de “fases preparatórias”, apresenta-se, em si mesma, como insustentável, uma vez que cada ser humano é, ao mesmo tempo, o conjunto de sua história e de suas expectativas, estruturadas, no tempo presente, em suas múltiplas relações e expressões. Dessa forma, ao privarmos os seres humanos da *condição de ser criança*, da expressão de sua infância, privamo-los de serem, simplesmente,

⁸ Utilizo a expressão experiência formadora inspirado por Theodor W. Adorno: ADORNO, T. W. *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1971; *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

⁹ Sobre o tema vale a pena consultar ADORNO, T. W. *Kritik*. Kleine Schriften zur Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1971.

humanos. Ao enrijecer-se contra si mesmo, “porque não (se) é mais criança”, cada um perde parte de si mesmo, *renuncia a sua humanidade*. Quando vemos os pequeninhos¹⁰ apenas como “pré-sujeitos” que precisamos disciplinar, ou quando dizemos aos pequenos que “eles não são mais crianças da ‘educação infantil’”, ou quando orientamos as aulas de Educação Física no sentido estrito do esporte, reforçamos a *proibição da experiência da infância*.

Um outro ponto fundamental, que a questão da “compensação” indica, diz respeito, novamente, à relação das “professoras de sala” com os professores/as de Educação Física. Muitas “professoras de sala” das séries iniciais apontam para a necessidade de a Educação Física “ajudar nos conteúdos de sala de aula”, seja pelos exercícios psicomotores, seja por uma série de outras possíveis atividades vinculadas aos conhecimentos de Matemática, Língua Portuguesa e Ciências, entre outros. Dificilmente se pergunta, no entanto, como os conteúdos dessas áreas de conhecimento podem auxiliar na elaboração e avanço dos conhecimentos de Educação Física. Mas talvez isso não devesse mesmo ser perguntado. Ao contrário, deveríamos indagar como as áreas de conhecimento poderiam trabalhar de forma articulada. Não se trata, portanto, de perguntar qual área “ajuda” e qual é “ajudada”, mas sim da elaboração de um projeto conjunto e não hierárquico, tendo em vista o *interesse crítico no/do conhecimento*. Também na educação de zero a seis anos isso acontece, e frequentemente as professoras regentes, perguntadas sobre a Educação Física, dizem que ela ajuda muito, mas fica sempre muito difuso o lugar social que ela ocupa. O que faz o/a professor/a de Educação Física, que a professora regente não pode fazer? Que especificidade há, se as crianças pequenas se relacionam com o mundo, sobretudo, pela sua inserção corporal?

III

Essas questões não devem ser enfrentadas como se fossem problemas “da Educação Física”, ou de “sala de aula”, mas como desafios para o ensino nas séries iniciais e o atendimento de crianças pequenas. Se os problemas não podem ser escamoteados, é fato que precisamos de estratégias para lidar com eles, minimizá-los, se possível solucioná-los. Em primeiro lugar, precisamos de mais diálogo entre os sujeitos que compõem o universo escolar. Professores/as que não apresentam e discutem seus projetos de ensino têm pouca chance de efetivo sucesso com eles. Para isso é necessário, evidentemente, que esses projetos sejam conscientemente elaborados, e para isso é muito importante a participação das crianças, que são sujeitos de direito. Projetos de ensino claramente estruturados e delimitados, e que contam com a participação ativa e estruturada das crianças, ajudam a superar os impasses e mal-entendidos.

Além disso, é fundamental que se repense *as técnicas corporais e os cuidados com o corpo nos ambientes educacionais*. Por isso é preciso trazer o corpo em suas múltiplas expressões, em sua multivocalidade, histórias e expectativas, razões e paixões, limites, técnicas e cuidados que sobre ele incidem,

¹⁰ Refiro-me às crianças de zero a três anos, seguindo uma praxe dos estudos em Educação e Infância.

para o centro de nossas reflexões sobre os ambientes educacionais. Isso deve ser feito não apenas no contexto da Educação Física, mas também nela, em constante diálogo com outros lugares e tempos de expressão dos corpos. Essas abordagens devem ser, portanto, interdisciplinares, já que o corpo não é, de forma alguma, um tema que possa se tornar exclusivo de uma área de conhecimento.

Por fim, não posso deixar de lembrar a necessidade da constante *investigação nos ambientes educacionais*, o que requer dos/as professores/as muita disposição, paciência e autocrítica. Cada professor/a deve ter em sua prática pedagógica a investigação como critério pedagógico, tanto para si quanto para seus/as alunos/as. O primeiro passo é, portanto, considerar que não sabemos tudo sobre as crianças, e que a relação com elas se recoloca em cada momento em conformidade com os novos sujeitos e suas histórias. Só assim, ao tomar como objeto de investigação a própria prática pedagógica, será possível avançar sobre ela, superando, *com paciência e tolerância*, os impasses que nos desafiam cotidianamente.¹¹

Referências

- ADORNO, T. W. *Kritik*. Kleine Schriften zur Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1971a.
- _____. *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1971b.
- _____. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ELIAS, N. *Über den Prozess der Zivilisation* (2 vol.). Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1977/1979.
- PLATÃO. *A República (diálogos III)*. Rio de Janeiro, Globo, s.d.
- ROCHA, H. H. P. Prescrevendo regras de bem viver: cultura escolar e racionalidade científica. *Cadernos Cedes*, Campinas, ano XX, n. 52, p. 1-19, nov 2000.
- VAZ, A. F. Técnicas corporais e cuidados com o corpo em ambientes educacionais: aspectos da formação de professores e professoras. *Motus Corporis*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 55-66, 2001.

¹¹ Trabalho de forma mais detalhada esta questão em VAZ, A. F. Técnicas corporais e cuidados com o corpo em ambientes educacionais: aspectos da formação de professores e professoras. *Motus Corporis*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 55-66, 2001.