

A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO FISSURA NO ENGESSAMENTO DAS ROTINAS: UMA CRÍTICA À ESCOLARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Larissa Cristina Cicílio da Silva¹

Rodrigo Carlos Costa Bertello²

Sílvia Adriana Rodrigues³

RESUMO: Este artigo problematiza a configuração das rotinas nas instituições de Educação Infantil (EI) que as reduzem a cronogramas burocráticos e mecânicos, processo identificado como um engessamento cotidiano. Através de uma perspectiva crítica, analisa-se como a Educação Física (EF) pode atuar como uma "fissura" nesse modelo, combatendo a escolarização precoce do corpo infantil. Fundamentado nas contribuições de Maria Carmen Barbosa e Rosa Batista sobre a categoria pedagógica da rotina, e nas perspectivas de Léa Tiriba, Judit Falk, Tarcísio Mauro Vago e Deborah Sayão sobre a corporeidade e o movimento, o estudo defende que a EF deve consolidar-se como o espaço-tempo do protagonismo e da autonomia. Conclui-se que, ao romper o "emparedamento" institucional e respeitar a iniciativa motora da criança, a Educação Física devolve ao bebê e à criança pequena a sua condição de sujeito integral, subvertendo a lógica da mera contenção corporal. A metodologia consiste numa pesquisa bibliográfica qualitativa de cunho crítico-analítico.

Palavras-chave: Educação Física. Educação Infantil. Rotina. Escolarização. Corporeidade.

ABSTRACT: This article problematizes the configuration of routines in Early Childhood Education (ECE) institutions that reduce them to bureaucratic and mechanical schedules, a process identified here as everyday "stiffness". Through a critical perspective, it analyzes how Physical Education (PE) can act as a "fissure" in this model, combating the early schooling (academicization) of the child's body. Based on the contributions of Maria Carmen Barbosa and Rosa Batista regarding routine as a pedagogical category, and on the perspectives of Léa Tiriba, Judit Falk, Tarcísio Mauro Vago, and Deborah Sayão concerning corporeity and movement, the study argues that PE must establish itself as a space-time for protagonism and autonomy. It concludes that by breaking institutional "walling-in" and respecting the child's motor initiative, Physical Education returns the infant and young child to their condition as a whole subject, subverting the logic of mere physical containment. The methodology consists of a qualitative bibliographic research with a critical-analytical approach.

Keywords: Physical Education. Early Childhood Education. Routine. Schooling; Corporeity.

¹ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas. Possui graduação em Ciências Sociais (licenciatura) pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) e em Pedagogia pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (FALC). Atualmente, atua como professora de berçário na rede municipal de ensino de Castilho - SP. Desenvolve investigações a respeito de rotinas na Educação Infantil, com foco na categorização pedagógica das rotinas na primeira infância.

² Mestrando em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Presidente Prudente. Possui graduação em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Atualmente, é professor de Educação Física da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, atuando no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Desenvolve pesquisas sobre a Educação Física escolar, com ênfase no conhecimento docente acerca do *diabetes mellitus*.

³ Orientadora: Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus Presidente Prudente (2002), Mestre (2008) e Doutora (2016) em Educação pela mesma Universidade. Professora Adjunta da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, atuando na Graduação (Licenciaturas diversas) e Pós-Graduação (Educação) no Campus de Três Lagoas e no Programa de Pós-Graduação em Educação do Campus do Pantanal. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infâncias e Educação Infantil - GEPIEI-UFMS. Vice-líder do Grupo de Pesquisa: Profissão Docente, Formação, Identidade, Representações e Saberes - GPDFIRS-FCT/UNESP. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos temas: Educação Infantil, psicologia da criança, práticas educativas e formação de professores para a Educação Infantil; formação de professores para a educação básica (identidade, profissionalidade e profissionalização), afetividade e relações interpessoais em espaços educativos na perspectiva walloniana.

RESUMEN: Este artículo problematiza la configuración de las rutinas en las instituciones de Educación Infantil (EI) que las reducen a cronogramas burocráticos y mecánicos, proceso identificado como un encorsetamiento cotidiano. A través de una perspectiva crítica, se analiza cómo la Educación Física (EF) puede actuar como una “fissura” en este modelo, combatiendo la escolarización precoz del cuerpo infantil. Fundamentado en las contribuciones de Maria Carmen Barbosa y Rosa Batista sobre la categoría pedagógica de la rutina, y en las perspectivas de Léa Tiriba, Judit Falk, Tarcísio Mauro Vago y Deborah Sayão sobre la corporeidad y el movimiento, el estudio defiende que la EF debe consolidarse como el espacio-tiempo del protagonismo y la autonomía. Se concluye que, al romper el “emparedamiento” institucional y respetar la iniciativa motora del niño, la Educación Física devuelve al bebé y al niño pequeño su condición de sujeto integral, subvirtiendo la lógica de la mera contención corporal. La metodología consiste en una investigación bibliográfica cualitativa de carácter crítico-analítico.

Palabras clave: Educación Física. Educación Infantil. Rutina. Escolarización. Corporeidad.

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, o atendimento às crianças pequenas no Brasil consolidou-se sob a tensão entre modelos assistencialistas, focados na higiene e na guarda, e modelos de escolarização precoce, que buscavam antecipar o ensino formal por meio de práticas mecânicas. Segundo Seára (2021), essa herança histórica contribuiu para que o cotidiano das instituições fosse estruturado em torno de uma lógica de controle, na qual o tempo é fragmentado para atender prioritariamente à organização administrativa. Nesse cenário, o corpo da criança foi frequentemente submetido a uma disciplina rígida, em que o movimento era visto como um obstáculo à ordem institucional e a imobilidade era recompensada como comportamento exemplar.

Essa trajetória resultou na cristalização da rotina como um "mero cronograma" — uma sucessão inflexível de eventos de alimentação, sono e higienização. Barbosa (2000) argumenta que, quando a rotina se desvincula de uma reflexão intencional sobre o desenvolvimento infantil, ela se converte em uma "tecnologia de alienação", na qual as crianças aguardam passivamente o próximo comando. Em muitas escolas, o tempo cronológico (Chronos) prevalece sobre o tempo da vivência e da experiência infantil, transformando o espaço educativo em um local de "emparedamento", onde a sala de referência se torna o único horizonte possível para o educando.

Tiriba (2018) denomina como 'emparedamento', onde a organização do espaço e do tempo institucional confina a criança, privando-a da liberdade de movimento e da exploração do mundo, transformando o corpo num elemento passivo da rotina.

Acerca das implicações dessa privação espacial e da manutenção de cronogramas que ignoram a agência da criança, as autoras pontuam:

O movimento é uma linguagem que a criança utiliza para se expressar e se comunicar. No entanto, muitas vezes, as instituições de educação infantil organizam seus tempos e espaços de modo a restringir essa linguagem, priorizando atividades em que a criança deve permanecer sentada e silenciosa, o que nega a sua própria natureza e corporeidade. (GARANHANI; NADOLNY, 2015, p. 25).

A transição paradigmática para a rotina como "categoria pedagógica" ganha força a partir da década de 1990, reconhecendo a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. Sob essa nova perspectiva, a rotina deixa de ser um instrumento de controle para se tornar um fio condutor que articula cuidar e educar de forma indissociável. Como asseveram Barbosa (2006) e Batista (1998), a rotina pedagógica deve ser flexível e pautada no que é "vivido" pelas crianças, garantindo que os momentos de transição e as necessidades biológicas sejam permeados por interações significativas e exploração do meio.

A esse respeito Barbosa (2006) define:

Atualmente, a rotina, é compreendida como uma categoria pedagógica da educação infantil que opera como a estrutura básica organizadora da vida coletiva diária em um certo tipo de espaço social, creches ou pré-escolas. Fazem parte das rotinas todas aquelas atividades que são recorrentes ou reiterativas na vida cotidiana coletiva, mas que nem por isso precisariam ser repetitivas, isto é, feitas da mesma forma todos os dias. Além de fornecer a seqüência das atividades diárias, a rotina, na sua constituição, utiliza-se de elementos que possibilitam a sua manifestação como a organização do ambiente, os usos do tempo, a seleção e a proposição de atividades e a seleção e a construção dos materiais. Além desses aspectos mais visíveis, percebe-se também a ação das rotinas como constituidora de subjetividades. (p. 206)

Neste contexto, o objeto de estudo deste trabalho é a dicotomia entre a rotina burocrática e a pedagógica, focando na importância da Educação Física como elemento de ruptura desse engessamento. O objetivo é demonstrar que este componente curricular, ao possibilitar o "desemparedamento" e a vivência corporal plena, preenche a lacuna pedagógica deixada por instituições que tratam o tempo da criança apenas como uma sucessão de horários rígidos. A justificativa reside na urgência de se repensar o direito à infância: ao propor a exploração de novos espaços, a EF assegura o direito da criança de ser reconhecida como um "corpo aprendiz" (FERNÁNDEZ, 2001) — sujeito ativo e integral — em oposição ao "corpo aprendiz" que aguarda passivamente o cumprimento de horários.

2 METODOLOGIA

A metodologia delineada para este artigo é a pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, com ênfase na análise crítica da literatura especializada. O arcabouço teórico prioriza as obras de Barbosa (2000, 2006) e Batista (1998) para a fundamentação do conceito de

rotina como categoria pedagógica. A compreensão da corporeidade e a distinção entre o "corpo aprendente" e o "corpo aprendiz" são sustentadas pelas contribuições de Fernández (2001), ao passo que a análise sobre o papel do movimento e a necessidade de superação do "emparedamento" infantil baseia-se em Garanhani e Nadolny (2015) e Tiriba (2018), enquanto a perspectiva de autonomia motora e respeito aos ritmos biológicos fundamenta-se na abordagem Pikler-Lóczy (FALK, 2011).

Para verticalizar a análise, a investigação debruçou-se sobre três estudos contemporâneos (Seára, 2021; Barbosa, 2014; Hamada, 2024), interpretados sob a ótica crítica de Vago (2004) e Sayão (2003). Esses autores fornecem as bases para tensionar a relação entre a Educação Física e a cotidianidade escolar, combatendo a lógica da escolarização precoce.

Seára (2021): O estudo de Seára é central para esta pesquisa ao investigar como a prática docente da Educação Física habita os "meandros das rotinas". O autor problematiza o fenômeno do "aulismo" e fornece o substrato teórico para compreender a Educação Física não como um intervalo, mas como a máxima expressão pedagógica da unidade de ensino. Sua contribuição permite identificar as brechas de intencionalidade onde o professor de Educação Física atua para transformar o tempo burocrático em tempo de vivência e vitalidade (Kairós).

Barbosa (2014): A investigação de Barbosa (2014) fornece a base epidemiológica e pedagógica necessária para sustentar a crítica ao sedentarismo institucionalizado. Ao mensurar os níveis de atividade física em pré-escolares, a autora demonstra que o ambiente escolar, por meio de seus espaços físicos e propostas pedagógicas, configura-se frequentemente como um fator restritivo. Seus resultados são fundamentais para este artigo, pois validam a urgência de propostas que promovam comportamentos ativos e combatam o "emparedamento" físico e simbólico da infância.

Hamada (2024): O estudo de Hamada (2024) verticaliza a discussão sobre o desenvolvimento motor ao analisar a influência das aulas de Educação Física no esquema corporal de crianças na pré-escola. Esta contribuição é essencial para desconstruir a visão da Educação Física como mera recreação, situando-a como o componente que permite a transição da criança de um "corpo aprendiz" — passivo e obediente ao cronograma — para um "corpo aprendente" que se percebe, se localiza e se expressa com autonomia no espaço escolar.

A escolha metodológica deste trabalho alinha-se à perspectiva de Seára (2021), que defende a necessidade de análises que não busquem apenas dados numéricos, mas sim 'descrições interpretativas baseadas na fala dos atores' (p. 79), visando compreender a complexidade da prática docente da Educação Física nos meandros das rotinas.

Sobre a relevância dessa escolha metodológica, destaca-se que:

A pesquisa é como "abrir um canteiro de obras: definir um método, encontrar modelos para aplicar, descrever, comparar, diferenciar atividades de natureza subterrânea, efêmeras, frágeis e circunstanciais, em suma, procurar, tateando elaborar uma ciência prática do singular" (CERTAU, 1996 apud SEÁRA, 2021, p. 78).

Dessa forma, os procedimentos de análise pautaram-se na leitura sistemática e na articulação dialética entre os pressupostos teóricos e as evidências empíricas extraídas das dissertações contemporâneas. A investigação buscou confrontar as prescrições das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009) com a realidade vivenciada no cotidiano institucional, indo além da revisão narrativa para identificar como a Educação Física pode atuar como elemento de ruptura frente às rotinas mecanizadas.

Esse rigor permitiu construir uma narrativa acadêmica que não apenas diagnostica as fragilidades burocráticas, mas também aponta caminhos práticos para a efetivação da rotina como uma categoria pedagógica pulsante. Assim, os resultados apresentados a seguir visam oferecer uma compreensão integrada sobre o papel do corpo e do movimento na resignificação da cotidianidade escolar, garantindo que a inteireza e a agência da criança sejam respeitadas em todos os tempos e espaços da unidade de ensino.

3 DISCUSSÃO E ANÁLISE

5

3.1 A ROTINA COMO TECNOLOGIA DE CONTROLE E A NECESSIDADE DA ESCUTA

A rotina, longe de ser um mero organizador temporal neutro, constitui-se como uma categoria pedagógica fundamental na Educação Infantil. No entanto, em muitas instituições, essa estrutura é frequentemente reduzida a uma grade horária inflexível voltada à gestão administrativa de corpos passivos. Quando despojada de intencionalidade e de uma reflexão profunda sobre as especificidades da infância, a rotina transmuta-se no que Barbosa (2000) define como uma "tecnologia de alienação", subjugando a criança a um tempo institucional que não lhe pertence e desconsiderando sua inteireza cotidiana. Nesse modelo, a escola prioriza o cumprimento mecânico de tarefas em detrimento das interações sociais e da exploração livre do meio, resultando no confinamento sistemático da criança na sala de referência e na valorização da imobilidade como padrão de ordem e disciplina.

Esta descontinuidade entre o planejamento institucional e a vivência infantil gera o fenômeno do "emparedamento", em que o espaço físico e cronológico torna-se uma barreira

para a agência da criança. Rosa Batista (1998) reforça a crítica a esse distanciamento entre a teoria e a prática nas unidades de ensino:

A rotina da creche da forma como está estabelecida no cotidiano constitui-se como um fator gerador de tensões e conflitos entre o proposto e o vivido: uma rotina proposta que insiste na homogeneidade e na uniformidade dos tempos, dos espaços, das atitudes, comportamentos e linguagens e um cotidiano que insiste na heterogeneidade, na diversidade, na multiplicidade dos tempos, dos espaços, das atitudes, dos comportamentos e das linguagens. (p.175)

Conforme destaca Batista (1998), quando a rotina se afasta da intencionalidade pedagógica, ela passa a atuar como uma estrutura 'gerenciadora do tempo-espaço' que 'se impõe sobre as crianças e sobre os adultos' (p. 11), resultando em práticas rígidas e uniformes que dificultam a vivência plena dos direitos infantis (p. 13).

Para romper com essa matriz histórica de silenciamento e controle, é imperativo que as instituições transitem para uma pedagogia da escuta e das relações. Esse princípio não é apenas uma sugestão metodológica, mas uma exigência já formalizada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Ao estabelecerem as interações e a brincadeira como eixos estruturantes do currículo, as DCNEI (BRASIL, 2009) prescrevem que as propostas pedagógicas devem garantir a participação ativa das crianças no planejamento e na gestão do cotidiano, validando-as como sujeitos de direitos e coprotagonistas de sua própria jornada educativa, assim como evidenciado:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que a criança tenha experiências de: [...] IX - fomentem o reconhecimento, a escuta, a consideração e o respeito ao que dizem e sentem as crianças, inclusive as suas formas de expressão não verbais; X - privilegiem o protagonismo e a autonomia das crianças em suas escolhas e no seu processo de aprendizagem, no interior de uma relação de cuidado e de educação (BRASIL, 2009, p. 3).

Dessa forma, a centralidade das relações e a valorização da voz infantil deixam de ser escolhas pedagógicas acessórias para se tornarem prescrições legais que fundamentam a organização do trabalho docente. É nesse cenário que a Educação Física assume um papel estratégico, atuando como o elemento de ruptura capaz de devolver ao cotidiano escolar o sentido de vivência e descoberta, transformando o tempo burocrático em tempo de experiência plena e autêntica.

Para Sayão (2003), o movimento é uma linguagem central da infância que frequentemente é silenciada por uma escola que tenta domesticar o corpo. Assim, a Educação Física atua como uma fissura necessária, pois ao legitimar o corpo em movimento como produtor de sentido, ela interrompe a lógica da escolarização precoce e devolve à criança o direito à vivência plena de sua corporeidade no cotidiano institucional.

3.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA: DO "AULISMO" À INTEIREZA COTIDIANA

Na pré-escola, a lacuna entre o "proposto" nos documentos curriculares e o "vivido" no cotidiano institucional manifesta-se de forma aguda na organização das aulas de Educação Física. Esse distanciamento revela uma compreensão da rotina que, em vez de atuar como categoria pedagógica, acaba por instrumentalizar o componente curricular, transformando-o em uma "moeda de troca" para o controle do comportamento infantil. Como observa Barbosa (2000), quando a rotina é utilizada como "tecnologia de alienação", atividades essenciais para o desenvolvimento são reduzidas a mecanismos de recompensa ou punição, ferindo o princípio da indissociabilidade entre o cuidar e o educar.

Essa prática de usar a saída da sala de referência como prêmio — evidenciada pela fala "se não fizer a atividade, não vai para a educação física" — denuncia o que se define como o "emparedamento" da infância, caracterizado pelo excesso de tempo que as crianças permanecem confinadas em espaços restritos. A ansiedade da criança pela aula de Educação Física não deve ser vista apenas como um desejo por recreação, mas como uma resposta orgânica à privação do movimento e à restrição espacial imposta por cronogramas rígidos.

Nesse cenário de tensões, o profissional de Educação Física muitas vezes vê sua autonomia pedagógica destituída pelo fenômeno do "aulismo". Este termo refere-se à prática de aulas isoladas e desconectadas do projeto político-pedagógico da instituição, o que contribui para que o especialista seja reduzido ao papel de "recreador", cuja função seria apenas ocupar as crianças enquanto o professor regente realiza outras tarefas. Sobre a necessidade de superar essa fragmentação e integrar o componente curricular à proposta da unidade, Garanhani e Nadolny (2015) asseveram:

Dessa forma, a Educação Física não deve ser vista como uma disciplina isolada, com 'hora marcada', que interrompe o fluxo das atividades da sala de referência, mas sim como um componente curricular que se articula com o projeto político-pedagógico da instituição. [...] O professor de Educação Física deve atuar em parceria com o professor regente, buscando compreender as especificidades dessa etapa da educação básica. [...] O planejamento precisa ser flexível e prever situações de movimento que respeitem o ritmo das crianças, permitindo que elas explorem o ambiente de forma autônoma (GARANHANI; NADOLNY, 2015, p. 88).

Essa integração é o que possibilita a transição para a inteireza cotidiana, conceito que pressupõe que a experiência infantil é unitária e recusa a separação entre o corpo que sente e o cérebro que aprende. Ao atuar nos "meandros da rotina" (SEÁRA, 2021), o docente de Educação Física consegue introduzir linguagens corporais que desafiam o sedentarismo institucionalizado em momentos diversos, como transições, parques e até no refeitório,

validando a criança como um "corpo aprendente" (FERNÁNDEZ, 2001) em todos os espaços da escola.

A verticalização desta discussão encontra respaldo empírico contemporâneo no estudo de Hamada (2024), que investiga a influência direta das aulas de Educação Física na consolidação do esquema corporal de crianças pré-escolares. Para além de uma prática recreativa, a intervenção do especialista atua como o mediador que possibilita à criança a transição da passividade de um "corpo aprendiz" — restrito às demandas espaciais e temporais do cronograma — para a agência de um "corpo aprendente". Ao estimular a percepção, a localização e a expressão autônoma, a Educação Física garante que o movimento não seja apenas um deslocamento mecânico, mas a base para que o sujeito se reconheça, se localize e se aproprie do espaço escolar com inteireza e autonomia.

Barbosa (2006), argumenta que a criança é um corpo que sente e interage:

Assegurar a inteireza cotidiana significa respeitar os ritmos e as subjetividades das crianças, garantindo que elas não sejam tratadas como objetos de uma engrenagem administrativa, mas como sujeitos integrais que produzem cultura em cada interação cotidiana. A vida da criança na instituição de ensino não deve ser fragmentada em blocos isolados de "educar" ou "cuidar", mas percebida como uma experiência unitária, multidimensional e pautada no que é efetivamente vivido (p. 58).

De forma complementar, Guirra e Prodócimo (2010) escrevem que na educação infantil "não devem existir 'momentos específicos' para essa ou aquela tarefa" (p. 710), uma vez que o movimento e o trabalho corporal devem ser uma "tônica coletiva" (p. 712). Os autores defendem que o "trabalho conjunto entre professora generalista e professor especialista apresenta-se como a melhor forma de ação" para garantir o respeito aos direitos e às particularidades das crianças (p. 712).

A Educação Física funciona como a ferramenta para criar essa fissura, devolvendo à criança o espaço, a natureza e a liberdade de movimento. A configuração das rotinas como cronogramas rígidos e mecânicos frequentemente resulta no que Tiriba (2018) descreve como o 'emparedamento' das crianças, reduzindo o espaço institucional a um local de contenção e passividade corporal. Diante desse engessamento, a Educação Física deve ser compreendida não como um componente de treinamento motor ou 'escolarização' do gesto, mas como uma fissura necessária que permite o desemparedamento da infância, devolvendo à criança a liberdade de exploração e o contato com a sua natureza lúdica e expressiva. Essa ruptura com a lógica produtivista encontra eco na abordagem Pikler-Lóczy (FALK, 2011), que defende o movimento livre e o respeito absoluto aos ritmos e à iniciativa da própria criança. Ao substituir o controle técnico e os circuitos motores pré-estabelecidos por uma pedagogia da autonomia,

torna-se possível transitar de uma rotina burocratizada para um cotidiano onde a corporeidade é o eixo central da experiência, assegurando que o desenvolvimento motor não seja uma performance a ser cobrada, mas uma vivência integral a ser respeitada.

A superação do engessamento exige, portanto, que a Educação Física deixe de ser um apêndice para se tornar o elemento de ruptura que garante a fluidez entre o planejado e o vivido. É necessário que o especialista e o professor generalista atuem em parceria para que o movimento seja compreendido como uma linguagem central da infância, e não como um privilégio a ser concedido ou retirado. Somente assim a rotina deixará de ser um cronograma de controle para se transformar em uma experiência educativa rica, intencional e verdadeiramente voltada para a agência das crianças.

3.3 EVIDÊNCIAS DE SAÚDE E O DIREITO AO MOVIMENTO

A urgência de se repensar a rotina na Educação Infantil não se restringe apenas a uma dimensão pedagógica, mas encontra forte respaldo em evidências de saúde pública. Conforme demonstram os estudos de Barbosa (2014), o ambiente escolar assume um papel determinante na regulação dos níveis de atividade física de pré-escolares, podendo atuar tanto como um catalisador quanto como um limitador do desenvolvimento motor integral. Em um cenário onde as crianças permanecem a maior parte de seu tempo produtivo sob a guarda de unidades educativas, a escola deve transcender a função assistencialista para consolidar-se como o cenário primordial de combate ao sedentarismo e fomento à cultura corporal.

Os riscos desse sedentarismo institucionalizado e a necessidade de ressignificação da rotina encontram suporte empírico nos achados de Barbosa (2014), que demonstrou que as crianças permanecem em atividades sedentárias na maior parte de sua permanência semanal nos centros de educação infantil. O estudo evidencia que o ambiente escolar, por meio de seus espaços físicos e propostas pedagógicas, configura-se frequentemente como um fator restritivo; contudo, a utilização estratégica de parques e pátios externos mostrou-se positivamente relacionada ao aumento das intensidades de atividade física. Tais dados reforçam a urgência de propostas que promovam comportamentos ativos e combatam o "emparedamento" físico e simbólico, desafiando a percepção equivocada de adultos que muitas vezes julgam as crianças como "naturalmente" muito ativas e, por consequência, acabam por disponibilizar menos momentos para vivências corporais expressivas no cotidiano escolar.

A constatação de que muitas instituições ainda priorizam o controle e a imobilidade em detrimento da exploração plena revela uma negligência quanto à função social da escola na

promoção de comportamentos ativos. Sobre a responsabilidade institucional e o impacto do contexto escolar na saúde dos pequenos, Barbosa (2014) destaca:

A mudança no cenário social, com a inclusão da mulher no mercado de trabalho, tem contribuído para o aumento no número de crianças matriculadas em creches, Centros de Educação Infantil (CEIs) e escolas de Ensino Infantil. Portanto, a relação entre frequência à essas instituições e atividade física de pré-escolares, vem despertando o interesse de pesquisadores. A média diária de permanência das crianças nessas instituições é em torno de nove horas. Logo, as instituições deixam de ser assistencialistas e estão passando a ser um local de formação de crianças, tendo assim, como uma de suas ações, a promoção da saúde (p. 16).

Essa perspectiva reforça que a atuação da Educação Física na Educação Infantil não deve ser confundida com a antecipação de conteúdos escolares ou o treinamento de habilidades motoras isoladas. Como defende Vago (2004), a presença desse componente curricular justifica-se como uma 'parceria possível' que amplia as experiências culturais das crianças, tensionando as rotinas engessadas ao propor novas formas de apropriação do espaço e do tempo. Assim a Educação Física deve ser um componente estratégico capaz de transformar o tempo de "esperas" burocráticas em tempo de vivência e vitalidade (Kairós). No entanto, persiste uma preocupante desigualdade no acesso a esse direito: como problematizam Guirra e Prodócimo (2010), a execução qualificada do trabalho corporal é frequentemente negligenciada nas creches, tornando o acesso ao professor especialista um "privilegio" restrito apenas às crianças maiores da pré-escola.

A "fissura" proposta pela Educação Física no engessamento das rotinas é, portanto, uma medida de garantia de direitos. Ao intervir com intencionalidade pedagógica, o professor de Educação Física assegura que o espaço escolar ofereça os desafios motores necessários para que o "corpo aprendente" (FERNÁNDEZ, 2001) se desenvolva em sua plenitude. Sem a articulação entre o espaço físico, materiais diversificados e uma prática docente que reconheça a agência infantil, a escola corre o risco de falhar em sua missão, permanecendo como um local de docilização em vez de ser o alicerce para uma infância ativa e plenamente vivida.

3.4 O DESEMPAREDAMENTO E A NATUREZA: NOVOS HORIZONTES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A superação da lógica de controle e imobilidade nas instituições de Educação Infantil passa, necessariamente, pela ressignificação do uso dos espaços externos. O conceito de "desemparedamento" surge como uma resposta crítica ao confinamento sistemático das crianças nas salas de referência, propondo que o aprendizado ocorra em ambientes que

favoreçam a exploração e a interação direta com o meio. Sobre esse tópico Martins Filho (2006) escreve:

Referencia-se que os espaços de vivências em creches e pré-escolas precisam valorizar a espontaneidade das crianças, tornando-as agentes participantes e parceiras nas decisões educacionais, superando a perspectiva adultocêntrica sobre as pequenas meninas e os meninos e seus respectivos mundos sociais e culturais, objetivando dar contornos cada vez mais nítidos à Pedagogia da Educação Infantil (MARTINS FILHO, 2006, p. 55).

Nesse prisma, a Educação Física atua como a estratégia pedagógica que garante o direito da criança de habitar o pátio, o parque e as áreas verdes da instituição, transformando esses locais em laboratórios de experiência corporal. Essa ocupação de diferentes espaços pela Educação Física – para além da quadra ou da sala de referência – constitui-se como uma estratégia de resistência ao engessamento das rotinas. Ao propor atividades no parque, na horta ou em áreas de circulação, o professor não apenas diversifica o cenário pedagógico, mas garante que o movimento seja compreendido como uma linguagem que atravessa toda a instituição, permitindo que a criança ressignifique o tempo burocrático em tempo de vivência plena e autêntica (SEÁRA, 2021).

Essa prática pedagógica não apenas combate o sedentarismo institucionalizado, mas assegura que o tempo cronológico das esperas burocráticas seja substituído pelo tempo de experiência, onde a agência infantil é o motor central da cotidianidade escolar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação empreendida neste artigo permitiu compreender que as rotinas na Educação Infantil não são meros instrumentos de organização do tempo, mas sim categorias pedagógicas fundamentais que, quando engessadas, tornam-se mecanismos de silenciamento e invisibilidade do corpo infantil. A crítica aqui tecida à escolarização precoce revela que a tentativa de domesticar o movimento dos bebês e das crianças pequenas, submetendo-os a cronogramas burocráticos e circuitos motores funcionais, nega a essência da infância: a corporeidade como linguagem e presença no mundo.

Conclui-se que a Educação Física, longe de ser uma atividade isolada ou um componente curricular de treinamento, deve atuar como uma fissura necessária na rigidez institucional. Essa fissura é o que permite o "desemparedamento" defendido por Tiriba (2018), rompendo as barreiras físicas e simbólicas que confinam o corpo ao controle do adulto. Ao integrar os saberes da Educação Física com a sensibilidade da Pedagogia, torna-se possível transitar de uma rotina

de contenção para um cotidiano de experiências, onde o "respeito aos ritmos" e a "autonomia motora" deixam de ser conceitos abstratos para se tornarem práticas vivas.

Por fim, este estudo reforça que a atuação do profissional de Educação Física e do professor regente deve convergir para a garantia do direito da criança de "ser corpo" por inteiro. Somente ao subverter a lógica do engessamento e aceitar a imprevisibilidade do gesto lúdico é que a creche poderá, de fato, consolidar-se como um espaço de vida cotidiana plena, onde o movimento não é algo que se ensina, mas algo que se permite florescer em liberdade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por amor e por força: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006. 192 p.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por amor & por força: rotinas na Educação Infantil. 2000. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

BARBOSA, Sara Crosatti. Atividade física em pré-escolares de 4 a 6 anos da rede municipal de Londrina-PR. 2014. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Esporte, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

BATISTA, Rosa. A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido. 1998. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

FALK, Judit (Org.); A experiência de Lóczy: uma pedagogia do cotidiano. São Paulo: Omnisciência, 2011. 192 p.

FERNÁNDEZ, Alicia. O saber em jogo: o espaço do aprender, corporeidade e subjetividade. Porto Alegre: Artmed, 2001. 256 p.

GARANHANI, Marynelma Camargo; NADOLNY, Larissa Fernanda. O corpo e o movimento na Educação Infantil. Curitiba: Intersaberes, 2015. 218 p.

GUIRRA, Francisco José de Souza; PRODÓCIMO, Elaine. Trabalho corporal na educação infantil: afinal, quem deve realizá-lo? Motriz: Revista de Educação Física, Rio Claro, v. 16, n. 3, p. 710-721, jul./set. 2010.

HAMADA, Maria Lúcia. As aulas de Educação Física e a influência sobre o esquema corporal de pré-escolares. 2024. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Departamento de Educação Física, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2024.

MARTINS FILHO, Altino José. Por uma Pedagogia da Educação Infantil. Revista Poíesis, Goiânia, v. 3, n. 3 e 4, p. 54-65, 2005/2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/download/10545/7015/40802>. Acesso em: 06 mar. 2026.

SANTOS, Lia Mara dos. O registro reflexivo na Educação Infantil. 2019. 106 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/22790/2/Lia%20Mara%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2026.

ROSA, Andréa de Paiva. Educação física com crianças de seis meses a dois anos de idade: práticas produzidas no cotidiano. 2014. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

SEÁRA, Éder Carlos Rocha. A prática docente da Educação Física nos meandros das rotinas da Educação Infantil. 2021. 216 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

SAYÃO, Deborah Thomé. Corpo e movimento na educação infantil: o que dizem as crianças? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 24, n. 2, p. 73-90, jan. 2003.

TIRIBA, Léa. Memórias de infância, o corpo e a natureza: para além do emparelamento das crianças nas instituições de educação infantil. In: TIRIBA, Léa; PROFICE, Christiana. *Direito à natureza na cidade: meninos e meninas em foco*. Rio de Janeiro: Editora Outras Letras, 2018. p. 45-62.

VAGO, Tarcísio Mauro. O que a Educação Física pode ser na Educação Infantil? In: VAGO, Tarcísio Mauro; VIEIRA, Luciana de Oliveira (Org.). *Educação Física e Educação Infantil: uma parceria possível?* Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 11-20.