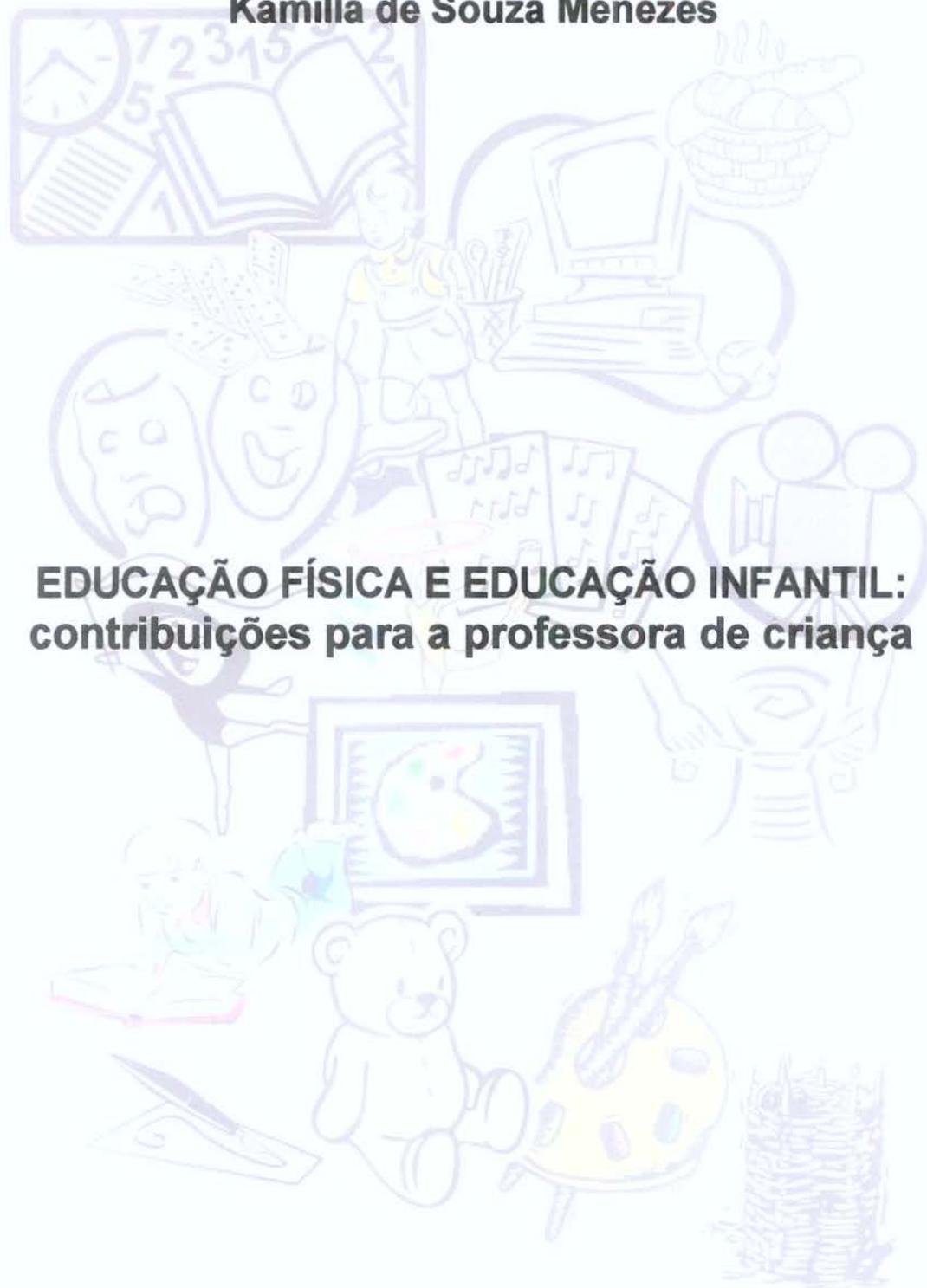
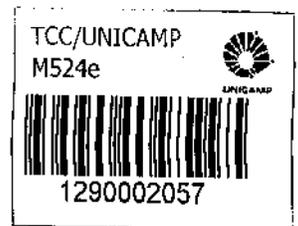


Kamilla de Souza Menezes

**EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO INFANTIL:
contribuições para a professora de criança**



Campinas, 2004



Kamilla de Souza Menezes

EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO INFANTIL: contribuições para a professora de criança

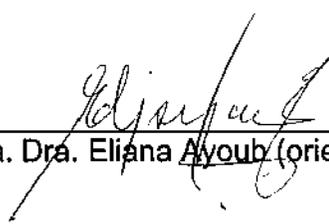
Monografia apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Professor de Educação Física à Universidade Estadual de Campinas sob orientação da Profa. Dra. Eliana Ayoub.

Campinas, 2004

Kamilla de Souza Menezes

**EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO INFANTIL:
Contribuições para a professora de infância**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas e aprovada em 15/12/2004, pela banca examinadora constituída pelos professores:



Profa. Dra. Eliana Ayoub (orientadora)

Prof. Mestrando Romildo Sotério de Magalhães

Profa. Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria (suplente)

DEDICATÓRIA

*ÀS PROFESSORAS DE CRIANÇA QUE LUTAM PARA QUE AS CULTURAS INFANTIS
SEJAM VALORIZADAS.*

*ÀS CRIANÇAS PEQUENAS E PEQUENININHAS, FONTE DA INSPIRAÇÃO DESTES
TRABALHOS.*

AGRADECIMENTOS

Sou grata para com aquele que me fortaleceu, em todos os momentos de minha vida, em especial, durante minha graduação cujo principal fruto é este trabalho. Obrigada meu DEUS!

Agradeço a meus pais, Odair e Sueli, guerreiros, que proporcionaram-me estudar mesmo em meio a dificuldades e ajudaram-me a romper as barreiras sociais que, com certeza teriam me impedido de chegar onde estou. Obrigada por sonharem comigo. Amo vocês.

Ao meu amado Alvimar, que me confortou nos momentos em que pensava em desistir. Obrigada por seu cuidado, compreensão, ajuda e por ter contribuído com o aumento da minha paixão por crianças. Amo você.

Obrigada, meus irmãos, Karlla, Júnior e Thaísa, que com espírito de criança inspiraram-me em muitos momentos do meu trabalho. Vocês são preciosos pra mim.

Nana: Agradeço pelo seu companheirismo, atenção e participação neste trabalho. Você não foi só uma orientadora, mas também formadora de muitas idéias que, hoje, fazem parte de mim. Está aqui o nosso trabalho de quase dois anos. Valeu a pena!

Agradeço também ao Roni, não só por ter se disposto em ser minha banca, mas também por ter ensinado muita coisa nos poucos momentos em que conversamos e trabalhamos juntos. A educação física e a educação infantil agradecem.

Ana Lúcia: Muito obrigada por nossos diálogos, tanto nas poucas conversas quanto na linguagem empregada em seus livros. Com certeza, sua colaboração tem sido grande para transformar a concepção que nós, adultos, temos da criança pequena ou pequenininha.

Aos amigos: Verônica, Rachel, Leandro, Kleber, Alan, Milton, Marcos (Tubaína), Djane, Marina, Silvia, Maira, Nattacha... : a educação física tem sido transformada pela ação de vocês. Terei orgulho em dizer que estudei com vocês. SUCESSO!

À toda turma 00 que me recebeu de braços abertos quando cheguei com um mês de atraso no início das aulas. Não fosse essa receptividade e eu teria desistido. Valeu mesmo!

E à todos que contribuíram e não foram citados pessoalmente (me desculpem) agradeço e os faço parte deste trabalho.

*Brincar com criança não é
perder tempo, é ganhá-lo; se
é triste ver meninos sem
escola, mais triste ainda é vê-
los sentados enfileirados, em
salas sem ar, com exercícios
estéreis sem valor para a
formação do homem.
[Drummond].*

RESUMO

A educação infantil, dirigida às crianças de 0-6 anos, tem sido uma área muito estudada no contexto da educação brasileira desde 1988, quando, por ocasião da nova Constituição, meninos e meninas, afirmados como cidadãos, ganharam o direito à educação formal. Com os estudos ampliados nessa área, várias modificações foram ocorrendo nas instituições de educação infantil durante os anos. Em 1996, com a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, essa discussão adentrou os campos da educação física, já que esta lei confere aos pequenos o direito de vivenciar a educação física que estaria atrelada à educação básica como componente curricular. Mas, esta lei suscitou dúvidas uma vez que não expressa quem é o profissional responsável pelo trabalho com a educação física na educação infantil. Deduz-se que, nesses casos, a professora generalista estaria responsável também por este campo. Ela está preparada? Sua formação contempla o estudo da cultura corporal de forma a lhe dar segurança para trabalhar com esses conhecimentos no âmbito da educação infantil? Pensando na professora generalista, esta monografia pretende trazer contribuições para que essa profissional valorize a expressão corporal como forma de linguagem na infância, tanto quanto as outras linguagens. Para tanto, fizemos um estudo bibliográfico com o objetivo de contribuir para a formação da professora de criança que busca a construção de uma cultura infantil.

Sumário

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I	14
RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO INFANTIL	14
A PRESENÇA DE DIVERSOS PROFISSIONAIS ATUANDO COM OS PEQUENINOS.....	14
CONSIDERAÇÕES PARA A PROFESSORA DE CRIANÇA: POR QUE A EDUCAÇÃO FÍSICA É IMPORTANTE?	20
CAPÍTULO II.....	27
EDUCAÇÃO FÍSICA PARA OS PEQUENOS: O QUE TEMOS PRODUZIDO?	27
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	37
ÀS INSTITUIÇÕES RESPONSÁVEIS PELA FORMAÇÃO DA PROFESSORA DE CRIANÇA.....	37
ÀS PROFESSORAS DE CRIANÇA	41
BIBLIOGRAFIA	43
ANEXO 1 - AO CONTRÁRIO, AS CEM EXISTEM.....	46
ANEXO 2 - ESTA CRECHE RESPEITA A CRIANÇA: CRITÉRIOS PARA A UNIDADE CRECHE	47

INTRODUÇÃO

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, que é dirigida às crianças de 0-6 anos¹, tem sido uma das áreas mais estudadas no contexto da educação brasileira. Diante da compreensão de que o ser humano, desde a sua concepção, aprende constantemente, a educação dos pequenos passou a ser um foco de estudo e, a partir de 1988, com a nova Constituição, meninas e meninos pequenos, afirmado então como cidadãos, passaram a ser plenamente contemplados com o direito à educação formal. Antes disso, já víamos na educação dos pequenos dois objetivos que são alvo de grandes discussões já que, ainda hoje, possuem fortes traços visíveis. Esses dois objetivos estão relacionados com a tão conhecida dicotomia cuidar/educar²: a função de cuidar, objetivo principal que rodeia as creches e pré-escolas ainda hoje, está destinada às crianças pobres e por exigir apenas conhecimento em higiene e alimentação, as profissionais³ atuantes aqui não precisam ser qualificadas a não ser na "profissão mulher/mãe"; e a função de

¹ Neste trabalho, os termos criança pequena e pequenos serão usados para designar todas as crianças de 0-6 anos de idade. Porém, a terminologia usada para criança de 0-3 anos é criança pequenininha.

² Essa separação já não é vista no âmbito da pedagogia pois já enxerga-se o cuidar e o educar como práticas indissociáveis. No meio acadêmico da educação física, Débora Sayão (2003) nos alerta sobre o porquê dessa separação ser tão forte ainda hoje. Essa colocação faz-se necessária nesse trabalho devida à pouca discussão na educação física. Moyses Kuhlmann Jr., (2003, p.54) mostramos a inviabilidade desta visão dual: *"Já há algum tempo vimos ponderando, como, no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado, como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida à submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação".* Nas palavras de Ana Lúcia Goulart de Faria (1999, p.73), *"(...) isso absolutamente não quer dizer não educa-las [as crianças], mas quer dizer educar de uma determinada maneira, disciplinando-a para o tempo e o ritmo do capital".*

³ Dizemos "as profissionais" porque, historicamente, tornou-se uma profissão quase exclusiva das mulheres. Estaríamos reforçando a hierarquização de gênero se usássemos a expressão "os professores" sabendo que poucos homens exercem essa profissão, geralmente, em lugares em que ela é mais valorizada.

educar, que, embora esteja presente em algumas creches destinadas às classes mais privilegiadas, é o objetivo principal das pré-escolas e tem como fim a preparação para as primeiras séries do ensino fundamental. Nesse caso, são deixadas de lado as peculiaridades desta população, já que, as crianças são, na maioria das vezes, privadas de brincar, de vivenciar de maneira lúdica as culturas que as rodeiam e, pelo contrário, são tratadas como sujeitos vazios, incapazes, que devem ser preenchidos com o conhecimento do mundo adulto para um “vir a ser” melhor.

São essas peculiaridades do mundo infantil que têm mobilizado várias áreas do conhecimento em busca de uma pedagogia que não se limite a uma mera observação por parte do educador, e nem se transporte para o outro extremo no qual a disciplinarização, na ânsia de se “transmitir” conteúdos, torna a educação da pequena infância uma etapa antecipadora do ensino fundamental. Pelo contrário, busca-se uma pedagogia que possibilite à criança a vivência das “Cem linguagens”⁴ e a construção das culturas infantis. Sayão (2002b, p.57), citando Florestam Fernandes, diz que

A cultura infantil expressa tanto a incorporação, transferência e aceitação pelas crianças da cultura adulta quanto a elaboração de um patrimônio que permite fazer desaparecer traços daquilo que é aprendido a partir dos adultos, transformando-os em manifestações tipicamente infantis. Além disso, as histórias de vida das crianças, suas origens socioculturais, o pertencimento que lhes é próprio a diferentes classes sociais, gêneros, credos religiosos e etnias em interação também interferem na constituição de uma cultura infantil.

Talvez, seja esse o ponto de partida para esse estudo. Isso porque a educação física é uma das áreas mais requeridas na educação da criança pequena, principalmente pelo fato de que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) confere à toda educação básica direito de vivenciar a educação

⁴ Veja anexo 1.

física. Assim, de acordo com o que eu pensava até então, fazia-se necessário refletir sobre a legitimação do profissional da educação física na educação infantil. Porém, percebi que esse assunto é bastante discutido no âmbito da pedagogia e por alguns profissionais da educação física. Além disso, há uma urgência em propiciar aos pequeninos a vivência das diferentes manifestações culturais. Defender o profissional de educação física junto a eles, nesse momento se configuraria em um corporativismo sem fundamento já que o foco da educação deve ser a criança.

Sayão (2002b, p.47) defende que o que devemos buscar nesse momento é a construção de uma pedagogia que atenda às especificidades da criança.

Aquilo que algumas autoras estão denominando Pedagogia da Educação Infantil – da forma como está sendo pensada no Brasil – configura-se como um esforço em delimitar a especificidade da educação de zero a seis anos em relação ao seu papel no campo da educação. Ela toma como base as características, necessidades e direitos das crianças pequenas; o perfil da/o profissional por meio do aprofundamento das semelhanças e diferenças em relação às professoras do Ensino Fundamental; a articulação da Pedagogia com as políticas públicas para a infância, incluindo nesse debate a diversidade de culturas e as disparidades econômicas e sociais que vêm, historicamente, constituindo a nação brasileira.

Para esta autora (2002b, p.47)

Essas características e necessidades situam-se em especificidades biológicas e em peculiaridades fisiológicas e anatômicas, até naquelas decorrentes dos sistemas culturais nos quais as crianças crescem e se desenvolvem.

Se, de imediato, o profissional de educação física não pode atuar como professor da educação infantil⁵ (e, na atual conjuntura, essa privação é necessária já que a presença de mais professores na primeira etapa da educação básica poderia trazer, desde cedo, a fragmentação que leva a criança a dicotomizar prática e teoria, corpo e mente, sem falar do fato de que não há uma formação específica para os

⁵ Hoje, no Brasil, o profissional de educação física não é obrigatório na educação infantil pública, embora tenhamos conhecimento de que a cidade de Florianópolis, por exemplo, optou pela presença desse profissional junto aos pequenos. Porém, é importante frisar que em quase toda a rede particular, há profissionais responsáveis por proporcionar à criança momentos de práticas corporais. Sendo assim, encontramos, por exemplo, professora de ballet e professor de judô nas instituições de educação infantil. As práticas corporais são utilizadas, na maioria das vezes, apenas como marketing para atrair alunos/clientes.

professores de educação física atuarem junto aos/as pequenos/as) a educadora de infância precisa de um conhecimento múltiplo para compartilhar com as crianças as diversas instâncias das culturas e saber interpretar as manifestações das culturas infantis. Essa profissional está preparada para deixar ao alcance das crianças esses conhecimentos? Se a criança se expressa principalmente pela linguagem corporal, a pedagoga é capaz de entendê-la e responder a ela? A professora sabe algo sobre educação física, campo de conhecimento responsável pela cultura corporal?

Defendo um trabalho conjunto de diversos profissionais de diversas áreas de conhecimento (inclusive do professor de educação física) na formação da professora de criança, não atuando como professores de disciplinas, mas colaborando para a construção de uma pedagogia da infância, essa monografia vem refletir sobre a importância dos conhecimentos da cultura corporal, configurada pelas formas de atividades expressivas corporais como jogo, esporte, dança, ginástica, e lutas (Coletivo de autores, 1992, p.50), atividades circenses, teatrais, artísticas etc, na formação da “professora de criança”⁶.

Para tanto, discorreremos, no primeiro capítulo sobre as relações entre a educação física e a educação infantil e os vários aspectos que as ligam. Incluímos nessa discussão a nossa posição sobre generalistas e especialistas na educação infantil e algumas questões com relação à professora de criança e à importância de lhe proporcionar um maior conhecimento da cultura corporal a fim de poder organizar melhor os espaços destinados aos/as pequenos/as.

O segundo capítulo traz as contribuições da educação física para a educação infantil, destacando alguns autores da área que se arriscaram a escrever sobre a educação física na educação infantil.

⁶ O termo “professora de criança” será usado nesse trabalho para indicar a diferença que há com relação à professora de disciplinas do ensino fundamental e da educadora nas profissões mãe, tia, freira.

Nosso objetivo nas considerações finais é apontar para uma melhor formação da professora generalista pedagoga com relação à cultura corporal e propor que esta seja disponibilizada para as crianças de forma integrada em todos os momentos em que a criança se encontra na instituição, pois, como nos lembra Edmir Perroti (citado por Sayão, 2002b, p.51), *“O tempo da infância é o tempo do lúdico, no qual a atividade determina o tempo e não o contrário”*.

Na bibliografia, trouxemos obras importantes para quem quiser adentrar em discussões que cercam as relações entre educação física e educação infantil.

Esperamos que esse trabalho contribua para a formação de professoras (ou professores), para participar da construção da tão sonhada pedagogia da infância e da identidade dessa “nova” profissão: professora de criança⁷.

⁷ Esse termo, professora de criança, não é equivalente a conhecida professora generalista. Porém, no modelo atual, comparada com os professores especialista, a polivalente (como também é chamada) recebeu este nome, já que, na maioria das instituições, é única responsável na educação infantil. Na pedagogia (e espero que na educação física também) não é considerada como uma professora de disciplinas mas alguém que estuda as disciplinas que, por sinal, são indispensáveis pra sua formação. Estuda artes, por exemplo e não dá aula de artes. Mas, com base em sua experiência, pode criar espaços nos quais a arte estará inserida e, até mesmo, será reconhecida, reproduzida e recriada.

CAPÍTULO I

RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO INFANTIL

A presença de diversos profissionais atuando com os pequeninos

Não há como falar de educação física e educação infantil sem trazer à tona uma discussão que ronda estas duas áreas do conhecimento quando tratadas de forma conjunta: a presença dos/as profissionais generalistas e especialistas. Apesar do esgotamento desse assunto por diversos autores [os trabalhos de Sayão (1999, 2002) mais uma vez, aparecem aqui como referência desse assunto] no presente trabalho se faz necessária tal discussão já que essa faz parte do caminho traçado para o andamento deste estudo.

Como nos lembra Eliana Ayoub (2001, p.53), *“as discussões em torno da educação física na Educação Infantil vêm se intensificando desde a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96)”*. Isso porque, no art. 26, §3º da mesma lei, a educação física é atrelada à educação básica, da qual a educação infantil é a 1ª etapa, como componente curricular⁸. Ora, a partir daí, surgem algumas discussões: Quem estaria como responsável por este componente curricular na educação infantil nos lugares onde este profissional não está presente?

⁸ *“A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”*. (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. grifo nosso). Não é especificado na lei a diferença entre a primeira etapa do ensino fundamental e a educação infantil. Isso prova que a educação dos pequenos ainda é igualada ao primeiro nível do ensino fundamental, pelo menos entre acadêmicos da educação física.

Essa discussão trouxe algumas respostas. Tomando como base, novamente, o trabalho de Ayoub (2001, p. 53),

Alguns estudos propõem uma organização afinada com os princípios de uma pedagogia voltada para a experiência e para o interesse da criança, na qual compete à professora "generalista" o desenvolvimento das diversas atividades curriculares. Outros estudos sugerem uma organização mais próxima do modelo escolar e centrada em disciplinas. Nesse caso, juntamente com a professora "generalista", aparece a figura da professora "especialista", com formação em diferentes áreas de conhecimento (como a Educação Física, por exemplo) para ministrar aulas específicas.

Como vimos, há estudos que defendem a presença de um único professor/a⁹, o chamado generalista para o trabalho com crianças de 0-6 anos. Outros defendem a presença de professores específicos. Nos dois casos, observamos alguns problemas que serão brevemente discutidos neste trabalho.

A formação das profissionais que atuam com a primeira infância tem sido bastante problemática. Maria Malta Campos (1999, p.134) afirma que as generalistas são formadas no curso normal secundário (o chamado magistério) ou no curso de pedagogia¹⁰. Há também aquelas profissionais que atuam em creches e pré-escolas destinadas às camadas populares, que não possuem nenhuma formação escolar. Sem discussões a levantar sobre esse último quadro profissional, o primeiro aqui citado nos traz uma certa angústia. Isso devido à sua má formação no que concerne à educação infantil, seja nos cursos de magistério, seja nos cursos de pedagogia. E, sendo responsável por proporcionar à criança a vivência das múltiplas linguagens produzidas pela humanidade, a professora se vê debilitada pela sua formação e resume a sua atuação a uma escolarização precoce que impede a

⁹ Apesar de tratar-se de uma profissão quase exclusiva das mulheres, os estudos não nos trazem essa discussão e, por isso, o uso de professor/a.

¹⁰ O art. 62 da lei 9394/96 diz que "A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal".

criança de se movimentar, aprisionando-a na carteira à semelhança do ensino fundamental. Não estamos aqui defendendo que o regime da imobilização seja correto no ensino fundamental ou em qualquer nível de ensino. Mas, quando se trata da educação infantil, a situação torna-se ainda mais grave

· O trabalho de conclusão de curso da pedagoga Fabiana Neves Lima (2004), intitulado "Senta e Desenha! Concepções sobre o desenho infantil presentes na prática educativa em creches de Valinhos (SP)", revela-nos que, até mesmo em momentos em que a criatividade e a liberdade de criação poderiam ser vivenciadas pelas crianças (este trabalho enfatiza o desenho), há um controle por parte das professoras, uma imposição, que torna as crianças sujeitos passíveis, apenas consumidores da produção já existente, produção essa, na maioria das vezes, bastante restrita. Os conhecimentos matemáticos, lingüísticos e das ciências naturais são privilegiados no ensino direcionado aos pequenos enquanto que os conhecimentos da educação física e das artes são pouco explorados, quando não descartados, e só estão presentes nos poucos momentos em que as crianças brincam livremente. Como se os próprios conhecimentos pudessem ser totalmente separados

Com base nessa reflexão, passou-se a considerar a presença de especialistas na educação infantil e, por conta disso, a discussão se intensificou. Ora, se a generalista não tem uma formação suficiente para proporcionar experiências de áreas tão diversas às crianças de 0-6 anos, a única solução é colocar os profissionais especialistas dessas áreas atuando diretamente com elas. Como sempre, não se "corta o mal pela raiz", mas se acha uma solução rápida para o problema. Porém, isso traz outras implicações que precisam ser discutidas.

A presença de vários profissionais atuando com os pequenos na educação infantil pode trazer à tona várias dicotomias que, no contexto da educação infantil, tornam-se ainda mais graves.

A primeira, também citada por Ayoub (2001), refere-se à hierarquização das profissões. Quando generalistas e especialistas¹¹ atuam com as crianças, as generalistas são as responsáveis por trabalhar conhecimentos considerados mais importantes como aqueles relacionados à alfabetização ou educação matemática¹². Os especialistas se responsabilizam pelos conhecimentos considerados menos nobres, como é o caso das artes e da educação física. Isso traz também a separação entre teoria/prática e corpo/intelecto. A educação física e as artes são subjugadas perante as matérias ditas teóricas tornando-se, muitas vezes, o momento de relaxar, o momento no qual não há trabalho sério. É a priorização da teoria e do intelecto em detrimento do corpo e da prática, como se o ser humano pudesse ser dicotomizado. Uma prova disso é que, nesse caso, geralmente, há um tempo muito menor para a educação física e para as artes enquanto que a generalista, que, geralmente, não lida com esses conhecimentos, fica um maior tempo com as crianças durante a semana.

Isso leva, já desde cedo, a criança a enxergar a realidade de forma compartimentalizada: há horas em que precisamos pensar; há horas em que apenas nos movimentamos; a sala de aula é local de pensar; a quadra ou o espaço externo lugar de brincar. Como se o corpo não existisse dentro da classe e pensar não fosse

¹¹ O trabalho de Ana Beatriz Cerisara (2002), mostra-nos que, quando duas profissionais trabalham juntas ao mesmo tempo na educação infantil, a hierarquização ocorre com base no posto assumido (professora ou auxiliar), na formação de cada profissional e, conseqüentemente, nas atividades desenvolvidas em sala: a professora torna-se especialista em educar e a auxiliar, especialista em cuidar. Como cuidar se refere ao corpo, essa profissão é desvalorizada com relação à outra citada e, por isso, o salário dessa profissional é menor.

¹² Isso tudo devido ao equívoco já identificado pautado pela tradição ocidental de valorização destes conhecimentos em detrimento dos outros tidos como corporais.

possível quando estamos envolvidos em práticas corporais. Essas atitudes iniciam a inculcação de um pensamento positivista que coloca os conhecimentos e experiências em diferentes pólos que não se entrecruzam.

Não podemos, porém, olhar o/a professor/a especialista como o vilão da história, já que, mesmo em lugares onde só há uma profissional atuando com as crianças, essas dicotomias são, muitas vezes, acentuadas. Os momentos de brincadeiras são diminutos e não podem acontecer ao mesmo tempo em que ocorre o aprendizado em sala. As crianças que se comportam mal na sala, perdem o direito de brincar ou, muitas vezes, até mesmo de usar o banheiro. A imobilização nos momentos que, rotineiramente, seriam de liberdade torna-se o castigo para aqueles que não se imobilizaram nos momentos requeridos pela professora.

Vemos, através desta breve discussão, que o problema é muito mais complexo do que imaginamos. Apesar de sabermos que, mesmo com a presença de especialistas na educação infantil, como acontece na Rede Municipal de Florianópolis, é possível amenizar o opróbrio da imobilização das crianças, temos de levar em consideração que a disciplinarização também pode trazer conseqüências desastrosas porque pode afetar a compreensão de totalidade do mundo. A dicotomia entre prática e teoria será cada vez mais afirmada.

Além disso, as práticas corporais têm sido reduzidas, muitas vezes, em escolas particulares, a um mero recurso de marketing. Então, as aulas de artes, ballet, judô (inclusive taxando ballet como uma atividade estritamente feminina e judô como estritamente masculina) não são consideradas como prioridades, mas sim como um recurso a mais para atrair "clientes". Podemos dizer que quando isso acontece em uma instituição que já prioriza a teoria e a prática dos corpos sentados, o profissional de educação física (ou professor/a de ballet ou o professor/a de judô,

ou o que ensina artes) chega para salvar a criança, pois o momento se configura como o único em que elas têm contato com parte da cultura corporal e se movimentam, ainda que, muitas vezes, com pouca liberdade; mas se a escola já trabalha com uma educação ampla e abrangente, uma educação que entende a criança como um ser produtor de cultura que aprende enquanto brinca, que enxerga a realidade como um todo, que formula hipóteses etc, a disciplina educação física torna-se “pedra de tropeço” para a sua política educacional se não encontrar ligação com os outros momentos da criança na instituição. Sayão (2002, p.51) lembra-nos esse fato quando afirma:

(...) a compartimentação do tempo nas instituições educativas para a infância, em circunstâncias nas quais o único espaço para o brincar é o momento do parque ou a 'hora da Educação Física', é algo que limita drasticamente a capacidade criadora das crianças, restringindo as brincadeiras unicamente às intenções do/a professor/a ou mesmo às determinações advindas da organização administrativa dessas instituições.

Diante desses problemas, uma coisa é certa: é imprescindível que o conhecimento das diversas culturas esteja à disposição dos pequenos para ser transformado e recriado. Seria um retrocesso lutarmos pela presença de especialistas na educação infantil sem antes voltarmos o foco para os pequenos e lutarmos para que eles tenham uma educação de qualidade e que dê conta de todas as instâncias de suas vidas.

Sendo assim, partiremos para a discussão sobre a formação da profissional que já atua com os pequenos no que concerne aos conhecimentos relacionados à educação física.

Considerações para a professora de criança: por que a educação física é importante?

Falar sobre educação física (ou corporal) é uma árdua tarefa, ainda mais para os profissionais considerados especialistas do corpo, os professores de educação física. Isso porque sempre fomos estigmatizados através da história, como os responsáveis diretos pela manutenção da beleza, da saúde e da disciplina dos corpos.

Como nos lembra Marina Matsumoto (2002, p.48),

(...) as relações de poder sempre se deram ligadas aos cuidados com o corpo, ao controle dos comportamentos e à arquitetura e, mais detalhadamente, aos contornos das ruas, à forma de divisão dos espaços e às linhas de seus edifícios.

Assim, podemos constatar que sempre existiram pessoas preocupadas em estudar o corpo e suas interfaces com o mundo, com a sociedade. Os médicos são, até hoje, profissionais respeitados quanto ao seu conhecimento de corpo. Matsumoto (2002, p.49) lembra-nos ainda que, em pequenas cidades, o médico, aquele que cuida do corpo, também é prefeito e o responsável por prescrever remédios e apontar causas para os males biológicos e sociais. E quem é capaz de contestá-lo? O problema é que, muitas vezes, quando esses profissionais passam a reger regras sociais, corremos o risco de tratar todos os problemas da mesma forma, como se fossem problemas de caráter biológico.

Muitos estudiosos do corpo têm sua concepção formada com base em concepções médicas. Os professores de educação física também faz parte dessa lista, o que torna a educação física escolar, pelo menos em âmbito educacional formal, a “salvadora da pátria”, a responsável pelos cuidados com o corpo. A eliminação de gordura deve ser conseguida nas aulas de educação física; os futuros problemas de artrite, artrose, lordose, cifose etc, devem ser prevenidos nas aulas de

educação física; a rapidez, a agilidade e os conceitos, tão requeridos na sociedade capitalista, devem ser adquiridos nas aulas de educação física. Os corpos aqui são considerados como sendo protótipos de uma única máquina e os professores de educação física como aqueles que são responsáveis pela preparação e conservação desses equipamentos.

A história da educação física é marcada (a ferro e fogo) também pela militarização. Além de responsável pela saúde corporal dos indivíduos, é também utilizada para a manutenção da saúde social através da disciplinarização dos corpos.

O trabalho de Matsumoto (2002, p.49) explicita essa idéia e atesta qual é o reflexo disso em âmbito escolar:

Voltando a atenção especificamente para a educação física, percebe-se o quanto ela esteve e está ocupada com a saúde do sujeito e da sociedade sob um viés de controle dos comportamentos, tendo como uma das principais bandeiras o adestramento de corpos, assim como a educação escolar moderna com suas carteiras enfileiradas, seu visual sombrio e silêncio doentio.

Assim, a educação física encontra legitimidade na escola pelo fato de auxiliar as professoras generalistas (isso na 1ª etapa do ensino fundamental), a manterem os alunos imóveis durante as aulas em sala, afinal, nas aulas de educação física é que as crianças devem “gastar energia” e serem preparadas para mais uma “jornada de trabalho duro”. Dentro da concepção que iguala a escola à empresa, o momento chamado “recreio”, em que a criança, teoricamente, tem mais liberdade, também tem essa função: o de ginástica laboral. É o corpo tratado como empecilho das virtudes da alma e, por isso, deve ser disciplinado, fortalecido. Ou, nas palavras de Walter Bracht (1999, p.71),

Nas teorias do conhecimento da modernidade, que têm sua expressão máxima no chamado método científico (a ciência moderna), o corpo ou a dimensão corpórea do homem aparece como um elemento perturbador que precisa ser controlado pelo estabelecimento de um procedimento rigoroso.

Pois, "*educar o comportamento corporal é educar o comportamento humano*" (Bracht, 1999, p.72).

Além disso, podemos citar ainda a busca pela beleza corporal. O profissional de educação física torna-se esteticista e, portanto, combatedor de corpos que fujam ao padrão "magro, alto, atlético e branco". Isso porque o corpo é tratado como mercadoria que deve ser vendida e, portanto, deve ter um bom marketing: a aparência.

Que esses focos na educação do corpo atingiram a educação física escolar todo mundo sabe. Mas, o corpo é algo que se pode eliminar quando se participa de uma aula considerada teórica? É óbvio que não. Então, essas concepções de corpo não atingem também outros momentos que não "a hora de educação física" ou "a hora do recreio"?

Quando se considera que os corpos funcionam como máquinas, a educação física exige do indivíduo o seu melhor rendimento, objetivando a condição de um futuro atleta. Porém a escola, como um todo sofre também sob essa concepção de corpo. A criança, considerada como incompleta, é ensinada com base numa visão de um "vir a ser". Esse "vir a ser" será escolhido pelo professor e outros adultos, pois são detentores do conhecimento necessário para completar as crianças que são tratadas como iguais naquilo em que são diferentes, como se fossem organismos apenas biológicos. Como afirma Faria (1999, p.60) "*Com o pretexto de proteger a sua inocência, a criança é controlada, disciplinada e educada dentro dos novos valores sociais dominantes*". Precisam seguir o padrão, precisam responder ao comando como máquinas. Assim, há hora certa de comer; hora certa de dormir; há hora certa de usar o banheiro. Brincar? Brincar não combina com estudar. Não queremos dizer que todas as vontades das crianças devam ser

saciadas nos momentos em que elas solicitam. Mas, temos sempre de lembrar que algumas peculiaridades das crianças pequenas não permitem uma rigidez tão grande de horários como vemos nas instituições de ensino fundamental. Mesmo fazendo parte da cultura infantil, os momentos de brincadeiras, tão esperados pelas crianças são desvalorizados e só acontecem se houver tempo hábil para tal. Lembramos mais uma vez do trabalho de Sayão (2002b, p.51) citando Edmir Perrotti: *“O tempo de infância (...) é o tempo do lúdico no qual a atividade determina o tempo e não o contrário”*.

Devemos lembrar também que a busca pela disciplinarização dos corpos infantis pode transformar as crianças em pequenos adultos e, por isso, obrigá-las a se comportarem como tal. Isso encarna de tal maneira na criança (já que esse comportamento é também defendido e exposto a todo o momento pela mídia) que ela passa não só a reprimir seus movimentos à semelhança de um adulto conformado, mas também a se vestir como adulto (de forma sensual, muitas vezes). Eles se imobilizam com tais vestimentas (incluindo calçados) e são ainda mais imobilizados por elas já que seus movimentos passam a ser limitados e, conseqüentemente, as suas experiências também se limitam. Existe melhor forma de controle corporal? É interessante verificar que esse controle se impõe com força maior sobre as meninas através de calçados, que as impede de correr e pular, de mini-saias (que associada ao pudor mecanicamente inculcado), que as impedem de realizar movimentos amplos com as pernas, badulaques etc.

Na educação infantil, podemos verificar essa busca de padronização em fatos corriqueiros como o alinhamento de mesas e cadeiras; na separação dos gêneros (seja em comentários que definem que tais e tais atitudes são próprias das meninas ou meninos, seja em coisas muito sutis como organizar nomes de meninos em

papéis azuis e de meninas em papéis rosas¹³); na distribuição de desenhos preestabelecidos para todas as crianças etc. Em tudo isso, vemos que as crianças são tratadas como uma multidão e não como sujeitos diferentes dotados de saberes de culturas diversas.

Assim, constatamos que a educação dos corpos não acontece apenas nas aulas de educação física. As pessoas recebem informações sobre como se comportarem a todo instante. Sobre as crianças tem ocorrido um bombardeio de imagens que dizem como elas devem andar, vestir-se, agir. Comerciais de TV, multiplicando Xuxas, Sandys e Carlas Perez, transformam crianças em pequenos adultos; músicas consideradas infantis inculcam sensualidade e pornografia.

A professora de criança está sensível a tudo isso? Será que ela tem consciência de que a educação corporal não é exclusiva da educação física, mas acontece em todo o tempo na vida das pessoas inclusive durante os momentos em que a criança fica sentada recebendo os conhecimentos ditos teóricos? Estamos educando para quê? Para uma conformação ou emancipação?

Pensamos que a sensibilidade para com esses problemas é essencial para a professora de criança. Muitas vezes, a escola de educação infantil é o primeiro lugar onde a criança terá contato com pessoas fora da família. Ela estará vindo de períodos de muita liberdade corporal. A escola não pode se transformar em um lugar estranho para a criança onde sua expressão corporal é aprisionada fazendo com que ela perca sua mais completa forma de linguagem.

Pensamos que as crianças não podem ser privadas dos seus direitos fundamentais destacados por Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg em documento encomendado pelo MEC (Campos e Rosemberg, 1995, p.11). Entre os

¹³ Esse fato foi verificado durante o meu estágio (obrigatório para aprovação nas disciplinas EL 785 e EL 895 – Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação Física I e II, respectivamente) realizado no ano letivo de 2003 em uma EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) de Campinas.

doze pontos levantados pelas autoras¹⁴, vários dizem respeito à liberdade de movimento da criança. No item que se refere ao direito de brincar, vemos que isso pode acontecer em todo o tempo, de acordo com a vontade da criança (mas com uma necessária organização por parte da professora). Também destacam que as professoras devem dar o devido valor às brincadeiras das crianças e, até mesmo, participarem delas (Campos e Rosemberg, 1995, p.12).

Quando a professora reconhece que todo comportamento é culturalmente construído, passa a valorizar cada movimento da criança como sendo expressão da sua cultura. Querendo conhecer melhor as crianças, a educadora permitirá que ela se movimente mais livremente e se permitirá experimentar também os movimentos dos pequenos.

Com certeza, vemos hoje, na educação infantil, a presença de uma imobilização da criança (não total, porém bastante significativa tratando-se de crianças pequenas). Porém, não podemos culpar somente as professoras. Vivemos em uma sociedade na qual, historicamente a mulher foi impedida de se movimentar. Isso reduziu drasticamente as possibilidades de movimento durante os períodos de sua vida que antecedem a vida adulta. Conseqüentemente, a professora, muitas vezes, possui poucas experiências para compartilhar com as crianças e para se permitir experimentar as vivências dos pequenos. Além disso, durante sua formação, ela (professora) também passa pela imobilização. Então, antes de pensarmos em ampliar a vivência dos pequenos, precisamos pensar nas profissionais que irão atuar com eles. Qual a sua experiência corporal? Como salienta Déborah Sayão (2002a, p.61) *“É importante que os adultos se conheçam (...) é preciso que conheçamos as possibilidades de nossos corpos: seus gestos, movimentos e expressões”*.

¹⁴ Ver anexo 2.

Infelizmente, a educação física e as artes em geral, pouco têm colaborado para ampliar as possibilidades de movimento da professora de criança e para levá-las a conhecer as possibilidades da cultura corporal durante seu processo de formação. No campo da educação física, as teorias que possuímos têm sido endereçadas, principalmente ao professor especialista que atuará com os pequenos. A professora generalista tem ficado, por vezes, esquecida entre as diversas áreas do conhecimento. Além disso, podemos dizer que as teorias em educação física voltadas para os pequenos são poucas e restritas. Mas, nós defendemos que esses conhecimentos da cultura corporal são de extrema importância (assim como outros conhecimentos) para a professora da pequena infância porque faz parte da dimensão vivida por todo ser humano, faz parte da realidade e, por isso, todos têm o direito de conhecer.

Após o levantamento destas questões fundamentais, consideramos importante apresentar as idéias de alguns autores da educação física que se dedicaram a elaborar propostas para a educação infantil. É o que faremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO FÍSICA PARA OS PEQUENOS: o que temos produzido?

Já sabemos que a educação física se legitimou na educação infantil porque se verificou que a professora de criança não daria conta de proporcionar aos pequenos uma vivência ampla de várias áreas do conhecimento. Além disso, podemos citar a busca pela esportivização precoce visando um bom futuro esportivo para o país e a busca de auxílio para um melhor desempenho psicomotor da criança que também ajudaram a legitimar a educação física entre os pequenos. Diante de tantas discussões acerca da relação educação física e educação infantil, cabe-nos perguntar: Mas, afinal, o que a educação física tem para oferecer aos pequenos?

Poucos são os autores que se arriscam a estudar os pequenos no âmbito da educação física e, quando o fazem, na maioria das vezes, estão sob um viés de educação física utilitária, que serve para socializar, entreter, relaxar ou, como já foi dito, ajudar a criança a desenvolver melhor o seu raciocínio. Apesar de saber que, aqui, não serão abordados todos os autores, consideramos importante levantar pontos de algumas propostas que foram bastante legitimadas na educação infantil e seus principais autores para que a professora possa escolher aquela que mais se encaixa em seu projeto de ser humano e sociedade.

Pensamos ser conveniente começar falando sobre uma abordagem cuja idéia central, segundo Bracht (1999, p.78)

(...) é oferecer à criança – a proposta limita-se a oferecer fundamentos para a EF das primeiras quatro séries do primeiro grau – oportunidades de experiências de movimento de modo a garantir seu desenvolvimento normal, portanto, de modo a atender essa criança em suas necessidades de movimento.

Para explicitação neste trabalho, tomamos como referencial o professor Jorge Sérgio Pérez Gallardo e seus colaboradores no livro “Didática de Educação Física: a criança em movimento: jogo, prazer e transformação”. Essa escolha ocorreu por dois motivos: a primeira metade de seu livro trata das crianças com idade entre 0 e 6 anos e também pelo fato de que o professor Pérez Gallardo atua hoje na FEF/UNICAMP e, portanto, é facilmente encontrado para um maior aprofundamento em sua teoria.

O livro citado acima faz parte da Coleção “Conteúdo e Metodologia” da editora FTD e destina-se, especificamente, aos alunos de magistério e licenciatura que atuarão com educação infantil e com as primeiras quatro séries do ensino fundamental. Logo na introdução, vemos que os autores deixam claro a sua concepção de educação. Para eles,

A educação envolve, de um lado, o ensino-aprendizagem das normas e regras que servem de base para a organização de um grupo social (formação humana) e, de outro, os conhecimentos considerados úteis para viver dentro dessa organização social (Perez Gallardo, 1998, p.9).

Nesse sentido, o grupo considera a educação física uma esfera de extrema importância para a vida em sociedade. Consideram também que à educação física são atribuídas diversas funções, de acordo com quem a utiliza. Portanto, na escola, a educação física tem sido usada como *“(...) um complemento para o trabalho acadêmico ou para o esforço intelectual”* (Pérez Gallardo, 1998, p.11) e isso, mais à frente é contestado por eles. Essa contestação é apresentada porque consideram que uma das identidades da educação física é a busca pelo aprimoramento de habilidades (Pérez Gallardo, 1998, p.12). Dividindo essas habilidades em genéticas ou culturalmente determinadas, considera-se que, para que as primeiras sejam

manifestas (pois já existem) são necessários estímulos e oportunidades. Já as segundas são assimiladas a partir de um modelo e através de processos cognitivos e afetivos.

Como base para o trabalho defendido, os autores listam movimentos próprios das diferentes idades apregoando que essas etapas serão alcançadas somente pela ação do mundo externo, já que consideram a criança como um ser historicamente situado. Assim, eles se consideram sócio-culturais, mas focam seu trabalho no desenvolvimento de habilidades motoras de acordo com o nível de maturidade da criança.

O papel do/a professor/a é de um estimulador que ajudará a criança a se desenvolver mais rapidamente. Nesse sentido, encontramos nesse livro vários exercícios para aplicação na instituição de educação infantil.

É como se, de acordo com a idade, o sujeito estivesse localizado em uma determinada escala filogenética¹⁵ na qual a criança localiza-se próxima ao ponto inicial e o professor próximo ao ponto final. Assim, o modelo de movimento perfeito será sempre o adulto. Então, a criança deve ser levada a uma melhoria de seu movimento através da execução que, cada vez mais, será aprimorada. Para isso, utilizar-se-á do lúdico para motivar a realização das atividades. Os conhecimentos da cultura corporal são tratados como importantes apenas pelo fato de auxiliar no aprimoramento de habilidades motoras. Vemos, assim, um discurso que concede à educação física apenas a função de aprimorar as habilidades que, segundo quadro abaixo, são pré-determinadas e só se manifestam através de estímulos. Ora, se os autores consideram que os comportamentos são historicamente construídos, que estímulos levam à manifestação de tais habilidades? Em quais ambientes? No

¹⁵ Ver figura 1.

ambiente familiar? No ambiente da ed. Infantil? O trabalho não especifica. Já que a criança é um ser social, seus comportamentos são apresentados de acordo com as situações pelas quais passam, nos levando a concluir que os movimentos das crianças e bebês não podem ser padronizados.

Outro autor que se dedicou a estudar a educação física junto aos pequenos foi João Batista Freire em seu livro "Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física". Também temos uma proximidade significativa com esse autor já que ele foi professor da FEF/UNICAMP. Sua teoria assemelha-se muito à do professor Jorge Pérez. Isso deixa-nos claro que essas teorias não são dois pólos diferentes, mas sim, possuem vários pontos em comum.

Períodos do desenvolvimento motor humano

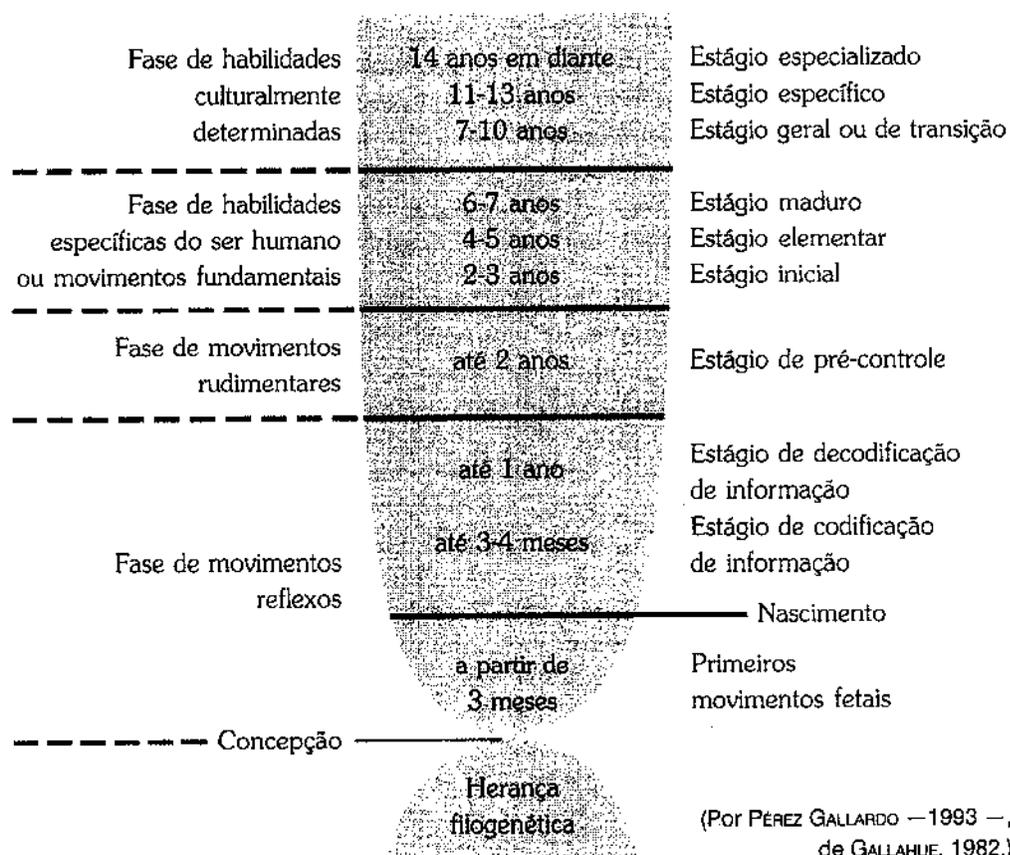


Figura 1 – Ilustra a concepção de Pérez Gallardo e colaboradores sobre como se dá o desenvolvimento humano. Retirada de Pérez Gallardo et al (1998, p.23).

O professor João Freire é um dos poucos profissionais da educação física que, além de propor uma intervenção, também faz uma crítica profunda à estrutura atual das instituições de educação infantil. A imobilização das crianças é um dos pontos criticados, entre vários outros, pelo fato de que, segundo ele, os pequenos são caracterizados pela intensidade de atividade motora. O professor também está entre os poucos que aceitam a existência de culturas infantis que tem sido negada por pedagogos e especialistas da educação física. Nessa crítica, inclui o próprio nome da instituição que atende os pequenos, a pré-escola, por achar que ele acaba limitando o trabalho profissional em simplesmente preparar para a escola.

Ao reconhecer o brincar como atividade principal da criança pequena, o autor justifica a presença da educação física na escola de educação infantil porque esta, embora não saiba muitas vezes, deveria ser especialista em ludicidade e movimento.

Consideramos, porém, que a teoria é falha no sentido de que, apesar de considerar a existência de culturas infantis, trata o brincar como porta aberta para o desenvolvimento psicomotor. Ele diz:

Sem se tornar uma disciplina auxiliar de outras, a atividade da educação física precisa garantir que, de fato, as ações físicas e as noções lógico-matemáticas que a criança usará nas atividades escolares e fora da escola possam se estruturar adequadamente” (FREIRE, 1994, p.24).

Vemos, nessa idéia, que o autor toma como base a teoria Piagetiana para a sua atuação profissional. O brinquedo deve estar presente sim, mas terá a função de motivar as crianças. E por que isso deve ser papel apenas da educação física? Se assim fosse, não estaríamos reproduzindo na educação infantil o caráter disciplinar, tão criticado por nós porque traz consigo, na maioria das vezes outras dicotomias já explicitadas? O brinquedo não pode estar presente e ser incentivado pela professora de criança em todos os momentos em que a criança está na instituição? E se estiver

presente, precisamos taxá-lo como útil para alguma coisa? A criança não pode brincar pelo simples fato de gostar disso? Por que a ênfase precisa estar sempre no produto? O processo da brincadeira é importante ou não para a criança? Será que podemos encarar o brincar da criança como algo que, apesar de ter um sentido próprio para ela não se resume àquele momento somente, mas que se expande de forma a promover aprendizados importantes, mesmo que esse não seja o objetivo?

Talvez, esses questionamentos tenham surgido entre os autores da outra proposta que vamos expor, construída a partir da teoria auto-intitulada crítico-superadora, de um coletivo de autores¹⁶, e explicitada no livro “Metodologia do ensino de educação física”, publicado em 1992. O grupo estudado também se embasa na teoria crítico-emancipatória de Elenor Kunz, cuja idéia pode ser acessada, entre outros, no livro “Transformação didático-pedagógica do esporte”. Estas duas teorias não são específicas para educação infantil, mas deram um bom suporte para que o grupo citado elaborasse a sua proposta para atuação com os pequenos, já que apontam para uma prática transformadora na escola pública e buscam uma educação de qualidade. Estamos falando da proposta explicitada nas *Diretrizes Curriculares para a educação física no ensino fundamental e na educação infantil da rede municipal de Florianópolis/SC* (Grupo de Estudos Ampliado de Educação Física, 1996), elaborado em uma parceria do NEPEF/UFSC¹⁷ com a prefeitura municipal de Florianópolis. Esse documento reservou uma parte para discorrer sobre a proposta elaborada para auxiliar os professores de educação física que já atuam na educação infantil na rede desse município.

¹⁶ Coletivo formado por Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.

¹⁷ Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina.

O Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física da UFSC é formado por diversos profissionais, entre os quais estão pessoas conhecidas como a Profa. Dra. Ana Márcia Silva e a Profa. Dra. Déborah Thomé Sayão, que têm se dedicado a estudar o corpo e suas relações com a educação infantil, respectivamente.

Segundo Valter Bracht (1999, p.79), a teoria crítico-superadora, adotada pelo grupo de estudos ampliado de educação física,

Baseia-se fundamentalmente na pedagogia histórico-crítica desenvolvida por Demerval Saviani e colaboradores (...). Sistematizando o conhecimento da EF em ciclos (1º - da organização da identidade dos dados da realidade; 2º - da iniciação à sistematização do conhecimento; 3º - da ampliação da sistematização do conhecimento; 4º - do aprofundamento da sistematização do conhecimento), propõe que este seja tratado de forma historicizada, de maneira a ser apreendido em seus movimentos contraditórios.

Quanto à teoria crítico-emancipatória de Elenor Kunz, Bracht (1999, p.80) afirma que a mesma é influenciada pelas idéias de Paulo Freire e pela fenomenologia de Merleau-Ponty. O fato é que tanto uma teoria quanto a outra levam-nos a criticar a educação física escolar e apontam para uma transformação da mesma. Com base nessas duas teorias foi elaborada uma proposta para a educação física na instituição de educação infantil que defende que apenas o fato de encarar a expressão corporal como uma forma de linguagem, já seria suficiente para defender a educação física (o grupo não fala do profissional especialista, mas do conhecimento próprio da área) na instituição de educação infantil *“(...) que perceba a criança em toda a sua potencialidade, onde características como a autonomia, a criticidade, a criatividade e a solidariedade sejam seus pressupostos”* (Grupo de Estudos Ampliado de Educação Física, 1996, p.41).

Vemos, na proposta do grupo, a preocupação com a criação de um espaço, na educação infantil, que permita o acesso a elementos da cultura universal e à natureza, um espaço no qual o professor é participante e mediador na troca de

experiências. Baseados também nos estudos de Vigotsky, o grupo (1996, p.45) defende que

O papel da mediação do professor, enquanto organizador e sistematizador deste processo é fundamental, pois a idéia de que os processos mentais dependem das condições concretas de existência torna-se um princípio básico da psicologia sócio-histórica que admite também que as ações humanas mudam o ambiente de modo que a vida humana constitui-se na síntese de atividades continuamente renovadas que se manifestam na prática social.

Apesar de trabalharem com um sistema no qual o especialista em educação física está presente na educação infantil, a possibilidade de uma fragmentação do ensino e da realidade não é descartada pelo grupo. Para diminuir tal impacto (ou até mesmo aboli-lo, dependendo do corpo docente), eles propõem um trabalho conjunto entre professoras de criança e especialistas e destes com a instituição e com o município. Essa conexão tem seu ápice em encontros periódicos regionais nos quais acontecem várias discussões que despertam especialistas e professoras de criança para a importância da diversidade de linguagens que devem ser trabalhadas na educação infantil.

Pensamos que a proposta do grupo configura-se como um avanço nessa área de discussão. Os gestos são valorizados como uma forma de linguagem e um patrimônio da humanidade que deverá ser preservado e transmitido às crianças para conhecimento e transformação. Da mesma maneira, a cultura corporal é tratada como algo importante por si só e não porque auxilia para o aprimoramento de habilidades ou porque pode levar a criança a desenvolver pensamentos lógicos mais rapidamente. A cultura corporal uma produção humana, algo inerente a sociedade e, por isso, deve ser tratada com a mesma seriedade com a qual são tratadas outras instâncias da cultura. Lembramos, mais uma vez, da citação de Florestan Fernandes feita por Sayão (2002b, p.57):

A cultura infantil expressa tanto a incorporação, transferência e aceitação pelas crianças da cultura adulta quanto a elaboração de um patrimônio que

permite fazer desaparecer traços daquilo que é aprendido a partir dos adultos, transformando-os em manifestações tipicamente infantis. Além disso, as histórias de vida das crianças, suas origens socioculturais, o pertencimento que lhes é próprio a diferentes classes sociais, gêneros, credos religiosos e etnias em interação também interferem na constituição de uma cultura infantil.

A brincadeira, principalmente entre crianças de idades diferentes, é defendida como princípio norteador da educação infantil. Porém, o foco final do ensino é a aprendizagem dos conhecimentos concernentes à educação física. Apesar de defenderem uma integração com a professora generalista, a educação física é tratada como disciplina o que pode levar a uma fragmentação do ensino, caso não haja consciência de todos os profissionais envolvidos quanto à importância da expressão corporal como uma forma de linguagem na qual as crianças estão mergulhadas e da qual participam ativamente.

Além desses trabalhos especificados até aqui, não podemos deixar de citar o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), produzido pelo Ministério da Educação e do Desporto e pela Secretaria de Educação Fundamental. Esse documento tem sido muito utilizado no âmbito da educação infantil por ter sido entregue nas instituições que atendem esta faixa etária.

Verificamos, neste documento que o brincar da criança é considerado uma linguagem infantil direcionada pelas experiências anteriores da criança (Brasil, 1998, p.27). Segundo este documento, *“no ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser”*. (p.28). Utilizando uma ampla bibliografia (sem muitas referências da educação física, mas de alguns autores que valorizam as questões referentes à educação corporal) o documento defende uma concepção do brincar em que este é fragmentado em categorias de experiência que podem ser agrupadas em três

modalidades: *“brincar de faz-de-conta ou com papéis (...); brincar com materiais de construção e brincar com regras”* (Braisl, 1998, p.28).

Entendemos, porém, que toda brincadeira tem representação de papéis, materiais e regras. Não há como fazer esta separação. Defendemos também que a brincadeira é um modo pelo qual, mesmo sem intenção, a criança aprende, ao contrário do documento que diz:

É preciso que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento em uma atividade espontânea e imaginativa. Nessa perspectiva não se deve confundir situações nas quais se objetiva determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explícitas com aquelas nas quais os conhecimentos são experimentados de uma maneira espontânea e destituídos de objetivos imediatos pelas crianças. Pode-se, entretanto, utilizar os jogos, especialmente aqueles que possuem regras, como atividades didáticas. É preciso, porém, que o professor tenha consciência que as crianças não estarão brincando livremente nestas situações, pois há objetivos didáticos em questão. (Brasil, 1998, p.29)

Assim, observamos que com relação aos conhecimentos da educação física encontramos diferentes concepções e propostas para a educação infantil. Nesse trabalho, colocamos à disposição da professora de criança três propostas que se diferem para que esta possa escolher a que mais se adequa ao seu projeto de ser humano e sociedade. Quanto ao nosso posicionamento, pensamos que a proposta do Grupo de Estudos Ampliado de Educação Física é a que mais se aproxima da pedagogia da infância que buscamos por defender a importância da integração entre os diferentes profissionais que atuam na educação infantil e por considerar que a expressão corporal é uma forma de linguagem importante por si só e, por isso, deve-se criar espaços para que ela aconteça de forma livre e se enriqueça através de elevada gama de experiências possíveis na instituição de educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos mostrar, durante todo este trabalho a importância dos conhecimentos da educação física, para a formação da pedagoga que trabalhará com os pequenos na educação infantil. Vimos que esses conhecimentos podem ajudar as professoras de criança a caminharem rumo a construção de uma pedagogia tipicamente infantil que englobe todas as peculiaridades desta população. Nossa proposta, agora, caminha por dois lados nesta última parte do trabalho. Primeiramente, defendemos a incorporação, por parte das Faculdades de Pedagogia e Educação Física de um currículo mais amplo que, ao menos, dê a esses profissionais um maior embasamento sobre as peculiaridades da infância e proporcionem vivências diversas nas várias áreas do conhecimento incluindo as artes. Em um segundo momento, levantamos questões importantes para as professoras de infância já atuantes na educação infantil visando contribuir para uma melhora em sua atuação.

Às instituições responsáveis pela formação da professora de criança

Como já citamos anteriormente, a formação desta profissional tem ocorrido nos cursos de magistério ou nos cursos de pedagogia. Enfatizaremos os cursos de pedagogia já que o outro citado será abolido e, até mesmo as profissionais já formadas no magistério precisarão cursar pedagogia para tornarem legal sua

atuação profissional¹⁸. Além disso, pensamos que a educação infantil é um nível de ensino tão importante quanto os outros e, por isso, deve ter um profissional altamente capacitado em nível superior e, por que não, em níveis de mestrado e doutorado também.

Talvez, o que colocaremos aqui pareça muito distante. Para nós, porém, configura-se em uma utopia que deve ser perseguida por pais, professores, alunos de pedagogia, de educação física, políticos, enfim, por toda sociedade.

Consideramos que os cursos de pedagogia formam hoje profissionais bastante diversos que estão entre professores de educação infantil e da primeira etapa do ensino fundamental (1ª à 4ª séries), coordenadores pedagógicos e administradores de escolas¹⁹. Assim, pensamos que os quatro anos letivos são

¹⁸ Seguem os dispostos em lei sobre a formação do professor de educação básica:

Art. 62 da Lei 9394/96: *“A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal”.*

Art. 1º da Resolução CEB nº2 de 19/04/99: *“O Curso Normal em nível Médio, previsto no artigo 62 da Lei 9394/96, aberto aos concluintes do Ensino Fundamental, deve prover, em atendimento ao disposto na Carta Magna e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, a formação de professores para atuar como docentes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, acrescentando-se às especificidades de cada um desses grupos as exigências que são próprias das comunidades indígenas e dos portadores de necessidades educativas especiais”.*

Art. 1º da Resolução CNE de 18/02/2002: *“As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica”.*

¹⁹ *“O Pedagogo poderá atuar tanto no Magistério como na Administração, Supervisão, Assessoria Pedagógica e Educacional em instituições escolares dos diferentes graus de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio), na Formação e Treinamento de Recursos Humanos, em instituições não escolares (como sindicatos, empresas, etc.), ou ainda em clínicas especializadas em Educação Especial. O estudante sairá licenciado em Pedagogia com possibilidades de atuação docente nas séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil; estudará e pesquisará o trabalho pedagógico nestes níveis de ensino e poderá trabalhar como pedagogo na direção e coordenação do planejamento, execução e avaliação de sistemas escolares e das unidades que os compõem. Seu campo de atuação amplia-se ainda para as instituições não escolares e não formais e ainda para classes/instituições que recebem alunos especiais” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2004, p.391)*

relativamente pouco para uma formação tão ampla, mesmo se considerarmos que não compete somente à universidade proporcionar uma boa formação.

Queremos dizer com isso que para mudarmos a situação atual da educação brasileira, não basta apenas fazer novas propostas (nem tão pouco promulgar ou revogar leis). A estrutura deve ser pensada para a sua modificação e isso só acontece através de um projeto a longo prazo.

Colocando aqui o meu desabafo, como aluna, a prioridade da universidade deveria ser a universalização dos saberes. Assim, precisaria haver uma quebra de monopólios para que os alunos conheçam o campus e cursem disciplinas que lhes interessem sem sofrer a discriminação de ser deste ou daquele instituto. Como nos alerta Faria (2003, p.77),

Estamos falando do caráter interdisciplinar das pedagogias, que tratando de um objeto, a educação, que é uma prática social, demanda, obrigatoriamente bases epistemológicas de diferentes ciências e campos do conhecimento, tais como: antropologia, sociologia, história, filosofia, biologia, medicina, puericultura, educação física, artes (música, dança, cinema, desenho, artes plásticas, escultura, teatro etc.), arte-educação, arquitetura, literatura, etc.

Já que buscamos a construção de uma pedagogia da infância e, como explicitado acima, as pedagogias são interdisciplinares, não podemos deixar de pensar nos professores de educação física que irão trabalhar ou como professores, atuando diretamente com a criança²⁰, ou como orientadores das professoras generalistas no quesito cultura corporal. Com toda certeza, falta uma discussão mais adentrada acerca da educação infantil, da criança e de suas peculiaridades.

²⁰ Licenciado em educação física: *"Poderá atuar no planejamento, execução e avaliação da disciplina Educação Física no ensino formal, nas escolas de ensinos infantil, fundamental e médio, Deverá elaborar programas de disciplinas para todas as séries, níveis ou ciclos, dentro de uma perspectiva crítica, numa reflexão radical"*. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2004, vol. 1, p. 91. grifo nosso).

Para o pedagogo, para o professor de educação física e para tantos outros profissionais (professores/as de artes em geral, arquitetos/as, cozinheiras/os, diretores/as, vigias etc) precisa estar claro que

o fato de a criança não falar, ou não escrever, ou não saber fazer as coisas que os adultos fazem, transforma-na em produtora de uma cultura infantil, justamente através “destas” especificidades. A ausência, a incoerência e a precariedade características da infância, ao invés de serem ‘falta’, incompletude são exatamente a infância. (Faria, 1999, p.180)

Defendemos a necessidade de maior integração entre os diferentes profissionais de uma instituição. O que temos visto é a disputa por campos de trabalho que seriam mais ricos e completos se existisse união de conhecimentos.

Falamos isso porque defendemos a visão de Sayão (2002b, p.60) que diz:

Diferentes profissionais podem atuar num mesmo currículo com crianças pequenas, desde que assumam a idéia de formação solidária. Ou seja, uns/as e outros/as compartilham experiências que tem como fim a qualidade do trabalho desenvolvido. A troca dos saberes deve prevalecer sobre as atitudes corporativas que colocam a disputa pelo campo de trabalho acima das necessidades e interesses das crianças.

A faculdade também é o lugar onde espaços para discussões devem ser abertos. Aulas temáticas, palestras, mesas sobre assuntos relativos à infância, corpo, gênero, mídia etc. são imprescindíveis na formação do professor de criança. Dissemos professor porque sonhamos com a presença de homens na educação infantil que não sejam guardas, jardineiros ou pintores. Concordamos que a escola é um lugar de rupturas. Nesse sentido,

(...) especialmente para os meninos em idade escolar, a ausência de adulto modelo do mesmo sexo trabalhando com crianças é considerada um fator que dificulta a mudança de atitudes tradicionais quanto aos papéis sexuais. (Gunnarsson, 1998, p.142).

Se esse tipo de discussão ocorrer na graduação de pedagogia e educação física, estaremos contribuindo para queda de muitos mitos.

Às professoras de criança

Para finalizar meu trabalho, deixo aqui não as minhas, mas a contribuição de diversos profissionais que, há tempos, vêm lutando para que a criança seja o centro da educação infantil. Contribuições que tomei, primeiramente, para minha formação e que defendo no momento em que me proponho a escrever este trabalho. Agrego-as agora para que a professora de criança possa também incorporá-las para aperfeiçoamento de sua atuação profissional.

“Essas considerações produzem uma reflexão quando se afirma que construir os aspectos que norteiam a cultura infantil é papel fundamental das profissionais na educação infantil e na educação física na atuação com os/as pequenininhos/as. Para tanto, é necessário que as professoras sejam capazes de, empaticamente, fazer a leitura das linguagens infantis, colocando-se disponíveis, corporalmente, para compreenderem seus sentidos e significados” (Déborah Thomé Sayão, 2002a, p.61).

“Quando a criança é, de fato, o centro do projeto, mesmo que ela faça fila e tome banho (o que, aliás, ela gosta muito de fazer), estará havendo um relacionamento de aprendizagem recíproca, auto-alimentador: eu-adulto, que não sei nada sobre estas crianças enquanto seres, enquanto um outro diferente de mim (e não como um semi-alguém, onde falta algo que eu-adulto precisa ensinar porque já sei), aprendo como elas são e crio novos conhecimentos sobre a infância, e, ao mesmo tempo, o que eu tenho pra ensinar será algo complementar, um algo a mais, que inclusive ela tem direito de aprender” (Ana Lúcia Goulart de Faria, 1999, p. 75).

“As atividades nas creches e pré-escolas devem ser abordadas numa perspectiva ampla, onde o cuidado diário, o brincar, o trabalho e

outras atividades são importantes para o desenvolvimento da criança (...) As crianças não aprendem apenas quando os adultos têm a intenção de 'ensinar'. Como a aprendizagem, durante os anos pré-escolares, também se dá através da imitação e identificação, os comportamentos, valores e atitudes dos educadores são cruciais". (Lars Gunnarsson, 1998, p.164).

"Acredito que todos nós deveríamos buscar este objetivo: tomar posse novamente de nossa dimensão brincalhona, tirando vantagem das possibilidades que as próprias crianças oferecem aos adultos" (Patrizia Orsola Ghedini, 1998, p.201).

"Tomar a criança como ponto de partida exigiria compreender que, para ela, conhecer o mundo envolve o afeto, o prazer e o desprazer, a fantasia, o brincar e o movimento, a poesia, as ciências, as artes plásticas e dramáticas, a linguagem a música e a matemática. Que para ela, a brincadeira é uma forma de linguagem (...), assim como a linguagem é uma forma de brincadeira". (Moysés Kuhlmann Jr., 2003, p.65).

"Pode-se dizer que, se em casa há mães que exercem a maternidade junto aos filhos, e se na escola de ensino fundamental há professoras que exercem o magistério com seus alunos, nas creches e pré-escolas deve haver professoras de educação infantil que atuem junto a criança de 0 a 6 anos". (Ana Beatriz Cerisara, 2002, p.68).

Bibliografia

ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. Pro-posições: educação infantil e gênero. v.14, n. 3 (42) –p. 13-24. set./dez., 2003.

AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. Revista Paulista de Educação Física. São Paulo. p.53-60, 2001. Suplemento 4.

BRACHT, Walter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. Cadernos Cedes: Corpo e educação. Campinas: Centro de Estudos em Educação e Sociedade (CEDES), p.69-88, 1999.

BRASIL. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. Educação e sociedade. Formação de profissionais da educação: políticas e tendências, n. 68, p.126-142, 1999.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.

CASTELLANI FILHO, Lino. Educação Física no Brasil: a história que não se conta. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

CERISARA, Ana Beatriz. Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de educação física. São Paulo: Cortez, 1992.

DIDONET, Vital. Não há educação sem cuidado. Revista Pátio. Porto Alegre, ano 1, n. 1, abril/julho, 2003.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. (Orgas.) Educação infantil Pós-LDB: rumos e desafios. 4. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados – FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Ed. da UFSCAR; Florianópolis, SC: Ed. da UFSC, 2003. p.67-99.

_____. Educação Pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil. Campinas, SP: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. 4ª ed. São Paulo: Scipione, 1994.

GHEDINNI, Patrizia Orsola. Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália. In: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta. (Orgas.). Creches e pré-escolas no hemisfério Norte. 2.ed. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, p.189-210, 1998.

GUNNARSSON, Lars. A política de cuidado e educação infantil na Suécia. In: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta. (Orgas.). Creches e pré-escolas no hemisfério Norte. 2.ed. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, p.135-187, 1998.

GRUPO DE ESTUDOS AMPLIADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Diretrizes curriculares para a educação física no ensino fundamental e na educação infantil na rede municipal de Florianópolis, SC: registro da parceria NEPEF/UFSC-SME/Florianópolis, 1993 a 1996. Florianópolis: o Grupo, 1996.

KUHLMANN, JR., Moysés. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. (orgs.). Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios. 4ª ed. Rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados – FE/Unicamp; São Carlos, SP: Editora da UFSCAR; Florianópolis,SC: Editora da UFSC, 2003. p.51-65.

KUNZ, Elenor. Transformação didático-pedagógica do esporte. Ijuí: Ed. Unijuí, 1994.

LIMA, Fabiana Neves. Senta e desenha! Concepções sobre o desenho infantil presentes na prática educativa em creches de Valinhos (SP). Trabalho de conclusão de curso. FE/UNICAMP, 2004.

MATSUMOTO, Marina Hisa. Memórias, corpo e educação física. Campinas: Faculdade de educação física/UNICAMP, 2002. (Monografia de conclusão de curso).

PÉREZ GALLARDO, Jorge Sérgio; OLIVEIRA, Amauri A. Bássoli de; ARAVENA, César Jaime Oliva. Didática de Educação Física: a criança em movimento: jogo, prazer e transformação. São Paulo: FTD, 1998.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. Políticas do corpo. São Paulo: Estação liberdade, 1995.

SAYÃO, Déborah Thomé. O cuidado na educação infantil: Uma análise de gênero. Revista Pátio. Porto Alegre, ano 1, n. 1, abril/julho, 2003.

_____. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Campinas, v.23, n.2, p. 55-67, jan. 2002.

_____. Infância, prática de ensino de Educação Física e Educação infantil. In: VAZ, Alexandre Fernandez; SAYÃO, Déborah Thomé; PINTO, Fábio Machado. Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a prática de ensino de Educação Física. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002b.

_____. Educação Física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. Motrivivência, v. 11, n. 13, p.221-238, 1999.

SILVA, Ana Márcia. Corpo e diversidade cultural. Revista Brasileira de Ciência do Esporte. v.23, n.1, p.87-98. Set/2001.

SOARES, Carmen Lúcia. Corpo, conhecimento e educação: Notas esparsas. In: SOARES, Carmen Lúcia. (Orga.) Corpo e história. Campinas: Autores Associados, 2001, p.109-129.

SOARES, Carmen Lúcia. Imagens da retidão: A ginástica e a educação do corpo. In: CARVALHO, Yara Maria de; RUBIO, Kátia (orgas.). Educação física e ciências humanas. São Paulo: Hucitec, 2004. – (Paidéia 5).

TRALDI, Maria Cristina; DIAS, Rinaldo. Monografia passo a passo. Campinas: Editora Alínea, 1998.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Catálogo dos cursos de graduação 2004. Campinas, SP: Unicamp/Pró-Reitoria de graduação, 2004. vol.1.

ANEXO 1 - Ao contrário, as cem existem.

A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos
Cem pensamentos
Cem modos de pensar
De jogar e de falar.
Cem sempre cem
Modos de escutar as maravilhas de amar.
Cem alegrias para cantar e compreender.
Cem mundos para descobrir.
Cem mundos para inventar.
Cem mundos para sonhar.
A criança tem cem linguagens
(e depois cem, cem, cem).
Mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem-lhe: de pensar sem as mãos
De fazer sem a cabeça
De escutar e de não falar
De compreender sem alegrias
De amar e maravilhar-se
Só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe:
De descobrir o mundo que já existe
E de cem
Roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe:
Que o jogo e o trabalho
A realidade e a fantasia
A ciência e a imaginação
O céu e a terra
A razão e o sonho
São coisas
Que não estão juntas.
Dizem-lhe:
Que as cem não existem
A criança diz:
Ao contrário, as cem existem.
(Loris Malaguzzi).

ANEXO 2 - ESTA CRECHE RESPEITA A CRIANÇA: critérios para a unidade creche*

- Nossas crianças têm direito à brincadeira
- Nossas crianças têm direito à atenção individual
- Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante
- Nossas crianças tem direito ao contato com a natureza
- Nossas crianças tem direito à higiene e à saúde
- Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia
- Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão
- Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos
- Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade
- Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos
- Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche
- Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

* Capítulo do livro de Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg (1995).