

1

Educação física e educação infantil: uma reflexão teórica

Cae Rodrigues

Mestre em Educação pela UFSCar, Vice-Diretor Científico da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana (SPQMH), UFSCar; cae_jah@hotmail.com

Denise de Freitas

Doutoramento FEUSP, Pós-Doutoramento na Universidade de Lisboa, docente e pesquisadora no Departamento de Metodologia de Ensino da UFSCar; dfreitas@ufscar.br

NABSTRACTRESUMORESUMENABSTRACR



resumo	O presente texto apresenta reflexões sobre as relações históricas e contemporâneas entre a educação física e a educação infantil, relevando a educação física enquanto área de conhecimento e componente curricular. Essas reflexões são resultado de pesquisa teórica e revisão bibliográfica acerca dos termos “educação física” e “educação infantil”, com referencial teórico norteador centrado na pedagogia freiriana. Palavras-chave: Educação; educação física; educação infantil; pedagogia freiriana.
abstract	The present text focus on the historical and contemporary associations between physical education and elementary school education, emphasizing the role of the former as an area of knowledge and a curricular component. The study is a result of theoretical research and bibliographical review of the terms “physical education” and “elementary school education”, centering on Freire’s pedagogy. Key words: Education; physical education; elementary school education; Freire’s pedagogy.
resumen	El texto presenta reflexiones acerca de las relaciones históricas y contemporâneas entre la educación física y educación primaria, relacionado la primera como área de conocimiento así como componente curricular. Estas reflexiones son resultado de investigación teórica e revisión bibliográfica sobre los términos “educación física” y “educación primaria”, así como referencia teórico centrada en la pedagogía freiriana. Palabras-clave: Educación; educación física; educación primaria; pedagogía freiriana.

1

“Se na pré-escola, constata-se, ainda hoje, uma pequena parcela de profissionais considerados leigos, nas creches ainda é significativo o número de profissionais sem formação escolar mínima cuja denominação é variada: berçarista, auxiliar de desenvolvimento infantil, babá, pajem, monitor, recreacionista etc.” (BRASIL, 1998, p.39).

Educação infantil e a criança

Quando as observo, noto nesses pequenos seres o germe de todas as virtudes, de todas as faculdades que um dia lhes serão tão necessárias: na sua teimosia entrevejo a futura constância e firmeza de caráter; nas suas garotices o bom humor que lhes fará vencer facilmente os perigos deste mundo. E tudo isso de modo tão puro, tão incontaminado! (GOETHE, 1971, p.39).

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em dezembro de 1996 (Lei nº 9394), a educação infantil – atualmente compreendida como o atendimento institucional educacional às crianças de zero a cinco anos de idade em creches e pré-escolas – passou a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica no Brasil (OLIVEIRA, 2003). Alguns fatores específicos são responsáveis pela expansão nessa etapa da educação nas últimas décadas, como o fortalecimento da consciência sobre a importância de experiências educativas na primeira infância, a intensificação da urbanização e as mudanças estruturais na organização familiar, resultante, por exemplo, da crescente participação da mulher no mercado de trabalho (BRASIL, 1998). Porém, mesmo com a contínua preocupação pela área, tanto no campo acadêmico como no campo social (político-econômico), a educação infantil ainda carrega alguns mitos e estigmas com fortes raízes culturais.

Grande parte das instituições de atendimento à criança em idade pré-escolar no Brasil nasceu com o objetivo exclusivo de atender famílias de baixa renda. No entanto, esses programas de atendimento têm em suas raízes problemas subsequentes de investimentos de baixo custo, “[...]com aplicações orçamentárias insuficientes, escassez de recursos materiais; precariedade de instalações; formação insuficiente de seus profissionais e alta proporção de crianças por adulto” (BRASIL, 1998, p.17). Dessa maneira, a educação infantil já nasce como um programa “marginalizado”, reforçando uma visão estigmatizada e discriminatória, passando a impressão de ser alternativa compensatória, para sanar as supostas carências da população de baixa-renda e promover a inclusão das crianças na sociedade.

Há outra especificidade da educação infantil que merece atenção. Como primeira experiência educacional fora do ambiente familiar, a educação infantil carrega a pesada responsabilidade de transição dos cuidados educacionais da família para a escola. Talvez por esse motivo – e pela presença majoritária de mulheres atuando nesse nível de ensino – construiu-se em volta do profissional atuante nessa área um estigma de “professora-mãe”, como se devesse atuar como substituta materna, criando-se um mito de que, para ser profissional da educação infantil, seria necessário ser mulher e gostar de crianças. Esse estigma, juntamente com a precariedade da formação profissional na área¹, culminou em um processo de hierarquização dos

profissionais da educação, sendo que o(a) professor(a) “generalista”, na sua maioria mulheres formadas no curso normal secundário ou no curso de pedagogia e que atuam na pré-escola e nas séries iniciais do ensino fundamental (1ª à 4ª série), não possuem o prestígio dos(as) professores(as) “especialistas”, formados em curso superior e que lecionam disciplinas específicas a partir da 5ª série do ensino fundamental (AYOUB, 2001).

As discussões acerca dessa hierarquização profissional na educação parecem uma fogueira na qual os autores da área não se cansam de jogar lenha. Há uma corrente de estudiosos que ressaltam uma relação de parceria não hierarquizada entre diferentes profissionais que atuam nessa área, pensando não mais em professores(as) “generalistas” e “especialistas”, “[...] mas em professoras(es) de educação infantil que, juntas(os), com as suas diversas especificidades de formação e atuação, irão compartilhar seus diferentes saberes docentes para a construção de projetos educativos com as crianças” (AYOUB, 2001, p.56, grifos do autor). Como justificativa, os autores dessa corrente defendem que a atuação de profissionais com diferentes formações abre o caminho para um trabalho diversificado do conhecimento em suas várias linguagens, como a escrita, a matemática, a geográfica, a artística e a corporal. Segundo Silva (1997), todas essas formas de linguagem configuram-se como partes do cotidiano incorporadas pela criança como forma de expressão e contribuem igualmente para uma leitura da realidade como totalidade.

Por outro lado, alguns estudos ainda propõem o desenvolvimento das atividades curriculares por professores(as) “generalistas”, com organização afinada com os princípios de uma pedagogia voltada para a experiência e para o interesse da criança.

É preciso que o(a) educador(a) saiba que o seu ‘aqui’ e o seu ‘agora’ são quase sempre o ‘lá’ do educando. Mesmo que o sonho do(a) educador(a) seja não somente tornar o seu ‘aqui-agora’, o seu saber, acessível ao educando, mas ir mais além de seu ‘aqui-agora’ com ele ou compreender, feliz, que o educando ultrapasse o seu ‘aqui’, para que este sonho se realize tem que partir do ‘aqui’ do educando e não do seu (FREIRE, 2005, p.59).

O(A) educador(a) deve primar pela construção de um projeto de educação infantil que considere as especificidades educacionais da criança, com a esperança de que isso culmine numa aprendizagem significativa.

Outra justificativa para a permanência dos(as) professores(as) “generalistas” seria a tentativa de minimizar as dicotomias que surgem na separação das disciplinas, tentando construir uma aprendizagem e uma percepção de mundo mais integrada, não separada em uma realidade matemática, uma física, uma geográfica, uma biológica, mas uma percepção de mundo íntegra, que trabalhe com todos esses fenômenos de forma indissociável. Freire e Macedo destacam que, na

escola, há uma dicotomia entre a “leitura do mundo” e a “leitura da palavra”. Segundo os autores,

[...] a escola está aumentando a distância entre as palavras que lemos e o mundo em que vivemos. Nessa dicotomia, o mundo da leitura é só o mundo do processo de escolarização, um mundo fechado, isolado do mundo onde vivemos experiências sobre as quais não lemos. Ao ler palavras, a escola se torna um lugar especial que nos ensina a ler apenas as ‘palavras da escola’, e não as ‘palavras da realidade’. (1994, p.164).

No entanto, vale lembrar que a simples permanência de professores(as) generalistas não garante essa educação menos dicotômica, pois há necessidade de reestruturação curricular que possibilite uma aprendizagem estimulante para a construção dessa percepção de mundo mais integrada.

Em consonância com a LDB de 1996, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCN-EI) (BRASIL, 1998) – talvez o principal documento norteador da educação infantil – utiliza a denominação “professor de educação infantil” para designar todos os profissionais responsáveis pela educação de crianças na idade pré-escolar. Tal denominação, que independe da formação do(a) professor(a), objetiva maior igualdade de valor entre os profissionais da área, na tentativa de minimizar a hierarquização que prestigia os(as) professores(as) “especialistas” atuantes no ensino fundamental. Mas, apesar dessa discordância acadêmica em torno da questão do(a) professor(a) “especialista” ou “generalista”, parece haver consenso no argumento segundo o qual a construção de um projeto de educação infantil deve, necessariamente, propor um currículo que pense as diferentes linguagens em suas múltiplas formas de expressão, manifestadas por meio da oralidade, da gestualidade, da leitura, da escrita, da musicalidade, e, principalmente, que considere a criança como “ponto de partida” (AYOUB, 2001).

A sociedade atual é caracterizada por uma concepção de infância de certa forma abstrata, mais associada como etapa ou período preparatório para a vida adulta do que para as condições objetivas da vida, mais associada a um “vir a ser” do que um “sendo agora” (KRAMER, 1995). A própria produção acadêmica, em sua maioria, traz um conceito de infância com conotação de “preparação para”, como se a infância constituísse apenas uma fase que precede a vida adulta, um período de ingenuidade, inocência, que precisa ser “moldada”, “educada para” a vida adulta (OLIVEIRA, 2003).

O referido conceito de infância sustenta-se em uma série de eventos históricos. Como exemplo, afirma-se que a criança, na sociedade burguesa, diferentemente da sociedade feudal, na qual exercia um papel produtivo direto assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, é considerada como um adulto em potencial, dotada de capacidade de desenvolvimento, alguém que precisa ser cuidada, esco-

3

Se procedermos a um cotejamento do número de percussionistas compositores lançados no ambiente do Carnaval baiano e da axé music e samba reggae, podemos observar uma predisposição para a sonoridade de palavras que têm efeito percussivo, a exemplo das composições de Carlinhos Brown, Peu Meurray e Leonardo Reis, para citar os mais emblemáticos.

larizada e preparada para uma atuação futura. Além disso, a criança assume a responsabilidade de sucessão na herança do patrimônio familiar, no caso da família de posses, ou de ser educada para o trabalho, se não pertence a uma família de posses, tornando-se fator preponderante para a aquisição e manutenção dos bens familiares (KRAMER, 1995).

Compreender a transformação conceitual histórica, assim como as atuais conceituações acerca de “infância” e “criança”, é fundamental para a compreensão das recentes transformações na educação infantil. Para João Batista Freire (1991), a educação infantil (em sua denominação, “primeira infância”) não pode se assimilar ao adestramento de animais irracionais que vivem em zoológicos e circos, pois a criança deve ser “educada” e não “adestrada”. “O que a escola deve buscar não é que a criança aprenda esta ou aquela habilidade para saltar ou para escrever, mas que, através dela, possa se desenvolver plenamente” (FREIRE, J. B., 1991, p.76). Este autor trabalha com uma concepção de criança muito próxima dos pressupostos piagetianos, pautada pelo conceito de criança como um ser egocêntrico (PIAGET, 1990), centrada em si mesma, sujeito que vai, a partir das relações com o meio, porém de maneira individualizada, construindo significados que culminarão em seu processo de socialização, ou seja, “[...] passará de um estado em que se coloca como centro de todas as coisas para um estado onde não é mais centro, e sim um organismo relacionando com outros” (FREIRE, J. B., 1991, p.34).

Contrapondo-se a essa visão, diversos autores trabalham com concepções mais próximas da abordagem histórico-social baseada, principalmente, nos estudos de Vygotsky e Wallon, que defendem que a criança é, desde seu nascimento, um ser social. Ao nascer, a criança não se distingue do outro, o que ocorrerá a partir dos modelos sociais que alicerçam o processo de aprendizagem, pelo qual a criança constrói sua identidade e, ao relacionar-se com o outro, avalia e modifica esses modelos (WALLON, 1980). Nessa perspectiva, a criança já nasce presa a uma teia social e, a partir das relações com o outro, constrói seu processo de individualização, percorrendo então um caminho oposto daquele proposto por Piaget, segundo o qual a criança parte do egocentrismo para um processo de socialização.

Dos autores que trabalham com e apresentam projetos pautados nas concepções mais próximas dessa abordagem, Debortoli e Borges (1997) defendem a consolidação de propostas de educação infantil que fortaleçam uma concepção de criança como ser humano histórico-social, inserido em dada realidade e determinada cultura, em processo de desenvolvimento, porém completo, no sentido de já ser “humano”, e não projeto para ser “humano”, um projeto educativo que contemple, primeiramente, a formação humana em todas suas possibilidades de expressão. No mesmo sentido, Oliveira (2003) relaciona a infância com os reflexos das variações da atividade humana,

como constructo social, considerando a criança “ [...] como sujeito de relações sociais, um ser que é e não um **vir a ser**, que encontra-se inserida num determinado contexto social” (p.74, grifos da autora). Ainda na mesma direção, Sayão (1997) afirma que a implementação de uma proposta de educação infantil deve reconhecer a criança como sujeito histórico, como produto e produtora de cultura, inserida na sociedade com o direito de apropriação de conhecimentos produzidos pela história social do ser humano, avançando em seu “processo de humanização” pelas relações com os adultos e com as outras crianças.

Para Freire, o(a) educando(a) não pode ser visto(a) como mero(a) “depósito” de conhecimento, com a única função de guardar e arquivar o depositado, transmitido ou transferido por um(a) educador(a) que seja mero(a) doador(a) de sabedoria (educação bancária – 1983, 1987, 1996). Nessa relação, o(a) educador(a) assume uma postura de “sábio(a)”, enquanto o(a) educando(a) é julgado(a) um “nada saber” (FREIRE, 1987). Na verdade, o ensino “bancário” deforma a criatividade de ambos. O caminho oposto à educação bancária é o respeito ao(a) educando(a), principalmente pelo reconhecimento de seu “saber ingênuo”, da importância dos “conhecimentos de experiência feitos” que carrega das vivências nas mais variadas manifestações de práticas sociais, de sua compreensão de mundo, para o cotidiano escolar (FREIRE, 1996, 1987).

No Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998), a concepção de criança como noção historicamente construída também está presente, com a observação de que, mesmo no interior de uma mesma sociedade e época, o conceito sofre mudança ao longo dos tempos. A criança é, como o adulto, um sujeito histórico social, e, inserida em determinada sociedade e cultura em um determinado momento histórico, faz parte de uma organização familiar (BRASIL, 1998).

Porém, apesar de compartilhar essas características histórico-sociais com os adultos, as crianças sentem e pensam o mundo de maneira muito peculiar, pois possuem uma natureza singular, que se evidencia no momento em que interagem com o meio e com as pessoas em sua volta num esforço poético para compreender o mundo, utilizando as mais diferentes linguagens para se comunicar, para não só entender, mas criar e recriar os significados que compõem sua realidade. Esse processo é a mais significativa manifestação para a construção do conhecimento na infância.

Talvez o maior desafio da educação infantil e dos profissionais atuantes na área constitui-se em compreender essa singularidade da criança, esse jeito peculiar de ser e estar no mundo, o reconhecimento de que, apesar de constituir-se como ser completo e indivisível, precisa de uma educação que considere suas necessidades específicas. Compreender que o fato de que a criança precisa de atenção

especial, pela sua natureza singular, não significa que seja carente, frágil, dependente, passiva. Entender que a criança não precisa de uma educação que ensine a passividade e a dependência na ajuda dos adultos, mas práticas que lhe possibilite a independência progressiva e oportunidades para que aprenda a cuidar de si, do outro e de seu ambiente. Considerar, enfim, que as crianças são diferentes entre si, o que “ [...] implica propiciar uma educação baseada em condições de aprendizagem que respeitem suas necessidades e ritmos individuais, visando a ampliar e a enriquecer as capacidades de cada criança, considerando-as como pessoas singulares e com características próprias” (BRASIL, 1998, p.32), aliás, como deveria acontecer não somente na educação infantil, mas em todo processo educativo.

Considerando essas especificidades da criança em suas diversas manifestações, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil lista os princípios que devem reger as experiências infantis em prol da formação da cidadania:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (BRASIL, 1998, p.13).

Além dos princípios relacionados às diferenças (individuais e sociais), ao acesso aos conhecimentos socialmente construídos e às interações com o outro e com o meio, destacam-se ainda a relação da criança com o brincar e o desenvolvimento de sua identidade. Ao brincar, a criança representa papéis, comunica-se, interage com o outro e com o meio, conhece, reconhece, cria e recria valores, desenvolve sua imaginação. “A consciência corporal, isto é, reconhecer-se por meio de interações, é fundamental para a construção da identidade” (ARANTES, 2003, p.14). Brincar está diretamente relacionado com o desenvolvimento de capacidades importantes, como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação, a criatividade, a solução de problemas, além da experimentação de regras, valores e papéis sociais, ou seja, a socialização incorporada por meio de atividades significativas, pois partem das experiências sociais da própria criança (BRASIL, 1998).

Brincando, a criança desenvolve a capacidade de domínio da linguagem simbólica, uma vez que o brincar implica discernir entre a brincadeira e a realidade que oferece conteúdo para seu desenvolvimento, entre aquilo que é imaginação e aquilo que é imitação da rea-

lidade. “Ao brincar de faz de conta a criança está aprendendo a criar símbolos” (KISHIMOTO, 1999, p.40). No brincar, a criança incorpora o movimento, relaciona-se com objetos e suas propriedades físicas, desenvolve, progressivamente, as linguagens oral e gestual, conhece os conteúdos sociais (papéis, situações, valores, atitudes, limites definidos pelas regras) e sua relação com o universo social, e, nas mudanças de percepção culminantes de todas essas relações, conhece novas maneiras de experienciar o mundo (BRASIL, 1998).

Apesar da relevância da discussão sobre a importância do brincar no desenvolvimento da identidade da criança, torna-se importante compreender também as relações dessa e de outras especificidades e concepções de “criança” e de “desenvolvimento infantil” com as responsabilidades atribuídas à educação infantil. Assumindo uma visão maturacionista, por exemplo, a educação infantil teria a responsabilidade de garantir o espaço e o tempo para que a criança brincasse livremente, com o mínimo de interferência do(a) professor(a), deixando para a própria “natureza” da criança o papel de desenvolvimento (TANI *et. al.*, 1988). Esta abordagem vai ao encontro da concepção de desenvolvimento infantil usada por Piaget (já discutida anteriormente), que reafirma a crença de muitos(as) educadores(as) de que, inserindo a criança em ambientes propícios à construção de conhecimento, o processo de aprendizagem ocorre naturalmente.

Por outro lado, assumir uma visão interacionista significaria o desenvolvimento infantil a partir de um programa com objetivos, conteúdos e metodologias coerentes com as necessidades específicas da faixa etária, com um propósito claro de intervenção do(a) professor(a) (TANI *et. al.*, 1988.). Esta visão vai ao encontro de uma concepção de desenvolvimento infantil mais próxima da abordagem histórico-social (também já discutida), que defende que a criança não nasce com as capacidades humanas já estabelecidas, sendo a interação com o outro e o papel do aprendizado social elementos imprescindíveis para seu desenvolvimento.

Nesse estudo, optou-se por trabalhar com a segunda visão, que mais se aproxima à de Freire, para quem a educação “é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1992, p.69). O diálogo – relação “dialógica educador-educando, educando-educador” (FREIRE, 1992, p.53) – é aqui compreendido como uma “relação horizontal de A com B” (FREIRE, 2000, p.115), na qual os(as) educandos(as) não são “recipientes dóceis de depósitos”, mas assumem-se enquanto investigadores(as) críticos(as) em diálogo com o(a) educador(a) (FREIRE, 2005).

A intervenção intencional do(a) professor(a), com a preparação de material e de espaços estruturados para o brincar, além da organização de situações diversificadas para o brincar, com liberdade de escolha de temas, objetos, papéis a representar, regras e até o compa-

nheiro de brincadeira, favorece “ [...] o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais infantis” (BRASIL, 1998, p.29). Na intencionalidade do adulto ao criar situações lúdicas visando o estímulo de uma aprendizagem, o brincar assume uma dimensão educativa (KISHIMOTO, 1999). Cabe, então, ao(a) professor(a) garantir um ambiente de experiências educativas e sociais variadas, considerando ainda:

- a interação com crianças da mesma idade e de idades diferentes em situações diversas como fator de promoção da aprendizagem e do desenvolvimento e da capacidade de relacionar-se;
 - os conhecimentos prévios de qualquer natureza, que as crianças já possuem sobre o assunto, já que elas aprendem por meio de uma construção interna ao relacionar suas idéias com as novas informações de que dispõem e com as interações que estabelece;
 - a individualidade e a diversidade;
 - o grau de desafio que as atividades apresentam e o fato de que devam ser significativas e apresentadas de maneira integrada para as crianças e o mais próximas possíveis das práticas sociais reais;
 - a resolução de problemas como forma de aprendizagem.
- (BRASIL, 1998, p.30).

Essa proposta de intervenção intencional do(a) professor(a) para o desenvolvimento de um programa com base nas necessidades específicas da criança, fundamentada numa visão interacionista, abre espaço na educação infantil para a inserção de uma área de conhecimento que tenha como objetivo precípuo o estudo da cultura corporal e do movimento humano, elementos essenciais para o desenvolvimento infantil.

O papel da educação física no desenvolvimento da criança

*O pássaro sem vôo, solto na sala,
Ficou sendo um brinquedo de criança
Que lhe importa a manhã?
Por que saudá-la,
Se a cantiga desperta a mão que o alcança?
De que lhe vale o canto? O canto é apenas
alegria de estranhos
Não é tudo.
O canto é inútil como são as penas.
O pássaro sem vôo, cantando, é mudo.*

(CHAGAS, 2001, p.240)

As discussões sobre o papel da educação física nas instituições educacionais para crianças de até seis anos (atualmente regulamentadas para crianças de até cinco anos) não são recentes, podendo-se encontrar registros no Brasil de estudos e debates sobre esse tema

2

Apesar de optarmos por adotar a expressão “cultura corporal” neste trabalho, alguns autores trabalham com outros conceitos que também ilustram a importância das expressões corporais no “ser homem” e no “ser mulher”. Mauro Betti, por exemplo, trabalha com o conceito de “cultura corporal de movimento”, que ele define como “a parcela da cultura geral que abrange as formas culturais que se vêm historicamente construindo, no plano material e no simbólico, mediante o exercício da motricidade humana” (2001, p.156). Para um aprofundamento sobre o histórico conceitual das expressões que buscam as relações entre o movimento, o ser humano e a educação física, passando pelas expressões “cultura física”, “cultura de movimento”, “cultura corporal” e “cultura corporal de movimento”, sugere-se a leitura do primeiro volume da Tese de Livre-docência de Mauro Betti (2002).

3

Para um aprofundamento sobre as relações históricas que envolvem as representações particulares da cultura corporal, sugere-se a leitura de Gonçalves Junior, 2003.

desde o século XIX (com a devida denominação para educação física na época, “ginástica”) (OLIVEIRA, 2003).

Apesar de carregar uma função de educação moral e corporal mais ligada a “domar” corpos, característica da Ginástica no século XIX, principalmente nas instituições infantis de caráter assistencialista destinadas às classes populares (KHULMANN JUNIOR, 1991, 2000), já em 1931 Banonino escrevia sobre a importância da educação física no processo de educação global, afirmando que não deveria ser percebida “[...] como algo complementar mas como uma real contribuição no processo de crescimento e de desenvolvimento de todas as pessoas” (1931, p.77).

Apesar dessas considerações históricas, foi a partir da publicação da LDB de 1996 que se pôde identificar uma intensificação em torno das discussões sobre as relações da educação física e da educação infantil. De acordo com o referido documento, art. 32, cap.3 parágrafo único, “Na educação infantil, o ensino da arte e a educação física são componentes curriculares obrigatórios, ajustando-se as faixas etárias e as condições das crianças” (apud ROSA, 2001).

Um dos objetivos precípuos da educação física como componente curricular é disseminar conhecimentos sobre a cultura corporal. Mas, o que é “cultura corporal”? Para Escobar (2003, apud OLIVEIRA), “[...] é a denominação dada ao amplo e riquíssimo campo da cultura que abrange a produção de práticas expressivo-comunicativas, essencialmente subjetivas externalizadas pela expressão corporal” (p.13), conceito utilizado inclusive no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998). Ainda sobre a expressão cultura corporal, Gonçalves Junior afirma que:

[...] diz respeito à existência humana em sua relação/incrustação com o mundo, considerando a dimensão imaterial, ou seja, a motricidade (movimento intencional), lúdica, agonística, espetacular, estética ou, ainda, higiênica, já que estas também fazem parte do acervo de experiências humanas. Tais intenções manifestam-se, habitualmente, quando o ser humano se entrega ao jogo, à dança, às artes marciais, ao esporte, à ginástica e à expressão corporal em geral, elementos constitutivos da cultura corporal (2003, p.6).

Segundo o autor, determinadas políticas, sociedades, religiosidades específicas, que envolvem diferentes contextos históricos, sempre foram fatores importantes para a definição das diversas representações da cultura corporal³. Surgindo ainda nos períodos Pré-Clássico e Clássico (3.600 a.C. a 476), traduzindo-se por cerimônias mítico-religiosas em diversas culturas, só no período Renascentista (meados do século XIV ao século XVI) é que se compreende a cultura corporal com finalidade educativa, ainda com forte apelo de preparação militar. A expressão educação física só entra em cena em meados do século XVII, com o médico e filósofo inglês John Locke, que propõe uma educação intelectual, moral e física, apenas alguns anos depois

de Descartes ter apresentado, em seu *Discurso do Método* (1637), a separação entre substância pensante (mente) e substância extensa (corpo físico), uma dicotomia ainda muito presente no contexto da educação física contemporânea (GONÇALVES JUNIOR, 2003).

Mas, saltando para a contemporaneidade, qual a relação entre as duas expressões, educação física e educação corporal, que foram historicamente se trançando num emaranhado conceitual? Cabe à educação física proporcionar conhecimentos sobre as atividades físicas expressas na cultura corporal com objetivos educacionais definidos, uma vez que essas práticas podem ser realizadas sem que seja contemplada uma intencionalidade educacional específica (FERRAZ, 1996). O futebol, por exemplo, pode ser um meio para se alcançar os objetivos da escolarização – se trabalhado como conteúdo da educação física escolar, com objetivos definidos pelo projeto pedagógico da escola – ou pode ter um fim em si mesmo, visto como prática fora do contexto escolar (mesmo na escola, a prática do futebol pode ter um fim em si mesmo, pela perspectiva do praticante; o importante é que o(a) professor(a) tenha clareza sobre os objetivos educacionais envolvidos na atividade) (FERRAZ E MACEDO, 2001).

No mesmo caminho do pensar sobre a cultura corporal está o pensar sobre o movimento. Segundo Guiselini (1987), movimento “refere-se geralmente ao **deslocamento do corpo e membros**, produzido como uma consequência do **padrão** espacial e temporal da **contração muscular**”, e o desenvolvimento motor seria a “capacidade de exercer o **controle sobre o movimento**” (p.80, grifos do autor). Para o autor, a criança encontra no movimento o primeiro “facilitador” para seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor, ou seja, aprender pelo movimento para um “desenvolvimento global”. Nas palavras de Ferraz e Macedo (2001, p.85), “[...] oportunidades de movimento, adequadas às características e necessidades da criança, são fundamentais para o seu desenvolvimento global”. Pelo movimento, o ser humano interage com o meio físico e social, comunicando-se, expressando, por meio da linguagem corporal, seus sentimentos, sua criatividade, aprendendo sobre si mesmo e sobre o outro (MANOEL et.al., 1988).

Porém, o movimento, como elemento fundamental do desenvolvimento global da criança e parte indissociável das manifestações de cultura corporal, não pode ser compreendido simplesmente como o deslocamento do corpo por consequência de uma série de contrações musculares, e sim por uma definição que envolva um sentido mais amplo da motricidade humana. “O movimento não é o pensamento de um movimento, e o espaço corporal não é um espaço pensado ou representado” (MERLEAU-PONTY, 1996, p.192). Isso porque não estou diante de meu corpo, eu sou meu corpo, assim como não penso o espaço e o tempo, não estou no espaço e no tempo, como se fossem uma soma de pontos justapostos, eu “habito” o espaço e o tempo, sou

no espaço e no tempo (MERLEAU-PONTY, 1996).

É importante saber que não sou Kronos, isto é, um tempo delimitado por mensurações provenientes das pesquisas da ciência ôntica que se esquece do Ser e das suas possibilidades.

É importante saber que somos Kairós, isto é, um tempo vivido numa determinação consciente e efetiva da nossa existência. Uma consciência que é tempo e que indica novas direções (MARTINS, 1991).

Nesse tempo e espaço, o corpo se movimenta e o faz por intermédio de uma consciência sustentada por um “arco-intencional” (pois toda consciência é de alguém ou de alguma coisa), o que nos permite compreender a motricidade enquanto “intencionalidade original” (MERLEAU-PONTY, 1996). Segundo Manuel Sérgio, “a consciência imbuída de intencionalidade e o corpo dotado de movimento, ao integrarem-se numa unidade humana, formam uma significação existencial, onde nos é dado um relacionamento dialético entre o organismo, o pensamento e o Mundo que está aí” (2003, p.6). Citando ainda outra obra de Manuel Sérgio:

O ser humano está todo na motricidade, numa contínua abertura à realidade mais radical da vida. E não só a motricidade assume assim um carácter fundador, como dela e nela nasce uma *ontologia nova*, onde o que mais importa não são as *performances* de ordem físico-desportiva, mas o que se é, numa cumplicidade primordial com a minha própria *ontogênese*, como ente que se faz e se renova quer individual, quer social e politicamente (1999, p.18).

O movimento assume sentido mais amplo do que, simplesmente, como sugeriu Guiselini (1987), relações mecânicas. O sentido de movimento visto como relação dialética entre o ser e o mundo (SÉRGIO, 2003), como processo que considera o desenvolvimento integral do ser humano, abrindo as portas para uma educação infantil que respeite o pensamento intuitivo, que possibilite a construção simbólica a partir do “agir sobre”, que favoreça o processo da criação na perspectiva artística, que permita ao gesto ser a “linguagem metafórica do corpo” (PEREIRA, 2001). O movimento não só expressa sentimentos, emoções e pensamentos, permitindo à criança agir sobre o meio, mas também suporta uma estruturação psíquica bastante complexa (PAOLILLO E MELLO, 2001).

Pelo movimento, a criança amplia suas possibilidades expressivas e, pelo uso significativo de gestos e posturas corporais, o movimento constitui-se em linguagem de ação sobre o meio físico e sobre o ambiente humano (BRASIL, 1998). “O Movimento não pode significar o desenvolvimento apenas do corpo, como se o pensamento e as emoções estivessem fora dele” (MELLO, 2001, p. 125). A autora completa, afirmando que educar a criança para a vida, com o desenvolvimento das habilidades necessárias para a sua inserção em diferentes ambientes,

6

Ver Cheneider (1982)
apud Sant'Anna (2001).

não tem significado numa perspectiva de apenas 'movimentar-se', pois não basta ampliar as possibilidades expressivas de movimento da criança ou utilizar gestos diversos nas suas brincadeiras, se ela não consegue associar essas atividades à sua vida, se não tem a oportunidade de refletir sobre as suas atividades de movimento (MELLO, 2001, p.125).

No Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998), no capítulo referente ao trabalho com o movimento, observa-se que o conceito de "movimento" assume diferentes sentidos e funções nas diversas práticas pedagógicas propostas para a educação infantil, apresentando principalmente uma tendência à ausência do movimento e seqüências de movimentos estereotipados (FERRAZ e MACEDO, 2001). As expressões de movimento na escola, o deslocamento, o gesto, o diálogo são, tradicionalmente, associados à indisciplina, assim como a disciplina é associada ao silêncio, à obediência, à imobilidade. Não é raro ver, nas aulas de educação infantil, práticas educativas que suprimem o movimento e impõem rígidas restrições posturais, como atividades de desenho, escrita ou leitura, além de longos momentos de espera (em fila ou sentado), períodos nos quais as expressões de movimento são vistas como atos de desordem ou indisciplina (BRASIL, 1998).

Outra justificativa para a tendência à ausência de movimento é o pressuposto de que o trabalho com atividades motoras pode dificultar a concentração e atenção das crianças, dificultando a aprendizagem. Mas, o consenso acadêmico em torno da importância do movimento na aprendizagem perceptiva e representativa da criança sugere o contrário, que restrições às expressões de movimento podem influenciar negativamente no processo de aprendizagem infantil (BRASIL, 1998). Porém, é importante ressaltar que o outro extremo, ou seja, liberdade exacerbada, também não é positiva para a aprendizagem. Sobre a necessidade desse equilíbrio "mais ou menos harmonioso" entre a autoridade e a liberdade, Freire afirma que:

Toda vez que esse balanço se desfaz, ele se desfaz em favor de um lado ou de outro. Se o balanço se desfaz em favor da autoridade, não existe disciplina, o que há é autoritarismo. A experiência autoritária anula a liberdade, mas anula também a própria autoridade. Se o desequilíbrio se desfaz em favor da liberdade, também não existe disciplina, tem-se um clima licencioso, espontaneísta. A liberdade também não é liberdade, e a autoridade se esvazia como tal. Qualquer dessas hipóteses – do autoritarismo ou da licenciosidade – contribui e contribui mal para um bom processo de aprendizagem e de ensino. (2001, p.251).

Destaque importante dessa crítica de Freire ao autoritarismo decorrente de práticas restritas e da licenciosidade ocasionada pela liberdade excessiva é que o autor julga mais problemática a segunda, pois o(a) educador(a) é sujeito indispensável no processo educativo, e a falta de compromisso com essa prática pode culminar em problemas mais graves do que uma autoridade exacerbada. Freire faz essa

4

Segundo Kishimoto, "O jogo visto como recreação, desde a antiguidade greco-romana, aparece como relaxamento necessário a atividades que exigem esforço físico, intelectual e escolar (Aristóteles, Tomás de Aquino, Sêneca, Sócrates). Por longo tempo, o jogo infantil fica limitado à recreação." (1999, p.28).

afirmação com certa dor, pelo compromisso e amor que tem pela liberdade, porém julga que "[...] talvez seja menos prejudicial para o aluno a presença do professor autoritário, mas sério e competente, do que a presença de um professor irresponsável, incompetente e licenciado" (2001, p.251).

A tendência a movimentos estereotipados – também bastante presente em práticas pedagógicas propostas para a educação infantil – também está relacionada às questões de ordem disciplinar, porém utilizando o movimento orientado como recurso disciplinador. O movimento é encorajado, porém seguindo estímulos prontos e estereotipados em certo tempo e espaço, como uma forma de “gastar energia” para facilitar a permanência da ordem no próximo momento (BRASIL, 1998). A implementação de práticas pedagógicas estruturadas nessas seqüências de movimentos estereotipados é resultado de modelos com origem “exterior à criança” e culminam em um aprendizado de movimentos sem significado (FERRAZ e MACEDO, 2001).

Além dessas tendências à restrição de movimento e de movimentos estereotipados, pode-se observar, nas instituições de educação infantil, que as atividades propostas muitas vezes fundamentam-se mais nos “procedimentos relacionados ao desenvolvimento de saúde e educação com temas gerais (hábitos alimentares, de higiene e domínio do conhecimento para a pré-alfabetização) do que a integração com a educação física” (CAVALLARO, 2001, p.128).

Todas essas tendências, assim como a de restringir as atividades de movimento desenvolvidas nas escolas infantis a brincadeiras nos aparelhos do parque e jogos que permeiam somente o objetivo de recreação, entendida como a “compensação das energias gastas pelo massacre da sala de aula ou como desenvolvimento de atividades com fins em si mesmas” (SAYÃO, 1997, p.265), significa não reconhecer o movimento em sua conceituação mais ampla⁴. Segundo Mello, “a brincadeira é a atividade principal na idade pré-escolar e desencadeadora do desenvolvimento da criança e não pode resumir-se à visão de recreação” (2001, p.125).

Porém, pode-se atribuir um outro sentido à expressão “recreação”. Segundo Gonçalves Junior,

a palavra recreação é proveniente do latim *recreatio-onis* originada no radical *recreare* (recrear), mais o sufixo *criaçom* (criação), significando aquilo que causa prazer, alegria, recreio, diversão e satisfação, envolvendo o querer da pessoa, sua espontaneidade. A expressão *recreatio-onis* também origina a palavra *recriação*, ou seja, ato ou efeito de recriar (2004, p.130).

A recreação, nesse sentido, pode oferecer grande contribuição à educação, o criar e recriar com espontaneidade, com prazer e alegria, com diversão e satisfação. Recreação que pode estar presente em todas as disciplinas e dimensões do saber, possibilitando a “[...] ampliação do universo de manifestação do elemento lúdico, do brinquedo,

do jogo e da festa, primando, particularmente, para que as crianças efetivamente vivenciem (e com prazer) a cultura infantil” (GONÇALVES JUNIOR, 2004, p.131).

Para tanto, a recreação não pode ser um instrumento da educação, seja instrumento para cansar o(a) aluno(a), esgotando suas energias para que volte à sala de aula silencioso(a) e disciplinado(a) (reforçando, inclusive, a dicotomia entre corpo e mente) ou instrumento para relaxar uma mente cansada pelo trabalho intelectual, para que possa voltar a esse trabalho com melhor rendimento ou, ainda, instrumento para ensinar pela recreação, resumindo as atividades recreativas como simples meio para algo que é mais importante (GONÇALVES JUNIOR, 2004). A recreação deve ter um motivo em si mesma, respeitando o universo infantil e o mundo-vida da criança, o que significa respeitá-la enquanto criança, não enquanto adulto em potencial (GONÇALVES JUNIOR, 2004). Uma recreação que não deve ser instrumento, mas um viver implexo no prazer e na alegria do criar e recriar, na diversão e satisfação da espontaneidade.

Um projeto de educação física para a educação infantil deve considerar esse sentido da recreação. Deve ter o movimento, a linguagem, a expressão lúdica no centro das discussões, porém focando na dimensão lúdica do movimento humano para superar o discurso pobre do desenvolvimentismo, possibilitando que a criança efetive-se como sujeito no processo de aprendizagem e criando uma condição de ponto de partida que poderá consolidar uma formação humana mais ampla (DEBORTOLI e BORGES, 1997). Um projeto de educação física pelo qual a criança se alfabetiza brincando, pelo movimento, com a linguagem corporal, criando situações nas quais a criança entre em contato com diferentes manifestações da cultura corporal, com a dimensão lúdica, sempre sendo o elemento essencial para a ação educativa. A criança se descobre, descobre o outro, alfabetiza-se nas múltiplas linguagens do mundo e da sua cultura na riqueza das possibilidades da linguagem corporal, que revela um universo de experiência e conhecimento (AYOUB, 2001).

Essas formas de expressão vividas e percebidas pelo brincar representam a totalidade do “ser criança”, tornando imprescindível uma educação que garanta esse tipo de experiência em sua organização curricular (SAYÃO, 1999). Por outro lado, uma educação que não considere a importância da expressão corporal como linguagem imprescindível para a compreensão do real pode afetar negativamente o desenvolvimento do pensamento simbólico da criança e limitar as possibilidades da experiência e apropriação corporal e, conseqüentemente, social (SILVA, 1997).

Porém, para a implementação de um projeto de educação física na educação infantil, é preciso considerar algumas peculiaridades dessa área que possuem implicações significativas para a educação física. Talvez a principal especificidade da educação infantil seja seu status

5

É necessário deixar claro que não é objetivo deste estudo defender que a educação física seja implementada como componente curricular na educação infantil.

no contexto educacional, um conjunto integrado de atividades e não de componentes curriculares como no ensino fundamental e médio, peculiaridade importante, pois remete à discussão sobre a distinção entre “atividade física” e “educação física” (TANI, 2001). A atividade física é parte importante da educação física, porém, para que a atividade física seja educação física, há que existir intencionalidade, um projeto pedagógico subjacente (TANI et. al., 1988).

Na educação infantil, essa diferenciação torna-se ainda mais complexa, criando uma grande ambigüidade da educação física na educação infantil. O argumento para a diferenciação da atividade física é que a educação física não é simplesmente uma atividade curricular na educação escolarizada, e sim uma disciplina curricular. O problema é que, na educação infantil, a educação física não é uma componente curricular⁵. A questão está, então, em encontrar um projeto pedagógico que confira “[...] o status de atividade curricular à atividade física, sem lhe atribuir a identidade de uma disciplina curricular embora devidamente identificada com a escolarização” (TANI, 2001, p.112).

Essa ambigüidade conceitual não é o único desafio que a educação física busca superar. A construção histórica de algumas dicotomias alicerça uma visão fragmentária da educação física na educação infantil. O trabalho em sala de aula é cognitivo, um atributo da mente, enquanto a educação física é voltada aos aspectos psicomotores, um atributo do corpo (dicotomia corpo/mente); as atividades pedagógicas dos(as) professores(as) dos demais componentes curriculares são desenvolvidas dentro das salas de aula e são consideradas atividades teóricas, enquanto as atividades pedagógicas dos(as) professores(as) de educação física são desenvolvidas no pátio, ou na rua, e são consideradas atividades práticas (dicotomia sala/pátio e teoria/prática) (SAYÃO, 1997).

A construção histórica dessas dicotomias tem forte relação com os diversos contextos históricos que influenciaram na construção, a princípio, da expressão cultura corporal, e, depois, da expressão educação física. Já nascendo com uma forte ligação às cerimônias mítico-religiosas (períodos Pré-Clássico e Clássico), a cultura corporal submete-se à concepção dicotômica de corpo na Idade Média, que concebia a carne como culpada pelos males e pela luxúria, deveria ser mortificada para a elevação nobre e moral do espírito (GONÇALVES JUNIOR, 2003).

Após o Renascimento, quando a cultura corporal ganha notoriedade, destacando-se sua importância à formação integral e harmônica do ser humano surgem, nos próximos séculos – com o crescente despertar científico, artístico e cultural (sendo o ápice desse processo o Iluminismo) – teorias que mudariam significativamente o rumo da história e as relações do ser humano com o mundo, entre elas as descobertas astronômicas de Kepler e Galileu, na fisiologia de Willian Harvey, e nos campos da matemática e da física de Descartes (GON-

ÇALVES JUNIOR, 2003).

Apenas anos mais tarde surge a expressão educação física que, como proposto pelo médico e filósofo inglês John Locke, seria uma educação intelectual, moral e física (GONÇALVES JUNIOR, 2003), ou seja, expressão que já nasce enraizada na dicotomia, neste caso, no dualismo entre o intelecto e o corpo físico. Especificamente na educação pré-escolar, tal dicotomia também pode ser atribuída à falta de preocupação que, tradicionalmente, há nos cursos de licenciatura em educação física em formar professores(as) para atuar na educação infantil, área que, como já discutido, possui importantes peculiaridades que necessitariam de uma preparação especial (SAYÃO, 1999).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, os cursos responsáveis pela formação de professores(as) de educação infantil trabalham com os conhecimentos integrados a partir dos campos da psicologia, da antropologia, da lingüística, de história, filosofia, sociologia, comunicação ética, política e estética muito superficialmente, ocasionando uma visão de certa forma artificial sobre a maneira de trabalhar-se com crianças (BRASIL, 1999). Freire questiona como é possível uma formação sem o conhecimento da história, como ser um(a) bom(boa) educador(a) sem noção “[...] da história do seu país, da história da sua cultura, se nunca teve informações sobre as raízes autoritárias do país” (2001, p.240).

As Diretrizes constataam ainda que os citados cursos raramente analisam em profundidade a influência dos contextos contemporâneos na constituição da identidade das crianças, como as transformações originadas pela ausência dos pais no âmbito familiar ou pelas mudanças de papéis para pais e mães conseqüentes da crescente entrada da mulher (mãe) no campo de trabalho, a forte influência da mídia (especialmente a televisão), a crescente urbanização das populações, etc.

Por outro lado, quando se verifica uma preocupação maior com a formação do profissional em relação às especificidades infantis, a formação fica restrita, comumente, ao aprendizado de jogos e brincadeiras para serem desenvolvidas de acordo com a faixa etária, ignorando as discussões sobre as peculiaridades e problemáticas específicas da educação infantil e suas relações mais amplas com o contexto educacional brasileiro, resultando em profissionais que “[...] acabam atuando, predominantemente, como meros ‘aplicadores de joguinhos’ que têm como função primordial ‘divertir’ as crianças. Somos os ‘especialistas em brincadeiras’ responsáveis pelo corpo, pelo movimento e pela diversão das crianças” (AYOUB, 2001).

Há necessidade de um esforço coletivo entre os cursos de formação de docentes para a educação infantil nos níveis médio e superior, entre as universidades e os centros de ensino superior, e as instituições públicas e privadas de educação infantil para a qualificação do profissional atuante nessa área, com uma formação com base

nas especificidades da criança, que considere as influências das características mais acentuadas da sociedade de comunicação e informação na formação da identidade na infância (BRASIL, 1999). Uma formação em sintonia com os conteúdos e objetivos específicos para o desenvolvimento infantil, que contemple o significado de “educar”, ser e estar com os outros em uma atitude de aceitação, de respeito, de confiança, possibilitando o acesso aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural por meio de situações de “[...] cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal” (BRASIL, 1998, p.23) e para a apropriação das diversas potencialidades corporais.

Falar em conteúdos e objetivos para a educação infantil significa acreditar que, apesar de muitos saberes e pautas culturais serem incorporados por meio de atividades escolares e extra-escolares decorrentes do convívio social cotidiano, muitas aprendizagens dependem de situações educativas especialmente planejadas por meio de conteúdos e objetivos específicos. Nessa perspectiva, pensar na especificidade dos conteúdos e objetivos para a educação infantil constitui um caminho não só para a concretização dos propósitos da instituição educacional, mas também um instrumento para a compreensão da realidade na infância, na medida que possibilita à criança uma maneira própria de existir, de pensar e sentir o mundo. Fica claro que os conteúdos não possuem um fim em si mesmo, mas constituem um caminho para a compreensão da realidade em sua complexidade e, pela integridade entre os conteúdos trabalhados, para o enriquecimento da percepção na infância (BRASIL, 1998).

Ampliar a confiança pela identificação de limitações e possibilidades, enfrentar situações conflitantes, valorizar a cooperação, brincar, conhecer-se para cuidar de si, compreender as regras básicas da diversidade no convívio social. Estes são alguns dos objetivos para crianças de quatro a seis anos, segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998). Todos esses objetivos enquadram-se nas possibilidades do conhecer e desenvolver-se pela cultura corporal expressa em brincadeiras, jogos, atividades esportivas e outras práticas sociais, na crescente intencionalidade na apropriação corporal por meio das múltiplas experiências corporais.

Averiguando as perspectivas de desenvolvimento da educação física na educação infantil, constata-se proximidade relativamente grande entre os objetivos dessa área e os objetivos gerais para a educação infantil, o desenvolvimento da consciência corporal por meio de atividades lúdicas, explorando a socialização, a afetividade, a orientação espacial, a coordenação dinâmica, o equilíbrio e o conhecimento do próprio corpo (HURTADO, 1996; MELO, 1997).

Porém, arquitetar uma sinergia entre essas áreas não se resume a um processo de adaptação, pois “[...] adaptar é acomodar, não

transformar” (FREIRE, 1992, p.32). Para transformar, será necessário um processo de reconstrução, ou melhor, de reinvenção. Para tanto, é necessária a abordagem crítica, ou seja, “compreender a importância dos fatores sociais, políticos, históricos, culturais e econômicos relacionados com a prática e a experiência a ser reinventada” (FREIRE, 1994, p.81). Considerando esses fatores, primar por uma educação que não julgue importante somente a “leitura da palavra”, mas que estabeleça uma “[...] relação dialética entre a leitura da palavra e a leitura do mundo, a leitura de realidade” (FREIRE, 2001, p.134) e, especialmente na infância, reconheça a importância do movimento nesse processo. Enfim, reinventar é “[...] saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos” (FREIRE, 1983, p.33).

Referências

ARANTES, M. M. **Educação física na educação infantil: concepções e práticas de professores**. 2003. 96 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, 2003.

AYOUB, E. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**. p.53-60, 2001. Suplemento 4.

BANONINO, L. L. **Histórico da educação física**. Futura: Imprensa Oficial, 1931.

BETTI, M. **Educação física escolar: do idealismo à pesquisa ação**. Volume 1. 2002. 336p. Tese (Livre-docência) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2002.

_____. Educação física e sociologia: novas e velhas questões no contexto brasileiro. In: CARVALHO, Y. M.; RUBIO, K. (Orgs.). **Educação física e ciências humanas**. São Paulo: Ytucitec, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: CNE/CEB, 1999.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L9394.htm>. Acessado em: 19 jun. 2007.

CAVALLARO, G. A. Creches e a prática da educação física infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, p.127-8, 2001. Suplemento 4.

CHAGAS, J. O pássaro sem vôo. In: PINTO, J. N. **Os cem melhores poetas brasileiros do século**. São Paulo: Geração editorial, 2001.

DEBORTOLI, J. A. O.; BORGES, K. E. L. Educação física participando da construção de uma proposta de educação infantil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10, 1997. Goiânia. **Anais...Goiânia: CBCE**, 1997. p. 273-81.

FERRAZ, O. L. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, p.16-22. 1996. Suplemento 2.

FERRAZ, O. L.; MACEDO, L. Reflexões de professores sobre a educação física na educação infantil incluindo o referencial curricular

nacional. **Revista Paulista de Educação Física**, v.15, n.1, p.83-102, 2001.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. 2.ed. São Paulo: Scipione, 1991.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 24.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **Educação e mudança**. 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Extensão ou comunicação?** 10.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 12.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização**: leitura do mundo leitura da palavra. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GOETHE, J. W. **Werther**. São Paulo: Abril Cultural, 1971. (Série Os Imortais da Literatura Universal, v.8).

GONÇALVES JUNIOR, L. Atividades recreativas na escola: uma educação fundamental (de prazer). In: SCHWARTZ, G. M. **Atividades recreativas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2004. (Série Educação Física no Ensino Superior).

_____. **Cultura corporal**: alguns subsídios para sua compreensão na contemporaneidade. São Carlos: Edufscar, 2003. (Série Apontamentos).

GUISELINI, M. A. **Tarefas motoras para crianças em idade pré-escolar**. 2.ed. São Paulo: CLR Balieiro, 1987.

HURTADO, J. M. **Educação física pré-escolar e escolar 1ª a 4ª série**: uma abordagem psicomotora. Curitiba: Fundação da UFPR/Prodi, 1996.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KUHLMANN JR., M. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.78, p.17-26, ago., 1991.

MANOEL, E.J. et. al. **Educação física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

MARTINS, J. Não somos Chrono's somos Kairós. Palestra proferida por ocasião do evento: **O envelhecer na PUC**, São Paulo, PUC, 23 abr. 1991.

MELLO, M. A. **A Atividade mediadora nos processos colaborativos de educação continuada de professores**: educação infantil e educação física. 2001. 188 p. Tese (Doutorado) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

MELO, J. P. **Desenvolvimento da consciência corporal**: uma experiência na educação física na idade pré-escolar. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

OLIVEIRA, N. R. C. **Concepção de infância na educação física brasileira**: primeiras aproximações. 2003. 102 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

PAOLILLO, F. R.; MELLO, M. A. A importância do Professor de educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, p.125-6, 2001. Suplemento 4.

PEREIRA, E. S. Motricidade infantil na escola. **Revista Paulista de Educação Física**, p.129, 2001. Suplemento 4.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. 3.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

ROSA, A. I. Educação física na educação infantil: experiência pedagógica. **Revista Paulista de Educação Física**, p.73-5, 2001. Suplemento 4.

SAYÃO, D. T. A hora de...a educação física na pré-escola. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10, 1997. Goiânia. **Anais...** Goiânia: CBCE, 1997. p.261-8.

_____. Educação física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivivência**, v.11, n.13, p.221-38, 1999.

SÉRGIO, M. A racionalidade epistêmica na educação física do século XX. In: SÉRGIO, M. et. al. **O sentido e a ação**. Lisboa: Instituto

Piaget, 1999. p.11-30. (Coleção Epistemologia e Sociedade).

_____. Ciência da motricidade humana. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA, 2003, São Carlos, **Anais...**São Carlos: 2003.

SILVA, M. C. P. Educação física e educação infantil: do “faz de conta” às reais possibilidades. In: 2º ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 1997, Niterói. **Anais...**Niterói: 1997.

TANI, G. et. al. **Educação física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

TANI, G. Educação física na educação infantil: pesquisa e produção do conhecimento. **Revista Paulista de Educação Física**, p.110-5, 2001. Suplemento 4.

WALLON, H. **Psicologia e educação infantil**. Lisboa, Portugal: Editorial Estampa, 1980.