

## O LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, EXISTE?

Vilma Aparecida Pinho<sup>1</sup>  
José Tarcísio Grunønnvaldt<sup>2</sup>  
Kátia Garcia Gelamo<sup>3</sup>

---

### RESUMO

O objetivo do artigo é discutir o lugar da Educação Física no cotidiano escolar tendo como suporte empírico uma prática pedagógica inovadora na qual, a partir das possibilidades desenvolvidas pelo Professor, as crianças se tornam partícipes no processo de vivências e desenvolvimento de conhecimentos que envolvem a percepção de si e o conhecimento da sociedade. O Estudo de Caso intrínseco indica que a prática do Professor é resultado de um processo que se desvela na sua trajetória de vida pelos saberes desenvolvidos em formações continuadas e nas experiências comunitárias. Com isso, o Professor de Educação Física considerou a estética como possibilidade epistemológica, pois desenvolveu uma sensibilidade especial para trabalhar com crianças na Educação Infantil, principalmente, por ter transformado, ao longo de sua carreira, os modos de pensar a criança, a escola, a Educação Física Escolar e a própria vida.

**Palavras-chave:** Educação Física; Crianças; Práticas Pedagógicas; Educação Infantil

---

- 
- 1 Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação da Universidade do Pará (UFPA). Belém/Pará, Brasil. E-mail: vilmaaparecidapinho@gmail.com
  - 2 Pós-doutor em Educação Física. Professor da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Cuiabá/Mato Grosso, Brasil. E-mail: jotagrun@hotmail.com
  - 3 Mestranda em Educação Física. Professora Formadora em Tecnologia Educacional do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação (CEFAPRO). Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá/Mato Grosso, Brasil. E-mail: kggmestradoufnt@gmail.com

## INTRODUÇÃO

Desde a sua inclusão na escola<sup>4</sup>, parece que a tradição<sup>5</sup> da Educação Física não se identifica com aquela das demais disciplinas curriculares, tendo em vista que o espaço em que se realiza, o seu modo, ou sua “forma escolar” são diversos: ela procura marcar no corpo a aprendizagem e o faz em espaço também diferenciado, o espaço aberto e não o espaço fechado das demais disciplinas escolares. Assim, corroboramos com Charlot (2009) quando indaga sobre a situação da Educação Física do ponto de vista da forma escolar.

Que paradoxo crucial vive a Educação Física quando está no lugar do outro, ou das outras disciplinas tendo em vista que o lugar em que elas configuram seus ambientes de aprendizagens é diverso do ambiente (situação de aprendizagem) aberto da Educação Física, da brincadeira e do jogo? Quanto ao espaço das aulas, vejamos:

No que tange ao espaço, a Educação Física não é escolar: as atividades desenrolam-se fora da classe. Sendo assim, o

ensino da Educação Física deve respeitar características fundamentais da forma escolar num ambiente outro que não a classe, foco da forma escolar. Portanto, não é de se admirar que a Educação Física se confronte com contradições e que suas aulas sejam percebidas como momentos de libertação, de alívio dos constrangimentos e ganhem a fama de “recreativas” (CHARLOT, 2009, p. 234).

Contudo, esse não é o maior problema enfrentado pela Educação Física em suas possibilidades de se materializar como prática pedagógica no contexto escolar, tendo em vista que “A forma escolar visa explicitamente ao disciplinamento de corpos” (CHARLOT, 2009, p. 234). Desse modo, coube à pedagogia, chamada de tradicional, tendo como representantes os jesuítas, coibir os impulsos rebeldes das crianças; nesse sentido, a missão da educação é combater o mal com ações educativas que se contrapõem à natureza da criança, isto é, refrear sua pré-disposição aos impulsos corporais. Acredita-se que ali é onde reside o maior paradoxo da Educação Física em

- 
- 4 “A Educação Física tornou-se disciplina no sistema escolar da modernidade, mas nenhuma função específica lhe foi atribuída nesse sistema” (CHARLOT, 2009, p. 235). Certamente, essa afirmação precisa ser contextualizada para não se incorrer em uma análise puramente diacrônica da questão inclusão da Educação Física e de suas funções na sociedade moderna. Assim, a questão precisa ser remetida aos séculos XVI e XVII quando da formulação e configuração inicial do conceito de “forma escolar”. Com efeito, a discussão remete à leitura do fenômeno localizado em um lugar e tempo que não podem ser lidos dissociados de um duplo olhar entrecortado pelo tempo: o da diacronia e o da sincronia.
  - 5 Sobre a tradição, Burke, apoiado em Hobsbawm, considera difícil separar a tradição da inovação, ao alertar que: “Às vezes, a inovação aparente esconde a persistência da tradição; outras vezes, a continuidade aparente disfarça inovações” (BURKE, 2007, p. 20). Assim, nos interessa indagar: precisamos ou não do conceito da tradição? Pensamos que sim, “(...) mas não do conceito tradicional de tradição, isto é, da transmissão de uma ‘mensagem’ (num sentido amplo da palavra) sem mudanças. Depois da descoberta da importância da recepção livre e criativa, precisamos dum conceito de tradição mais flexível, mais fluido”. (BURKE, 2007, p. 22) Para não perder de vista nossa interface com Charlot (2009), de que a tradição da Educação Física se faz na dialética entre o “fazer com” e o “falar de”, e, apoiados em Marshal Sahlins, citado por Burke (2007), quando diz que a tradição da Educação Física, ou a “ordem cultural” primeira, consegue incorporar novas experiências, contudo a ordem cultural não pode incorporar nada mais sem se mudar. “Essa relação dialética entre estrutura e novidades, ou, podemos dizer, entre ordem e progresso, pode servir ao menos como um ponto de embarque para repensar as noções de tradição, de cultura e de educação” (BURKE, 2007, p. 22).

sua histórica configuração de atividade escolar ou disciplina curricular, qual seja, de vencer um duplo desafio: um, de se fazer componente curricular, quando ela nasceu distinta das disciplinas que se configuram a partir de uma forma escolar; outro, como disciplinar racionalmente os corpos dos sujeitos pela Educação Física, se estes são singulares e só, e somente só, se fazem na relação com o movimento e com/no espaço aberto que amplia as possibilidades humanas na relação com o meio ambiente em que vive.

Mesmo já explicitado no título do artigo, falamos de Educação Física como abrangendo as atividades pedagógicas, fazendo-se com o tema movimento corporal, supostamente tendo lugar na instituição educacional (BRACHT, 1992), ainda que na Educação Física na Educação Infantil nos reportemos à criança pequena e não ao aluno.

Para a Educação Física na Educação Infantil, ter ou não o seu lugar assegurado na escola será por certo uma conquista que irá se configurando no espaço da concepção do “ainda não”, pois é uma prática, diga-se ainda, inaugural -, para os professores de Educação Física.

Sobre Educação Física/Educação Infantil serem inaugurais, Barbosa (2010, p. 5) acena que uma concepção interessante de currículo é aquela que concebe o currículo como “intenções, ações e interações presentes no cotidiano”. A definição de currículo na educação infantil põe foco na ação mediadora da instituição de ensino como articuladora de saberes e experiências das crianças. Com efeito, essa definição pode de modo inovador avaliar e aperfeiçoar as práticas vividas pelas crianças nas escolas.

Assim, pensarmos em tradição recente que é a Educação Física na Educação

Infantil requer atentar ao que Ayoub nos alerta:

[...] a expressão corporal caracteriza-se como uma das linguagens fundamentais a serem trabalhadas na infância. A riqueza de possibilidades da linguagem corporal revela um universo a ser vivenciado, conhecido, desfrutado, com prazer e alegria. [...] A educação física na educação infantil pode configurar-se como um espaço em que a criança brinque com a linguagem corporal, com o corpo, com o movimento, alfabetizando-se nessa linguagem (AYOUB, 2001, p. 56).

Ocorre-nos em torno desse assunto a preocupação de assumirmos já na educação infantil um modelo “escolarizado”, organizado em disciplinas e com uma abordagem fragmentária de conhecimento (AYOUB, 2005). Porém, os diferentes profissionais podem e devem atuar num mesmo currículo com as crianças pequenas, desde que assumam a ideia de “formação solidária” (SAYÃO, 2002), em que possam compartilhar suas experiências tendo como finalidade o bom desenvolvimento e a qualidade do trabalho exercido, com uma constante troca de informações e saberes. Nesse sentido, saber amar parece razoável, senão vejamos: “[...] o professor de educação física poderá ser o profissional mais importante na educação infantil do futuro, com isso podemos entender a máxima para a educação infantil: “esperar menos e amar mais nossas crianças é tudo que elas precisam” (KUNZ, 2007, p 17).

Sabendo-se que o “suposto lugar” da Educação Física na Educação Infantil se pretende como inaugurador, certamente, o dilema que perpassa pela Educação Física na sua configuração de estar entre o “não

mais” e o “ainda não” (FENSTERSEIFER; GONZÁLEZ, 2010) vai por muito tempo ainda acompanhar a disciplina, em caso se confirmando, e espera-se que sim, as orientações do art. 26 da LDB 9394 de 1996 de possuir o status de componente curricular. Falamos de dilema quando:

Numa ordem racional disposta com uma finalidade estética, outra ordem funcional, – também, por sua vez, racional – impõe uma configuração diferente do espaço. A educação ilustrada, metódica, leva dentro de si, qual um germe, entremeados, aspectos – o jogo, a educação física – que rompem a arquitetura ordenada do jardim neoclássico e abrem os olhos e, com eles, a mente e o corpo, à sensibilidade romântica e ao espaço natural e selvagem, não regulado (FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 138).

Nesse sentido, é possível pensar a Educação Física na escola estando no lugar do outro e, portanto, desigual dela, assim à Educação Física cabe uma dupla função na escola, como bem já preconizavam os Parâmetros Curriculares Nacionais, quando propuseram não engessar a ética. Pois vejamos que:

O desenvolvimento moral do indivíduo, que resulta das relações entre a afetividade e a racionalidade, encontra no universo da cultura corporal um contexto bastante peculiar, no qual a intensidade e a qualidade dos estados

afetivos experimentados corporalmente nas práticas da cultura de movimento literalmente afetam as atitudes e decisões racionais (BRASIL 1998, p. 34).

Se admitirmos como razoável a passagem acima transcrita, não há motivo porque fazer a leitura (interna) da e sobre a Educação Física marcadamente pejorativa e contraditória, tendo em vista as aulas dessa disciplina são percebidas como momentos de liberação e criação de tensões agradáveis, de “alívio dos constrangimentos” ganhando por vezes fama de recreativas. Assim, parece não ter sido diferente o pensamento de Norbert Elias (1992), ao assegurar o espaço da educação corporal no processo sistemático da formação humana, visando amenizar o “mal-estar” que a sociedade industrial legou para a modernidade contemporânea<sup>6</sup>.

Quer a Educação Física tenha se desenvolvido em um lugar estabelecido pelas ciências naturais e, em consequência disso, ao longo de sua história ter sido questionada por seu ensino tradicional, longe da realidade dos alunos ou, quer a Educação Física tenha se desenvolvido tentando se aproximar do que se convencionou denominar “forma escolar”, ela careceu de legitimidade, tendo em vista que negou nela o que lhe é mais peculiar, que se configura marcando a aprendizagem no corpo-sujeito<sup>7</sup>, e, diga-se, esta se faz no espaço distinto em que se configura na Educação a forma escolar.

6 Em *O mal estar da civilização*, grosso modo, a tese da obra de Sigmund Freud (1996) sugere que a civilização é fundada na base de uma renúncia à satisfação pulsional, uma constante repressão das pulsões.

7 Com o “falar de”, é permitido agora falar do corpo com discursos fundados na Biologia, na Psicologia, na Sociologia, na História, na Filosofia etc., porém não se trata de expulsar a palavra do ensino da Educação Física. “Mas, pertencendo o corpo ao ‘real’, sempre um resto escapa à fala. Não será esse resto que poderia e deveria ser o objeto específico da Educação Física? A qual, portanto, não teria como foco o “falar de”, mesmo que este não seja proibido e possa até contribuir para uma educação física, isto é, uma educação do corpo-sujeito” (CHARLOT, 2009, p. 240).

Assim, a Educação Física se faz em um lugar que é do outro, como marcas que se fazem nas brechas do poder constituído. Para evidenciar isso, destacaremos as ações de um professor de Educação Física no contexto, ou seja, nos processos de ensino e aprendizagem que decorrem da relação com o saber nas circunstâncias produzidas com seus alunos no cotidiano escolar. O lugar compreende a dinâmica socialmente construída; por isso na Educação Física, o lugar se desenvolve na relação dialética entre o constituído e o instituinte e ocorre nas manifestações observáveis nas práticas pedagógicas. O “lugar” é construído por ações humanas no cotidiano e pode ser compreendido como uma produção das táticas (CERTEAU, 1998, p. 102).

Enfim, definir a tática [...] Em sua densidade paradoxal, esta palavra destaca a relação de forças que está no princípio de uma criatividade intelectual tão tenaz como sutil, incansável, mobilizada à espera de qualquer ocasião, espalhada nos terrenos da ordem dominante, estranha às regras próprias da racionalidade e que esta impõe com base no direito adquirido de um próprio (CERTEAU, 2009, p.100).

Transpondo para a prática pedagógica, nosso objeto de estudo neste artigo, o lugar da Educação Física se destacará pela transformação do saber hegemônico, no uso que o professor faz de seus saberes na interface cotidiana com os das crianças. Nesse sentido, as suas ações se constituem no

paradoxo entre o estabelecido e o movimento cotidiano que se observa nas mobilizações realizadas na relação de interdependência entre os sujeitos em situações estratégicas de atividades formativas. Os processos de ensino na Educação Física se constituem nos parâmetros do movimentar-se, nas práticas corporais sistematizadas e nas representações sociais sobre a cultura corporal de movimento, mas se constroem, acima de tudo, nas possibilidades e não nas estruturas *a priori* dadas.

Nesse sentido, nossa hipótese é que o lugar construído para a Educação Física, cujo nível de existência se abstrai da ordem, se torna novo na medida em que lança mão de táticas<sup>8</sup>, que marcam, com autoria do professor e das crianças, as reelaborações de práticas corporais lúdicas integradas à cultura infantil. Neste intento, o artigo busca compreender a complexa relação entre os saberes docentes e seus desdobramentos na prática pedagógica, com a finalidade de verificar que “lugar” é esse da Educação Física como componente curricular na Educação Infantil.

O Coletivo de Autores (1992) preconiza que a Educação Física esteja situada no interior de um projeto político pedagógico, no qual se pressupõe um projeto de sociedade como uma disciplina que decorre da *práxis*, do pensamento crítico, e suas ações demandam participação em um contexto democrático. Nesse viés, o pensamento

---

8 Nesse lugar escola, “a forma escolar dominante é definida pela segmentação e fragmentação do tempo, do espaço e da população escolar” (CHARLOT, 2009, p. 234), o que de certo modo a Educação Física tem se ajustado e “ela pode reforçar o currículo invisível da forma escolar pela prática de exercícios físicos normatizados e normatizantes ou por práticas esportivas nascidas fora da escola e de cunho frequentemente elitista” (Idem, p. 235). E, assim a Educação Física vai permanecendo nesse seu “não lugar” na escola mesmo que “...tornou-se disciplina no sistema escolar da modernidade, mas nenhuma função específica lhe foi atribuída nesse sistema” (CHARLOT, 2009, p. 235).

pós-metafísico<sup>9</sup> considera que a prática pedagógica requer reflexões e ações que, via de regra, não são neutras, mas políticas, devido aos interesses que perpassam o currículo e o ensino para a cidadania na escola republicana, como destacam Almeida & Fensterseifer (2014). Dessa forma, o professor deverá estar imbuído de saberes científicos, artísticos, filosóficos e pedagógicos, para compreender as diversidades de interesses e necessidades de seus alunos, e também as multiculturalidades que perpassam quaisquer situações de ensino.

A formação marcante da carreira do Professor sujeito desta investigação ocorreu no início da década de 1990, período que fez uma especialização em Educação Física Escolar na perspectiva crítico-superadora<sup>10</sup>. Esse curso foi decisivo e deu início a uma prática pedagógica investigativa e problematizadora. Nesse sentido, este artigo aborda as suas práticas a partir de nossas entrevistas, da análise documental e observação de suas aulas, tendo em vista que esse Professor construiu um arcabouço teórico-prático na complexa tarefa de ensinar na Educação Física.

### Posição teórica e metodológica

Neste estudo de caso, nosso interesse são as práticas pedagógicas de um professor que, do nosso ponto de vista,

buscam ser inovadoras na Educação Física Escolar. O Professor sujeito de nossa pesquisa é reconhecido na escola e na sociedade envolvente como interessado na formação de crianças na escola onde atua há mais de 25 anos. Uma das especificidades que o tornam “um caso” é o fato de ser um professor/pesquisador que atua na Educação Infantil com a disciplina Educação Física na rede municipal de educação de Cuiabá/MT.

Suas ações pedagógicas e de pesquisa atraem nossa atenção, mas seus sentimentos e conhecimentos em relação à criança e à infância também se tornam ímpares na condição deste estudo de caso. A nossa questão, *a priori*, é o programa de ensino desse professor; os conteúdos desenvolvidos por ele; o processo de avaliação; enfim, o modo como desenvolve o ensino, dado o seu comprometimento com a Educação Física Infantil. Por isso, defini-lo-emos como *estudo de caso intrínseco* (STAKE, 2009) por ter limitações de tempo e espaço na sua constituição. O estudo de caso abrange as seguintes questões: qual programa de ensino foi construído pelo Professor após a formação sobre metodologia da Educação Física Crítico-Superadora? Quais saberes estão implicados na sua prática pedagógica com crianças?

A pesquisa de campo foi realizada durante o primeiro semestre de 2015 e se pautou na coleta de informações com entrevistas gravadas e transcritas, análises

- 
- 9 Fensterseifer e González (2007, p. 29) identificam duas correntes de atores na Educação Física e que se apresentam junto ao debate da relação teoria-prática, de modo antagônico. Uma, o pensamento pós metafísico e, outra, o metafísico. No primeiro quadro interpretativo os atores reconhecem “no vínculo pensamento-ação o caráter revolucionário da *práxis*”. Assim, o pensamento ao se debater com a experiência permite a essa relação dialética ser o motor de novas interpretações e ações. Por sua vez, os atores da perspectiva metafísica acreditam que já nos foi revelada a “interpretação” dispensando-se o pensamento para direcionar as energias para a ação.
- 10 A perspectiva “crítico superadora” é uma proposta metodológica baseada na Pedagogia Crítica e buscou pensar a Educação Física Escolar a partir da cultura corporal que se manifesta nas danças, jogos, ginásticas, lutas, esportes, organizadas por ciclos de ensino, respeitando o desenvolvimento progressivo dos alunos (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 25).

das produções do professor e observação de suas aulas. Realizaram-se as entrevistas nas sextas-feiras no período da tarde, visto que seria o momento de sua hora atividade e que poderia dispor deste tempo para nós. A escola onde atua é considerada de grande porte, pois atende o ensino na Educação Infantil e na Educação Fundamental, do primeiro ao sexto ano. As turmas de Educação Infantil são atendidas nos períodos matutino e vespertino com duas aulas de Educação Física por semana. A escola conta com uma quadra poliesportiva em bom estado de conservação, um pátio grande com espaço arborizado, “cimentado” e gramado. Consta de biblioteca, sala de vídeo e oferece merenda escolar.

Lembramos com Tardif (2010, p. 42) que “os saberes que servem de base para o ensino são, aparentemente, caracterizados por aquilo que se pode chamar de sincretismo”. Isso significa, de acordo com o autor, que seria vão procurar uma unidade teórica no conjunto de conhecimentos, de saber fazer, de atitudes e intenções do professor. Por isso, esta pesquisa compreende os saberes docentes naquilo que Tardif define como a diversidade dos lugares de produção de saberes, tais como escola, família, igreja, que procedem da história de vida do professor. Para esse autor, os saberes docentes não se originam diretamente do ofício de professor e dos centros de formação como as universidades, mas de toda a sua experiência de vida. Nesse sentido, os saberes de professores advêm dos: saberes pessoais,

saberes provenientes da formação escolar anterior, saberes da formação profissional para o magistério, saberes de sua própria experiência. Essa constelação de saberes se articulam e perfazem a prática pedagógica.

O Professor, sujeito da investigação, se formou pela Universidade Federal de Mato Grosso no ano de 1979 e atuou na Secretaria de Estado de Educação por dois anos. Em seguida foi convidado para atuar como assessor pedagógico, cargo que desempenhou por menos de um ano, pois sua expectativa era atuar na escola como Professor de Educação Física. Fez concurso na Rede Municipal de Cuiabá e, desde 2006, tem escolhido trabalhar somente com crianças da Educação Infantil, pois considera ter essa “habilidade com crianças”. Participou de diversas formações continuadas, dentre elas, uma especialização em Educação Física escolar, com ênfase na Metodologia do ensino da Educação Física, de 405 horas, fez cursos de Educação Infantil e desenvolvimento humano; Infância e Diversidade; Educação Especial, espaço e organização pedagógica; Meio ambiente e jogos; brincadeiras e jogos tradicionais; com exceção do primeiro curso, os demais constam de carga horária de 120 horas, realizados pela SEME – Secretaria Municipal de Educação em parcerias com outras instituições. Uma formação muito importante para ele foi a graduação em Teologia que pôde fazer enquanto atuava na escola, pois o ajuda “compreender as crianças”<sup>11</sup>. A formação religiosa será o caminho que pretende se-

---

11 A justificativa do professor de que a formação em Teologia lhe permite boas possibilidades de compreender as crianças pode ter sustentação no texto *O Conflito das Interpretações*. Com efeito, para Ricoeur a hermenêutica é uma leitura do sentido escondido no texto do sentido aparente. Assim, as três interpretações das Ciências Humanas: a psicanálise, fundamentando-se em uma arqueologia do sujeito; a fenomenologia do espírito, fundamentada em uma teleologia; a fenomenologia da religião, fundamentada em escatologia são as três implicações ontológicas da interpretação. Contudo Paul Ricoeur destaca que é somente na dialética da arqueologia, da teleologia e da escatologia que está o anúncio de uma estrutura ontológica capaz de reunir as interpretações discordantes (...). (RICOEUR, 1988, p. 25)

guir após a aposentadoria como profissional docente de Educação Física.

### **O professor de Educação Física: seus saberes e práticas**

Os sentidos da formação do Professor sujeito desta investigação o levaram à compreensão da criança como um ser total, com dimensões corporais e espirituais. Essa percepção, afirma ele, foi desenvolvida graças as suas possibilidades de formação na Educação Física e na Teologia.

Olha, nós trabalhávamos a Educação Física na formação corporal da criança, no desenvolvimento da criança, no psicológico da criança, no físico, no motor, principalmente, né? Mas isso é uma vivência mais prática nossa (quis dizer da área). O cuidado, o zelo que tem, porque sabe a preciosidade daquela vida não terrena, mas a vida para o senhor. Então esta valoração é que nos dá uma preocupação maior, porque eu estou lidando com uma criança que tem um espírito e que esse espírito pertence ao senhor, então vamos zelar por esta criança (PROFESSOR ENTREVISTADO, CUIABÁ, 2015).

Na compreensão desse Professor, a criança tem uma vida no mundo que a prepara para a vida “com o senhor”, então é preciso cuidar desse ser (corpo/espírito). Assim, nessa concepção ele compreende a criança como um ser de totalidade, como Nóbrega (2010) interpreta a partir de Merleau-Ponty na fenomenologia do corpo, sobre a complexidade da existência. A existência humana, afirma essa autora,

caminha por paradoxo. Desse modo, o corpo não se reduz às causalidades e nem todos os conhecimentos da dinâmica existencial estão ao nosso alcance de compreensão. Nesse sentido, afirma ainda a autora, a problemática da dualidade corpo e alma é relativizada, ou melhor, transformada em um paradoxo:

As noções de corpo e alma precisam ser relativizadas: há o corpo como a massa de compostos químicos em interação, o corpo como dialética do ser vivo e de seu meio biológico, o corpo como dialética do sujeito social e de seu grupo, e mesmo todos os hábitos são um corpo impalpável para o eu de cada instante. Cada um desses graus é alma face ao precedente, corpo face ao seguinte (MERLEAU-PONTY apud NOBREGA, 2010, p. 55).

A formação em Teologia possibilitou ao Professor essa percepção de criança como ser que necessita de cuidados especiais, “de zelo”, “de respeito”, e funcionou como um complemento as suas formações na área da Educação Física. A criança, dessa forma, é compreendida como ser humano que “sintetiza o encontro entre sujeito e corpo”; “isso significa que a subjetividade coincide com os processos corporais” (NOBREGA, 2010, p. 54).

“Na teologia a gente trabalha muito a convivência, o respeito e a atenção pelo outro, o cuidado, o zelo pelo outro. E tem conhecimentos sobre criança, em como receber esta criança, este *mimo*<sup>12</sup>, que é dos pais, passa a ser nosso também, como professores, no desenvolvimento daquela criança” (PROFESSOR ENTREVISTADO, CUIABÁ, 2015).

12 *Mimo* quer dizer a criança como importante e fundamental, algo da natureza da preciosidade soberana que deve ter o respeito máximo de todos.

As diferentes epistemologias presentes na formação do professor lhe possibilitam desenvolver uma sensibilidade em relação às crianças que se tornam o “outro de si” no encontro da relação pedagógica. E ele, por sua vez, sente (porque sensibilidade é subjetividade) a fruição do encontro com o outro, mediante as possibilidades de criação e de reinvenção daquilo que foi vivido, ou que poderá ser vivido. Assim, por meio de brincadeiras trabalhadas na Educação Infantil com a Educação Física, é possível esse desdobramento da criação. As crianças podem fazer diferente aquilo que já sabiam.

Tem vários jogos, tem várias brincadeiras que foram construídas e reconstruídas pelas próprias crianças aqui na quadra e eu aproveitei e reescrevi que é um material que eu uso ainda e to usando ele pra trabalhar com as próprias crianças, eu não tenho aquele interesse de estar procurando aquele autor que escrevendo isto, aquele livro pra ler, pra trazer atividades pra escola. Eu já consigo com uma criança sentar, conversar com ela e ali nós construímos brincadeiras que não foram vivenciadas por ninguém ainda. E eu coloco o nome da criança, o nome da escola, a data, pra ter registro aí de quando foi feito, por quem foi feito, onde foi feito (PROFESSOR ENTREVISTADO, CUIABÁ, 2015).

Segundo Miranda (2011), na educação, as concepções de hospitalidade, sensibilidade e alteridade compõem a ética da responsabilidade que se coloca no encontro, na experiência que não é vivida pela razão, mas pela fruição dos sentidos, do contato. O professor hospitaleiro se encontra vulnerável, exposto ao outro (da educação) que está em formação, sem perguntas inquiridoras, a exemplo de: quem você é? De onde veio? Não importam

tais questões, a hospitalidade, no sentido de receber, estreita o contato pelo amor, especialmente, quando há diferenças geracionais de experiências.

Um dos saberes desse professor se destaca para o campo da Educação Especial e Educação Física Adaptada. A inclusão do deficiente nas aulas de Educação Física e a especial consideração pelas potencialidades e limitações da criança decorrem da tentativa de fazê-la sentir-se parte de um processo de construção de conhecimento. Segundo Cidade e Freitas (2009, p. 45), “quando se fala em inclusão estamos falando de um processo que acolhe todas as diferenças e não somente pessoas com deficiência”. Mediante os relatos do professor, podemos verificar que a inclusão está explícita na sua prática pedagógica em todos os aspectos.

Sabe, esse menino tem quatro anos de agressivo, esse menino xinga, esse menino grita, esse menino chora demais, ele vai aprender, ele vai se transformar, ele vai mudar, eu acredito nele, e muda mesmo... [...] não adianta esperar que vai acontecer por si só, não vai não. Se você orientar, ajudar, ele vai (PROFESSOR ENTREVISTADO, CUIABÁ, 2015).

O processo de inclusão exige valorização das diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero e de compreensão da subjetividade humana. A esta capacidade de atentar para a percepção profunda das idiosincrasias, Pérez Gómez (1998, p. 24) sugere que: “O desenvolvimento radical da função compensatória requer a lógica da diversidade pedagógica dentro do marco da escola compreensiva e comum para todos”. Mas para tal, parece sugerir uma mudança de concepção que envolve a sensibilidade do educador, que deve transitar da

perspectiva de foco calcada na homogeneidade para a diversidade.

Assim, para a escola propor o desenvolvimento radical da intervenção compensatória, Pérez Gómez (1998, p. 24) sugere que se deveria começar antes com o ensino obrigatório “para cobrir os anos da infância, quando a maior plasticidade permite a maior eficácia compensatória”.

Nesse sentido, a profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, portanto não deve ser uma profissão meramente técnica de “especialistas infalíveis” que transmitem unicamente conhecimentos acadêmicos, além destes, são necessários os conhecimentos práticos para ampliar o atendimento de qualidade com inovações das práticas educativas, desde que haja uma reflexão por parte desse profissional em relação à resolução das situações-problema (IMBERNÓN, 2011).

### A organização do programa de ensino

A perspectiva crítico-superadora de Educação Física chegou ao conhecimento de nosso Professor por meio de um curso de especialização que a Secretaria de Educação ofertara em parceria com a Universidade Federal de Mato Grosso no ano de 1997. A partir dessa formação, o Professor colaborador na pesquisa começou a perceber que a pesquisa das culturas infantis<sup>13</sup> era o caminho para, junto com as crianças, desenvolver conhecimentos e formação “interessante” na escola. Por conta disso,

uma das primeiras pesquisas do Professor com as crianças foi sobre a amarelinha, e sua pergunta básica era: como esse jogo pode ser “brincado” conforme outras culturas? Na figura abaixo há uma amarelinha que representa uma árvore e foi construída enquanto se discutiam sobre meio ambiente, lazer e qualidade de vida. O professor insere números, letras e diferentes formas de amarelinha na medida que instiga as crianças para as diferentes possibilidades de brincar com esse jogo tradicional.

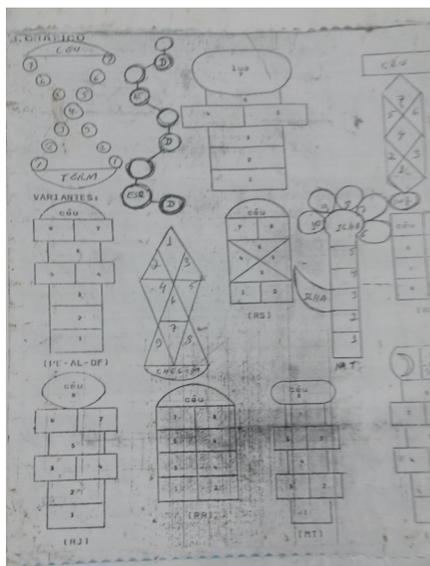


Figura 1 – Jogos de Amarelinha construídos pelo Professor e seus alunos

As aulas de Educação Física se situam em um projeto maior no interior da escola, o Projeto Político Pedagógico, e

13 A noção de culturas infantis se fundamenta na sociologia de infância que centraliza o olhar na criança como sujeito ativo na sociedade, pois as crianças participam ativa e coletivamente da sociedade, não apenas se “adaptando” e “internalizando” conceitos e processos, mas se incluindo (como sujeito) num processo de apropriação, reinvenção e reprodução da cultura: “as crianças negociam, compartilham criam cultura entre si e com os adultos”. (CORSARO, 2011, p. 31).

também estabelecem uma relação de interdependência com outras disciplinas a fim de alcançar os objetivos dos temas geradores<sup>14</sup>. Podemos observar que o Professor trabalha com uma sequência pedagógica, que inclui o tema, as origens da cultura corporal de movimento, o sentido e o significado, a problematização, o confronto teoria e prática, e avaliação do que foi ensinado. Analisaremos a prática pedagógica do professor a partir desses prismas pincelais a que a própria realidade nos conduz, ou seja, tentaremos, sem estetizar, discutir as suas concepções e práticas organizadas por categorias, tendo como ponto de partida a concepção de “cultura corporal de movimento”. Essa concepção de Educação Física do Professor merece destaque, uma vez que faz parte do entendimento que se desenvolveu na Educação Física com a crise epistemológica que tomou forma na década de 1980 no Brasil.

Esse movimento teve como base um processo que buscou ampliar a compreensão da área a partir de rupturas com a visão biologista-mecanicista do corpo e do movimento. A perspectiva cartesiana de corpo foi amplamente debatida e contestada e, paulatinamente, foi se compreendendo que a Educação Física guardava as suas especificidades nas manifestações corporais geradas na dinâmica cultural humana, expressando-se diversificadamente e com

significados próprios no contexto de processos sociais específicos. Dessa forma, “o profissional de Educação Física não atua sobre o corpo ou com o movimento em si, não trabalha com o esporte em si, não lida com a ginástica em si. Ele trata do ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humano” (DAÓLIO, 2014, p. 162).

Daólio (2014) e Pich (2014) concordam que o conceito de *cultura* relaciona-se aos conceitos de *corpo* e *movimento*, utilizados para identificar o objeto do qual trata a Educação Física Escolar, e se tornam recorrentes nas elaborações teóricas de diversos intelectuais da área: 1- Cultura Corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992); 2- Cultura do Movimento (KUNZ, 1994); 3- Cultura Física (BETTI, 1992); 4- Cultura Corporal de Movimento (BRACHT, 1999). Sendo assim, podemos supor que o Professor realizou uma atualização de suas concepções em acordo com o desenvolvimento da área, haja vista a sua formação inicial ter sido feita em um currículo que priorizava o corpo biológico e a esportivização da Educação Física.

Tendo em mente a compreensão do conhecimento do qual trata a Educação Física, o Professor organiza o planejamento de ensino considerando as possibilidades de ampliação dos conhecimentos dos alunos por meio de “vivências” (experiências) e

---

14 Os temas geradores fazem parte da política curricular do município de Cuiabá – MT e se pautam na dialogicidade como prática da liberdade. Ao se construir os temas geradores se investiga no universo concreto dos alunos as temáticas que serão os conteúdos programáticos do processo de ensino e aprendizagem; o objetivo é buscar a “tomada de consciência dos indivíduos em torno de si mesmos” (FREIRE, 1987, p. 87). A prática educativa que tem nos Temas Geradores seus princípios compreende que a estrutura social se constitui na “dialecicidade permanência-mudança” e portanto a formação para uma compreensão crítica da realidade ocorre com alunos concretos mediados pelo diálogo. Ao fundamentar a prática pedagógica na dialética das situações e problemas nos quais vivem os alunos, se constrói uma metodologia crítica que busca na “síntese cultural” possibilidades de educação libertadora.

“confronto teórico”. Essas práticas serão consideradas por nós como categorias analíticas e vamos tentar compreendê-las a partir do ensino de Jogos, Esportes, Ginástica, Lutas, Lazer na escola e no Parque, conforme se dispõem no planejamento e nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelo Professor.

Os jogos são “vivenciados” e “recriados”, junto com as crianças: pular corda, amarelinha, mãe da rua, corre-cutia, rouba bandeira, queimada etc. Os esportes são “vivenciados” como jogo. Não há competição, mas brincadeiras que nos remetem ao conhecimento dos esportes, pois futebol, handebol, basquetebol e voleibol são vivências que se manifestam nas brincadeiras de “entregar a bola”, “com as mãos e com os pés”, “colocar a bola ao cesto”, “dar chutes na bola”, “alcançar a bola”.

A Ginástica é a manifestação cultural que mais se destaca nas suas aulas e começa pelo conhecimento do corpo em “desequilíbrio”, depois explora com as crianças as possibilidades de movimentos com “o corpo”, os saltos em diferentes formas, rolamentos e cambalhotas, as acrobacias, os giros e a utilização do Plinto<sup>15</sup> e produção dos aparelhos de ginástica<sup>16</sup>. As atividades de Ginástica englobam as caminhadas, os saltos nos equipamentos construídos, nos próprios relevos do pátio da escola etc. Na luta, o conhecimento desenvolvido pelo professor junto com seus alunos foi a capoeira.

A metodologia de ensino é um processo que envolve “Problematização”, “Vivências” e “Confronto Teórico”. As

vivências decorrem dos “sentidos e significados” do movimento para a criança a partir de seus conhecimentos próprios e daqueles aprendidos com a intervenção do professor: “desafio do próprio corpo estático ou em movimento, destacando a linguagem corporal não verbal”. O que se busca com essas aulas de vivências, podemos deduzir, não é um amontoado de vivências sem significados, mas experiências. As experiências corporais estão no cerne da Educação Física que, no contexto educacional, não nega a dimensão conceitual e atitudinal de seu ensino, mas não prescinde das vivências corporais de movimento. Fensterseifer e González consideram os saberes produzidos na experiência com os elementos da cultura corporal de movimento da seguinte forma:

Não podem ser substituídos pela reflexão conceitual sobre elas, da mesma forma que os conhecimentos originados na vivência da prática não substituem as ferramentas cognitivas fornecidas pelos conceitos. Esses saberes se complementam e, por isso, exigem ser tratados de forma específica e articulados numa proposta de Educação Física Escolar (FENSTERSEIFER; GONZÁLEZ, 2010, p. 17/18).

A compreensão de experiência como uma dimensão da Educação Física é importante à medida que se caracteriza como uma prática social de intervenção pedagógica no contexto escolar tendo como fundamento as epistemologias da cultura corporal de movimento<sup>17</sup>, pois o modo de ensinar é pelas experiências do corpo, mas

15 Aparelho destinado a execução de saltos.

16 A produção de aparelhos de ginástica é recurso alternativo que o professor utiliza para ampliar as experiências corporais das crianças nas aulas de Educação Física. Assim, como mais uma possibilidade didática o professor e as crianças, produzem aparelhos utilizando cordas, escada, sacos de areia, garrafas pet, pneus e arcos.

não como fato e finitude humana, e sim como percepção, sentidos e significados que ficam marcados na “alma”, como diz Santo Agostinho (apud RICOUER, 2010), e podem ser revividas novamente pela memória ou pelo próprio movimento res-significado no cotidiano<sup>18</sup>. Dessa forma, o movimento na Educação Física como o proposto pelo Professor guarda seus sentidos na subjetividade e não pode ser medido por quantificações, pode-se conversar sobre o assunto pela mediação da linguagem oral, a qual corresponderá ao vivido.

As possibilidades educativas desse Professor têm como princípio básico as experiências dos alunos, pois, embora haja um planejamento de ensino, as aulas decorrem da interação que se desenvolve com os alunos. Nesse sentido, os conteúdos da Educação Física se fazem existir a partir de uma diversidade de significados que estão relacionados às representações coletivas que, uma vez evocadas pelo diálogo, fazem emergir questões de ordem política e social relacionadas ao bairro onde moram, à escola, ao meio ambiente e às políticas públicas. Há um esforço de provocar cada aluno (a) para dar um sentido próprio às atividades de modo a contemplar as suas experiências e expectativas de vida, como que reconhecendo que toda criatura

humana desenvolve-se nas suas relações de interdependência com o meio ambiente, com outros homens (crianças e mulheres), animais etc. Essa prática converge na compreensão que o Coletivo de Autores (1992) defende sobre a cultura corporal tratada na escola que expressa um sentido/significado o qual, pela dialética, interpenetra os objetivos do homem e da sociedade.

Tratar desse sentido/significado abrange a compreensão das relações de interdependência que jogo, esporte, ginástica e dança e outros temas que venham a compor um programa de Educação Física têm com os grandes problemas sociopolíticos atuais como: ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações sociais e trabalho, preconceitos sociais e raciais, da deficiência da velhice, distribuição do solo urbano, distribuição de renda etc.(COLETIVO DE AUTORES. 1992, p.62).

A problematização é o modo como o Professor conduz a aula. Vejamos como ele procedeu no ensino da Ginástica Acrobática: Quem já assistiu a um espetáculo acrobático? Onde vocês assistiram? Foi em um circo? O que vocês viram? Equilíbrio um sobre os outros? Trapézio, equilibrar sobre cadeiras, rolamentos? Sobre o jogo amarelinha, ele perguntou aos alunos se conheciam esse jogo, quem lhes ensinou

- 
- 17 A cultura corporal de movimento agregado a uma intencionalidade pedagógica constitui o objeto da Educação Física que, por vez, é uma disciplina síntese e articuladora de diversas epistemologias, como a Biomecânica e a aprendizagem motora as quais têm como ciência mãe a fisiologia; a cultura e as práticas sociais, que têm como ciências mãe a antropologia e a sociologia; e a Didática, que tem como ciência mãe a Educação/Pedagogia. A Educação Física, assim como a Pedagogia, são práticas sociais, que operam num “nível qualitativo diferente das ciências individuais, que lhes dão suporte como a sociologia, a psicologia, a antropologia” (BRACHT, 1993, p. 112).
- 18 A experiência humana não se restringe ao campo (objeto) da ciência, nem se descreve como conhecimento puramente técnico, como algo produzido, passível de manipulação. O esforço de Almeida, Fensterseifer & Bracht (2014, p. 300), ao discutir “Experiência”, fundamentados em Gadamer, é o de “estabelecer um entendimento de experiência em seu caráter dinâmico, de abertura, de fluidez, que foge ao controle e à previsão da ciência, que só se atualiza nas observações (vivências) individuais e não pode ser conhecida em uma universalidade prévia”.

a jogar amarelinha; onde brincaram de amarelinha; quais tipos de amarelinhas eles conheciam. Os alunos prontamente participavam da conversa respondendo que aprenderam em casa, no vizinho, na rua e que quem fez a amarelinha foi um tio, o pai, a mãe, o irmão mais velho, que na praça do bairro não podiam jogar amarelinha devido à sujeira etc.

O Professor, sujeito de nossa pesquisa, realiza a introdução ao tema, no intuito de compreender o que as crianças já sabem sobre o assunto. O diálogo ocorre em um processo de interação entre os envolvidos, os quais buscam reconhecer em suas práticas as manifestações daquilo que está sendo ensinado. Esse processo leva as crianças a construir conceitos sobre suas práticas corporais pelos significados que constroem na conversa inicial. Após esse diálogo, realizam as vivências, que são seguidas daquilo que o Professor conceitua como “confronto teórico”. Observa-se que há uma sequência pedagógica que começa pela investigação e estimulação sobre a temática com os alunos, as vivências, o confronto teórico, as vivências novamente e a avaliação.

Nesse item (categoria) “confronto teórico”, busca-se a ampliação do conhecimento dos alunos, conforme destacaremos a seguir: 1 – Para a ampliação do conhecimento na Ginástica Acrobática, propõe-se assistir um vídeo com o título “Um dia no circo”. Esse vídeo mostrava uma variedade de acrobacias. 2- No ensino do jogo (jogos tradicionais), o Professor recortou de revistas imagens de crianças jogando queimada, amarelinha, pulando corda, pulando elástico, correndo etc. e os colou em um papel pardo. Na aula, sentou-se no chão juntamente com as crianças ao seu redor e

foi conversando com elas sobre os nomes daqueles jogos e como se jogavam. Usou também um livro enciclopédico que tratava sobre os diversos jogos, para que as crianças pudessem visualizar as imagens durante as suas explicações.

O Professor diz que esses momentos de ensino são a ampliação do conhecimento, o qual faz parte deste processo. Em seguida, realizam-se mais experiências e, no caso da Ginástica Acrobática, as crianças realizaram acrobacias não comuns entre elas e também se equilibraram um ajudando ao outro. O confronto teórico é parte do ensino que tem o objetivo de motivar as crianças a “reconstruir aquilo que já sabem fazer”. Desse modo, pretende-se que a Educação Física cumpra seu papel na escola, levando os alunos a se “compreender” e “respeitar o outro e se respeitar”, “gostar de si”, “criar gosto pela prática de atividades físicas de lazer, cuidar de sua saúde, entender seu corpo” (PROFESSOR ENTREVISTADO, CUIABÁ, 2015). Segundo Bracht & González (2014, p. 246), a Educação Física tem o objetivo de “formar indivíduos dotados de capacidade crítica em condições de agir autonomamente na esfera da cultura corporal de movimento e da forma transformadora como cidadãos políticos”.

O Coletivo de Autores (1992) defende que a Educação Física na escola tenha conteúdos selecionados com propósitos explícitos de conhecimento da realidade numa perspectiva crítica, condizentes com apropriações conceituais que levem os alunos a reinventar possibilidades de mudanças concretas nas suas sociedades. O conteúdo de Educação Física adquire importância na metodologia, ou seja, no “trato com o conhecimento”, o qual deve ter como ponto de partida a problema-

tização, e, nesses pontos, identificamos na prática do Professor metodologias que levam os alunos a inventar, criar, recriar, pesquisar, se reconhecer como sujeitos no processo. Por que não dizer que se trata de uma prática pedagógica inovadora? Por que não reconhecermos que há uma busca constante por uma Educação Física Escolar que se legitima pela necessidade de seus componentes curriculares?

O lúdico é outra categoria que identificamos na prática pedagógica desse Professor, nas atividades de vivências e de complementação do conhecimento, como a mediação pedagógica na qual utilizou leituras, pesquisas, filmes, fotografias, álbuns, colagem etc. Esse dado indica um fator de criatividade nas aulas de Educação Física e também de valorização do lúdico. O lúdico (o brincar) na infância é uma discussão presente em diversas epistemologias, principalmente nas que se referem ao desenvolvimento da aprendizagem de princípios psicológicos, que dizem saber as etapas de desenvolvimento. Enfatizaremos, aqui, as teorizações pedagógicas de Larrosa (2010), segundo as quais a infância se constitui em um enigma, impossível de decifrar por nossos saberes (de adultos) e, se tentarmos, a reduziremos ao empobrecimento de nossas experiências que não compreendem o mundo pela infância do ser que renasce a cada processo de aprendizagem.

Nesse sentido, o modo que a Educação Física tem para ajudar a criança na Educação Infantil é a brincadeira, pois essa disciplina guarda em sua especificidade possibilidades de ensinar por meio de jogos e brincadeiras de onde a criança produz e reproduz suas culturas e extrai alegria e satisfação, expressa seus pensamentos, conflitos, compreende a si e aos outros.

Por isso, o professor de Educação Física na Educação Infantil tem um papel fundamental: o de amar as crianças e propiciar a liberdade para o movimentar-se criativo (KUNZ, 2007).

O corpo-sujeito nas aulas de Educação Física é uma noção da criança que cria à medida que vivencia possibilidades de movimento e alegria. Nesse sentido, não se reifica a noção de infância como fase da vida, mas como possibilidade de experiências novas. Dessa forma, nas práticas pedagógicas do professor percebe-se o protagonismo e o comprometimento com a formação, os quais se inserem no interior de um tempo e lugar da Didática da Educação Física. Caparroz & Bracht (2007) afirmam que o tempo e o lugar da Didática da Educação Física têm sentido “quando o professor se percebe como sujeito autônomo e com autoridade para desenvolver sua prática pedagógica que é fruto de sua autoria docente”. A autoridade docente é desenvolvida quando o professor tem força moral para coordenar as suas atividades, essa força moral, dizem os autores, é desenvolvida no professor que estuda e detém recursos científicos para desenvolver suas aulas com sabedoria. e essa se faz na relação. O professor que tem a consciência de sua autoridade se faz legítimo nos processos de ensino e aprendizagem pela força de suas ações, ele age sutil, sem coerções, porque emana sabedoria, se faz, sem se impor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas observações e evidências capturadas, podemos ressaltar que o Professor, sujeito da pesquisa, realiza uma prática pedagógica reflexiva, pois confe-

rimos, pela consideração da investigação e dos alunos como sujeitos partícipes do processo de formação, que ele busca dar o melhor de si no preparo e no desenvolvimento de suas aulas. Atribuímos a sua atuação comprometida, à sua opção de vida pela docência, as formações continuadas às quais teve acesso e disposição para aprender e transformar a si e a sua prática pedagógica. Podemos destacar que há um propósito na sua vida que é fazer o bem, amar e respeitar as crianças, fato que se fundamenta na compreensão da criança como sujeito de criação divina que se manifesta na sua corporeidade. Interessante observar, neste ponto, que não há separação entre o homem/professor dotado de uma vida particular com suas crenças e utopias e outra do professor docente que ministra suas aulas a partir de um programa com posturas técnicas. Depreendemos que há, a partir de suas práticas pedagógicas, um professor na sua inteireza humana que se conecta plenamente ao jogo da vida incluindo a escola e as crianças.

Essa postura humana/docente nos redimensiona para uma visão da Didática na Educação Física cujo professor marca com suas experiências o processo de ensino com uma propositura que se consolida a partir da incerteza, do se colocar à frente, não como um sabedor de tudo, mas justamente por estar imbuído de recursos pedagógicos, filosóficos, artísticos e científicos, como alguém que convence pela humildade, pelo argumento e pelas experiências de alegria em poder se defrontar com o novo. "O que vem de cada criança é o que me interessa" (PROFESSOR ENTREVISTADO, 2015). Isto sim significa que não há um apagamento da diferença pela homogeneização a que estamos submetidos, mas há a busca de por uma

autoria, o lugar da Educação Física como tempo/espço de formação humana, respeitando a individualidade do ser/criança.

O lugar da Educação Física é construído na relação de força entre o estabelecido e a ocasião, criada na ação pedagógica que decorre do diálogo paramentado por um saber, que sabe ser a partir das possibilidades que ele mesmo cria. Essa propositura docente não é um dado natural, mas construído ao longo de sua trajetória de vida como professor/pesquisador que fez a opção de vida pelas crianças, pela escola e pela Educação Física escolar.

Evidenciamos, enfim, que o professor, profissional da Educação Física, contribui muito na formação de crianças a partir do trato com o conhecimento ao colocar como base a problematização que desenvolve a partir dos conteúdos da cultura corporal de movimento correlacionando-os às representações coletivas que possibilitam significados e uma diversidade de sentidos a partir das experiências de cada aluno. Ao perguntarmos se há um lugar para a Educação Física na Educação Infantil, fecharemos essas considerações finais, afirmando que sim. Há um lugar para essa disciplina na Educação Infantil, desde que seja uma criação, invenção e reinvenção que emergem de práticas que se instituem na interpretação dialógica como a desse professor e como, certamente de tantos outros que há neste país. A Educação Física existe, assim como a compreendemos, como disciplina curricular de formação humana.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. & FENSTERSEIFER, P. E. A relação teoria-prática na educação

- física escolar: desdobramentos para pensar um “programa mínimo”. **Revista Kinesis**, Santa Maria, RS, v. 32, n. 2, p. 19-35, jul-dez de 2014.
- ALMEIDA, L.; FENSTERSEIFER, P. E.; BRACHT V. Experiência. In GONZÁLEZ F. J. & FENSTERSEIFER P. E. (Orgs.). **Dicionário Crítico de Educação Física**. 3ª ed. pag. 244/ 246. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.
- AYOUB, E. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 4, p. 53-60, 2001.
- \_\_\_\_\_. Narrando Experiências com a Educação Física na Educação Infantil, **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 6, n. 3, p. 143-158, maio 2005.
- BARBOSA, M.C.S. Os resultados da avaliação de propostas curriculares para a educação infantil dos municípios brasileiros. **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento-perspectivas atuais**. Belo Horizonte, 2010.
- BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BRACHT V. Educação Física/Ciência do Esporte: que ciência é essa? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte – RBCE**, vol. 14. nº 3. Maio/1993.
- BRACHT V. & GONZÁLEZ, F. J. Educação Física Escolar. In GONZÁLEZ & FENSTERSEIFER (Orgs.). **Dicionário Crítico de Educação Física**. 3ª ed. pag. 244/ 246. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996.
- BURKE, P. Cultura, tradição, educação. In.: GATTI JUNIOR, D.; PINTASSILGO, J. (Org.) **Percursos e desafios da pesquisa e do ensino da História da Educação**. p. 13-22. Uberlândia: EDUFU, 2007.
- CAPARROZ F. E. & BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma Didática da Educação Física. In **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n 2, p. 21/37, Jan., 2007.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. Tradução Ephain Ferreira Alves. 3ª ed. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 1998.
- CHARLOT, B. Ensinar a educação física ou ajudar o aluno a aprender o seu corpo-sujeito? In.: DANTAS JUNIOR, H.; KUHN R.; DORENSKI, S.(Org.) **Educação física, esporte e sociedade: temas emergentes**, v.3. p. 231-246, São Cristóvão: Editora da UFS, 2009.
- CIDADE, R. E.; & FREITAS, P. S. de. **Introdução à Educação Física Adaptada**. Curitiba: Ed. UFPR, 2009.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Ed. Artmed. 2ª ed. Porto Alegre, 2011.
- DAOLIO, J. Cultura. In GONZÁLEZ F. J. & FENSTERSEIFER P. E. (Orgs.). **Dicionário Crítico de Educação Física**. 3ª ed. pag. 161/163. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.
- ELIAS, N. & DUNNING, E. **A busca da excitação**. Lisboa: Difel, 1992.
- FRAGO, A. V; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução: Alfredo Veiga Neto. Porto Alegre: DP&A Editora, 2001.

- FENSTERSEIFER, P. E.; GONZALEZ, F. J. Educação Física escolar: a difícil e incontornável relação teoria e prática. **Motrivivência**, ano XIX, n, 28, p. 27-37, julho 2007.
- FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. **Entre o “não mais” e o “ainda não:** pensando saídas do não lugar da Educação Física Escolar II. Cadernos de Formação RBCE, p. 10-21, março, 2010.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1987.
- FREUD, S. **O mal-estar na civilização**. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, vol. 21. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- IMBERNON, F. **Formação Docente e Profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KUNZ, E. Educação Física: a questão da Educação Infantil. In **Educação Física, Esporte e Sociedade:** temas emergentes. Vol 1, p. 11-21. São Cristovão-SE: 2007.
- LARROSA, J. **Pedagogia Profana:** danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto, Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- MIRANDA, J. V. A. **Sensibilidade ética em Emmanuel Levinas**. Vol. III, nº 06, Dezembro. Kínesis, 2011.
- NOBREGA, T. P. da. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.
- PÉREZ GÓMEZ, A. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: PÉREZ GÓMEZ, A. & SACRISTÁN, J. G. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- PISH, S. Cultura Corporal de Movimento. In GONZÁLEZ F. J. & FENSTERSEIFER P. E. (Orgs.). **Dicionário Crítico de Educação Física**. 3ª Edição. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.
- RICOEUR, P. **O conflito das interpretações:** ensaios de hermenêutica. Porto-Portugal: Rés Editora, Lda, 1988.
- RICOEUR, P. **Tempo e narrativa**. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- SAYÃO, D. T. Corpo e Movimento: Notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação Infantil e à Educação Física, **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002.
- STAKE, R. E. **A arte da investigação com estudos de caso**. 2ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Kulbenkian, 2009.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 10ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

#### Fonte Oral

- PROFESSOR ENTREVISTADO. Entrevista realizada entre os dias 23 de Abril a 03 de Junho de 2015. Cuiabá – MT.

---

## IS THERE A PLACE FOR PHYSICAL EDUCATION ON CHILD EDUCATION?

### ABSTRACT

This article's goal is to discuss the place of Physical Education on school daily life, by having, as empiric support, an innovative educational practice, which, from the possibilities developed by the teacher, children become participants in the process of experiences and development of knowledges that involve the perception of oneself and the knowledge of society. The intrinsic case study point out that the teacher's practice is result of a process which unravels on its life trajectory by the knowledges developed in continued formations and in communitary experiences. Thus, the Physical Education teacher considered the aesthetics as an epistemological possibility, because he/she developed a special sensibility to work with children on child education, mainly by having transformed, along his/her career, the ways of thinking the child, the school, the scholar physical education and his/her own life.

**Keywords:** Physical Education; Children; Pedagogical Practices; Child Education

## EL SITIO DE LA EDUCACION FÍSICA EM EDUCACION INFANTILES, HAY?

### RESUMEN

El objetivo del artículo es debatir el sitio de la Educación Física en el diario de la escuela, teniendo como soporte inicial de una práctica pedagógica innovadora, en la cual a partir de la posibilidad desarrolladas por el Mestre, los niños se quedan parte nel proceso de vivir el desarrollos de conocimiento que os enlean a la percepción de si e el conocimiento de la comunidad. Estudiar caso intrínseco nuestra que la práctica del Mestre es resultado de un proceso que se desvela en su trajetória devida por lo saber los desarrollos en formaciones continuadas y en las experiencias comunitárias. Con eso, el Mestre de la Educación Física considerou a estética como posibilidad epistemológica, pues desenvoliô una sensibilidade especial para trabajar con los niños en la Educación Infantiles, principalmente por ter cambiado al longo de su carrera, los modos de pensar los niños, la escuela, la Educación Física escolar e la propia vida.

**Palabra clave:** Educación Física; Niños; Práctica Pedagógica; Educación Infantiles

---

Recebido em: outubro/2015

Aprovado em: abril/2016