

Experiências de ensino e subjetividades imanentes configurando práticas de professores de Educação Física da educação infantil

Géssica Adriana de Carvalho Lúcio¹
José Tarcísio Grunennvaldt²
Viviani Darolt Rabelo³
Evando Carlos Moreira⁴

RESUMO

O estudo tem por objetivo apresentar uma tipologia a partir de práticas educativas, experiências e subjetividades imanentes de professores de Educação Física que atuam em escolas municipais de Educação Infantil de Cuiabá-MT. Sendo sujeitos da pesquisa professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil. A amostra foi composta por 50 professores que responderam a um questionário e 10 professores que participaram da entrevista. O percurso investigativo, nos possibilitou uma análise das práticas educativas e a compreensão das experiências dos docentes. Se a experiência é algo que faz mais relação ao presente vivido do que ao futuro, ainda como um vir a ser, fica a constatação de que a prática educativa dos professores pode ser relacionada com a ideia de o presente estar permeado pela possibilidade de já se estar vivendo um eterno “Ainda-Não”. Podemos vislumbrar novas práticas se delineando, na medida em que a experiência é algo que vai se configurando nas ações dos sujeitos-professores com os corpos-crianças em que o ensinar pode estar perdendo a primazia sobre o aprender.

Palavras-chave: Educação física. Educação infantil. Experiências de ensino

- 1 Mestre em Educação Física. Professora do curso Bacharel em Educação Física, Faculdade FAIPE. Cuiabá/Mato Grosso, Brasil. E-mail:
- 2 Doutor em Educação. Professor Faculdade de Educação Física da Universidade Federal do Mato Grosso (FEF/UFMT). Cuiabá/Mato Grosso, Brasil. E-mail: jotagrun@hotmail.com
- 3 Mestre em Educação Física. Professora da Rede Municipal de Ensino de Cuiabá. Cuiabá/Mato Grosso, Brasil. E-mail: vidaroltrabelo@gmail.com
- 4 Doutor em Educação Física. Professor Faculdade de Educação Física da Universidade Federal do Mato Grosso (FEF/UFMT). Cuiabá Mato Grosso, Brasil. E-mail: ecmmoreira@uol.com.br



Este texto está publicado sob uma licença Creative Commons
Atribuição NãoComercial-Compartilhável – CC BY NC AS
Mais detalhes em: <https://br.creativecommons.org/licencas/>

Experiences experienced in teaching and immanent subjectivities configuring the profile of Physical Education teachers in early childhood education

ABSTRACT

The study aims to present a typology based on educational practices, experiences and immanent subjectivities of Physical Education teachers who work in municipal schools of Early Childhood Education in Cuiabá-MT. Being subject of the research Physical Education teachers who work in Early Childhood Education. The sample consisted of 50 teachers who answered a questionnaire and 10 teachers who participated in the interview. The investigative course allowed us to analyze the educational practices and the understanding of the teachers' experiences. If the experience is something that makes more relation to the present lived than to the future, still as a coming to be, it is the realization that the educative practice of the teachers can be related to the idea of the present being permeated by the possibility of already being to be living an eternal Still-No. We can glimpse new practices if they delineate, insofar as experience is something that is being configured in the actions of the subjects-teachers with the child-bodies in which teaching can be losing the primacy over learning.

Keywords: Physical education. Child education. Teaching experiences

Experiencias vividas en la enseñanza y subjetividades inmanentes configurando el perfil de los profesores de Educación Física de la educación infantil

RESUMEN

El estudio tiene por objetivo presentar una tipología a partir de prácticas educativas, experiencias y subjetividades inmanentes de profesores de Educación Física que actúan en escuelas municipales de Educación Infantil de Cuiabá-MT. Siendo sujetos de la investigación profesores de Educación Física que actúan en la Educación Infantil. La muestra fue compuesta por 50 profesores que respondieron a un cuestionario y 10 profesores que participaron en la entrevista. El recorrido investigativo, nos posibilitó un análisis de las prácticas educativas y la comprensión de las experiencias de los docentes. Si la experiencia es algo que hace más relación al presente vivido que al futuro, aún como un ser, queda la constatación de que la práctica educativa de los profesores puede estar relacionada con la idea de que el presente está permeado por la posibilidad de ya estar viviendo un eterno "Todavía-No". Podemos vislumbrar nuevas prácticas de delineando, en la medida en que la experiencia es algo que va configurándose en las acciones de los sujetos-profesores con los cuerpos-niños en que el enseñar puede estar perdiendo la primacía sobre el aprender.

Palabras-claves: Educación física. Educación infantil. Experiencias de enseñanza

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil como objeto de propostas de políticas de educação pública por ser recente, e pela sua novidade, nos instiga ao inusitado, portanto, apresenta um manancial de possibilidades, onde temos ainda muito que conhecer, experimentar e aprender.

A Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2013) orientam que as instituições de Educação Infantil devem ter como objetivo principal promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade, garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diversas linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças. Com efeito, o objetivo da Educação Infantil é garantir experiências educativas com qualidade a todas as crianças em sua integralidade.

O debate acadêmico sobre a Educação Infantil é recente, pois se configura como uma área que foi dotada de olhar pedagógico apenas nas últimas décadas. A Educação Física na Educação Infantil tem sido alvo de muitos debates e reflexões, no entanto, ainda é marcado pela escassez de produção teórica, podendo-se dizer que se constitui como um ato inaugural.

A Educação Física na Educação Infantil tem uma função importante no desenvolvimento da criança, é necessário considerá-la como um ser integral, permitindo o máximo de experiência, no sentido de possibilitar um rico repertório motor para essas crianças, principalmente nos dias atuais, em que pelas circunstâncias da especulação imobiliária que envolve o sistema habitacional resultando na construção de condomínios habitacionais que não dispõem de espaços amplos para as crianças brincar e se movimentar, estas podem sofrer privações de atividades motoras que se realizam no espaço para brincar amplo.

Ao analisarmos o tema formação profissional do professor de Educação Física na Educação Infantil, autores como: Ferraz e Macedo (2001a); Pinto (2001), Barbosa (2002); Sayão (2002a,b); Rodrigues e Figueiredo (2011), Nunes e Ferreira Neto (2011), apontam os diferentes momentos que a Educação Infantil passou no Brasil, fazem alusão a uma reestruturação que deve ser feita nas escolas para que esse profissional possa obter melhor preparo e formação. Discutem ainda a necessidade da construção de identidade do profissional de Educação Física na Educação Infantil e a inserção do debate da Educação Infantil nos cursos de graduação em Educação Física.

Nesse sentido, estudos de Rodrigues e Figueiredo (2011) apontam que atualmente o professor de Educação Física na Educação Infantil busca sua identidade nessa etapa de ensino, ainda não definida, de acordo com os autores isso ocorre porque não há clareza sobre as formas de atuação na Educação Infantil.

Entendemos que de alguma forma a experiência do professor, contribui para a construção da prática pedagógica, uma vez que a experiência é algo inerente ao cotidiano do professor.

Larrosa (2002, p.21), considera que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Nesse

sentido, a experiência não está diretamente vinculada ao tempo que passa, com tempo de serviço, mas com o que acontece ao professor no tempo de serviço. Com esse entendimento é que se pode falar em experiência profissional.

Para chegar-se à ideia de prática pedagógica, faz-se necessária à compreensão de que não há uma prática sem teoria, nem teoria sem prática, teoria sem conhecimento, visto que, para se conhecer algo, é necessário ter havido a prática de uma experiência anterior.

A experiência profissional do professor encontra-se marcada por acontecimentos sociais e políticos, por necessidades pessoais, por inovações didáticas, por qualificação profissional, por tomadas de decisão, enfim, por uma série de atitudes e de ações através das quais vai adquirindo seu delineamento.

O presente estudo tem por objetivo apresentar uma tipologia a partir de práticas educativas, experiências e subjetividades imanentes⁵ de professores de Educação Física que atuam em escolas municipais de Educação Infantil de Cuiabá-MT.

MÉTODO

Consideramos que o caminho mais adequado para chegarmos aos objetivos propostos nesta investigação deu-se através dos pressupostos que norteiam a abordagem qualitativa, pois segundo Chizzotti (1998), este tipo de pesquisa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade. Desta forma, caracterizamos esta investigação como um estudo de campo, de natureza descritiva, sendo que a abordagem é do tipo qualitativa e interpretativa (RÚDIO, 1986).

Foi realizado um contato inicial com a Secretaria Municipal de Educação do Município de Cuiabá para conhecimento sobre os objetivos e autorização da realização da pesquisa com os professores de Educação Física que atuam com a Educação Infantil e entregou-se à Instituição uma carta de anuência, para que a mesma assinasse em concordância com a realização da pesquisa, que aconteceria em uma formação nos períodos matutino e vespertino realizada pela Secretaria Municipal de Ensino de Cuiabá onde estariam presentes os professores de Educação Física da Rede Municipal que atuam na Educação Infantil, para que assim pudéssemos atingir um maior número de professores. Ressaltamos que essa pesquisa foi registrada no Comitê de Ética em pesquisa (CEP/Humanidades/UFMT), CAAE: 62395516400005690 e número do parecer: 1918563.

A coleta foi realizada no dia agendado nos períodos matutino e vespertino, aos professores que aceitaram participar da pesquisa foi entregue uma carta de apresentação do projeto e o termo de consentimento livre e esclarecido, contendo todas as informações sobre a realização da pesquisa, assegurando sigilo e não identificação dos sujeitos na pesquisa.

5 Entendendo-se subjetividades como algo que emana da experiência vivida/imanente como um lugar que permite aos professores partir para outros lugares, para à dimensão transcendente. Desse modo, “é possível questionar as formas de ser que têm sido inventadas para nós, inventando novas possibilidades de vida e novas subjetividades” (COLLING, 2014, p. 626).

Os instrumentos utilizados na pesquisa foram um questionário e após análise do questionário, uma entrevista.

De um universo em média de 120 professores que atuam na Educação Física com a Educação Infantil, 50 professores responderam ao questionário que foi a primeira fase da pesquisa, que serviu para conhecer os sujeitos e para analisar as práticas educativas dos professores que atuam na Educação Infantil do Município de Cuiabá e selecionou os professores que participaram da entrevista, realizada *in loco*, de acordo com a disponibilidade dos participantes.

Após análise das respostas dos questionários, foram selecionados para a entrevista 10 professores que assinalaram ter interesse em participar da próxima etapa da pesquisa. No processo de construção da pesquisa elaboramos um roteiro para auxiliar no processo da entrevista, esta tinha como foco central questões relacionadas às experiências de ensino.

Entramos em contato com os professores, agendando data, horário e local para respectiva entrevista, que foi realizada *in loco*. Em relação à escolha dos tempos e espaços onde a entrevista seria realizada, procuramos estabelecer um acordo mútuo, favorecendo o entrevistado no que lhe seria mais adequado, sendo assim a entrevista foi realizada no local, horário e data definidos pelo professor.

Tanto o questionário quanto o roteiro para a entrevista foram construídos com base na literatura encontrada sobre a temática discutida neste trabalho e de acordo com os objetivos propostos a serem alcançados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conhecendo os Sujeitos da Pesquisa...

Quando falamos em práticas educativas dos professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil, para apreender nessas atividades, se existem possibilidades de um movimento que lhes gera insatisfação com o pressuposto dado pelo plano de ação e que os instiguem partir para outros lugares – estamos atentos à dimensão transcendente da ação. Justificamos a realização desta investigação, considerando que a mesma possa colaborar para uma melhor compreensão da realidade atual da Educação Física na Educação Infantil do município de Cuiabá, conhecendo os sujeitos e suas experiências junto a essa faixa etária.

Para conhecer nossos sujeitos inicialmente, optamos por apresentar as variáveis: sexo, idade e vínculo empregatício e formação profissional.

A partir dos dados de identificação dos professores observamos que dos cinquenta 50 professores que responderam ao questionário: 27 são do sexo feminino e 23 do sexo masculino. Com relação à faixa etária dos professores a maioria da amostra são professores entre 20 e 39 anos de idade. Sendo 30 professores contratados e 19 efetivos.

Em relação à formação profissional dos nossos sujeitos, dos 50 professores, 30 professores possuem licenciatura plena (antes da divisão)⁶, 20 professores possuem licenciatura e 3 professores possuem licenciatura e bacharelado em Educação Física.

A maioria dos professores da amostra é formado após 2011 sendo 20 professores, seguido de 19 professores entre os anos de 2001 a 2010, 8 professores entre 1991 a 2000 e apenas 3 professores antes 1990. Com relação às áreas da pós-graduação/especialização encontramos uma variedade de áreas que foram citadas pelos professores sendo 12 áreas distintas, algumas relacionadas à área escolar e outras não, poucas voltadas especificamente para Educação Física na Educação Infantil.

Considerando os conhecimentos relacionados à Educação Física sobre a Educação Infantil durante a formação na faculdade (inicial), indagamos os nossos sujeitos se foram suficientes para a sua atuação com esta faixa etária?

Dos 50 professores, apenas 6 professores consideram que os conhecimentos sobre Educação Física na Educação Infantil durante a formação foram suficientes para sua atuação, 44 respondeu que os conhecimentos sobre educação infantil durante sua formação não foram suficientes para sua atuação.

Tardif (2002) ressalta que os saberes docentes são estruturados a partir dos conhecimentos aprendidos na formação inicial e aliados às experiências de ensino da prática que ocorrem na realidade cotidiana complementam a formação inicial para resultar em práticas educativas mais consistentes.

Apesar dos professores considerarem a formação inicial insuficiente para a atuação na educação infantil, eles apontam um saber adquirido dentro da prática a “experiência”, que Borges (2005, p.177) aponta como: “um saber adquirido dentro e pela prática da profissão, um saber aprendido na escola da vida, por tentativa e erro e com a colaboração de alguns colegas”.

Dessa forma podemos afirmar que a Educação Física na Educação Infantil é um ato inaugural, é o espaço do **ainda não**, que não foi dado a *priori*, González e Fensterseifer (2009) em seu estudo intitulado “Entre o não mais e o ainda não: pensando saídas do não –lugar da educação física escolar I”, consideram que a Educação Física escolar brasileira passa por um processo de transformação, onde por um lado, abandona o discurso legitimador centrado no “exercitar-se para” e, de outro lado, encontra dificuldades para construção e efetivação de um novo modelo de legitimação no espaço escolar, sendo assim: “a educação física se encontra “entre o não mais e o ainda não”, ou seja, entre uma prática docente na qual não se acredita mais, e outra que ainda se tem dificuldades de pensar e desenvolver” (GONZÁLEZ, FENSTERSEIFER, 2009, p.12).

6 Normatizada pela Res. CNE 01/2002 Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica, ou seja, a licenciatura com base na 03/87, a atuação é plena, habilitando o profissional a atuar no campo escolar e não escolar.. A Licenciatura com base na 01/2002, a atuação é restrita, habilitando o egresso a atuar, exclusivamente, na educação na área escolar.

Observamos que ainda existe uma fragilidade significativa na formação desses professores de Educação Física, relacionada aos saberes necessários e competências para atuação na Educação Infantil, tendo em vista sua novidade.

Esboço de uma tipologia a partir das definições de experiências dos professores

Que todas as coisas que constituem o planeta passam por experiências isso é inegável. Pedras que rolam ladeira abaixo se modificam, bem como modificam a paisagem da ladeira. Animais em busca de alimento, as plantas em fotossíntese, enfim, em todas essas circunstâncias há experiência. Contudo, o que distingue a experiência humana é a capacidade de atribuir significado e valor às suas próprias experiências. Daí a capacidade de pensar ter suma importância para a vida humana individual e em sociedade. Ela permite que nos eduquemos, que nos enculturemos (CAVALLARI FILHO, 2007, p.62).

Com base nas concepções de experiências encontradas nas respostas dos sujeitos-professores mediado pelo movimento da Prática + Teoria elaboramos a tipologia.

Para Gadamer (2008, apud. ALMEIDA; FENSTERSEIFER; BRACH, 2014, p. 297) o conceito de experiência tem sido usado por “esquematisações epistemológicas que mutila o seu conteúdo originário, em especial por tentar anular a historicidade que há na experiência”. Desse modo, por esse reducionismo interpretativo a experiência assume um caráter de experimento tanto nas ciências da natureza (por subtrair sua complexidade visando se submeter aos aparatos metodológicos da ciência) e das ciências do espírito (humanas) quando pelo método da crítica histórica reduzem as possibilidades da historicidade para garantir a objetividade para as experiências feitas poderem ser repetidas por qualquer pesquisador.

Com efeito, em nosso universo empírico a partir das evidências encontradas nas respostas dos sujeitos da pesquisa distribuimos em três grupos.

A experiência como algo que se renova no embate com a realidade da prática

Eu entendo que essa experiência de ensino o professor tem que estar em contato com esses alunos para que eles aprendam também, o aluno aprende o professor também aprende... (P14, 28 anos, ano de formação: 2015).

Desse modo, faz-se necessário atribuímos sentido ao que se está entendendo por experiência de ensino. Em um primeiro plano, encontramos na obra de Gadamer (2008, p. 453), uma análise da estrutura da experiência que permite olharmos para a experiência como “um dos conceitos menos elucidados que temos”, por mais paradoxal que possa parecer. Para o autor, o conceito de experiência viu-se submetido a uma esquematização epistemológica que mutila seu conteúdo originário, em especial por tentar “anular” qualquer elemento histórico que há na experiência.

No entanto, é possível reafirmar que a experiência sempre acontece em perspectiva própria e “só se atualiza nas observações individuais. Não se pode conhecê-la numa universalidade prévia” (GADAMER, 2008, p. 460). Essa afirmação fica ainda mais evidente quando tratamos do movimento/práticas corporais como objeto da experiência na Educação Física. “Conhecer” determinado movimento/prática corporal no plano conceitual, em uma universalidade prévia, restringe nossa possibilidade de “fazermos” uma experiência, pois, de acordo com Gadamer (2008), quando fazemos uma experiência com um objeto “significa que até então não havíamos visto corretamente as coisas e que só agora nos damos conta de como realmente são” (GADAMER, 2008, p. 462).

Fazer uma experiência deve nos proporcionar “um saber melhor, não somente sobre si mesmo mas também sobre aquilo que antes se acreditava saber, isto é, sobre o universal” (GADAMER, 2008 apud ALMEIDA; FENSTERSEIFER, 2011, p. 254). Nesse sentido, parece-nos emblemática a posição do Sujeito ao relatar suas experiências de ensino:

(...) com o modo de planejar, o modo de aplicar a sua aula e assim eu acho que é importante esse contato e que o professor venha sempre desenvolvendo atividades novas e ele também está em processo de aprendizagem eu penso que ele a cada planejamento que ele faça ele está aprendendo ele está ensinando e aprendendo juntamente com os alunos (P14, 28 anos, ano de formação: 2015).

A resposta do entrevistado acima, nos lembra de uma passagem de um texto de Bracht (1999) **Educação Física e esporte: intervenção e conhecimento**, ocasião em que enfatiza pelo chamativo de lembrete, que:

Quando falamos em transposição de conhecimento científico em tecnologias de intervenção não podemos igualar a tecnologia da construção de carros, por exemplo, com a tecnologia educacional ou a didática não pode pretender (e nem esta pode ser nossa expectativa) ser pura *techne*. Por lidar com o humano, precisa e será sempre também *poiésis* (criação, encontro entre sujeitos) (BRACHT, 1999, p. 100).

É esse saber prático impregnado de *poiésis*, resultante do diálogo interpessoal que as relações cotidianas proporcionam aos sujeitos que configuram situações inusitadas, parece ter ficado ofuscado pela/na academia quando se procurou hipervalorizar o conhecimento científico e seu *modus operandi* que se expressa pelo binômio “intervenção e conhecimento”, quando se pensa a educação como um ato burocrático não a percebendo como um fato social resultante de múltiplas determinações, mas movida pela regulação administrativa. Nesse sentido, reiteramos que intervir sobre a natureza é uma força exterior e, é distinto do que a realização de uma ação com humanos que é de relação entre sujeitos, e se dialógica só pode ser recíproca.

A situação apresentada implica um esforço de ter de se confirmar constantemente e se converter em uma nova experiência, já que não se pode fazer essa experiência confirmada e repetida novamente. “Quando se fez uma experiência, isso significa que a possuímos” (GADAMER, 2008 apud ALMEIDA; FENSTERSEIFER, 2011, p. 254), tornamos-nos uma pessoa experimentada.

Ser “experimentado”, segundo Gadamer (2008, p. 465), é estar aberto a novas experiências, pois o:

(...) homem experimentado evita sempre e de modo absoluto o dogmatismo, e precisamente por ter feito tantas experiências e aprendido graças a tanta experiência está particularmente capacitado para voltar a fazer experiências e delas aprender. A dialética da experiência tem sua própria consumação não num saber concludente, mas nessa abertura à experiência que é posta em funcionamento pela própria experiência.

Assim, a experiência não é um dado por ventura de natureza imutável, mas uma construção que se configura como processo na ação com os outros, tendo-se uma ação do sujeito professor no seu modo de planejar algo, de que não se “aplica a teoria na prática”, mas é “importante esse contato que o professor venha sempre desenvolvendo atividades novas e que ele também está em processo de aprendizagem, eu penso que ele, a cada planejamento que ele faça ele está aprendendo (...)” (P14, 28 anos, ano de formação: 2015).

Ainda de acordo com essa perspectiva de experiência, outro sujeito da pesquisa evidenciou em sua reposta que a experiência é algo que se renova constantemente:

Por mais que você tenha a teoria, é na prática que as coisas vão surgindo, as oportunidades vão surgindo, então nesse surgimento de problemas é sabendo solucionar é sabendo lidar com eles é onde você adquire experiência. Então não adianta você ter uma formação boa teórica e não ir para prática, porque é lá que as coisas vão aparecer e é lá que você vai aprendendo a lidar, então o tratar, o falar como lidar com eles você vai aprender só trabalhando (...) (P 17, 44 anos, ano de formação: 1997).

A fala traz indícios de uma mudança no âmbito da formação profissional em que os saberes docentes assumem uma centralidade. Sendo que: “Antes, a pesquisa sobre o ensino tinha um caráter mais normativo e era principalmente centrada nos comportamentos dos docentes” (GAUTHIER; MARTINEAU; DESBIENS; MALO; SIMARD, 1998, apud BORGES, 2005, p. 165).

A fala evidencia que na relação com as crianças, a prática pedagógica requer ações imanentes dessa relação com as crianças e, valendo-se de alto grau de sensibilidade do educador.

Se as pesquisas sobre a formação profissional em Educação Física eram voltadas para o que os docentes deviam conhecer e fazer e não focando no que eles sabiam e faziam de fato, decorrente das ações de sua prática pedagógica, o sujeito evidenciou na resposta uma indicação do que vem sendo relativamente novo no trato da docência em Educação Física, quando se trata de “considerar que os docentes produzem ou possuem os saberes próprios à sua prática e profissão” (BORGES, 2005, p. 165).

Assim, a experiência que se renova com o embate com a realidade, os professores são convidados a exercer sua “autoria docente” com autonomia e autoridade, descobrindo possibilidades de respostas para os problemas da Educação Física escolar para além do que

os manuais preconizam como universalidade prévia, ou das certezas dos pesquisadores e professores universitários podem dar (BRACHT, 2007).

Nestes termos, para Gadamer (2008, apud. ALMEIDA; FENSTERSEIFER; BRACH, 2014, p. 297) a realidade do professor instiga acerca da necessidade de se estabelecer um entendimento de experiência em seu caráter dinâmico, de abertura, de fluidez, fugindo do controle e à previsão da ciência, que só se atualiza nas observações (vivências) individuais e não pode ser conhecida em uma universalidade prévia. Desse modo, as experiências que fogem aos ditames da universalidade prévia carregam subjetividades imanentes a cada desafio do inusitado da nova experiência.

Aqui vale a pena novamente lembrar Bracht (1999) de que nossa prática acadêmica nos levou a negligenciar o saber prático, diga-se, o saber que orienta grandemente as ações (intervenções), no entanto na fala do sujeito da pesquisa já se encontram nuances anunciando o saber tácito. Assim, em consonância com o caráter dinâmico, de abertura, de fluidez da experiência apontada por Gadamer (2008), precisamos-nos aproximar destes saberes se quisermos operar mudanças efetivas na prática pedagógica da Educação Física na educação infantil.

As que concebem a experiência como tradição universal coletiva, mas, re significada

Experiência de ensino para mim, seria toda aquela bagagem que a gente traz, lá desde quando nós aprendemos, lá quando criança, que viemos trazendo enriquecendo e passando...(P35, 64 anos, ano de formação:1977).

A experiência podendo ser vislumbrada como a “história aberta” é o entendimento e a concepção que Benjamin (1994) atribui ao conceito de experiência. Para tanto, estabeleceu um diálogo crítico com as duas principais correntes acerca desse conceito à época de seu escrito que data de 1939. Com efeito, sua crítica foca-se sobre duas maneiras que aparentemente são opostas de escrever a realidade, diga-se sobre a experiência humana, mas que se fundam em uma estrutura epistemológica comum: uma, a historiografia progressista, corrente em voga que sustentava o ideário da social democracia alemã. Pensamento sob a qual estava implicado “a ideia de um progresso inevitável e cientificamente previsível (Kautsky)” (GAGNEBIN, 1987, p. 8). Sobre tal concepção, Benjamin, já em 1939 havia demonstrado/posicionado-se criticamente, tendo em vista a avaliação equivocada sobre o fascismo e a imobilidade da sociedade burguesa de combater sua ascensão; a outra vertente emergente da historiografia burguesa contemporânea, com bases no historicismo oriundo da grande tradição acadêmica de Ranke e Dilthey que “pretenderia reviver o passado através de uma espécie de identificação afetiva do historiador com seu objeto” (GAGNEBIN, 1987, p. 8).

Para Benjamin, ambas as perspectivas historiográficas se apoiam na mesma concepção de um tempo homogêneo e vazio, baseado em uma temporalidade cronológica e linear.

Tendo em vista a preocupação com a concepção de experiência dessa pesquisa, instigou-nos o modo de considerar a experiência histórica sugerida por Benjamin. Para

ele, os homens e suas experiências vividas deveriam ser conteúdo capaz de identificar no passado os germes de uma outra história que levasse em consideração os sofrimentos acumulados e atribuir novas possibilidades às esperanças vindouras já que no passado foram frustradas.

Se para Benjamin, em texto escrito em 1933, quem haveria sequer de lidar com a juventude para invocar nela sua experiência do passado? Já naquela ocasião reconhecia a baixa das ações da experiência, e isso para uma geração que entre 1914-1918 viveu uma das mais terríveis experiências da história. Dito isso, mas como será no contexto atual, em que inebriados pela parafernália tecnológica e imersos dos mais sofisticados mecanismos e dispositivos eletrônicos resultantes da terceira revolução tecnológica – científica – a nano tecnologia, o que se esperar da experiência dos mais velhos contadas em suas narrativas em um contexto em que impera o efêmero do ter e não ser?

No entanto, em meio a essa ambivalência, entre o passado como possibilidade de restaurar as experiências frustradas e o eterno presente a ser vivido com intensidade, Benjamin (1933; 1994), tomando a distância necessária, nos alenta:

Ficamos pobres. Abandonamos uma depois outra todas as peças do patrimônio humano, tivemos que empenhá-las muitas vezes a um centésimo do seu valor para recebermos em troca a moeda miúda do “atual”. (...) Porém os outros precisam instalar-se, de novo e com poucos meios. São solidários dos homens que fizeram do novo uma coisa essencialmente sua, com solidez e capacidade de renúncia. Em seus edifícios, quadros e narrativas a humanidade se prepara, se necessário, para sobreviver à cultura. E o que é mais importante: ela o faz rindo. Talvez esse riso tenha aqui e ali um som bárbaro. Perfeito. No meio tempo, possa o indivíduo dar um pouco de humanidade àquela massa, que um dia talvez retribuía com juros e com os juros dos juros. (BENJAMIN, 1933, p. 119).

Assim, entendemos que a educação, como a “ação exercida pelos adultos sobre criança, a fim de integrá-las à sua comunidade e de lhes transmitir uma cultura” (TARDIFF, 1996, p. 22), deve ser considerada como uma atividade tão antiga quanto o homem e estreitamente associada à idéia de civilização” (DESBIENS; BORGES, 2005, p. 1).

Temos assim na tradição acumulada um patrimônio comum que se reinventa em cada situação de ensino-aprendizagem na relação do docente com as crianças, vejamos:

(...) aprendi com um colega e passava lá na frente aprendia com outro colega, e depois de formado em educação física o que aprendeu na faculdade e depois colocou em prática, todo nosso trabalho, tudo aquilo que nós fazemos, nós trazemos...são as experiências se amanhã nós aplicamos o que aprendemos hoje, amanhã eu vou aplicar a experiência, a experiência de hoje seria isso experiência[ressignificada](P35, 64 anos, ano de formação:1977).

Assim, um de nossos sujeitos de pesquisa, ao buscar na experiência anterior (o que se aprendeu na faculdade) e apreender com bagagem acumulada novas possibilidades a partir de novos sujeitos, temos uma experiência fundada nos pressupostos epistemológicos,

no entanto tensionada pelos seus sujeitos educandos, consegue abarcar as necessidades e exigências postas pelas crianças da educação contemporânea e aprender- ensinar para/ com elas.

Ainda no tocante a uma evidência de experiência relatada, temos um caso emblemático de experiência considerada, no entanto seu protagonista não conseguiu se desvencilhar de uma reprodução que se calca no tempo cronológico e linear.

Experiência de ensino é...Com o passar do tempo a gente vai adquirindo conhecimento, vai amadurecendo dentro daquilo que a gente propõe, dentro de uma metodologia, então com o passar do tempo a gente vai adquirindo mais experiência e vai vivenciando mais né, então a experiência de ensino ao meu ver é isso(...) (P32, 56 anos, ano de formação: 1990). 94

Podemos observar nessa experiência relatada pelo sujeito a evidência de uma prática compromissada. O seu envolvimento se dá como uma atividade que se faz com práticas e trabalho, de acordo com Charlot (2000) o conceito de prática remete a uma ação finalizada e contextualizada, o autor ressalta que se trata de uma atividade do sujeito, “não esqueçamos, entretanto, que essa atividade desenvolve-se em um mundo e que ela supõe, pois, ‘trabalho’ e ‘práticas’ (CHARLOT, 2000, p. 56)”.

A experiência dos sujeitos professores com a criança pequena está certamente fundada em uma concepção de temporalidade na qual a criança se move, age e raciocina. Nesse sentido, a criança não é e não pode ser admitida como um adulto em miniatura. Isso também vale na leitura de como ela vive o tempo. Faz sentido então respeitá-la,

(...) dentro daquilo que a educação física propõe, dentro de um planejamento também que é onde as crianças possam cumprir essas atividades que a gente propõe, então eu penso assim que o tempo é o senhor de tudo! (P32, 56 anos, ano de formação: 1990).

Portanto, respeitar a velocidade ou a lentidão com que cada criança vive o seu tempo, é um conhecimento tácito que cada educador deve aliar a sua bagagem de formação. Nesse sentido, parece importante e necessário que os educadores devam ser conhecedores da existência da “controvérsia filosófica em torno da natureza objetiva e subjetiva do tempo” (CARVALHO, 2014, p. 31). Desse modo, os professores em suas práticas educativas realizadas modificam suas concepções de experiências a partir das subjetividades identificadas inerentes às crianças em ação. Evidencia-se então um cenário educativo em que apressados e não apressados coexistirão, mas ambos serão fortalecidos(SANTOS, 2001), mas sempre sob o olhar atento e vigilante do professor.

São duas as grandes correntes ou tradições, que aparentemente opostas e inconciliáveis, tratam da questão da natureza objetiva ou subjetiva do tempo. De modo que:

De uma parte, a abordagem que evoca um tempo físico ligado ao tempo da natureza ou do mundo, ao tempo cronológico ou físico; de outra, a abordagem que

pleiteia um tempo associado ao tempo da consciência ou do espírito – ou da alma-, ao tempo psicológico ou fenomenológico, ou ainda, ao tempo vivido. Em geral, duas posições que tenderam a se excluir mutuamente, de modo que, para cada uma delas, o seu tempo seria o único tempo real (CARVALHO, 2014, p. 32).

Para Elias (1998, apud KUHN; CAMILO CUNHA; COSTA, 2015) a necessidade de medir o tempo a partir da era moderna surgiu num impulso coletivo para a diferenciação e uma integração crescente somados a um fenômeno complexo de autorregulação e sensibilização em relação ao tempo, onde através de instrumentos passam a exercer uma coerção que se presta eminentemente para suscitar o desenvolvimento de uma autodisciplina nos indivíduos, sob uma pressão relativamente discreta, comedida, uniforme e “desprovida” de violência, mas que nem por isso é menos onipresente e da qual é impossível de escapar.

As experiências de professores em seu dia a dia devem respeitar a criança pequena na relação com a brincadeira, entrelaçado pelo mundo pensado e o mundo vivido. Nesse sentido, Kuhn, Camilo Cunha e Costa (2015) em estudo realizado trazem uma discussão que apresenta as consequências devastadoras no brincar das crianças quando as escolas pretendem ser produtivas enaltecendo o culto à velocidade e desrespeitam a singularidade que configura a criança.

De modo que parafraseando Santos (2001) com essa consideração das distintas temporalidades, poderá se ter “um mundo no qual os que desejarem ter pressa poderão fazê-lo livremente e no qual os que não são apressados serão fortalecidos”, assim se nos permitindo a reconstrução de uma convivência social digna e humana dentro de cada escola.

A concepção de experiência indolente ou da preguiça de se reinventar no dia a dia com a prática social.

(...) O que eu aprendi ou o que eu já tenho de bagagem que eu vou ensinar... (P36, 30 anos, ano de formação: 2009).

Mas como... se tenho toda essa bagagem..., mas ela é pouca diante da realidade complexa de ignorância que foge da regulação! O paradigma da modernidade traz em si, duas formas principais de conhecimento: conhecimento emancipação e conhecimento regulação. O primeiro percorre uma trajetória entre o estado de ignorância (colonialismo) e estado de saber (solidariedade), o segundo por sua vez, é uma trajetória entre um estado de ignorância (caos) e o estado de saber (ordem). Mas, segundo o autor o conhecimento regulação conquistou a primazia sobre o conhecimento emancipação. Assim, a ordem se faz hegemônica de saber, e o caos na forma hegemônica de ignorância.

Nesse sentido, com a primazia do conhecimento regulação sobre a emancipação, o pilar da emancipação externado pelo pilar da moral prática como a estético-expressiva foram invadidas pela racionalidade cognitivo-instrumental e performativo utilitário da ciência. No entanto, dada sua resistência, o pilar estético-expressivo não sucumbiu à cooptação total, por que:

Em geral a racionalidade estético-expressiva é por “natureza”, tão permeável e inacabada como a própria obra de arte e, por isso não pode ser encerrada na prisão flexível do automatismo técnico-científico (SANTOS, 2007, p. 76).

Nesse sentido, dar vazão ao caráter estético-expressivo da racionalidade, é acreditar nas diversas manifestações de experiências que não reproduzam experiências de outros, pois, a criança é tal como obra de arte.

sendo uma obra de arte, são sensibilidade original, uma “coisa extra” (substrato, su/porte), pré-reflexão, energia iniciática...têm um poder salvador, (...) a criança como o belo, como obra da natureza que é a manifestação de um sentimento superior, iniciático, arco cintilante. (CAMILO CUNHA, 2011, p.7-8).

O professor que atua na Educação Infantil deve adaptar-se as necessidades que cada criança manifesta, deve estar disposto a ir além do que lhe cabe por dever a cada dia, pois a tarefa desempenhada nesse processo diário exige um entregar-se maior e constante, podemos dizer que a formação da criança é um ato inacabado sempre sujeito a novas inserções, novos recuos, novas tentativas.

Ao lidar com crianças, o professor visando superar a concepção de “universalidade prévia” de criança que acompanha o paradigma da regulação deve atentar-se para o que Bernard Charlot (2009) sugeriu como duas revoluções copernicanas, quais sejam: “eu sou meu corpo”; “da questão do ensinar à questão do aprender”.

No tocante à primeira revolução, deve-se atentar que a criança é um corpo sentido-percebido, que vai além “da concepção de corpo como órgãos e funções” e esse corpo faz relação com a ideia de “consciência encarnada” difundida por Merleau Ponty” (CHARLOT, 2009, p. 237).

Já a segunda revolução e, talvez, nela resida a mais rica possibilidade de uma virada educacional desenvolvendo experiências de aprendizagens das crianças. Pois,

Partir dos alunos[crianças] da sua fala e do seu corpo, em vez de focar a reflexão sobre o professor e o que ele ensina, constitui uma ruptura epistemológica fundamental. O ponto de partida não é mais o ensinar, ou seja, o que pretende a Educação Física (e não consegue realizar, como evidenciam as pesquisas), mas, sim, o aprender, isto é, o que está acontecendo quando um aluno [criança] participa das atividades de Educação Física (CHARLOT, 2009, p. 240).

Com efeito Kuhn (2015, p.105) aponta que “o jardim de infância deve cultivar a curiosidade, a experimentação, as vivências significativas, as experiências dos sentidos, a imaginação, a descoberta e respeitar a vivência plena do mundo da vida de fato como ele é”, com liberdade, sonho e prazer, com autonomia e responsabilidade.

Barbosa (2010) em seu estudo sobre as propostas curriculares para Educação Infantil nos municípios brasileiros aponta em sua terceira tipologia a ocorrência de currículos com base na relação: sociedade, cultura, conhecimento e subjetividade, onde se

observou a necessidade de contemplar as especificidades da vida das crianças pequenas em seus contextos, focalizando temas que auxiliem as crianças a compreenderem tanto a si mesmas como às realidades em que vivem. A autora aponta ainda que tais currículos se materializam através de desafios, experiências, linguagens, construção de contextos, temas geradores e projetos.

As crianças pensam na corporeidade de suas mentes e de suas emoções a partir da fantasia, da intuição, da razão, da imitação, da emoção, das linguagens, das lógicas e da cultura (BARBOSA, 2010, p. 8).

Assim, estabelecendo um diálogo com o que Barbosa apresenta como currículo com bases em positividade de experiências com as crianças, parece haver falta de dinamicidade e fluidez na passagem que se segue:

Eu entendo como experiência de ensino todo aquele aprendizado desde a época de faculdade né, e a experiência também do dia a dia para com os nossos alunos né, quais são os nossos objetivos a atingir né, as experiências que a gente passa para eles né, dentro de suas habilidades, as suas coordenações motoras né então é tudo que a gente aprende e passa para eles (...) (P15, 32 anos, ano de formação: 2010).

Podemos observar na resposta do professor uma experiência limitada onde ele associa como algo que aprendeu e deve ser repassado aos alunos. Por certo, a passagem evidencia uma relação de única via, ou seja, o ensinar prevalece sobre o aprender, o que implica o entendimento de que o professor prevalece sobre a criança na relação com o saber. Já se viu que tal inversão é proposta por Charlot, como uma revolução necessária na Educação e, especialmente, na Educação Física.

A experiência da razão indolente apontada por Santos (2007) é “uma experiência limitada, tão limitada quanto à experiência do mundo que ela procura fundar. É por isso que a crítica da razão indolente é também, uma denúncia do desperdício da experiência” (SANTOS, 2007, p. 42).

Baseado em Boaventura de Sousa Santos (2007) podemos estabelecer uma relação de complementaridade entre razão e experiência. O autor tece críticas à razão instrumental, alegando que por conta da indolência que “ocorre por duas vias aparentemente contraditórias”, quais sejam:

(...) a razão inerte perante a necessidade que só ela pode imaginar como o lhe sendo exterior; a razão displicente que não sente necessidade de se exercitar por se imaginar incondicionalmente livre e, portanto, livre da necessidade de provar a sua liberdade (SANTOS, 2007, p. 42).

Assim, uma experiência que se funda em uma razão demasiada reguladora, condicionada e predisposta pela apatia ao dissonante, certamente essa experiência da razão indolente é uma experiência limitada.

Uma opção de avançar a concepção de experiência indolente ou da preguiça é investir na possibilidade de se reinventar no dia a dia com a prática social. Tal questão foi

abordada por Santos (2002) no texto *Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências*, na medida em que sugere que contração do futuro contribui para a dilatação do presente.

Enquanto a dilatação do presente é obtida através da sociologia das ausências, a contração do futuro é obtida através da sociologia das emergências. A sociologia das emergências consiste em substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear (um vazio que tanto é tudo como é nada) por um futuro de possibilidades plurais concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que se vão construindo no presente através das atividades de cuidado (SANTOS, 2002, p. 2540).

O simultaneamente utópico e realista da sociologia das emergências, Santos absorve de Bloch (1995) que se funda no conceito de ainda não (*Noch Nicht*). Para Bloch, o ainda não comporta o possível, e este ser o mais incerto, o mais ignorado conceito da filosofia ocidental, mas ao mesmo tempo ele “permite revelar a totalidade inesgotável do mundo” (BLOCH (1995), apud SANTOS(2002 , p. 254).

Dizer não é dizer sim a algo diferente. O Ainda-Não é a categoria mais complexa, porque exprime o que existe apenas como tendência, um movimento latente no processo de se manifestar. O Ainda-Não é o modo como o futuro se inscreve no presente e o dilata (BLOCH (1995, apud SANTOS (2002, p. 255).

A experiência da razão indolente haverá de ser substituída pela razão cosmopolita que imagina um mundo melhor a partir do presente. De modo que a possibilidade de um mundo melhor não está no mundo distante, mas na ousadia de reinventar o presente, a partir de um trabalho de tradução.

O trabalho de tradução permite criar sentidos e direções precários, mas concretos, de curto alcance, mas radicais nos seus objetivos, incertos, mas partilhados. O objetivo da tradução entre saberes é criar justiça cognitiva a partir da imaginação epistemológica. O Objetivo da tradução entre práticas e seus agentes é criar as condições para uma justiça social global partir da imaginação democrática (SANTOS, 2002, p. 274).

Vislumbra-se aqui possibilidades de se reinventar a nossa experiência e experiências profissionais, a partir do confronto com experiências hegemônicas que imperam, com uma variedade de experiências que a invisibilidade é produzida pelo aparato da ciência moderna baseada na regulação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso investigativo, nos possibilitou uma análise das práticas educativas e a compreensão das experiências dos docentes da Educação Física na Educação Infantil do município de Cuiabá.

No tocante à formação dos nossos sujeitos evidencia-se que ainda existe uma fragilidade significativa na formação desses professores de Educação Física, relacionada aos saberes necessários e competências para atuação na Educação Infantil como subjetividades imanentes da realidade. Nesse sentido, formação do professor é construída continuamente através da atuação e da utilização reflexiva dos conhecimentos adquiridos em sua vida escolar, nos cursos de aperfeiçoamento ou mesmo no contexto diário da escola. Neste caso, repensar a formação do professor irá melhorar a prática democratizando o ensino em qualquer dos níveis de atuação deste profissional.

A maioria dos professores considera que a formação inicial foi insuficiente para a atuação na educação infantil, porém, reconhece um saber adquirido dentro da prática a “experiência”, que Borges (2005, p.177) aponta como: “um saber adquirido dentro e pela prática da profissão, um saber aprendido na escola da vida, por tentativa e erro e com a colaboração de alguns colegas”. O que evidencia que mesmo com as fragilidades na formação esses sujeitos buscam superar as mazelas de origem.

Os professores de Educação Física na Educação Infantil encontram-se em um processo de construção de sua identidade como profissional de educação infantil, nesse caso se faz necessário olharmos para formação inicial desse professor, onde os professores, necessitam aprender como lidar com as situações decorrentes da práxis nesta faixa etária, lembrando que a formação de professores é um processo contínuo que exige constante revisão. É indispensável conhecer o desenvolvimento da criança, respeitando suas necessidades caracterizadas pelo desenvolvimento intelectual, físico e emocional para não incorrerem em equívocos de propostas impróprias e desrespeitosas com a infância e à criança. De modo que, a experiência profissional na escola tem contribuído muito para o aprendizado do professor onde se evidencia que os saberes experienciais constituem o elemento essencial na formação desse professor.

A ressignificação das experiências dos professores, a partir de necessidades sentidas no embate da prática diária com as crianças, tem contribuído para a construção de sua prática pedagógica onde a vida, experiência e aprendizagem não se separaram, pois simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos. Desse modo, a prática educativa tem se constituído com o acúmulo de experiência, das inter-relações pessoais dadas como processo, se tornando a aquisição para produção dos saberes para lidar com a criança da Educação Infantil.

A experiência está ligada ao que acontece com o professor no tempo de serviço, o processo dessa trajetória serve para construir o caminho a ser percorrido por ele, onde este constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme necessidade, aberto a novas possibilidades, enfim ao desconhecido.

No fazer docente com a criança da Educação Infantil o professor se adapta às necessidades de cada criança, a tarefa desempenhada nesse processo exige um entregar-se constante, a formação da criança é um ato inacabado, está sujeito a novas inserções, novos recuos, novas tentativas. Ao professor cabe a ousadia de reinventar o presente, a partir da experiência vivida, deve cultivar na criança a curiosidade, através das vivências significativas, à imaginação.

Almeida e Fensterseifer (2011, p. 250) destacam que “a experiência sempre acontece em perspectiva própria e é aqui entendida como algo que se deve provar (no sentido de experienciar)”. Como algo que não tem um método correto, não tem um lugar comum para acontecer. Acontece sem previsão, não se sabe onde nem como vai parar, não é pré-determinada, pré-estabelecida mas imanente da realidade dos e com os sujeitos.

Dessa maneira, atuar na Educação Infantil é uma experiência singular, aprendemos diariamente com cada criança e todo esse processo nos constrói e reconstrói enquanto professores, conforme aprendemos com Larrosa (2002), a experiência “é o que nos passa”, não apenas acontece, mas nos toca.

E, para finalizar, recorro novamente a experiência que Larrosa traz e vem sendo vinculada à fundamentação de uma prática pedagógica mais subjetiva da Educação Física (KUNZ, 2012; ALMEIDA; FENSTERSEIFER, 2011; SIMON, 2013).

Experiência (*Erfahrung*) é, justamente, o que se passa numa viagem (*Fahren*), o que acontece numa viagem. E a experiência formativa seria, então, o que acontece numa viagem e que tem a suficiente força como para que alguém se volte para si mesmo, para que a viagem seja uma viagem interior. A formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova e desestabilização e eventual transformação desse próprio alguém. (...) Assim, a viagem exterior se enlaça com a viagem interior, com a própria formação da consciência, da sensibilidade e do caráter do viajante. A experiência formativa, em suma, está pensada a partir das formas da sensibilidade e construída como uma experiência estética (LARROSA, 2010, p. 53).

Assim, essa visão educativa de experiência parece concordar com a premissa de uma abertura ao desconhecido, ao novo, às novas possibilidades de experiências estarem relacionadas à subjetividades imanentes.

Por certo, se a experiência é algo que faz mais relação ao presente vivido do que ao futuro, ainda como um vir a ser, fica a constatação de que a prática educativa dos professores pode ser relacionada com a ideia de o presente estar permeado pela possibilidade de já se estar vivendo um eterno “Ainda-Não”. Mas o “Ainda-Não” do possível, tal como o concebe Bloch, citado por Santos (2002, p. 254.) por que só ele, “o possível permite revelar a totalidade inesgotável do mundo”.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Luciano, FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. O lugar da experiência no âmbito da Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 04, p. 247-263, out/dez de 2011.
- ALMEIDA, Luciano, FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo ; BRACHT Valter. Experiência. In: GONZÁLEZ, Fernando Jayme; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. (org). **Dicionário Crítico de Educação Física**. 3 ed. rev. ampl. Ijuí: Editora Ijuí, 2014. p. 297- 302.

- _____. Entre o “não mais ” e o “ainda não”: pensando saídas do não - lugar da Educação Física escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 9-24, set. 2009.
- BARBOSA, I. G. Educação infantil: o lugar da pedagogia e da educação física em uma perspectiva sócio-histórico-dialética. **Revista Pensar a Prática**, revista da pós-graduação em educação física/ Universidade de Goiás, faculdade de Educação Física. V.5, jun/ jul, 2001, 2002.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. 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, novembro de 2010.
- BRACHT, Valter. Educação física e esporte: intervenção e conhecimento. **Revista da educação física/UEM**. n.10(1): p.95-100, 1999.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**. Traduzido por Paulo Sérgio Rouanet. (Obras Escolhidas; v. I). 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BORGES, Cecília. A formação dos docentes da Educação Física e seus saberes profissionais. In: BORGES, Cecília; DESBIENS, Jean-François (orgs). **Saber Formar e intervir para uma educação física em mudança**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p.157 á 190.
- BORGES, Cecília; DESBIENS, Jean Francois. (orgs). **Saber Formar e intervir para uma educação física em mudança**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- CAVALLARI FILHO, Roberto. **Experiência, filosofia e educação em John Dewey**: as “muralhas” sociais e a unidade da experiência. 144fls. Dissertação de Mestrado Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Marília, 2007.
- CARVALHO, Eugênio Rezende de. A crítica de Norbert Elias à dicotomia entre tempo físico e tempo social. **COLETÂNEA**. Rio de Janeiro Ano XIII Fascículo 25 p.31-62 Jan./Jun. 2014
- CAMILO CUNHA, Antônio. A Criança e o Brincar como Obra de Arte O Sentido de um Esclarecimento. A17 Atas VII Seminário EF Lazer Saúde 2011. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/20852/1/A17%20Atas%20VII%20Semina%C3%A1rio%20EF%20Lazer%20Sa%C3%BAde%202011.pdf>. Acesso em: 20 Jun. 2017.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- COLLING, Ana Maria. Subjetividade. In: GONZÁLEZ, Fernando; FENSTERSEIFER, Paulo E. (org). **Dicionário Crítico de Educação Física**. 3 ed. rev. ampl. Ijuí: Editora Ijuí, 2014. p. 624-627
- GADAMER, Hans-George. **Verdade e método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução Flávio Paulo Meurer; revisão da tradução de Enio Paulo Giachini. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

- GAGNEBIN, Jeane. Marie. Prefácio Walter Benjamin ou a História aberta. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**. Traduzido por Paulo Sérgio Rouanet. (Obras Escolhidas; v. I). 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.p.8-19.
- KUHN, Roselaine; CAMILO CUNHA, Antônio; COSTA, Andrize Ramires. Sem tempo para brincar: as crianças, os adultos e a tirania dos Relógios. **Revista Kinesis**, ed. 33 vol 1, jan-jul de 2015, Santa Maria.
- KUHN, Roselaine. Da crisálida à borboleta: a liberdade de brincar e se movimentar no mundo da vida da criança. **Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, vol. 20, n. 01, p. 94-108, jan./abr. 2016.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr, 2002.
- NUNES, Kezia Rodrigues; FERREIRA NETO, Amarílio. Saberes e fazeres praticados nos cotidianos da educação física na educação infantil. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.14, n.1, 2011.p.1-100.
- RÚDIO, Franz Vitor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, Outubro 2002: 237-280.
- _____. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2007.
- SANTOS, Milton. **Elogio da Lentidão**. 2011. Caderno Mais. São Paulo. Folha de S. Paulo mar. 2001.
- SAYÃO, Débora Tomé. A construção da identidade e papéis de gênero na infância: articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da educação física na educação infantil. **Pensar a Prática: revista da pós-graduação em educação física/ Universidade de Goiás, faculdade de Educação Física**. V.5, jun/jul, 2002a.
- _____. 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. 2002b.

Recebido em: Outubro/2017

Aprovado em: Abril/2018