

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
HABILITAÇÃO: LICENCIATURA

RENATA MACHADO COELHO

TEORIA DO SE-MOVIMENTAR HUMANO: APROXIMAÇÕES COM
EXPERIÊNCIAS DO GRUPO DE ESTUDOS INDEPENDENTE DE EDUCAÇÃO
FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

FLORIANÓPOLIS

2016

RENATA MACHADO COELHO

TEORIA DO SE-MOVIMENTAR HUMANO: APROXIMAÇÕES COM
EXPERIÊNCIAS DO GRUPO DE ESTUDOS INDEPENDENTE DE EDUCAÇÃO
FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho apresentado ao Curso de Graduação em Educação Física, como requisito parcial à obtenção do grau de licenciada em Educação Física, na Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientador: Carlos Luiz Cardoso.

FLORIANÓPOLIS

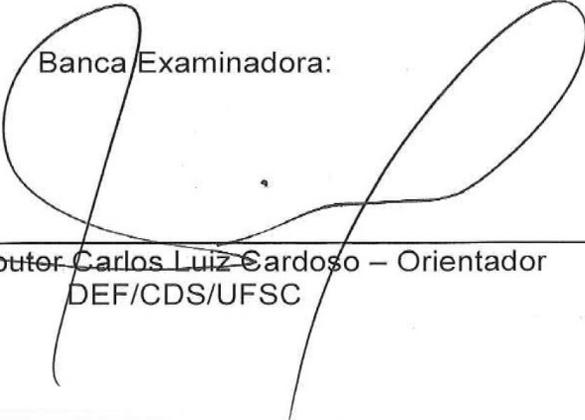
2016

RENATA MACHADO COELHO

TEORIA DO SE-MOVIMENTAR HUMANO: APROXIMAÇÕES COM
EXPERIÊNCIAS DO GRUPO DE ESTUDOS INDEPENDENTE DE EDUCAÇÃO
FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi avaliado e considerado adequado para
obtenção do título de licenciada em Educação Física.

Banca Examinadora:



Professor Doutor Carlos Luiz Cardoso – Orientador
DEF/CDS/UFSC

Professora Luiza Oliveira de Liz – Examinadora
Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC

Professora Heloisa dos Santos Simon – Examinadora
Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC

Professora Luciana Fiamoncini – Examinadora Suplente
DEF/CDS/UFSC

Florianópolis, 30 de novembro de 2016.

AGRADECIMENTOS

Eu agradeço. Agradeço imensamente as simples e imensas belezas desse mundo, pela vida abençoada e a oportunidade de ser mãe. Ao meu pai Gilson e minha mãe Rozeland pelo amor incondicional, pela compreensão, apoio, espaço e respeito. Agradeço a esses dois por acreditarem nos meus sonhos e pela educação que me proporcionaram, esse trabalho é fruto da liberdade que sempre me deram para me expressar livremente como criança. À minha irmã abelhinha Débora, melhor companheira de todos os dias principalmente durante nossa infância.

Agradeço ao estimado companheiro Eduardo, que acompanhou os processos dessa pesquisa e foi de enorme ajuda para que eu pudesse me isentar de atividades constantes, como os cuidados com nosso filho Davi e demais tarefas de cuidados com a casa. Também por nossas conversas e inspirações para continuar, sempre.

Sou muito grata aos grandes mestres que me fizeram crescer a cada aula, a cada conversa, que fizeram com que eu me questionasse e descobrisse a magia do amor pela educação: Cardoso, Giovani, Kunz, Cris, Luciana, Iracema, Edgard e Capela. Também aos grandes autores, que sem saber, contribuíram imensamente para ampliar meu campo de conhecimentos, minha visão crítica e me ajudaram a confirmar minhas certezas e acreditar que estou no caminho certo.

Eu agradeço aos colegas da Universidade pelas ricas contribuições, discussões e experiências que passamos juntos. Cada um deles contribuiu especialmente para o meu crescimento profissional e humano. Agradeço a bela e Santa Catarina, à ilha de Florianópolis terra de encantos naturais.

E por fim agradeço aos que sonham com um mundo melhor, que procuram ações positivas, que respeitam o planeta, que acreditam que o maior valor se encontra na simplicidade, e que sabem que as crianças são as maiores expressões da pureza e alegria humanas. Que todos possamos ter nossas crianças vivas e brincando dentro de nós. Sou grata a cada nascer do sol, a cada gota de chuva, a

cada onda que quebra, cachoeira que desce, a cada manifestação divina na natureza. Eu agradeço.

Educação para o pensamento independente

Não é suficiente ensinar ao homem uma especialidade. Através dela ele poderá se tornar um tipo de máquina útil mas não uma personalidade harmoniosamente desenvolvida. É essencial que o estudante tenha uma compreensão e um sentimento vivo em relação aos valores. Ele deve adquirir um senso vivo do belo e do moralmente bom. Caso contrário, ele - com seu conhecimento especializado - mais se assemelhará a um cão adestrado que a uma pessoa harmoniosamente desenvolvida. Ele deve aprender a entender o que motiva os seres humanos, suas ilusões, e seus sofrimentos para que possa ter um relacionamento adequado com seus colegas e com a comunidade.

Essas coisas preciosas são conduzidas à geração mais jovem através do contato pessoal com aqueles que ensinam e não - ou pelo menos não principalmente - através de livros didáticos. É isto que em primeiro lugar constitui e preserva a cultura. É isto o que tenho em mente quando eu ressalto a importância das "humanidades", não somente o puro conhecimento especializado nos campos de história e filosofia.

Excesso de ênfase no sistema competitivo e especialização prematura nas áreas de utilidade imediata matam o espírito no qual toda a vida cultural depende, inclusive o conhecimento especializado.

Também é vital para uma educação valiosa que o pensamento crítico independente seja desenvolvido no jovem ser humano, um desenvolvimento que é largamente prejudicado sobrecarregando-o com assuntos demais ou demasiadamente variados (sistema de pontos). A sobrecarga necessariamente leva à superficialidade. O ensino deveria ser de tal forma que o que é oferecido seja percebido como um presente valioso e não como uma tarefa árdua.

Albert Einstein.

The New York Times, 5 de outubro de 1952

Tradução Helder L. S. da Rocha

RESUMO

O estudo teve como objetivo identificar algumas dinâmicas internas do Grupo de Estudos Independente de Educação Física na Educação Infantil de Florianópolis e sua aproximação com as novas orientações didático-pedagógicas críticas da educação física escolar brasileira. Destacamos aspectos da prática pedagógica na educação infantil relacionando-os com o modelo de organização curricular sugerido em documentos internacionais e locais que envolvem Campos de Experiência e Campo Existencial. Seguimos o caminho de conhecimentos da fenomenologia, utilizando uma abordagem descritivo-exploratória e para a coleta de dados realizamos o método de grupo focal. A dinâmica possibilitou relacionarmos a compreensão dos educadores com o referencial teórico da pesquisa. A partir disso buscamos contribuições para reflexão e intervenção pedagógica a partir da Teoria do Se-movimentar Humano. Sugerimos indicações para redimensionar e aprofundar o tempo pedagógico e a avaliação descritiva, com base na aprendizagem fenomenológica que pretende contribuir ressignificando o ensino pela intenção.

Palavras-chave: educação infantil, educação física, se-movimentar e movimento humano.

SUMÁRIO

1. Introdução	9
1.1. Problematização	12
1.2. Justificativa	13
1.3. Objetivos gerais	15
1.4. Objetivos específicos	16
2. Fundamentação teórica	17
2.1. Diretrizes Curriculares da Educação Infantil Brasileira e Base Nacional Comum Curricular	17
2.2. Educação Infantil na BNCC: objetivos de aprendizagem e campos de experiências	18
2.3. Educação Física e Teoria do Se-movimentar Humano: da concepção de movimento humano nasce uma perspectiva pedagógica	19
2.4. Educação Física na Educação Infantil/Florianópolis-SC – formação continuada da prefeitura e formação do Grupo de Estudos Independente	20
3. Suporte metodológico	24
4. Discussão dos resultados	26
4.1. Princípios, normas e leis	26
4.2. Suporte Teórico	36
4.3. A história do Grupo:	43
4. Considerações finais	49
Sugestões para critérios do tempo pedagógico e critérios da avaliação descritiva	49

1. Introdução

O presente estudo trata de buscar elementos que possam dar suporte às inquietações e intuições que surgiram ao longo das práticas escolares de educação física enquanto aluna da rede pública de ensino, seguindo da formação inicial para a prática docente. Inquietações que afloraram com a inserção no contexto escolar a partir das disciplinas obrigatórias de estágio supervisionado, seguido do estágio optativo na área da educação infantil. Diante da complexidade das relações estabelecidas nesse contexto, fui colecionando dúvidas e questionamentos que estimularam a procura por novas informações, gerando novas reflexões, e possibilitando assim investigar um referencial teórico para orientar e conduzir a prática pedagógica na esfera da educação física infantil.

Durante o processo de formação, algumas disciplinas optativas, como Corporeidade, Vivências Corporais, Fundamentos Filosóficos da Educação Física e Fundamentos Pedagógicos do Esporte Escolar, ajudaram a gerar novos entendimentos e perspectivas que vão ao encontro de intuições sobre a importância do movimento humano ao potencializar o desenvolvimento pessoal e autorrealização de cada ser humano. Junto dessas disciplinas que tratam o movimento no âmbito educacional e filosófico, reformulei vários entendimentos e conceitos que definem um olhar diferente sobre o ensinar, o conhecer, tempo interno e externo, a importância da autonomia, entre tantos. Também vimos possibilidade de desenvolvimento de faculdades superiores do ser humano por meio de exercício atencional, que objetiva utilizar e desenvolver a atenção, observação, percepção e compreensão.

A linha de pensamento fenomenológica apareceu nesse caminho, apresentando a possibilidade de construção do conhecimento a partir do mundo vivido das pessoas. A atuação pedagógica embasada nessa vertente considera que toda aprendizagem é realizada a partir da individualidade do aluno, cabe ao educador estimulá-lo a tomar consciência de si mesmo. Surge, assim, a possibilidade de despertar na criança a decisão sobre sua própria essência.

Minha vida pré-escolar se iniciou nos anos de 1993 e 1994, dentro do Jardim de Infância da Escola Estadual de Educação Básica Professora Zulma Becker, no

município de Santo Amaro da Imperatriz-SC. Não tínhamos contato com professores de educação física nessa etapa educacional. Guardo a recordação de passar momentos na borda do parque, com as mãos na tela observando entusiasmada os movimentos na quadra poliesportiva. Muito próxima à entrada do jardim de infância existia uma caixa de areia, que fazia parte da pista de atletismo ao redor da quadra.

No ano de 1995 várias disciplinas escolares, dentre elas a educação física passaram a fazer parte do meu cotidiano, e essa disciplina representou um papel muito especial por trazer vivências de movimento, jogos e brincadeiras que faziam nossas relações (consigo, com o outro e com o mundo) ganhar diferentes dimensões. O desfile anual que ocorre tradicionalmente no dia 07 de setembro se manteve durante meus anos de formação na instituição, onde cabia aos professores de educação física, a cada, ano instrumentalizar treinar e orquestrar a banda ou fanfarra, bem como as balizas que a acompanham. Nesse primeiro ano de ensino fundamental fui preparada para desfiar como baliza, demonstrando mediante ginástica artística e rítmica, o compasso da música tocada pela corporação. A atuação se repetiu por mais dois anos.

A partir de 1997, aos 9 anos, tive oportunidade de fazer parte de uma escolinha de voleibol no Ginásio de Municipal de Esportes Estefano Becker. Sempre muito motivada com a prática, minha participação se estendeu até o ano de 2002. Dentre os conteúdos apresentados, os mais frequentes nos planos de ensino da educação física continham jogos esportivos, atletismo e danças. Além disso, de 1999 a 2002 participei notoriamente dos campeonatos esportivos interescolares, fui membro da fanfarra escolar e participei por mais de quatro anos da Banda Filarmônica de Santo Amaro da Imperatriz tocando por dois anos flauta doce e mais dois anos clarinete.

Durante o ensino médio, nos anos de 2003, 2004 e 2005 a Educação Física permaneceu como disciplina obrigatória (com dispensa para trabalhadores) contendo aulas de voleibol, futebol, handebol e basquetebol. Considero que esse caminho que trilhei na formação básica contou com muitas aberturas e possibilidades que garantiram um caráter intuitivo e expressivo do se-movimentar,

por meio de vivências e experiências significativas. Tendo passado por isso, e considerando a afinidade que tenho com a área, torço para que todas as crianças, também por meio da educação física possam se beneficiar das ricas experiências no campo do movimento humano.

Nesse sentido destaco o interesse sobre a questão do movimento humano, e ao refletir sobre suas formas de abordagem na educação física escolar, Hildebrandt-Stramann (2003), contrasta duas concepções de movimento que orientam as práticas educativas a partir de paradigmas diferentes: O primeiro trata do movimento humano tendo como base as ciências naturais, o que se torna passível de crítica por não considerar a individualidade de quem se movimenta, nem discutir o sentido do movimento ou significado elaborado pelas pessoas. Uma segunda abordagem, com tradição epistemológica na fenomenologia pressupõe a compreensão de que o movimento configura-se como um diálogo entre homem e mundo, carregado de sentidos e significados que dão base à construção do conhecimento pelos sujeitos relacionando-o com seu mundo vivido (*apud* BASEI, 2008).

Seguindo esse caminho da tradição fenomenológica vimos referências valiosas na concepção de movimento humano, criada a partir de discussões no interior da escola holandesa (GORDIJN, 1958; TAMBOER, 1979; e HEIJ, 2006), que vem no intuito de formar uma base teórica para uma proposição destinada às experiências e vivências do movimento-próprio, conhecida na educação física brasileira como se-movimentar (Kunz, 1994). Tais contribuições mais recentes (HEIJ, 2009) indicam a presença de um conceito denominado de “ser-aí-em-movimento”, pretendendo contribuir na ressignificação do ensino pela intenção.

Nas palavras de (KUNZ, 1994, p. 74):

devemos ampliar a concepção do movimento enquanto ‘diálogo entre Homem e Mundo’, ou seja, ampliar a concepção do Se-movimentar enquanto acontecimento fenomenológico relacional, ou melhor, como uma relação intencional de ações significativas. Esta concepção que deve servir de base para a interpretação pedagógica que se pretende fazer do Movimento Humano, ou seja, estudar o movimento para orientar e fundamentar um trabalho de intencionalidade pedagógica.

Há, certamente, uma intencionalidade educativa em todas as ações docentes, nos espaços e tempos que percorre a educação infantil e a educação

física. Dessa forma, o estudo sobre a concepção de movimento se apresenta como objeto chave para orientar e fundamentar um trabalho de intencionalidade pedagógica por meio de ações significativas, sobretudo na educação física infantil. A relação criança-mundo se configura como diálogo que possibilita a via de conhecimentos, sendo que a aprendizagem ocorre por meio do se-movimentar. relação intencional de ações significativas

1.1. Problematização

Enquanto educadores, temos uma série de funções e uma delas é orientar a ação pedagógica em educação física fundamentada em conhecimentos teóricos e experiências práticas, bem como a apropriação de documentos oficiais do ensino que apresentam as diretrizes educacionais e sistematizam a prática docente. Nesse intuito, buscamos conhecer as orientações para a educação infantil na Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2015 e 2016), que é uma das estratégias estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) para melhorar a educação básica. O Ministério da Educação apresentou uma proposta preliminar amplamente discutida por meio de sistema virtual permitindo participação da comunidade escolar e da sociedade civil e considerado assim como uma ferramenta para construção mais plural.

Esse grande movimento pela BNCC no que tange a educação infantil, aprofundou questões importantes ao reconhecer a criança como protagonista em seus processos educativos, também aborda a noção de corpo e movimento como forma de expressão e de produção de sentidos, fugindo da ideia biologicista. Não trata o jogo e a brincadeira como meios de aprendizagem, mas sim direitos das crianças. Essas podem ser consideradas inovações no campo da educação infantil. O documento apresenta Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento para a etapa, referido às cinco principais ações que orientam os processos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se.

A integração curricular da educação infantil se efetiva, nessa perspectiva, por meio dos chamados Campos de Experiências, e são eles:

- O eu, o outro e o nós;
- Corpo, gestos e movimentos;
- Traços, sons, cores e imagens;
- Escuta, fala, linguagem e pensamento;
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Buscamos conhecer a fundamentação desse modelo de arranjo curricular com base nos campos de experiências, abordando sua relação com a Teoria do Se-movimentar Humano e o conceito de Campo de Existência. Este é um conceito chave, e postula que as experiências e vivências devem estar orientadas a uma maior abertura e abrangência do campo de existência, para que a criança se sinta em casa, em seu próprio mundo e possa assim dar novos significados às suas experiências.

O presente estudo investiga como a educação física, por meio da Teoria do Se-movimentar Humano, pode contribuir para o debate do Grupo de Estudos Independentes da Educação Física na Educação Infantil visando impactos na ação pedagógica? Considerando contribuições que essas experiências de movimento podem trazer para esse período de vida da criança e reverberando para além do processo institucionalizado de formação.

1.2. Justificativa

Em cada instituição de ensino que tive a oportunidade de trabalhar pude observar diferentes projetos pedagógicos e formas de inserção da educação física no cotidiano da educação infantil. Varia também para cada profissional a forma como entende e a importância que dá ao nível de envolvimento com o momento destinado à educação física. Alguns docentes da educação infantil por vezes consideram como 'atividade fora de sala', 'recreação', hora da professora fazer seu planejamento ou de 'tomar um café'. Também foi possível observar outros entendimentos dentro das instituições, que a educação física se estabeleceu como um projeto de trabalho onde não existem data e hora fixas para que se efetivem os

encontros que são construídos em articulação com o projeto de trabalho das pedagogas. As crianças e a própria atividade são o que determinam o tempo de duração, assim, respeita-se o tempo da criança, tão diferente do tempo adulto e não se afirmam os padrões escolarizantes. Sayão (2001, p. 2) nos alerta que: “Como já sabemos o tempo, espaço e conteúdos previamente definidos que demarcam as disciplinas na escola, não tem sentido para as crianças pequenas”.

Pude compreender e compartilhar a visão da educadora Simon (2013, p. 21) que a educação física vai muito além de ensinar a correr, saltar e rolar corretamente e/ou coletivamente. Também reconheci que os aspectos biológicos, motores e sociais que nos são ensinados nas disciplinas durante o período de graduação em educação física demanda muito mais do que ensino sistematizado, requer cuidados, envolvimento, sentimentos e respeito.

As perspectivas teórico-metodológicas conduzidas até a década de 90 nessa área, reuniram-se fortemente em torno dos interesses da psicomotricidade, da recreação, da aprendizagem e desenvolvimento motor, oferecendo para as práticas caráter compensatório, preparatório e instrumental. Conforme afirma Bracht (1999), a partir da década de 80 a educação física no Brasil tem verificado um movimento denominado de “movimento renovador” ou “movimento crítico” da educação física brasileira. O autor aponta um primeiro momento de expansão que visava a educação física com caráter científico, onde a prática pedagógica se orientava pelo conhecimento produzido segundo paradigmas de cientificidade das ciências naturais. Seriam eles a abordagem desenvolvimentista, esportivista, a psicomotricidade e o tecnicismo. Um segundo momento, Bracht caracteriza o desenvolvimento de concepções do ensino vinculadas a uma teoria crítica da educação que surgiu graças aos primeiros cursos de mestrado em educação física no Brasil, que oportunizaram uma sistematização dos conhecimentos a cerca da educação física o que proporcionou uma visão mais contextualizada e crítica. Então os pesquisadores da área foram buscar nas ciências sociais, principalmente na filosofia, sociologia e na educação, outros conceitos para a legitimação na escola, trocando o eixo técnico-esportivo por um enfoque crítico-social e pedagógico.

A principal mudança paradigmática desse período é a consolidação da concepção de homem como *ser uno* (SANTIN, 1987), não apenas superando a visão de corpo-mente, mas compreendendo-o na relação com os outros homens e com o mundo, numa perspectiva de totalidade. Concretiza-se ainda o entendimento que é o movimento humano, a partir de seus sentidos/significados, ou o se-movimentar, o principal objeto de estudo da educação física. Esse se-movimentar, pode ser considerado como forma especificamente humana da dirigibilidade intencional.

As orientações para o planejamento curricular que constam nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p. 25) apresentam como eixos norteadores da prática pedagógica infantil a interação e a brincadeira, sendo que a indicação aos professores é de garantir experiências que:

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança.

De acordo com o mesmo é necessário estimular o aprendizado, bem como o estabelecimento de relações consigo mesmo, com o outro e com o mundo. A educação física, por meio do se-movimentar, contempla a oportunidade dessa formação plena. Motivada pelo desejo de proporcionar experiências de movimento significativas às crianças e pelo exercício da reflexão crítica, busquei em novas áreas de conhecimento como fazer um trabalho que me fosse significativo e creio ser de grande relevância social e acadêmica, a abordagem da tal tema. Não só para a educação física, mas para o sistema educacional em geral, os quais necessitam urgentemente uma mudança de paradigmas. Trabalhos como esse contribuem para reforçar essas mudanças.

1.3. Objetivos gerais

Procurar identificar algumas dinâmicas internas do Grupo de Estudos Independente e sua aproximação com as novas orientações didático-pedagógicas críticas da educação física escolar brasileira.

1.4. Objetivos específicos

a) Destacar aproximações e distanciamentos com diretrizes, orientações e concepções da atual educação física escolar brasileira;

b) Relacionar a compreensão dos/das educadores/as integrantes do Grupo de Estudos Independente com novas orientações e diretrizes nacionais da educação infantil;

c) Sugerir indicações para reflexão e intervenção pedagógica a partir da Teoria do Se-Movimentar Humano;

d) Procurar destacar aspectos da prática pedagógica na educação infantil relacionando-os com o arranjo curricular proposto em documentos nacionais e locais - campo de experiência e campo existencial; e

e) Encaminhar indicações como contribuições a partir da compreensão dos membros do Grupo de Estudos Independente e seus meios de divulgação – artigos, livros e *blog*.

2. Fundamentação teórica

2.1. Diretrizes Curriculares da Educação Infantil Brasileira e Base Nacional Comum Curricular

A legislação da educação brasileira estabelece que a educação básica seja dividida em três níveis de ensino: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Este trabalho tem como foco a educação infantil, que se refere às instituições de atendimento às crianças de 0 à 5 anos. Na Constituição Federal de 1988, a educação infantil foi reconhecida como um direito das famílias e das crianças, portanto um dever do Estado (BRASIL, 1988. Artigos 7º, inciso XXV e 208, inciso IV). Em consonância, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, (BRASIL, 1996) estabelece a educação infantil como primeira etapa da educação básica. Em complemento, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, DCNEI, (BRASIL, 2009) decretam a universalização de oferta da pré-escola. O cenário atual na educação infantil é de intenso debate, considerando o processo de construção e posterior engavetamento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2015, 2016) que surgiu como proposta de reformular coletivamente a educação básica. O documento, mesmo que não seja posto em prática, somou esforços na reflexão especialmente sobre o trato com crianças menores de seis anos nos núcleos educacionais brasileiros. É um momento para construção de referências éticas, políticas e pedagógicas importantes para legitimar a ação pedagógica na esfera infantil.

Este novo documento buscou definir uma concepção de educação infantil pública com qualidade onde o espaço de convívio possa ser um lugar de descobertas e ampliação das experiências individuais em ambientes distintos da família. Além da oportunidade de vivências culturais, sociais e educativas integradas ao desenvolvimento da criança em um espaço de formação. A Base Nacional formulada nos anos de 2015 e 2016, em sua sessão de educação infantil, apresenta “seis grandes direitos de aprendizagem que devem ser garantidos a todas as crianças brasileiras. São eles: conviver, brincar, participar, explorar, comunicar e conhecer-se” (BNCC, 2016, p. 61).

Para tanto, o documento não é organizado conforme a estrutura das demais etapas educativas e por não se organizar em formato disciplinar, não há menção à educação física como componente curricular na BNCC e nos documentos que a antecederam (RCNEI, 1998 e DCNEI, 2009, 2013). Consideramos também que os processos pedagógicos desenvolvidos nessa primeira etapa educacional envolvem efetivamente o corpo/movimento e os jogos/brincadeiras, que são centrais para consolidar a presença da educação física nesse contexto.

2.2. Educação Infantil na BNCC: objetivos de aprendizagem e campos de experiências

O documento da educação infantil é sistematizado a partir da concepção de “campos de experiências de aprendizagens”, tratando de uma proposta de organização curricular mediada pela ludicidade, que valoriza as interações e os sentidos produzidos pelas crianças nas relações que estabelecem com os objetos do saber, seus pares e com os adultos. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2015)

Os Campos de Experiência colocam no centro do processo educativo: as interações, as brincadeiras, de onde emergem as observações, os questionamentos, as investigações e outras ações das crianças articuladas com as proposições trazidas pelos educadores. Cada um deles oferece às crianças a oportunidade de interagir com pessoas, com objetos, com situações, atribuindo-lhes um sentido pessoal. Os conhecimentos aí elaborados, reconhecidos pelo educador como fruto das experiências das crianças, são por ele mediados para qualificar e para aprofundar as aprendizagens feitas. (p. 21)

Diferenciando-se do tradicional modo de organização curricular por áreas de conhecimento, esse arranjo possibilita a correspondência dos processos de aprendizagem, onde “cada pessoa, tanto na escola como na vida, aprende de fato livremente a partir de sua experiência, de seus conhecimentos, elaborando-os como uma atividade contínua e autônoma” (BRASIL, 2016)

A ideia de campos de experiência surgiu na indicação nacional italiana de 1991 e posteriormente na de 2012. Tal organização “consiste em colocar no centro do projeto educativo o fazer e o agir das crianças [...] e compreender uma ideia de currículo na escola de educação infantil como um contexto fortemente educativo,

que estimula a criança a dar significado, reorganizar e representar a própria experiência” (FOCHI, 2015, p.221-228)

Acolhendo experiências concretas da vida cotidiana, essa forma de ação pedagógica, envolve uma forte atenção aos tempos e espaços constituidores de relações e linguagens dos meninos e meninas. Essa sistematização curricular surge como uma alternativa para garantir que a especificidade dessa etapa educacional possa ser melhor legitimada. Assim a Base conseguiu evidenciar a importância de se reconhecer a criança como “alguém com um mundo próprio de agir, sentir e de pensar na interação com outras crianças e adultos”. (BRASIL, 2009, p. 22).

2.3. Educação Física e Teoria do Se-movimentar Humano: da concepção de movimento humano nasce uma perspectiva pedagógica

Considerando o processo histórico, sob a influência das ideias liberais manifestadas pela presença da medicina higienista, da militarização e do esporte de rendimento, é fácil perceber as dificuldades de consolidação de uma vertente crítica no âmbito da educação física escolar brasileira. Ainda sim, nesse cenário, é possível perceber concepções de ensino mais consistentes no entendimento crítico das relações da educação física com o movimento humano, que tiveram origem com programas de pós graduação, que oportunizaram uma sistematização mais contextualizada da crítica. Esta contribuição representa um divisor de águas no entendimento sobre educação física escolar no Brasil e serviu como ponto de partida para o surgimento de novas propostas pedagógicas.

Mesmo existindo muitos cursos de pós-graduação no Brasil que têm no título “movimento humano”, existem poucos estudos sobre o tema. No entanto alguns autores europeus já apresentaram estudos aprofundados sobre o movimento humano, desenvolvendo uma teoria abrangente no contexto holandês-alemão por autores como Jan W. I. Tamboer, Frederic J. J. Buytendijk, Carl C. F. Gordijn e Andreas H. Trebels. Na cidade de Hannover, Alemanha, Trebels, um dos principais expoentes da teoria, orientou o doutoramento de Elenor Kunz, autor responsável pela elaboração e divulgação da teoria do se-movimentar no Brasil. Essa se

apresenta como uma importante base para a fundamentação teórica da educação física escolar.

A coletânea Didática da Educação Física organizada pelo professor Kunz, contempla principais reflexões e intervenções pedagógicas que disseminam a teoria do se-movimentar. Os conceitos que envolvem a temática auxiliam na construção de parâmetros para os educadores mediar sua prática pedagógica. Destaca-se a centralidade do movimento humano como elemento chave da prática docente em educação física, por meio dele as crianças se relacionam com o seu mundo de vida. Partindo disso, denotamos que os sentidos e significados desse se-movimentar são fundamentais para compreendermos as possibilidades de intervenção pedagógica com essas crianças de pouca idade.

No ensino da educação infantil precisamos oferecer para as crianças inúmeras possibilidades de escolha, para que possam expandir seu campo existencial, considerando que seus caminhos e escolhas repercutirão em seu desenvolvimento. Como Heij (2006, p.25) vem mostrar:

Trata-se então de: Saber, que é nesse âmbito onde realmente é possível dar continuidade ao desenvolvimento individual, saber para onde esse desenvolvimento leva e como se pode ajustar/modelar por conta própria a continuidade desse desenvolvimento. (...) É a configuração individual do Campo Existencial de uma pessoa que determina fortemente as possibilidades de seu desenvolvimento.

Assim o ensino da educação física na educação infantil, segue o sentido de auxiliar as crianças nas atividades que envolvem o se-movimentar, visando a totalidade de seu campo existencial. Dessa forma respeitando e honrando sua imprescindível necessidade de viver plenamente o presente, no seu brincar e se-movimentar, para seu integral desenvolvimento.

2.4. Educação Física na Educação Infantil/Florianópolis-SC – formação continuada da prefeitura e formação do Grupo de Estudos Independente

A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RME) mantém a presença da educação física na educação infantil desde 1982. Apesar de presente mais de trinta anos nessa etapa de formação, a educação física depara-se ainda com uma série

de indefinições sobre o seu papel. As perspectivas teórico-metodológicas que conduziram a educação física na RME entre os anos de 1982 a 1995 poderiam ser reunidas em torno dos interesses da psicomotricidade, da recreação e da aprendizagem motora, oferecendo para as práticas caráter compensatório, preparatório e instrumental (SAYÃO, 1996). Ao longo dos anos avançam os debates no campo da educação infantil e da educação física. As reflexões em torno da prática pedagógica se aproximaram com as discussões nas ciências humanas e sociais privilegiando diferenciadas formas de entendimento sobre ensinar e aprender, formação, infância e educação física.

Fortes mudanças surgiram a partir do programa de formação continuada criada a partir de 1993 na Rede, que culminou na elaboração das Diretrizes Curriculares para Educação Física no Ensino Fundamental e na Educação Infantil (1996), construído por um Grupo de Estudos Ampliados - GEA, composto por professores da Universidade Federal de Santa Catarina e da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Essa experiência desencadeou um significativo movimento na rede, resultando em alterações importantes na forma de se ver a educação física para aquele público.

No ano de 1993, na representação do novo governo, quem assumiu a prefeitura de Florianópolis foi Sérgio Grando (PCdoB). Prontamente a Divisão de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação contactou o Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física - NEPEF, buscando orientações na construção de um programa de provas de concurso, a fim de contratar professores efetivos diminuindo a alta rotatividade de professores substitutos. Medida que pode favorecer a continuidade do planejamento de ações, tanto do órgão central quanto das escolas. Essa parceria estabelecida teve duração de quatro anos (1993-1996).

Com base em documentos elaborados pelo Grupo de Estudos Ampliados (1995, 1996) podemos transcorrer a cronologia das ações desenvolvidas nesse movimento. Durante o ano de 1993 o trabalho se desenvolveu através de ciclo de palestras e cursos tematizando metodologias de ensino na educação física escolar, aprofundadas em debates nos grupos de formação continuada. Foi realizado nesse período um curso de educação infantil que buscou elementos para a construção de

uma nova proposta de organização das aulas de educação física na educação infantil, já que o modelo em vigência seguia os princípios do ensino fundamental.

Continuando com as reflexões do Grupo de Estudos Ampliados, destacamos que no início do ano de 1994, após diagnosticar os principais problemas da rede de ensino, a secretaria municipal desencadeou o Movimento de Reorientação Curricular (MRC). Objetivando discutir a reformulação do currículo, entendendo-o como um instrumento dos homens para enfrentarem os problemas na formação de uma nova ordem social. O MRC se consiste em uma série de ações, dentre elas destacam-se duas: o Grupo de Estudo e o Grupo de Formação; articulados no programa de capacitação permanente de docentes. O Grupo de Estudo tinha como objetivo subsidiar a equipe do órgão central com elementos de discussão para o trabalho com professores, sendo estudados: o princípio filosófico norteador do trabalho da SME, o materialismo histórico, bases da psicologia sócio-histórica, concepções de currículo, o papel social do professor e outros temas relevantes para a qualificação do projeto de formação. Os Grupos de Formação, organizados segundo a metodologia proposta por Madalena Freire, tinha como objetivo promover um espaço de discussão junto aos professores da rede municipal, socializando as discussões do órgão central, possibilitando a análise do cotidiano escolar e construindo coletivamente uma proposta de transformação da práxis pedagógica.

No ano de 1995 a demanda do Grupo de Estudos aumentou, além da função de subsidiar a equipe central para o programa de formação continuada, também ficaram encarregados da produção de documentos municipais, então surge o Grupo de Estudos Ampliados (GEA), que passou a aglutinar, além dos professores do órgão central, alguns professores de escolas da rede municipal e professores do NEPEF/UFSC.

A última etapa deste processo se deu no primeiro semestre de 1996, com a proposta de diretrizes curriculares sendo implantada pelos professores, com acompanhamento especial de assessoria pedagógica e com a finalidade de levantar dados nas escolas para análise de seus limites e possibilidades. O objetivo desta socialização foi que, a partir deste primeiro contato com o documento, os

professores tentassem nortear sua prática segundo os pressupostos do mesmo e, ao mesmo tempo, criticá-lo e dar sugestões para uma redação final no ano de 1996.

As indicações dessa nova práxis apontaram para uma nova perspectiva da educação física na educação infantil. Cabe às instituições públicas ligadas à educação garantir um papel político-pedagógico transformador enquanto instâncias de reflexão crítica, baseadas no debate democrático. O Caderno elaborado com Diretrizes serviu como ponto de partida para novos saltos qualitativos visando a melhoria da qualidade do ensino. Serve como referência aos professores que buscam refletir sobre a prática pedagógica, e também possui uma significativa consistência teórica com possibilidades práticas de experiências. O processo de formação continuada organizado pela SME, especialmente para professores de educação física que trabalham em instituições de educação infantil, estende-se até os dias atuais. Durante todo esse período diferentes gestões assumiram o governo da capital, encaminhando cada um a sua maneira os cursos de formação continuada.

Em meio a mudanças com relação à dinâmica dos encontros e a diversidade de referenciais pedagógicos, aliado a um desejo de compreender a infância e a especificidade do trabalho pedagógico em educação física com crianças de até seis anos, culminou a constituição do Grupo de Estudos Independente da educação Física na Educação Infantil (GEIEFEI). Desde sua constituição esse grupo de formação contínua empreende debates envolvendo os principais temas que permeiam esse campo de estudos, e compartilham experiências para contribuir nas discussões sobre o que acontece na Rede de Ensino de Florianópolis.

3. Suporte metodológico

Esta pesquisa, segundo Gil (1996) segue um caminho metodológico de caráter qualitativo, bem como uma abordagem descritivo-exploratória.

Para a coleta de dados concebemos um grupo focal, que partiu de temas básicos, apoiados em abordagens envolvendo campos temáticos como diretrizes legais, origem do grupo, experiências e práticas profissionais, bem como reflexão sobre suportes teóricos adotados no grupo e que se relacionam com os fundamentos de nossa pesquisa. Visamos estabelecer um diálogo cooperativo, que fugindo de qualquer obrigatoriedade em que os participantes pudessem sentir-se como colaboradores nas reflexões da educação infantil.

Com base em Minayo (1992), entendemos campo de pesquisa como o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação. Além do recorte espacial do Grupo de Estudos Independente, em se tratando de pesquisa no campo educacional, o lugar primordial é ocupado pelos educadores que convivem em dinâmica de formação continuada, interação social e reflexão didático-pedagógica.

Diante da necessidade de aproximação das pesquisas da área com a realidade escolar, buscamos conhecer um pouco do GEIEFEI, formado por educadores da RME de Florianópolis. Esse grupo representa uma dinâmica de interação social necessária como fonte de informações para o presente estudo. Desde sua constituição, o grupo de formação empreende debates envolvendo os principais temas que permeiam a educação infantil, utilizam tal espaço para compartilhar experiências e para contribuir nas discussões sobre os acontecimentos no campo educacional da rede de ensino de Florianópolis.

Na fase exploratória, após definir o grupo de pesquisa como estratégia de entrada no campo empírico, nos aproximamos de alguns educadores integrantes e logo nos fizemos presente no encontro do GEIEFEI. As reuniões acontecem no Centro de Educação Continuada CEC, localizado no centro da capital. A participação da dinâmica enquanto observadora firmou uma primeira interação no campo de pesquisa. Neste evento a temática tratada pelos educadores envolvia os

processos de avaliação, e foi uma experiência de socialização que mostrou um pouco da forma de gestão e organização do grupo e suas práticas pedagógicas individuais.

Como etapa seguinte de inserção no campo, realizamos um convite aos participantes do grupo via *whatsapp*, no sítio que os professores utilizam para se articular sobre os envolvimento do GEIEFEI. Sugerimos participar do encontro no dia 13 de setembro, que trazia uma proposta de socialização de materiais com brinquedos confeccionados por cada um dos educadores. Além de um agendamento elaborado no início do ano ou semestre, há uma flexibilidade com relação a pauta das reuniões, que costuma ser confirmada ou redefinida antes de cada encontro. Esse dia em específico, nos dispomos presentes e fizemos valer a oportunidade cedida pelo coletivo. Utilizamos pouco mais que uma hora do tempo de reunião realizando uma roda de conversa, ou a ferramenta de pesquisa denominada de Grupo Focal. Tal procedimento de pesquisa nos proporcionou coletar e analisar as impressões dos depoentes com referências às práticas pedagógicas que desenvolvem.

4. Discussão dos resultados

Nesse tópico serão apresentados trechos de passagem das falas dos integrantes do Grupo Focal que compareceram no dia indicado, bem como apresentamos algumas reflexões sobre o auxílio da literatura que fundamentam os tópicos elaborados para a conversa em grupo na presente pesquisa.

4.1. Princípios, normas e leis

a) Marcos legais na educação infantil brasileira

Nesse ponto as educadoras afirmam que os documentos oficiais são amplamente divulgados e acessíveis para consulta. Dizem que esses documentos orientam suas práticas, principalmente as diretrizes municipais, que trazem como principal referência para planejar os momentos de ação da educação física os Núcleos de Ação Pedagógica.

Segue a manifestação de uma educadora:

“Há como “enxergar os documentos na prática”. Como exemplo de referência mais utilizada, temos nas Diretrizes Municipais os NAPs”

As educadoras mencionaram a utilização frequente dos Núcleos da Ação Pedagógica (NAPs) em seus planejamentos. Este termo pode ser encontrado no documento de *“Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil”* (2010), do município de Florianópolis, que contém orientações curriculares elaboradas pela professora Eloísa Acires Candal Rocha, que continua em vigência no governo atual. A autora defende que a função da educação infantil assim se sustenta:

Na garantia de uma formação integral orientada para as diferentes dimensões humanas (linguística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural), realizando-se através de uma ação intencional orientada de forma a contemplar cada uma destas dimensões como núcleos da ação pedagógica. (p. 12).

Vemos aqui um paradigma de dimensão humana a ser considerado, onde foram nomeadas sete dimensões destinadas a contemplar uma formação integral. Elas estão colocadas em um eixo linear, com o mesmo nível de importância. Mas

consideramos que as dimensões do ser humano não se limitam a apenas sete, enquanto outras dimensões importantes do processo educativo não são consideradas, como é o caso da atenção, percepção, tempo interior, espiritualidade. Além da visão linear precisamos considerar, também, o ponto de vista de profundidade das dimensões humanas. O caminho de conhecimento que chega mais perto de levantar essas questões é o da aprendizagem fenomenológica, que tenta resgatar o que está escondido no mais profundo do ser humano. Portanto, se tem uma prática pedagógica que vai ajudar as crianças pequenas, é justamente por causa disso, por tratar do essencial. Nesse caso, o docente deve trabalhar com as dimensões mais profundas. Mas para tanto precisa se dar conta disso, porque a partir daí surge a oportunidade de atender às dimensões tanto em nível horizontal e linear quanto em nível vertical e profundo.

Essas dimensões de fundo, do eixo vertical, é onde o ser humano consegue entrar, se aprofundar e se envolver cada vez mais com o evento. Isso é o que o holandês Peter Heij vai chamar de campo existencial e na teoria italiana se conhece por campo de experiência. É nesse momento que essas dimensões tomam conta da orientação didático-pedagógica. A partir disso podemos conseguir níveis de tempo, de envolvimento, de percepção e de atenção, podendo assim ter discernimento inclusive sobre os futuros critérios da avaliação descritiva: maior ou menor envolvimento, envolvimento superficial ou profundo, comunicação com os outros ou sozinho.

Para que essa intervenção ganhe espaço nos momentos de ação da educação física, retomamos a referência que as educadoras abordam durante a conversa e que se conhece como Núcleos da Ação Pedagógica. Eles englobam não só três 'conteúdos de ação', mas existe também um quarto, que é a brincadeira. Esses grupos de ação são assim definidos:

- 1) LINGUAGEM: gestual-corporal, oral, sonoro-musical, plástica e escrita;
- 2) RELAÇÕES SOCIAIS E CULTURAIS: contexto espacial e temporal, identidade e origens culturais e sociais;
- 3) NATUREZA: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos físicos e naturais; e para finalizar
- 4) a BRINCADEIRA.

Esses quatro conteúdos de ação apresentam indicativos para o planejamento. Esses indicativos têm por objetivo delimitar o que é fundamental ser considerado nas propostas para os meninos e meninas, contudo quem fará a seleção, mediação e efetivará o currículo, são os profissionais na relação com as crianças. Ainda vale ressaltar que os NAPs são considerados ferramenta imprescindível da ação, onde o replanejamento dos âmbitos de experiências através de núcleos da ação pedagógica são privilegiados.

Nesse ponto vimos que os conteúdos de ação buscam ser delimitadores do processo, contemplando cada dimensão por meio da ação intencional. Ação intencional essa que parte de fora, vinculada a uma demanda externamente incutida. Diferente da fenomenologia que trabalha a intencionalidade do ponto de vista interno. Todo o envolvimento que ocorre sempre tem uma intencionalidade, então precisamos, como educadores, observar para tentar acompanhar o fluxo e ver o que eles/elas estão *intentando*¹ fazer. Aqui não é tentar fazer com que eles façam o que nós queremos que eles façam.

Portanto, no se-movimentar estaria expressa a individualidade de cada ser que se-movimenta com suas interpretações individuais no ambiente que o cerca. O educador que, a partir disso, vê crianças que se-movimentam pode trazer uma nova dimensão para o seu ensinar: isentando-se da responsabilidade de ensinar movimentos pré-determinados, abre-se a ele um leque de possibilidades para a exploração do se-movimentar a partir da criança e não dele. A mediação pedagógica orienta-se pela intencionalidade/intenção do movimento. Práticas como estas estimulam as crianças, desde os primeiros anos de vida, a não perderem o que lhes é natural: o reconhecimento do seu movimento como instrumento de diálogo com o mundo, pois para Kunz (2005, p. 22-23), “Desaprendemos a interpretar e entender o diálogo que a nossa natureza corporal estabelece com o mundo, onde nós nos incluímos como seres sociais, culturais, espirituais e de natureza”. Ao compreendermos o domínio do se-movimentar ampliamos nosso olhar também sobre o agir no mundo das crianças, e podemos

¹ <http://etimologias.dechile.net/> - A palavra “**intentar**” vem do latim *intentare* e significa fazer algo sempre esperando que brote de dentro o plano de ação e não algo previamente planejado, que se procura cumprir a risca.

despertar em nós a sensibilidade necessária para uma educação que vê o ser integral, que não separa o agir humano fragmentando corpo-mente-espírito.

Continuando com o documento de “Orientações Curriculares para a Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis” publicado em 2016 pelo GEIEFEI numa parceria com a PMF, que traz uma articulação entre os NAPs e a educação física. Este apresenta estratégias de ação específicas para a área de atuação profissional, considerando os conceitos de práticas corporais e educação do corpo.

O desdobramento das propostas pedagógicas e dos eixos norteadores que compõem as Diretrizes pedagógicas da Educação Infantil articula-se com a Educação Física por meio de práticas que promovam interações e brincadeiras que proporcionem novas experiências e tematizem o grande acervo de práticas corporais. (p. 13)

O mesmo texto aponta para um conceito de educação do corpo e alargamento da compreensão de práticas corporais. São consideradas como práticas corporais: brincadeiras, jogos, lutas e danças. Cada uma dessas modalidades traz uma especificidade para o se-movimentar. Por exemplo, brincadeira de roda: envolve canto e ritmo. Essas são práticas corporais que a humanidade construiu e aos poucos elas foram se incorporando à cultura. Cada uma das práticas envolve um campo emocional distinto. E é o se-movimentar, dentro de cada uma delas, que traz uma potencialidade de possível desenvolvimento das faculdades superiores do ser humano, ligadas principalmente à atenção, percepção e compreensão.

O eixo de compreensão que considera a educação do corpo envolve o conceito de corporalidade, portanto as explicações para o corpo seguem com argumentações do ponto de vista histórico que denominam essas práticas corporais. No entanto, diferem do conceito de cultura de movimento como designa Kunz (1991 e 1994) quando do trato didático-pedagógico com essa produção cultural, que será chamada de movimento dialógico ou se-movimentar. A partir do viés fenomenológico, a questão central está no movimento e não no corpo. Não é que o corpo não tenha importância, pois o se-movimentar já considera o corpo, só que o foco de importância está no movimento. Consideramos o ser uno, sem

separações de corpo e mente que se movimenta segundo uma intencionalidade dentro do campo existencial. Corpo e mente, na fenomenologia, considera-se um conjunto incorporado, pois está tudo unido, não havendo aí nenhuma separação. Essa totalidade complexa é mais do que a soma de partes.

Afirmamos assim a ideia de Merleau-Ponty (2009) no quiasma: a Gestalt se forma entre corpo e espírito. Não existe aquele que venha antes ou depois, não são duas coisas que se juntam ou se separam. Aqui temos a centralidade do movimento como um fluxo, como elemento chave da prática pedagógica na educação física, pois é através desse fluxo ou processo, ou ainda se-movimentar, que as crianças se comunicam. Claro que não podemos nos comunicar sem o corpo, mas sem movimento o processo fica totalmente estático, de modo que visamos essa centralidade no movimento, ou seja, no se-movimentar.

Assim, para a educação física temos aqui dois eixos de sustentação para o ensino, sendo eles percepção e movimento ou melhor, percepção-movimento. A criança percebe e se-movimenta, se-movimenta e percebe, então não tem como separar essas duas coisas, assim como corpo e movimento, ou seja, corpo-movimento. Não podemos centralizar a educação só na questão do corpo. Campo de experiência e campo existencial são espaços nos quais pessoas se movem. Então, para crianças pequenas de até cinco anos, parece mais cabível fazer esse vínculo percepção-movimento do que práticas corporais construídas historicamente pela humanidade.

Ao considerar a educação do corpo na esfera da educação infantil, constroem-se situações de aprendizagem em que o corpo vai ter que se condicionar a fazer determinadas coisas, como por exemplo: alimentação, higiene, sono, brincar e jogar. A prática corporal é considerada aqui na forma de condicionamento do corpo e das posturas que precisamos aprender em determinada cultura para conviver nela mesma. Muitas vezes o aprendizado acontece de maneira forçada, por isso algumas crianças se rebelam. O adulto educa o corpo da criança segundo as normas e valores que ele também aprendeu de geração em geração para poder conviver socialmente, mas o convívio do ser

humano não se limita ao corpo, muito menos a viver socialmente. Seria mais adequado dizer que nosso convívio tem parcela de vivências sociais e culturais.

Educando o corpo, ele fica condicionado a coisas que podem ser feitas em determinado ambiente e outras coisa não. As crianças em determinadas situações ou lugares ainda não tem domínio sobre sua postura, e é preciso aprender isso. Portanto, essas podem ser consideradas práticas corporais, mas também podem ser uma forma de controle do movimento, onde a criança pode se movimentar, mas com restrições. Daí parte a reflexão das emoções, mas esse assunto requer uma profunda abordagem e que não seria pertinente nesse trabalho. Apenas vamos destacar que emoção e movimento são palavras com a mesma raiz etimológica *emotion*, portanto, consideramos que ele não emerge do corpo propriamente dito, mas da fusão corpo-espírito. Então, a educação do corpo que é imposta externamente pode vir a ser uma atitude emocional forjada pedagogicamente em bases não fenomenológicas, de modo que aqui, para nós, partindo da concepção do se-movimentar, o que privilegiamos é o eixo percepção-movimento.

Merleau-Ponty (2009) fala da fusão corpo-espírito como algo que flui. Os holandeses na Teoria Dialógica do Movimento Humano aproximaram esse fundamento a uma visão antropológica dos antigos gregos, na qual o ser humano é uma unidade, então não há como conceber isso de forma separada. Essa teoria foi desenvolvida inicialmente com portadores de deficiência, que é onde pode ser verificada a dificuldade de se-movimentar (ou do movimento) e certa dificuldade na percepção. Assim afirma-se que a percepção tem uma conexão direta com o movimento. À medida que esse é realizado fora do condicionamento, abre-se um campo de percepção também diferente. Ao perceber coisas diferentes, isso proporciona também a realização de outros tipos de movimento e assim sucessivamente. Esses dois andam juntos, não separados, um é possibilidade de construção do outro.

b) Proposta curricular, diretrizes educacionais e educação infantil em Florianópolis

Foi elaborado um livro do currículo proposto pela PMF em 2015 – documento que garante a demanda de um currículo municipal. Anteriormente, em 2008 e 2010 haviam sido publicados cadernos contendo orientações pedagógicas seguido de diretrizes em 2012. Todos serviram de base para o novo documento de 2015. Nesse ponto as educadoras apontam para mudanças quanto ao redimensionamento de tempo e espaço disponíveis para a prática pedagógica.

“Inicialmente a educação física infantil seguia os moldes escolarizantes, com 45 minutos de duração e ocorrência de três vezes em cada semana. Mas o documento lançado em 2015 sugere que isso seja ressignificado, dando possibilidade para os professores reorganizarem sua prática. O que levou alguns professores a mudar a organização do tempo de aula. Outro fato relevante em destaque no documento atual é a redução da disciplinarização da educação física, considerando que ela deve ser mais ‘misturada’ integrada ao planejamento da turma”.

As crianças não tem uma hora determinada para aprender e um momento certo para deixar de aprender, a obediência aos relógios e ao modelo de organização das atividades em disciplinas contrapõe-se aos princípios de uma pedagogia na educação infantil como nos mostra (Freitas, 1995, *apud* Kunz, 2012), quando busca visar o desenvolvimento de experiências em que a atividade acontece no tempo necessário para as crianças, e mostrando que esse processo pode ser reinventado.

Nesse ponto há um rompimento com a organização curricular pautada pelo modelo escolar, composta pela fragmentação do tempo e do conhecimento. Deixado para trás o modelo de currículo que considera a educação física como uma disciplina, ela pode se apresentar com organização didática e curricular integrada e articulada entre as diversas áreas de conhecimento. Desconsiderando a formação disciplinar da educação física, talvez a intervenção do profissional desta área também não deva ser efetivada por meio de aulas.

Poderíamos pensar a substituição do termo aula de educação física por momento de ação da educação física, considerando que a ampliação do campo de percepção-movimento se constitui num espaço didático-pedagógico em dado momento. Este momento exige do aluno e do educador certo nível de envolvimento para que ocorra a ampliação do campo de experiência/existência. Cabe ao educador garantir tal espaço e durante o momento da criança se-

movimentar, ajudá-la a se perceber. Observando atentamente o que acontece, os educadores podem aumentar a potencialidade da ação da criança, ajudando a colher os significados e as descobertas que constantemente se revelam.

“Uma das professoras citou a ideia de formação da criança (Bildung), em oposição ao paradigma de vida ativa, como um objeto de estudo da educação física nos avanços e atualidades”.

Heij (2009) ao elaborar análises conceituais da educação física e movimento humano, nos mostra a influência que teve a pedagogia do esporte alemão no ensino. Na década de 90 quando houve uma crise de legitimação na área pedagógica da educação física, o conceito *Bildung* foi especialmente discutido. Na língua inglesa o conceito significa “educação”. Em holandês alguns traduzem por “formação da personalidade”. Já em português é usado como “formação cultural”. Mas na palavra alemã quer dizer muito mais, então o autor mostra a necessidade de fazer pelo menos três diferenciações entre educação e *Bildung*.

1. A educação se restringe aos períodos de crescimento, enquanto que *Bildung* permanece como um acontecimento para a vida toda. 2. *Bildung* é um conceito amplo e que entre outras coisas abrange também o conceito de educação. 3. A educação deve ser iniciada por terceiros e deve ter como meta que as pessoas tenham as condições próprias de dar continuidade com sua *Bildung*. (p. 6)

Assim, cada campo de atuação dentro da educação, deve contribuir também para a *Bildung* e a educação física contempla essa dimensão quando trabalha por meio do se-movimentar.

“Outras duas participantes relatam ser difícil transformar os conhecimentos teóricos em atividades no cotidiano das escolas, que os documentos estão presentes no trabalho, mas a transposição deles para o cotidiano não pode ser facilmente vista”.

É na relação teoria/prática que a experiência se torna marcante, porém muito dessa experiência em educação segue moldes tradicionais e aparece como tendência hegemônica que requer certa segurança didática. As educadoras estão se referindo às dificuldades que se apresentam na educação infantil e principalmente com o trato pedagógico exigido na educação física. A produção científica nesses últimos anos apresenta certa quantidade de informações que muitas vezes não são refletidas o suficiente para tornarem-se conhecimento e

também nem todas essas descrições de experiências são eixo de prática pedagógica nessas unidades de ensino.

Ainda no contexto de teoria e prática, segue a manifestação de mais uma educadora:

“A formação inicial e as experiências enquanto aluno, influenciam em quem tu és como professor. A teoria serve aqui para ter clareza sobre os conceitos, sobre a ideia de criança, de escola, de educação, etc.”

A partir da década de 80, a formação de professores passou a contar com a teoria do se-movimentar, que postula um novo conceito de movimento, sendo este considerado como um veículo do conhecimento. KUNZ (1994) aponta em seu estudo que há diferentes interpretações de movimento humano. O autor elaborou uma análise da Teoria Dialógica do Movimento Humano enquanto referência para a orientação e condução da prática pedagógica em educação física, considerando que este constitui o objeto central de referência para o campo de atuação do professor. Com base em Trebels (*apud* Kunz, 1994) no estudo do Movimento Humano deve ser observada sempre a seguinte base referencial: o sujeito que se movimenta; a situação/contexto em que o movimento é realizado; e o significado/sentido relacionado ao movimento.

Aqui o professor sugere que na formação deve-se ampliar a concepção do movimento enquanto “diálogo entre homem e mundo”. Também convém ampliar a concepção do se-movimentar enquanto acontecimento fenomenológico relacional, como uma relação intencional de ações significativas, servindo como orientação e fundamentação da intencionalidade pedagógica na educação física.

c) Base Nacional Comum Curricular

A organização da Base Nacional Comum Curricular segue um movimento de reorganização da educação de modo geral, conforme previsto em documentos anteriores. Mesmo que não venha a se tornar um documento válido em âmbito nacional ainda vimos a importância de fazer algumas considerações que julgamos convenientes nesse momento.

“Algumas das professoras participaram da reformulação de parte de formação da BNCC, que se propôs a ser uma construção pública e coletiva.”

As professoras lamentaram que o momento político do país bloqueia o avanço do documento, e talvez até mesmo acabe com sua validação”.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2015 e 2016) é uma das estratégias estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) para melhorar a educação básica. O Ministério da Educação apresentou uma proposta preliminar amplamente discutida por meio de sistema virtual permitindo participação da comunidade escolar e da sociedade civil e considerando assim como uma ferramenta para construção mais plural.

O posicionamento em relação aos processos pedagógicos na educação infantil consideram que a construção de conhecimento pelas crianças, nas unidades educativas, efetiva-se pela participação em diferentes práticas cotidianas e interação com os adultos e companheiros de idade. O documento ressalta que no processo pedagógico é necessário reconhecer como essas crianças pequenas relacionam-se com o mundo utilizando a corporeidade, a linguagem e a emoção ligadas à vivência pessoal (BRASIL, 2015).

O estudo do documento possibilitou-nos vislumbrar a orientação de aprendizagem fenomenológica com um cenário atualizado sobre os princípios da educação infantil, numa perspectiva que valoriza a subjetividade humana e conota um esvaziamento do conteúdo de ensino. Esse documento orienta que o trabalho pedagógico precisa estar articulado potencializando a participação, expressão, criação, manifestação das crianças e a consideração de seus interesses. A viabilidade desse processo se sustenta nas relações, interações e na prática educativa.

Os componentes curriculares que fundamentam a educação infantil por meio dos campos de experiência consideram que as aquisições ocorridas nesse período são verificadas em termos de construção de conhecimento através das experiências das crianças. Somam-se aos campos de experiências objetivos e direitos de aprendizagem que reforçam e enfatizam a concepção de que o aluno é o centro do processo pedagógico, uma vez que ele constrói seu conhecimento. Nesse sentido o documento secundariza o papel do professor e dos conteúdos de ensino na organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico. Assim

encontramos indícios de que os pressupostos da BNCC dialogam, mesmo que não explicitamente, com a Teoria do Se-movimentar Humano.

4.2. Suporte Teórico

a) Campo de experiência

Na etapa de educação infantil, os denominados “campos de experiências de aprendizagens”, surgem como proposta de organização curricular mediada pela ludicidade, que valoriza as interações e os sentidos produzidos pelas crianças nas relações que estabelecem com seu mundo vivido. Esse ponto específico, dos campos de experiência, foi pouco explanado durante a dinâmica do Grupo Focal, não sendo possível identificar a compreensão das professoras sobre os fundamentos da teoria, nem aproximações com uma possível intervenção pedagógica.

“Citaram que a utilização dos campos de experiência foi um avanço para a educação infantil.”

A BNCC nos trouxe reflexões sobre a idealização de um novo currículo para a educação infantil brasileira, tematizando os campos de experiências, oriundos das reflexões realizadas na concepção da pedagogia italiana. Essa proposta foi lançada originalmente em 2012 com tradução para o português brasileiro por (Finco, Barbosa e Faria, 2015). Os campos de experiências favorecem que

Os professores acolham, valorizem e estendam as curiosidades, as explorações, as propostas das crianças e criem ocasiões de aprendizagem para favorecer a organização daquilo que as crianças vão descobrindo (Finco, 2015, p.54).

Aqui o mundo de movimento da criança é central, seu foco didático é a descoberta em movimento. O evento que ela está vivendo seria a mesma coisa que o campo de existência ou o ser-aí-em-movimento. Mas a pergunta básica é: o que a criança está fazendo? Elas estão se movimentando e descobrindo as coisas. Nesse campo a criança recebe a oportunidade de aprender a se guiar e de se aprofundar em experiências singulares, permitindo que desenvolva seu próprio campo de aprendizagens. Vimos aqui ênfase na aprendizagem fenomenológica,

porque quem mais fala de campo de experiência e mundo de descobertas interior é a fenomenologia. Considera-se fundamental a atitude da criança no conhecer e no descobrir. Desde o nascimento o movimento é instrumento do conhecimento, mover-se é o primeiro fator de aprendizagem, pois entramos no mundo pelo movimento. O corpo humano em ação propicia o viver das emoções e sensações.

O período de transição da educação infantil para o ensino fundamental visa um rompimento de estrutura pautada na construção de si, para uma interação bem diversificada. Quando a criança parte para o ensino fundamental, o campo de experiência é disciplinar. Quanto mais ela consegue na educação infantil, desenvolver as dimensões internas, com mais segurança e tranquilidade ela vai enfrentar os próximos desafios educacionais. Isso evita algumas situações incômodas como medo, pânico, estresse, revolta, pois tendo desenvolvido com profundidade suas dimensões humanas, a criança tem a segurança de mesmo em meio ao caos inicial, estar bem consigo mesma. Esse é o conceito que Peter (Heij, 2009) denomina de ser-aí-em-movimento na experiência existencial.

Maria Montessori citada no referencial pedagógico italiano, já na década de 1970 falava de um tipo de aprendizagem que necessariamente deveria passar por meio dos sentidos para chegar a um conhecimento articulado, que se tornasse cada vez mais maduro, portanto dizia que “Os sentidos, sendo os exploradores do ambiente, abrem os caminhos do conhecimento.” (MONTESSORI, 1970, p. 181 *apud* Finco, 2012). À medida que a criança explora o ambiente com os sentidos e após algum tempo ela vai desenvolvendo um vocabulário de movimento. Primeiro ela se movimenta, brinca, pula, corre e depois é que aprende o uso da palavra. Portanto, existem outras coisas que antecedem a aprendizagem da palavra, como é o caso do perceber, do sentir e do mover-se.

Convém aqui dialogar com as educadoras do Grupo, destacando o conceito de experiência, abordado segundo um dos autores mais importantes sobre o tema, o professor John Dewey, onde a experiência vem mostrar seu grau de liberdade na prática pedagógica:

O significado da experiência. O termo “experiência” pode ser assim interpretado com referência tanto à atitude empírica quanto à atitude experimental da mente. A experiência não é algo rígido e fechado; é vital e

portanto crescente. [...] Mas a experiência também implica a reflexão que nos torna livres da influência restritiva do sentido, do apetite, da tradição. (DEWEY, 1961, p. 48)

A experiência, portanto, é uma atitude da mente enquanto processo que está em construção num movimento contínuo, não podendo ser considerado como algo fechado ou mesmo como um órgão. É vital, portanto, crescente, é vivo e se move. Essa experiência também implica a reflexão que nos torna livres da influência restritiva dos sentidos. Precisamos aprender com o sentido, mas também tomar cuidado para não ficarmos presos a eles, porque a mente enquanto processo, vai além disso. A experiência interna é infinita. Os cinco sentidos tem limites, mas a experiência do sexto sentido (intuição) é infinita.

Para atender a esse modo de aprender onde a centralidade está no fazer e o agir das crianças, são indicados três princípios da experiência segundo a teoria pedagógica italiana: a ludicidade, a continuidade e a significatividade.

Esses princípios ajudam a definir alguns critérios que garantem o caráter de uma experiência didática, o que poderia vir a auxiliar Grupo na fundamentação de critérios da avaliação descritiva. A ludicidade é um princípio que favorece um clima de relativa liberdade no ambiente devido a ausência de regras, assim a possibilidade de ação dos meninos e meninas parece ser mais bem legitimada. As experiências de aprendizagem das crianças envolvem tempo, por isso, o segundo princípio é o da continuidade. O filósofo Dewey (2010, p. 225) já havia afirmado que “*continuum* é um dos critérios da experiência para diferenciá-la de uma experiência qualquer ou até mesmo da crítica a um tipo de educação tradicional [...] O princípio da continuidade da experiência significa que toda experiência tanto toma algo das experiências passadas quanto modifica de algum modo a qualidade das experiências que virão”. E por fim a significatividade surge como algo progressivo, esse significado que vai se remodelando. A produção de significado é vista como uma experiência da criança e não por vias de transmissão. Aqui se assume que o conhecimento é construído dentro de nós e não fora. Para tanto é preciso colocar-se num diálogo com o mundo, criar um evento e habitar suas diferentes situações ou até dimensões.

Nessa passagem consideramos a relevância de detalhar os campos de experiências que se configuram nas últimas diretrizes criadas (mas não implementadas) pra a educação básica brasileira, em paralelo com o documento italiano. Segue o esclarecimento do arranjo curricular na proposta brasileira.

Dos princípios apresentados pelas DCNEI (Parecer CNE/CEB nº 20/09) derivaram na base brasileira seis direitos de aprendizagem que devem ser garantidos na educação infantil. Esses direitos são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Para definição e denominação dos campos de experiências partiu-se do que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a serem propiciados às crianças, associados às suas experiências. Os campos de experiência são: 1) O eu, o outro e o nós; 2) Corpo, gestos e movimentos; 3) Traços, sons, cores e imagens; 4) Escuta, fala, linguagem e pensamento e 5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Após ter definido os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e os campos de experiências, é possível na interseção entre eles, definir os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a educação infantil. Cada direito se encontra detalhadamente especificado nos distintos campos de experiências e de acordo com subgrupos etários, sendo eles: bebês (0 à 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses à 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos à 6 anos e 2 meses).

Por outro lado, na concepção italiana de 1991 o termo campos de experiências indicam os diversos âmbitos das ações das crianças, portanto, setores específicos e individualizados. Persegue metas formativas na concretude de uma experiência que avança com o constante e ativo envolvimento. Cada campo de experiência apresenta percursos metodológicos e possíveis indicadores de avaliação, também implica uma pluralidade de situações e oportunidades. São eles: 1) O corpo e o movimento; 2) Os discursos e as palavras; 3) o espaço, a ordem, a medida; 4) As coisas, o tempo e a natureza; 5) Mensagens, formas e mídias; 6) O eu e o outro.

Podemos identificar aproximações e diferenças ao tratar os campos de experiências nas diferentes bases nacionais. A versão brasileira se mescla aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, culminando em vários objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos. Já na base italiana a organização das atividades baseia-se numa contínua e responsável flexibilidade e inventividade operativa e didática, em relação à variabilidade individual dos ritmos, tempos, linguagens, além das motivações e dos interesses das crianças. No entanto, apesar de uma busca ou pela aprendizagem e desenvolvimento ou contínua e responsável flexibilidade e inventividade, ambas concepções apresentam aproximações de fundo conceitual.

Quadro 1 – Relação entre as concepções de campo de experiência

Concepção italiana de 1991	DCNEI (Parecer CNE/CEB nº 20/09)
1) O corpo e o movimento; 2) Os discursos e as palavras; 3) o espaço, a ordem, a medida; 4) As coisas, o tempo e a natureza; 5) Mensagens, formas e mídias; 6) O eu e o outro.	1) Corpo, gestos e movimentos; 2) Escuta, fala, linguagem e pensamento; 3) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. “ 4) Traços, sons, cores e imagens; 5) O eu, o outro e o nós;

Fonte: adaptação da autora

b) Se-movimentar e campo existencial

Aqui convém ressaltar um dos grandes entraves que as propostas críticas da década de 80, na educação física escolar enfrentaram, pois estas não tiveram espaço no campo da intervenção, embora os professores fizessem referências às suas importantes contribuições.

“A maioria das professoras leem publicações do professor Kunz, conhecem a teoria, mas afirmam não saberem como aplicar nas aulas de educação infantil.”

As participantes da pesquisa já ouviram falar da concepção crítico-emancipatória do professor Elenor Kunz e também de suas bases fenomenológicas, mas, por outro lado, é possível que não tenham se dedicado à realização das experiências de movimento relatadas em livros básicos bem como na coleção de eventos didáticos em unidades de ensino, escolas e universidades.

Nessa coleção podemos encontrar experiências não só de aulas, como de momentos de ação da educação física. Então apesar de ouvir falar, nem todos os livros e exemplos foram colocados em prática como experiências de movimento. Claro que é necessária orientação na leitura e intervenção. Esse é um eixo pedagógico totalmente diferente, pois parte de uma visão de ser humano que não é comum nos cursos de formação inicial e até em formação continuada. As educadoras podem até ter visto os livros, porém os exemplos de aula carecem de desenvolvimento em suas unidades, com acompanhamento didático-pedagógico.

Para exemplificar distanciamentos e aproximações entre informação teórica e intervenção prática, ver depoimentos a seguir:

“Algumas professoras concordaram entre si que a teoria é bem subjetiva. Que também traz um olhar para si, enquanto ser humano e para as crianças como tal”.

Para uma professora, “o se-movimentar ajuda na visão do que é ser criança e o que fazer com as crianças. Ela disse que há uma beleza na teoria, que torna a vida mais humana. Ajuda na atenção do momento com as crianças”.

Uma delas falou que: “Tem a ver com respeito. Nem sempre é fácil, mas quando acontece é mágico”.

“Uma das professoras descreveu minuciosamente o que é o campo existencial e como pode ser usado nas aulas. Fez um desenho num papel, sobre o campo existencial dos professores e dos alunos, e depois como o conjunto dos campos forma a aula. As demais professoras riram muito ao falarem que precisavam aprender isso logo”.

O professor Peter Heij (2009) em sua produção de Razões para uma Educação Física Responsável, vem nos esclarece alguns conceitos sobre a Teoria Dialógica do Movimento Humano. O autor traz a afirmação de que na perspectiva pedagógica idealizada por Gordijn o ensino deve estar orientado a uma maior abertura e abrangência do campo existencial. Gordijn (1958 *apud* Heiju, 2009, p. 15) o define:

O campo existencial é um todo que por aprender e experimentar torna-se referências adquiridas. Esse campo existencial não é assim constante, mas um todo, que pela aprendizagem e pela conduta vai se tornando mais abrangente pela vida toda. (...) O campo existencial não é assim um objeto, mas uma condição de existir, do Ser/estar entre seres humanos e coisas com um sentimento mais forte e mais abrangente.

Essa abertura e abrangência do campo existencial servem como apoio para que a criança torne seu mundo conhecido e confiável, se familiarizem com ele. As pessoas já tem uma necessidade natural de conhecer e abranger seu campo existencial. O ensino então deve estimular e dirigir essa necessidade original tanto quanto a curiosidade da criança. Deve também auxiliar a criança a ter acesso aos múltiplos de significados de mundo.

A educação física infantil, fomentando o ser-aí-em-movimento, deve favorecer situações de movimento em que as crianças aos poucos se familiarizem e se sintam cada vez mais confiantes, construindo melhor sua corporeidade e assim podendo explorar um campo existencial cada vez maior. A chance de experimentar variados movimentos deve levar as crianças a descobrir que assim conseguem explorar melhor um lugar no mundo. Aqui se pretende superar o ensino de gestos motores padronizados. As crianças se-movimentam, se arriscam abrindo perspectivas múltiplas de extensão do seu campo existencial. Com o movimento sendo considerado como uma forma de conduta, as crianças precisam desenvolver condições de em conjunto fazerem descobertas, adaptar regras nas suas brincadeiras e jogos. Com isso elas devem também aprender a conhecer suas possibilidades individuais a serviço do outro ou para um objetivo em comum.

Para ilustrar melhor o campo existencial de uma pessoa, podemos imaginá-lo como uma mancha de óleo. Em alguns casos ela se espalhou mais do que em outros. É o caso de uma criança que pode ter uma “mancha de óleo” bem ampliada para atividades de movimento, esportes e jogos enquanto que para matemática mal se vê um deslocamento. Cada um tem uma mancha digamos assim correspondente ao seu desenvolvimento individual, seu campo existencial próprio. Se na educação física o se-movimentar dessa criança for substituído por atividades que permitam comparação de valências motoras, é possível que não haja abertura desse campo existencial, mas pelo contrário, um fechamento temporário.

Nessa condição de existir humano, dentro do campo existência, podemos aumentar nossa sensibilidade e reconhecer para si sentidos e significados. Assim podemos não só apresentar novos mundos aos alunos como também conhecer novas significações para os movimentos que já se conhecem. Vale dizer que dessa

forma o ensinar significa dar possibilidades para que a criança abra e amplie o campo existencial, ou pelo menos deveria ser isso, auxiliar as crianças para que possam se desenvolver, construir sua existência própria, conhecer, aprofundar e ampliar o se-movimentar. De forma mais específica, trata-se de no ensino da educação física abrir e ampliar o campo existencial do *se-movimentar* que se constitui como núcleo desta especialidade de ensino.

Nos escritos de (Gordijn, apud Heij, 2009, p. 16) conforme o amadurecimento de seus trabalhos, ele não se prende ao “fato que nos leva a movimentos” mas sim no “acontecimento de movimentos”.

Eu quero partir do movimento como um acontecimento. Esse acontecimento é uma noção única de uma experiência anônima. Embora pareça complicado se trata de uma questão simples. Como ser humano me encontro num contexto de vida em que muitas relações de sentido concorrem ao mesmo tempo. Ao nascer essas relações de sentido não são nominadas, são anônimas. A partir do momento em que me sinto atraído por algo, faço alguma coisa com esse algo e esse algo faz alguma coisa comigo. Esse é o acontecimento que é preciso compreender melhor. Quando uma relação de sentido consegue encontrar uma resposta em mim então trata-se de um recorte de uma realidade para mim e não é mais anônima. Assim iniciamos sempre com o Vital, com aquele que pode receber uma resposta direta. Estou com sede por tanto tomo algo, se bola estiver acessível eu a chuto, etc.

Aqui consideramos o movimento como um acontecimento, um ponto de partida que abre novas perspectivas para estar-aí-em-movimento. E a experiência visa uma estrutura para designar novos sentidos e significados. Essa estrutura pode ser considerada como fonte para uma teoria de movimento, onde a relevância está no saber da experiência, no que surge da experiência ou no foco atencional durante a mesma.

4.3. A história do Grupo:

a) Formação continuada desde 1993

As falas giram em torno da cronologia e o envolvimento das educadoras não só nas reuniões pedagógicas da formação continuada e posteriormente (item b) do Grupo de Estudos Independente.

“Uma parte das presentes participou desde o início do programa de formação continuada, oferecido pela PMF”.

Vimos por meio dos trabalhos realizados pela autora Débora Sayão, que no ano de 1982 se deu a inserção da educação física na educação infantil no município de Florianópolis, através da contratação de bolsistas do curso de licenciatura da UDESC.

Em 1987 por meio de concurso público os professores de educação física passaram a compor o quadro de creches e NEIs (hoje nomeados como núcleos de educação infantil). Entre os anos de 1982 a 1995 as competências da educação física giravam em torno do caráter assistencialista, vinculado à psicomotricidade, recreação e aprendizagem motora.

Aqui surgiram novas orientações didático-pedagógicas englobando concepções de ensino crítico-superadora, crítico-emancipatória e de aulas abertas às experiências, fugindo da tradicional aprendizagem motora e desenvolvimento motor. Os novos escritos foram lançados todos no ano de 1991 e a partir daí surgiram novas discussões para o ensino da educação física escolar. Com as mudanças no quadro teórico surgem abordagens que trazem orientações voltadas para a dimensão crítico-social.

Em 1993 iniciou o movimento para formação continuada na rede de Florianópolis especificamente para a educação física na educação infantil, e em 1995 surgiu o Grupo de Estudos Ampliados que passou a aglutinar, além de professores do órgão central da prefeitura, alguns professores de escolas da rede municipal e professores do NEPEF/CSD/UFSC. Entre os anos de 1993 e 1996 a formação continuada se estabeleceu partindo da gestão de governo denominada Frente Popular que utilizava como base teórica o materialismo histórico-dialético. De 1997 a 2004, com a gestão Força Capital, os princípios foram ancorados na Pedagogia da Educação Infantil. De acordo com as atuais diretrizes municipais, tais princípios continuam sendo seguidos, conforme Rocha (2010).

Uma posição idealista desconsidera o contexto crítico-social em que as crianças vivem. Assim surgem questionamentos sobre a criança que não se encontra solta no espaço, ou ainda aquela criança que vive em um mundo ideal,

mas sim vinculada a um bairro, num contexto, numa escola, na sociedade, portanto, pertencendo aos mais variados grupos. Essa discussão histórico-social foi uma aproximação com as ciências sociais onde privilegiou novas formas de entendimento sobre infância e educação física, com incidência na formação de professores. Como na UFSC já existia o NEPEF e outros grupos de estudos sobre educação, esse conhecimento já se encontrava disponível para a graduação. Ainda não tinha certo espaço dentro da educação infantil, mas já começou a forçar uma discussão no interior do grupo de professores.

b) Surgimento do Grupo de Estudos Independente

Aqui as falas giram em torno da necessidade de surgimento de um grupo que pudesse percorrer os mais diversos caminhos de reflexão sobre as bases teóricas disponíveis bem como de orientação didático-pedagógica para as intervenções e experiências diversificadas.

“Segundo as educadoras, o grupo veio para complementar a formação oficial da prefeitura. Existiu um momento em que o grupo de formação continuada da prefeitura encontrava-se apenas quatro vezes por ano, o que não era suficiente para socializar as ânsias de muitos. Então parte do grupo começou a se encontrar por organização própria. Quando começaram não havia teoria da educação física na educação infantil, já que era muito recente”.

“Como exemplo, uma professora citou que quis fazer uma pesquisa sobre a educação física na educação infantil, porém nenhum dos professores do Departamento de Educação Física/ UFSC na época quis, alegando não existir conteúdo suficiente para abordar o tema. Então o professor Paulo Capela viu esse interesse e aproximou a professora da rede e então aluna do curso de educação física da professora/pesquisadora Débora Sayão que foi sua orientadora”.

“Mesmo com o aumento dos encontros da formação da PMF, o grupo independente se manteve, pois a independência passou a ser o ponto forte do grupo. As professoras entendem o grupo como um local de formação diferenciada, progressiva. A não obrigatoriedade é um ponto forte: ‘só está aqui quem quer’.”

“Já faz muito tempo querermos construir a educação física na educação infantil: ‘e essa foi uma forma de efetivarmos isso, em conjunto’. As integrantes disseram que para além dos documentos, o grupo se constrói no cotidiano. Não tem uma concepção do grupo, mas aceita as diferentes concepções. Conseguiram identificar que dentro do grupo alguns aceitam

diferentes concepções de educação física, como: se-movimentar, psicologia da infância, marxismo, psicomotricidade”.

Além da formação continuada proposta pelo órgão governamental, alguns educadores quiseram ser ver livres dessa amarração. Eles queriam poder fazer outras coisas, não só seguir o viés dos pesquisadores. Com um elevado grau de liberdade, a partir da leitura de documentos, de análise e problematização das práticas pedagógicas, o Grupo de Estudos Independente tem elaborado princípios orientadores para a prática profissional de educação física dentro da educação infantil que, em parceria com a PMF, culminou nas Orientações publicadas em 2016.

c) Suporte teórico e divulgação do grupo

Em algumas falas destacamos as concepções críticas da educação física escolar brasileira que contam com contribuições para a educação infantil. Além das concepções crítico-superadora e crítico-emancipatória que constam do documento de 1995, percebe-se também a presença da concepção de aulas abertas às experiências.

“Uma professora afirmou utilizar a vertente pedagógica das “aulas abertas às experiências” como concepção de educação física. Mas que na prática as demais profissionais da escola influenciam tanto quanto a professora de educação física, e que a aula se faz muito do poder sobre a turma, sobre a capacidade de guiar as crianças, mas também as professoras de sala (que são os adultos de referência do grupo) para experimentarem a proposta”.

“Tem professoras que vieram de experiências com o ensino médio ou fundamental e destacam que os hábitos do ensino fundamental são muito diferentes, e enquanto grupo, vêm tentando se apropriar das teorias da educação infantil. Relataram que durante as formações do Grupo de Estudos Independente usaram Sayão como fonte de estudos, e que os fez avançar no debate sobre a educação infantil”.

“Essa formação diferenciada no Grupo de Estudos Independente também carrega a função de levar as professoras pedagogas das escolas, novos olhares sobre o cotidiano da escola e sobre a educação infantil em geral”.

Apesar de constar como possibilidade a observação participante de momentos da educação física nas unidades de ensino, tal procedimento ficou

prejudicado pela falta de tempo disponível e tendo em vista a grande quantidade de aproximações que receberam maior ênfase na pesquisa.

“Devido circunstância de falta de tempo não foi discutido este último tópico, que buscaremos contemplar considerando o acervo de socializações de experiências disponíveis no blog do Grupo de Estudos Independente”.

“Todas as participantes do estudo se disponibilizaram a ter suas aulas observadas para eventual continuidade de participação na pesquisa”.

O Grupo criou e continua alimentando um acervo de suas experiências e produções no *blog* (efinfantil.blogspot.com), que além de facilitar a comunicação entre os participantes, expõe ao público interessado textos e relatos trabalhados no período de formação continuada. Este ambiente virtual é também uma iniciativa de documentar e sistematizar práticas pedagógicas submetidas a uma reflexão crítica conjunta, o que muito pode contribuir com professores iniciantes ou mesmo experientes.

A primeira participação que fizemos no encontro do Grupo envolvia como temática a socialização dos processos de avaliação, o relato do encontro se encontra disponível no *blog* referente ao dia dez de maio de 2016. Inicialmente uma educadora sugeriu a leitura das Orientações Curriculares para a Educação Infantil da RME de Florianópolis, na sessão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Nessas orientações, é mencionada a avaliação no Art. 10. “As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação”. Em seguida os professores apontaram algumas dificuldades em realizar os registros para avaliação, dentre elas vimos: muitas turmas; muitos alunos por turma; individualmente não saber o que fazer com os alunos que não se destacam; e ainda não saber o que avaliar ou registrar.

Havia sido solicitado previamente que os educadores levassem algum material de registro e avaliação para socializar com o grupo. Foram apresentados pareceres descritivos das turmas, apresentando as dificuldades em registros individuais. Logo os professores destacaram algumas contribuições sobre o que fazer na avaliação: registro de todas as aulas para posterior consulta; desenvolver critérios da avaliação e “treinar o olhar” para isso; pedir auxílio do coordenador

pedagógico. As contribuições quanto a estratégias e recursos foram sobre materiais para registro como cadernos de turma e páginas individuais para cada criança, fotografias e filmagens. Um dos educadores fez indicação sobre o método de avaliação de Madalena Freire, que utiliza os “pontos de observação” e pode vir a ser discutido pelo grupo em outro momento.

Nesse tópico convém destacar a orientação disponível no documento de Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil da PMF onde trata de estratégias pertinentes à ação pedagógica, dentro dos procedimentos metodológicos é solicitado que:

O sistema de avaliação deve ser formativo, ou seja, realizado ao longo do processo visando a aperfeiçoá-lo – não sendo conveniente o seu uso para rotular, enquadrar, emitir juízo, comparar, quantificar, julgar ou prestar contas para alguém, ou, ainda, para a constatação de problemas.
(DEPEI, 2010, p. 29).

Para sistematizar a avaliação, são sugeridas estratégias como: registros em cadernos; relatórios; diários de classe; registros individuais e coletivos; organização de portfólios; dossiês; arquivos biográficos que registram um conjunto de ações desenvolvidas pelas crianças ao longo do período que permanece na instituição, permitindo a reconstrução do processo vivido pela criança, contatos e depoimentos de pais; comentários de colegas, entre tantas outras estratégias que podem ser criadas e adaptadas por todos aqueles que se incumbem da sistematização dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças pequenas nos centros educacionais.

4. Considerações finais

Durante essa pesquisa nos propusemos a conhecer o Grupo de Estudos Independente da Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Procuramos conversar com os participantes, recolher algumas informações, aproximar as informações com a discussão do se-movimentar partindo do ponto de vista fenomenológico da teoria crítico-emancipatória. Também procuramos encaminhar algumas sugestões de retorno, para que os participantes do Grupo de Estudos Independente pudessem se perceber no campo existencial como um ser-aí-em-movimento. Visamos mostrar que essa concepção tem contribuições para o grupo e uma delas é justamente na questão da avaliação, pois envolvem temáticas complexas como tempo e conhecimento.

Partindo do ponto de vista de que a concepção crítico-emancipatória tem sugestões para critérios de avaliação, fomos investigar esses critérios na Teoria do Se-movimentar Humano, que tem fundamentações tanto na fenomenologia quanto na Gestalt. Ambas sustentações proporcionam uma visão antropológica de percepção-movimento.

É desse modo que viemos contribuir com informações ditas diversificadas e de um viés que até então o Grupo de Estudos Independente tem se mostrado interessado – conforme expresso na roda de conversa que utilizamos para os dados da pesquisa. Observamos também que esse grupo tem certa abertura para estudar, dialogar, contar experiências, trocar informações e se mostram abertos a variados pontos de vista e propostas diferentes.

4.1 Sugestões para critérios do tempo e critérios da avaliação descritiva

A inclusão desse tópico emerge da visualização do blog anteriormente citado e da impossibilidade da observação participante nas atividades das unidades de ensino da rede municipal de ensino de Florianópolis.

Encontramos aproximações com experiências do Grupo de Estudos Independente e pudemos ver que eles têm certa abertura para teorias que fazem parte dos fundamentos da educação física crítica. Nos aproximamos do grupo

para ver o que eles fazem e como fazem. Ao mesmo tempo, pela nomenclatura que o grupo utiliza, estaríamos sugerindo uma aproximação com essa concepção crítico-emancipatória ou com esse vínculo da Teoria Dialógica do Movimento Humano em alguns momentos. Mesmo com o movimento de formação ampliada desde 1996 até os dias atuais, as orientações curriculares elaboradas pelo grupo não apresentam um acúmulo de reflexões sobre a teoria do se-movimentar. Não há ainda um devido aprofundamento reflexivo entre os membros do referido Grupo.

Este trabalho se propõe a verificar a forma de organização do Grupo, que demonstra certo grau de rebeldia por ser independente. A relação nos mostra que – pelo menos aqui, e momentaneamente – eles buscam suporte nas teorias críticas, mas algumas dessas teorias não tiveram um espaço de aprofundamento além da mera aproximação como mais uma concepção diferenciada das demais e das práticas hegemônicas. Nesse sentido tentamos contribuir com nossas reflexões, aproximando a teoria do se-movimentar e dando um retorno para que possamos compreender melhor termos como aprendizagem fenomenológica e tempo pedagógico.

Conforme nossa conversa e a partir da leitura do blog, tempo e avaliação são temas que sempre tem exigido maior reflexão nos encontros do Grupo. Nesse sentido, buscamos contribuições com a nova orientação de aprendizagem fenomenológica, que busca redimensionar e aprofundar o tempo pedagógico e a avaliação. Apresentamos primeiramente alguns critérios para a avaliação descritiva.

Vimos considerar que o nível de desenvolvimento da percepção seria um possível critério de avaliação para as crianças pequenas. Observar o quanto as crianças e os adultos conseguem dar-se conta do próprio envolvimento num tema, pois enquanto se envolvem com o tema, mais possibilidades de movimento vão aparecer. Podemos imaginar num exemplo específico pessoas portadoras de deficiência ou estados de humor alterado, que muitas vezes apresentam resistência. Aqui existe um critério pra poder observar, podemos avaliar cada um quanto ao tempo que permanece na brincadeira, se logo quer sair, se existe muita

dependência de informação externa para permanecer lá dentro. Porque é um movimento, e se tratando de seres humanos isso é se-movimentar, percepção e movimento funcionando juntos num campo existencial. Por isso a aprendizagem fenomenológica não se dá por acerto e erro, prêmio e castigo, destacando um contraste em relação à psicologia da aprendizagem e psicomotricidade. A aprendizagem fenomenológica é percepção-movimento. Podemos assim ter discernimento sobre os critérios: maior ou menor envolvimento, superficial ou profundo, se comunica com os outros ou age sozinho. O que provavelmente funciona com pequenos de dois a cinco anos. A concepção de ensino crítico-emancipatória ajuda na construção de critérios de avaliação partindo do mesmo eixo: percepção-movimento. Dando centralidade ao movimento humano, por isso o se-movimentar, e por meio dele brota a comunicação, a expressão e a interação social.

Vale ressaltar que queremos considerar o movimento mais do que socialmente. Não precisamos considerar a comunicação e expressão humanas apenas dentro dos limites sociais. Essas são dimensões humanas e elas vão muito além do social, alcançando também o espiritual ou mais do que isso, a fusão do corpo e do espírito, fluxo corpo-espírito. Quando tratamos de nos comunicar, nos expressar, nos movimentar, estas coisas estão além da dimensão social.

Seria uma frustração se privar de níveis elevados de compreensão humana. E a pergunta é: podemos desfrutar de nossos recursos humanos ilimitados na presença de espiritualidade bem mais viva na criança? Por isso não podemos deixar de trabalhar com as crianças na educação infantil, garantindo que elas vivenciem ou construam vivências além das questões sociais, que são as coisas espirituais e do Movimento Humano que nos caracterizam como seres singulares. Nós precisamos nos embasar numa orientação didático-pedagógica com outra força viva querendo se expressar. É nesse sentido que o professor Elenor Kunz construiu esforços para trazer ao Brasil essa concepção didático-pedagógica de movimento vinculada a fundamentação de teorias de ensino do movimento holandesa e ensino da ciência do esporte alemã.

O documento elaborado pelo Grupo de Estudos Independente contendo valiosas orientações curriculares para a educação física infantil, busca a organização do tempo pedagógico vinculando-o com o Projeto Político Pedagógico da escola. Eles consideram ter um entendimento amplo sobre a condição dos seres humanos de pouca idade e aproximam-se de princípios da Pedagogia da Infância. Procuram romper com a organização pautada pelo modelo escolar, composta pela fragmentação do tempo e do conhecimento. Mas nos parece que não se estendem na explicação de qual seria essa concepção ampla e nem como rompem com essa fragmentação do tempo. Surgindo assim um espaço de maior liberdade da organização, segundo a concepção pedagógica.

Aqui surge a oportunidade de fazermos um vínculo com a forma de aprendizagem fenomenológica para compreender melhor a organização do tempo pedagógico, considerando que essa concepção de ensino do Movimento Humano tem muito para contribuir nesse sentido. Durante o momento da educação física encontramos situações de movimento e esse se-movimentar das crianças deve ser o foco de percepção do educador. O educador precisa estar dentro do campo existencial (rompendo com o modelo de ensino fundamental). A visão de tempo pedagógico não pode ser igual ao tempo cronológico, deve ser o tempo de envolvimento na brincadeira, por isso é conectado com o campo perceptivo. Enquanto os meninos e meninas percebem e se movimentam, esquecem o tempo cronológico. Chega um momento em que acaba a brincadeira e o campo se desfaz.

Podemos considerar o tempo individualmente, nos pequenos grupos e em grande grupo onde forma-se a atividade. Existem níveis de envolvimento, por isso podem ter níveis diversificados de compreensão do tempo. As concepções de tempo que conhecemos são de *cronos* e *kairós*, onde em *kairós* encontramos o campo existencial. Aqui temos pelo menos uma diferenciação de tempo com base nos antigos gregos, onde *kairós* se trata do mergulho no tempo da atividade e quando mergulhamos nele esquecemos o tempo cronológico. Nesse modelo de imersão não há fragmentação do conhecimento.

Partindo de uma visão fenomenológica, além de critérios para dimensionar o tempo, vamos refletir sobre critérios de construção do conhecimento. O texto do Grupo de Estudos Independente que utilizamos como referência considera a criança como 'sujeito ativo de sua própria formação'. Primeiramente atentamos para o termo *sujeitos*, e nesse sentido consideramos a importância de idealizar um ser humano por inteiro. Porque essa forma de abordagem nos remete a *sujeitar-se*, como se as crianças se sujeitassem passivamente às atividades ou normas do professor/instituição. Essa seria uma contraposição aos valores internos, aqueles valores verticais, que em sua expressão mais profunda vão apontar um norte (ou sul). Essa experiência interna é que vai fazer parte da formação de fundo e não o arranjo didático que o educador faz. O que vale é o que vai ocorrer ali dentro, por isso a construção do conhecimento é uma coisa individual, onde só quem faz sabe o que ocorre. A expressão do se-movimentar forja internamente uma construção de conhecimento singular. É por isso que precisamos definir noção de tempo, conhecimento e avaliação.

No mais recente relato elaborado pelo GEIEFEI encontramos uma importante reflexão, destacando a importância da atenção no momento com a criança, para (Sayão 2001, p. 6)

É preciso aprender a lidar com o inusitado, com o imprevisto e com a importância da ousadia, quando falamos de movimento. O medo do adulto não pode ser o impedimento para que as crianças experimentem determinados movimentos ou objetos.

Palavras como inusitado, imprevisto e ousadia nos remetem a ações espontâneas e ocorrem quando agimos dentro da intencionalidade, se for através de uma intenção definida antes, dificilmente aparece o inusitado. Ousadia é outra palavra que tem força enorme, não quando falamos de corpo, mas sim quando falamos de movimento. Qual o critério de discernimento que podemos utilizar para dizer que algo foi inusitado, para dizer que algo foi imprevisto ou ousado? Se utilizarmos as referências das práticas corporais, podemos dizer que é diferente e inusitado comparando com o que vinha sendo visto até hoje. Ou um pequeno grupo teve uma atitude ousada em função daquilo que já se apresentava antes. Então porque, ou com base em que critérios nós chamamos alguma criança de

rebelde? Porque ela enfrenta a situação e a resolve de outro jeito, constrói algo que até então não existia. A rebeldia é destacada por surgir algo diferente, inclusive, de todos os outros anteriores. Nesse caso utilizamos uma forma de comparação externa, o critério de comparação é exterior. Porém buscamos compreender como funciona isso do ponto de vista interior, que é o que cabe à aprendizagem fenomenológica. Essas são palavras que estão ligadas à corporeidade, tem a ver com o se-movimentar.

Na mesma produção do Grupo de Estudos Independente com publicação em 2016 é destacada a importância da superação de dificuldades considerando as 'experiências mal sucedidas' como parte constituinte do processo de aprendizagem. Pelo fato da mediação do professor estar direcionada para a superação, destacamos um modelo de aprendizagem vinculado à psicologia. Emoções como o medo, a raiva, a ira desencadeiam estados que temos que aprender a lidar. Nada mais justo que o professor de educação física infantil, que trabalha com o movimento, identifique esses estados e faça a mediação. Para que ocorra mediação precisamos construir um meio. Por vezes o educador pode estar fazendo uma mediação para atender aos estados emocionais dele e não da criança. Construído o meio, a posição do educador deve prevalecer nele, no meio, sem tomar partido.

Por anos construímos um vínculo muito grande com um modelo de aprendizagem psicológica baseado no erro e no acerto, no prêmio e no castigo, o que pode e o que não pode. Temos mais de século de dependência desse conceito da psicologia da aprendizagem behaviorista. É nesse contraste com a aprendizagem fenomenológica realizada por saltos e por campos perceptivos que visualizamos a mediação que deve ser o cuidado de si, o cuidado da criança, o cuidado da atenção, o cuidado com a aprendizagem.

Referências

BASEI, A. P. A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 47/3, 2008

_____. O pensamento fenomenológico e a Educação/Educação Física: possibilidades de construção do conhecimento a partir do mundo vivido dos sujeitos. **Revista EFDportes – Revista Digital**, Buenos Aires, ano 13, n. 119, abril de 2008.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão preliminar 2016. Brasília.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado, 1998.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília/DF, 2009.

_____. Secretaria de Educação Básica. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. In: BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013, p. 80-101.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Organização de Alexandre de Moraes. 16 ed. São Paulo: Atlas, 2000.

_____. Plano Nacional de Educação – PNE/Ministério da Educação. Brasília/DF, 2014.

CARDOSO, Carlos Luiz. **O se-movimentar como fundamento para uma Educação Física responsável**: uma leitura fenomenológico-hermenêutica. Tese de doutorado UFSC/CDS. Florianópolis/SC, 2016.

DEWEY, John. Experiência e natureza. In: **Dewey, Os Pensadores**. Trad. Murilo O. R. Paes Leme. São Paulo; Abril Cultural, 1980, p. 1-52. [Coleção Os Pensadores].

_____. Experiência e Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart. **Campos de Experiência na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Leitura Crítica, 2015, p. 225.

Dicionário Epistemológico Chileno. Disponível em: <http://etimologias.dechile.net/?intentar>. Acesso em: 16 de novembro de 2016.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart. **Campos de Experiência na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Leitura Crítica, 2015, p. 54.

FOCHI, Paulo Sergio. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart. **Campos de Experiência na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Leitura Crítica, 2015, p. 221-232.

GIL, Antônio Carlos. Como classificar as pesquisas? In: **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1996, p. 45-61.

GRUPO DE ESTUDOS AMPLIADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA. **Diretrizes Curriculares para a Educação Física no Ensino Fundamental e na Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis SC**: registro da parceria NEPEF/UFSC-SME/Florianópolis, 1993 a 1996. Florianópolis, 1996.

_____. Construindo Diretrizes Curriculares para a Educação Física Escolar. Florianópolis: **Motrivivência**, 1995, p. 199-203.

_____. Construindo Diretrizes Curriculares para a Educação Física - II. Florianópolis: **Motrivivência**, 1996, p. 221-224.

GRUPO DE ESTUDOS INDEPENDENTE DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Blog Formação Contínua dos Professores Da Rede Municipal de Florianópolis**: Relatório 10/05/2016. Disponível em <http://efinfantil.blogspot.com.br/2016/05/relato-do-dia-10-de-maio-de-2016.html>. Acesso em: 20 de novembro de 2016.

HEIJ, Peter. **Begründungen eine Verantwortungs Bewegungsunterricht**. Budel: Damon, 2009. [Tradução do holandês para alemão de Andreas Heinrich Trebels; tradução do alemão para português de Elenor Kunz]. [*Razões para uma Educação Física responsável*].

_____. **Grondslagen van 'verantwoord' bewegingsonderwijs**: Filosofische en pedagogische doordenking van relationeel gefundeeerd bewegingsonderwijs.

Budel: Damon, 2006. [ISBN: 90-5573-718-6]. [*Fundamentos da educação física 'responsável': reflexão filosófica e pedagógica sobre a educação física relacional*].

HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. **Textos pedagógicos sobre o ensino da educação física**. 2 ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

KUNZ, Elenor. **Educação Física: ensino & mudanças**. Ijuí: EdUnijuí, 1991

_____. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**. Ijuí: EdUnijuí, 1994.

_____. Práticas didáticas para um 'conhecimento de si' de crianças e de jovens na educação física. In: **Didática da educação física II**. Org. Elenor Kunz, 4ª ed, EdUnijuí, 2012

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. 4 ed. 3 reimp. Trad. José A. Gianotti e Armando M d'Oliveira. São Paulo: Perspectiva, 2009. [Coleção Debates, v. 40].

ROCHA. Eloísa A. C. 2010. **Diretrizes Educativas Pedagógicas para a Educação Infantil**. In: FLORIANÓPOLIS/SME. Diretrizes Educativas Pedagógicas para a Educação Infantil. Florianópolis: Prelo Gráfica, 2010, p. 12-20.

SACRISTÁN, J. Gimeno, e PÉREZ GÓMEZ, A. J. (2002): **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas.

SANTIN, S. (1987): **Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. Ijuí: Unijuí.

SAYÃO, D. T. **Educação Física na. Pré-Escola: da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado**. Dissertação (Mestrado) - Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 1996.

_____. Grupo de estudos em educação física na educação infantil: alguns aspectos do trabalho pedagógico. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, ano XI, n. 17, p. 147-158, 2001.

SIMON, H. S. **O brincar-e-se-movimentar e a imaginação da criança**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos, Florianópolis/SC, 2013.

TAMBOER, Jan Willem Isaäc. 'Se-movimentar': um diálogo entre o homem e o mundo. **Revista Pedagógica do Esporte**, Hamburgo, v. 3, n. 2, março 1979, p. 14-29. [Tradução do Grupo de Trabalho Pedagógico UFSM/UFPE, 1986]. [*Sich-Bewegen: ein Dialog zwischen Mensch und Welt in: Sportpädagogik*].

