



**FUNDAÇÃO UNIRG  
FACULDADE UNIRG  
MUNICÍPIO DE GURUPI**

**TI-BUM: MERGULHANDO NA CORPOREIDADE E LUDICIDADE À LUZ DA  
EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL**

**GURUPI-TO  
2007**



**FUNDAÇÃO UNIRG  
FACULDADE UNIRG  
MUNICÍPIO DE GURUPI**

**TI-BUM: MERGULHANDO NA CORPOREIDADE E LUDICIDADE À LUZ DA  
EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL**

**Autora: Daniele Gonçalves Gross**

**Orientadora: Eliana Zellmer Poerschke Farençena**

Monografia ou T.C.C. apresentada à Faculdade UNIRG,  
como parte de requisitos para a obtenção da Licenciatura  
em Educação Física.

**GURUPI-TO  
2007**



**FUNDAÇÃO UNIRG  
FACULDADE UNIRG  
MUNICÍPIO DE GURUPI**

**TI-BUM: MERGULHANDO NA CORPOREIDADE E LUDICIDADE À LUZ DA  
EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL**

**Autora:** Daniele Gonçalves Gross

**Orientadora:** Prof. Esp. Eliana Zellmer Poerschke Farencena

Esta Monografia foi aprovada em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, como parte das exigências para a obtenção do título de Professora de Educação Física.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Esp. Eliana Zellmer Poerschke Farencena  
Presidente

---

Prof. Ms. Jean Carlo Ribeiro  
Examinador

---

Prof. Esp. Jackson Carlos da Silva  
Examinador

Data da realização: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

*Este trabalho dedico a dois grandes homens que estiveram presentes em minha vida durante toda essa caminhada, estiveram sempre dispostos a ajudar, e sempre ouvindo minhas implicâncias. Em momento algum me abandonaram. À vocês Leandro Sérgio Gonçalves Gross, meu irmão e Iron Martins Lisboa Júnior, meu namorado e incentivador. E também às pessoas mais importantes e especiais da minha vida meu pai Sérgio Gross e minha mãe Maria Gonçalves Gross.*

**DEDICO**

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, nada mais justo do que agradecer a quem me deu a vida e me ensinou a vivê-la com dignidade, meus pais, **Sérgio Gross** e **Maria Gonçalves Gross**. Pai, agradeço a você por tudo que hoje sou... se sei o que é ser uma mulher independente, de caráter e personalidade é porque me fez assim. Mãe, Eu nunca tive coragem para lhe agradecer pela minha vida, personalidade, agradecer pela pessoa que você me fez ser, carinhosa, meiga, honesta, humilde, eu sou isso porque eu cresci tendo uma pessoa assim ao meu lado, olhando sempre para uma mãe que é maravilhosa e que tem um jeitinho especial e carinhoso de resolver as coisas. Bom, estou aqui hoje diante de tantas e tantas pessoas para agradecer à você por todo carinho e atenção. Quero agradecer-lhe também pelas broncas e conversas sérias que teve comigo, eu achava que era besteira sua, preocupação de mãe, hoje sei o quanto foi importante para mim ser chamada à atenção quando fazia algo que achava que era certo. Agradeço-te por ter confiado em mim, tudo que sou e tenho devo a Deus e a vocês. Por suas palavras aprendi que na vida, encontraria vários obstáculos, eu encontrei espinhos, pedras, muros altíssimos, e até me decepcionei com pessoas que juravam ser minhas melhores amigas, porém segui teu exemplo e não desisti... Por isso consegui vencer. OBRIGADO PAI e MÃE, por vocês terem me preparado tão bem para enfrentar este mundo tão mau.

Com estes, também agradeço à pessoa que esteve sempre ao meu lado nessa vida e nesse aprendizado, que cresceu comigo nos erros e nos acertos, meu irmão, **Leandro Sérgio Gonçalves Gross** que sofreu comigo, que aprendeu comigo e eu com ele, que viveu comigo todos os momentos de angústia, de dificuldade, de dor, de fraqueza. Foram eles, meu pai, minha mãe e meu irmão que me ergueram e me fizeram ser diferente, ver o futuro e aceitar minhas imperfeições, Obrigado!

Deste novo mundo que aprendi a viver descobri depois de um certo tempo de caminhada amizades que me transformaram e deram um novo colorido a minha vida. A primeira delas, **Edilza Matias de Moura**, esteve comigo nos momentos de alegria e muito mais nos momentos de tristeza, passamos por muitos obstáculos juntas, mas vencemos todos eles de cabeça erguida, se chorava era ela quem me confortava e, as vezes até chorávamos juntas, por isso e por muitos sofrimentos e muitas alegrias agradeço a você amiga por sua dedicação em querer-me sempre feliz e animada, em estar sempre ao meu

lado no decorrer de toda essa nossa trajetória, com ela veio **Francisca Monteiro da Silva Justiniano da Luz**, amigona que esteve me agüentando todo esse tempo, me fez ver o mundo com um olhar diferente, me fez acreditar que não devemos sofrer por algo que pode nos derrotar, devemos crer na felicidade e no futuro, esta foi o maior exemplo de vitória que tive nessa trajetória, obrigado “Chicona”. Depois dela, outra que, por problemas familiares, infelizmente, não está finalizando essa caminhada com a gente, mas a agradeço pela paciência e pela amizade, **Jaciléia Dias Costa**. Além destas, ainda, recentemente descobri que outras pessoas também estiveram presentes nessa caminhada e sempre me ajudando e me enriquecendo com seu bom humor, **Patrícia Gomes Moreira, Renato Almeida Sousa**, me agüentaram e me suportaram com todas as minhas críticas, porém todas elas de cunho construtivo, objetivando sempre o sucesso de todos. Este foi a maior e a melhor realização que tivemos juntos. Aprendemos a conviver com as críticas, com as tristezas, com as decepções e o mais importante tivemos dentre tudo isso muita força de vontade de vencer, hoje e sempre. Peço desculpa à vocês meus amigos, se dentre tantas cobranças e crítica os magoei, mas pode ter certeza que cresci muito com vocês. Mais uma vez, muito obrigado.

Assim como estes, ainda tenho que agradecer muito a uma pessoa que foi uma mãe pra mim, me fez erguer a cabeça e seguir em frente, me mostrou o caminho do futuro e do bom profissional, coisa que havia sido tirado de mim por outros, outros que simplesmente só queriam me derrubar e acreditavam no meu insucesso, Agradeço a você, **Eliana Zellmer Poerschke Farencena**, pela dedicação, carinho, atenção e principalmente por acreditar em mim. Muito Obrigado! Além dela teve outro professor que me deu muita força pra seguir em frente e me apoiou nos momentos de maior dificuldade à você **Eduardo Fernandes de Miranda**. Muito Obrigado!

Além do âmbito da faculdade, ainda tenho amigades que talvez sejam distantes, porém importantíssimas para minha formação, como minha super amiga que hoje se encontra muito longe de mim, mas nos momentos de maior fraqueza e desânimo ela esteve comigo em pensamentos e até em palavras, em momentos na frente do computador, quando escrevia infundáveis linhas de monografia, ela me ajudava com incentivos e me suavizava com suas lindas palavras de conforto. Obrigado, amiga **Luana Dumke**.

Como ela, **Taciara Vieira dos Santos**, só que esta esteve comigo quase que o tempo todo nessa trajetória em corpo presente, assim como todos acima citados me

agüentou e suportou, com minhas ignorâncias e chatices, além de ter que me ouvir grilada, brigando e resmungando o tempo todo com a faculdade e com os professores, ouvindo minhas declarações de raiva a respeito de tudo que dava errado, se tornou amiga e companheira para todas as horas. Esta se fez presente me dando muita força e apoio, mas, não somente em momentos tristes e de raiva, mas também nos momentos de alegria, assim como os momentos em que passávamos com nossa família, designada de quarteto fantástico que construímos juntas, com todo o Amor que tínhamos e ainda temos em nosso coração. Tacy... Obrigado!

Além de todos esses, existe uma pessoa que foi a que mais estive comigo nessa caminhada, a mais especial. Este surgiu em minha vida, quase no final desse percurso, mas não por isso, foi o que menos estive comigo, pelo contrário foi o que mais me suportou, foi o que mais se dedicou a me fazer seguir em frente, foi o que mais quis o meu sucesso, este alguém, me mostrou o maior e o melhor dos caminhos a trilhar, me mostrou o que de mais bonito existe nesse mundo e nessa vida, o “AMOR”, me fez acreditar que toda essa felicidade pode ser real e está sendo ao seu lado. **Iron Martins Lisbôa Júnior**, você foi, é, e sempre será muito especial pra mim. Agradeço a Deus por ter conhecido a melhor pessoa do mundo, por amar e sonhar a cada momento que passamos juntos, que parecia ser eterno, pois estava contigo, agradeço ainda, por ter me tornado a pessoa mais feliz desse mundo, por tê-lo ao meu lado. Enfim, agradeço a você, meu amor, por estar comigo quando mais precisei. TE AMO e te agradeço por não ter me abandonado. Muito obrigado por todo o amor e toda confiança que depositou em mim. “Foi Deus que me entregou de presente você”...

Contudo, o maior deles, Deus... Agradeço a Deus que me proporcionou essa vitória, e oportunizou essa caminhada, cheia de tropeços, porém, nenhum que não pudesse ser enfrentado. Assim como fiz, enfrentei-os e hoje agradeço-te por tão maravilhosas companhias, e sucesso alcançado nessa data. Obrigado!!!

### **QUANTAS VEZES...**

*Quantas vezes nós pensamos em desistir deixar de lado o ideal e os sonhos. Quantas vezes batemos em retirada com o coração amargurado pela injustiça. Quantas vezes sentimos o peso da responsabilidade sem ter com quem dividir. Quantas vezes sentimos solidão mesmo cercado de pessoas. Quantas vezes falamos sem sermos notados. Quantas vezes lutamos por uma causa perdida. Quantas vezes voltamos para casa com a sensação de derrota. Quantas vezes aquela lágrima teima em cair justamente na hora em que precisamos ser fortes. Quantas vezes pedimos a Deus um pouco de força, um pouco de luz. E a resposta vem, seja lá como for um sorriso, um olhar cúmplice, um cartãozinho um bilhete, um gesto de amor. E a gente insiste. Insiste em prosseguir em acreditar em transformar em dividir em estar em ser. E Deus insiste em nos abençoar em nos mostrar o caminho. Aquele mais difícil mais complicado, mais bonito. E a gente insiste em seguir porque tem uma missão... SER FELIZ!!!*



**EPIGRAFE**

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

*Drummond*

## RESUMO

**TI-BUM: MERGULHANDO NA CORPOREIDADE E LUDICIDADE À LUZ DA EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL.** Daniele Gonçalves Gross<sup>1</sup>; Eliana Zellmer Poerschke Farençena<sup>2</sup>; (<sup>1</sup>Acadêmica do Curso de Educação Física – Fundação UNIRG; <sup>2</sup>Professora Orientadora, Curso de Educação Física – Faculdade UNIRG, Gurupi/TO).

Neste trabalho foram construídas discussões a cerca de Corporeidade, Ludicidade na Educação Física Infantil. Nesse sentido o objetivo de nosso estudo foi analisar a prática de intervenção do professor, a valorização da ludicidade e da corporeidade da criança no processo de ensino-aprendizagem no âmbito da Educação Física Infantil. Indagamos, a metodologia de ensino utilizada por professores da Educação Infantil, o discurso dos professores de Educação Física a fim de saber se estes utilizaram no período de sua formação profissional contato com a discussão da corporeidade e ludicidade, observamos e entrevistamos professores e coordenadores pedagógicos de três escolas da rede privada de ensino do município de Gurupi-To. Para tanto, ainda utilizamos de um levantamento bibliográfico sobre a corporeidade e ludicidade e, através de tais literaturas abordamos históricos, conceitos e a discussão conjunta com a Educação Física à Educação Infantil. A metodologia utilizada foi baseada no trabalho de Ferraz e Macedo (2001), os quais organizam os resultados através de indicadores e categorias expostas em quadros e tabelas com as respostas da entrevista. As reflexões e discussões se desenvolvem tendo como referência de fundo, importantes elementos teóricos fundamentados em autores que vêm se dedicando à temática de corporeidade, ludicidade e formação de professores especificamente Educação Física e Educação Infantil. Identificamos, com este, que os conhecimentos dos professores e coordenadores pedagógicos das escolas privadas do município de Gurupi-TO, se encontram um tanto quanto compreensíveis, porém o fazem de forma que não sejam tão valorizados no âmbito da Educação Física Infantil. Contudo, esperamos ter contribuído de alguma forma para o desenvolvimento da corporeidade e da ludicidade neste âmbito.

**Palavras-chave:** Corporeidade, Ludicidade, Formação Profissional, Educação Física Infantil.

## ABSTRACT

**TI-BUM: DIVERING IN BODY AND PLAY THE LIGH OF PHYSICAL CHILD EDUCATION.** Daniele Gonçalves Gross<sup>1</sup>; Eliana Zellmer Poerschke Farencena<sup>2</sup>; (<sup>1</sup>The Academic Course for Physical Education-Foundation UNIRG; <sup>2</sup>Teacher guidance, Course of Physical Education, Faculty UNIRG, Gurupi-To)

In this work quarrels about Corporeidade had been constructed, Ludicidade in the Infantile Physical Education. In this direction the objective of our study was to analyze the practical one of intervention of the professor, the valuation of the ludicidade and the corporeidade of the child in the process of teach-learning in the scope of the Infantile Physical Education. We inquire, the methodology of education used for professors of the Infantile Education, the speech of the professors of Physical Education in order to know if these had used in the period of its professional formation contact with the quarrel of the corporeidade and ludicidade, we observe and we interview professors and pedagogical coordinators of three schools of the private net of education of the city of Gurupi-To. For in such a way, still we use of a bibliographical survey on the corporeidade and ludicidade and, through such literatures we approach descriptions, concepts and the joint quarrel with the Physical Education to the Infantile Education. The used methodology was based on the work of Ferraz and Macedo (2001), which organize the results through pointers and categories displayed in pictures and tables with the answers of the interview. The reflections and quarrels if develop having as reference of deep, important theoretical elements based on authors who come if dedicating to the thematic one of corporeidade, ludicidade and formation of professors specifically Physical Education and Infantile Education. We identify, with this, that the knowledge of the professors and pedagogical coordinators of the private schools of the Gurupi-TO city, if find one in such a way how much understandable, however they make it of form that so they are not valued in the scope of the Infantile Physical Education. However, we wait to have contributed of some form for the development of the corporeidade and the ludicidade in this scope.

**Keyword:** body, play, professional training, physical childhood.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>27</b>
<b>2. REVISÃO DE LITERATURA.....</b>	<b>29</b>
2.1. Corporeidade que história é essa? .....	29
2.1.1. Corporeidade: conceitos e definições .....	31
2.1.2. Reflexões sobre o corpo: corpo-objeto e corpo-sujeito .....	34
2.1.2.1. Corpo-objeto.....	36
2.1.2.2. Corpo-sujeito .....	38
2.1.3. Concepções a cerca de: corporeidade e Educação Física .....	40
2.2. Ti-Bum: Mergulhando no Lúdico.....	43
2.2.1. Lúdico: caminhos a desvelar .....	43
2.2.2. Vivências Lúdicas no Âmbito Escolar .....	45
2.2.3. Lúdico e Educação Física .....	49
2.3. Formação Profissional .....	50
2.3.1. Educação Física .....	51
2.3.1.1. Finalidades da Educação Física.....	57
2.3.2. Educação Infantil.....	59
2.3.3. Educação Física Infantil: novos olhares .....	63
<b>3. MATERIAIS E MÉTODOS .....</b>	<b>69</b>
3.1. Tipo de Pesquisa.....	69
3.2. Natureza da Pesquisa.....	70
3.3. Local da Pesquisa .....	71
3.4. Sujeitos da Pesquisa .....	71
3.5. Instrumentos para coleta de dados.....	71
3.5.1. Identificação dos indicadores .....	73
3.5.1.1. Coordenadores pedagógicos:.....	73

3.5.1.2. Professores atuantes na Educação Infantil.....	73
3.6. Critérios para análise .....	74
3.6.1. Critérios de seleção dos sujeitos .....	74
3.6.2. Critérios de seleção das escolas.....	74
3.7. Procedimentos Metodológicos .....	74
3.8. Decisões Metodológicas para a pesquisa .....	75
3.9. Tratamento e organização dos dados.....	75
<b>4. RESULTADOS E DISCUSSÕES .....</b>	<b>76</b>
4.1. Quadros gerais coletivos: convergências e ocasionalidades.....	76
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>92</b>
<b>6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>94</b>
<b>APÊNDICE I.....</b>	<b>99</b>

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b> – Tipo de Formação dos Entrevistados.....	77
<b>QUADRO 2</b> – Objetivos da Educação Infantil na visão dos Professores.....	78
<b>QUADRO 3</b> – Objetivos da Educação Infantil na visão dos Coordenadores Pedagógicos	79
<b>QUADRO 4</b> – Objetivos da Educação Física Infantil na visão dos Professores .....	81
<b>QUADRO 5</b> – Objetivos da Educação Física Infantil na visão dos Coordenadores Pedagógicos .....	81
<b>QUADRO 6</b> – Entendimento dos professores a cerca de corporeidade e ludicidade.....	83
<b>QUADRO 7</b> – Importância da Corporeidade e da Ludicidade na prática pedagógica. ....	84
<b>QUADRO 8</b> – Quais são os conhecimentos aprofundados a cerca de corporeidade e ludicidade na formação profissional.....	86
<b>QUADRO 9</b> – Dimensões do conteúdo da Educação Física .....	87
<b>QUADRO 10</b> – Coordenadores enfatizam, no Projeto Político Pedagógico, a corporeidade e a ludicidade.....	89
<b>QUADRO 11</b> - Inclusão da Corporeidade e a Ludicidade na orientação pedagógica dos coordenadores .....	78

**LISTA DE TABELAS**

<b>Tabela 1</b> – Tipo de Formação do Professores.....	77
<b>Tabela 2</b> - Tipo de Formação do Coordenadores Pedagógicos .....	77
<b>Tabela 3</b> – Objetivos da Educação Infantil na visão dos Professores.....	78
<b>Tabela 4</b> – Objetivos da Educação Infantil na visão dos Coordenadores Pedagógicos.	79
<b>Tabela 5</b> – Objetivos da Educação Física Infantil na visão dos Professores .....	81
<b>Tabela 6</b> – Objetivos da Educação Física Infantil na visão dos Coordenadores Pedagógicos .....	82
<b>Tabela 7</b> - Entendimento dos professores a cerca de corporeidade e ludicidade.....	83
<b>Tabela 8</b> - Importância da Corporeidade e da Ludicidade na prática pedagógica.....	85
<b>Tabela 9</b> – Quais são os conhecimentos aprofundados a cerca de corporeidade e ludicidade na formação profissional. ....	86
<b>Tabela 10</b> - Dimensões do conteúdo da Educação Física.....	88
<b>Tabela 11</b> - Coordenadores enfatizam, no Projeto Político Pedagógico, a corporeidade e a ludicidade .....	89
<b>Tabela 12</b> - Inclusão da corporeidade e a ludicidade na orientação pedagógica dos coordenadores.....	90

## 1. INTRODUÇÃO

Em nosso cotidiano, muito ouvimos falar que o ser humano é constituído por mente (razão, lógica, pensamento), sentimento (sensações, desejos) e, corpo (osso, músculos). Os pressupostos presentes em nossa sociedade, nos ensinam a considerar o corpo menos importante. Assim, a historicidade da Educação Física remete a forma pela qual o corpo tem sido tratado, esta teria simplesmente que produzir corpos saudáveis e dóceis, visando a adaptação dos indivíduos ao processo produtivo. Percebemos que a Educação Física que temos hoje é aquela dita por Santin (1987), que acredita ser dois tipos de educações, a educação que desenvolve valores da mente e a educação que visa desenvolver o físico do homem.

Neste contexto, trataremos de discutir a corporeidade e a ludicidade no âmbito da Educação Física Infantil. Em linhas gerais, observamos que a pré-escola ou primeira infância como dita por Freire (2002: 16), é “um período da vida onde se pode viver muito intensamente”. Para tal, acreditamos ser de suma importância a discussão a cerca da corporeidade e da ludicidade. O fato é que chegamos a esta ramificação de Educação Infantil para Educação Física Infantil por acreditarmos haver uma grande responsabilidade em relação aos procedimentos utilizados por esses professores. Para tanto, levamos em consideração a Corporeidade, Ludicidade, Educação Infantil e Educação Física que são as palavras centrais deste trabalho. A proposta é ampliar a reflexão sobre a dinâmica de uma aula de Educação Física aplicada à Educação Infantil.

Ao considerarmos tal área de atuação, buscamos a priori um levantamento nas escolas particulares do município de Gurupi, que tivessem em seu currículo a Educação Física Infantil, delimitamos com isso, a seguinte problemática: Será que o professor de Educação Física que atua na Educação Infantil utiliza a corporeidade e a



ludicidade em seu ato educativo? Será que em sua formação profissional foi abordado discussões acerca da corporeidade e ludicidade voltadas para o processo de ensino/aprendizagem na infância?

Sendo assim, esta pesquisa teve como objetivo principal analisar a prática de intervenção do professor, a valorização da ludicidade e da corporeidade da criança no processo de ensino-aprendizagem no âmbito da Educação Física Infantil. E, ainda mais especificamente, buscamos:

- Fazer um levantamento bibliográfico sobre a corporeidade e ludicidade como fator contribuinte para o processo de ensino-aprendizagem na infância;
- Analisar a metodologia de ensino utilizado por professores da Educação Infantil e caracterizar as ações pedagógicas e conteúdos aplicados;
- Conhecer o discurso e a formação dos professores de Educação Física a fim de saber se estes tiveram no período dessa formação profissional contato com a discussão da corporeidade e ludicidade;

Partindo destes, podemos obter resultados um tanto quanto complexos, o que nos remete a percebermos que na Educação Física Infantil nem sempre professores e coordenadores pedagógicos desta área são formados em Educação Física ou área afim.

## 2. REVISÃO DE LITERATURA

### 2.1. Corporeidade que história é essa?

*E que as crianças cantem livres sobre os  
muros e ensinem sonho  
ao que não pode amar sem dor,  
E que o passado abra os presentes pro futuro,  
que não dormiu e preparou  
O amanhecer, o amanhecer, o amanhecer  
(MARCELLINO, 1997: 79.)*

Corporeidade ou corpo, o que discutir? Inicialmente, devemos saber que ambos têm dimensões a serem apresentadas. A primeira é a corporeidade que é vista nos limites da ordem biológica. O corpo seria resultado do processo evolutivo como ação da natureza. A segunda dimensão coloca a corporeidade como uma ruptura do biológico através da construção simbólica. Trata-se, por assim dizer, de uma segunda corporeidade sobreposta à primeira, como fruto do imaginário individual e social. Essa corporeidade em segunda dimensão concretiza-se na existência de cada pessoa e na cultura coletiva (SANTIN, 2002).

Maurice Merleau-Ponty assumiu, “sou corpo”, termo que usa para aceitar sua realidade. Ser corpo para ele é afirmar o homem inteiro, não sendo comparado a um objeto-físico. Algumas expressões nos levam a algumas certezas de histórias ligadas à corporeidade bastante discutidas por infindáveis filósofos e cientistas modernos, estas ainda que nos tenham aproximado do mundo e do corpo, não garantiram a resposta final. Fazendo, com que a partir daí saibamos que “a humanidade do homem surge de sua

corporeidade, não mais de uma instância superior. A especificidade do humano gira em torno da corporeidade, não da alma, da razão ou da consciência” (SANTIN, 2002: 235).

Historicamente, podemos nos a ter a um pensamento estereotipado de corpo, que tem suas bases no início do século XVIII, mais especificamente na Europa, pois é aí que a ciência começa a predominar sobre organizações sociais de vida, ficando um pouco de lado à leis divinas. As concepções biológicas se sobressaem às sócio-históricas, assim, na organização curricular da instituição escolar, predominava a imobilidade e o silêncio. Surge, então, formas de movimentos, sendo eles chamados Métodos Ginásticos. Estes utilizam o corpo dos estudantes organizadamente na instituição escolar. A partir daí o corpo vai sendo construído, modernizado, organizado, racionalizado por normas científicas. Para tal, pensa-se que primordial seria a discussão breve, da relação entre o corpo e a corporeidade, mas, com isso acredita-se que melhor então, colocarmos situações que as especifiquem separadamente ou até mesmo algumas dessas que as apresentem embutidas no ambiente histórico e atual.

Iniciando, optamos por saber mais a fundo sobre o corpo que, historicamente, somente foi pensado no Brasil, quando houve uma abertura no meio escolar brasileiro, através da disciplina Educação Física, que por incentivo de médicos e intelectuais que acreditavam que deveria haver ligações entre a saúde e a educação, passou-se a adotar concepções de corpo (CARVALHO, s/d). Com isso o corpo brasileiro, ainda mais aprofundado em nosso pensamento, nos leva à relação existente deste corpo e seu contexto-sócio cultural do mundo em que vivemos, perceber esse corpo na Educação Física é uma forma de tratar a saúde e a educação neste mesmo ramo do conhecimento.

Imensa, fascinante e assustadora é a galeria dos perfis corporais construídos pela humanidade e atestados pela história das culturas. Em todos esses perfis corporais aparecem claramente os traços de uma corporeidade submissa, disciplinada, desprezada, por vezes até adjeta. As dimensões corporais não passam de uma categoria de valores secundários na vida humana. A Educação Física prestou-se para garantir essa inferioridade corpórea em nossa tradição antropológica que, no fundo, é a história da alma, da consciência ou da razão, nunca a história dos corpos (SANTIN, 1999: 54).

Especificamos historicamente algumas questões relacionadas ao surgimento do termo “corpo” e sua valorização e aceitação enquanto aderido ao meio sócio-cultural proporcionado pela Educação Física no âmbito educacional. Mas, não podemos deixar de

lado, ainda, a corporeidade que é o foco central de nossa pesquisa. Ela, então, vem sendo melhor conceituada e definida nas entrelinhas que seguem abaixo.

### **2.1.1. Corporeidade: conceitos e definições**

Analisar o fenômeno corporeidade é adentrar aos símbolos e signos que estão tatuados no corpo ao longo do tempo. O ser humano, por produzir cultura e história, ao mesmo tempo em que é modificado por essa cultura e essa história que produz, recebe marcas que estão presentes em seu modo de ser e de se relacionar com os outros e com o mundo (MOREIRA, 2003). “Corporeidade é sinal de presentidade no mundo. É o sopro que virou verbo e encarnou-se. É a presença concreta da vida, fazendo história e cultura e ao mesmo tempo sendo modificada por essa história e por essa cultura” (MOREIRA, 2006: 74).

O fenômeno corporeidade, que é complexo, foi erroneamente entendido pela antropologia clássica como sendo algo complicado, e, na tentativa de simplificá-lo, perdeu-se a sua unidade original, a sua comunhão com outros corpos e com as coisas (MOREIRA, 2005: 194).

Corporeidade é voltar os sentidos para sentir a vida; olhar o belo e respeitar o não tão belo; cheirar o odor agradável e batalhar para não haver podridão; escutar palavras de incentivo, carinho, de odes ao encontro, e ao mesmo tempo buscar silenciar, ou pelo menos não gritar, nos momentos de exacerbação da racionalidade e do confronto; tocar tudo com o cuidado e a maneira como gostaria de ser tocado; saborear temperos bem preparados, discernindo seus componentes sem a preocupação de isolá-los, remetendo essa experiência a outras no sentido de tornar a vida mais saborosa e daí transformar sabor em saber (MOREIRA, 2006: 73).

Vejamos, contudo, Bregolato (2003:23) que conceitua corporeidade dizendo: “o ser humano é indispensável na sua existência física e espiritual. É corpo integrado a espiritualidade (interioridade); isto é corporeidade”.

Ao pensarmos nas possibilidades do corpo refletimos sobre o ser humano que em sua totalidade tem condição de se comunicar por meio do movimento, da expressão, dos gestos, da fala, do olhar, do toque, enfim, é tratar de todas as posses que o corpo, como ser, oferece. Este corpo de tantas possibilidades é o que diferencia os seres que habitam este planeta. Pensar, sentir, agir, criar, dialogar, relacionar-se, entre tantas outras particularidades, caracterizam esses seres, capacitando-os à adaptar-se às mais diversas situações da vida.

[...] a corporeidade é compreendida como a condição do ser humano, sua presença corporal no mundo, um corpo vivo que cria linguagem e se expressa pelo movimento, com diferentes sentidos e significados (NOBREGA, 2005: 80).

[...] a inserção de um corpo humano em um mundo significativo, a relação dialética do corpo consigo mesmo, com outros corpos e expressivos e com os objetos do seu mundo (FREITAS *apud* RIBEIRO, 2007: 57).

Santin *apud* Ribeiro (2007) busca definir a corporeidade com algumas significações, as quais exprime que é na corporeidade que o homem se faz presente e à medida em que vivemos a corporeidade ou nos sentimos corpo, nos tornamos significativos a nós mesmos e os outros.

Corporeidade, dentre muitos significados e conceitos, como afirma Moreira e Simões (2006) não é um tema que vai salvar o mundo. No entanto, corporeidade é existencialidade viva, e a vida preserva a relação com o meio ambiente e nutre-se dela. Corporeidade não é um conceito, é um estilo de vida na busca de superação.

Para entendermos essa contextualização de corporeidade explicita por vários estudiosos temos que nos a ter a existência manifesta de forma concreta pelo corpo, pois só existimos porque somos corpo, o qual é considerado em grande amplitude nesta afirmação. O ser humano é definido pelo seu corpo e, este é entendido como uma nova forma de convivência relacional. Viver como corpo neste mundo requer a necessidade de um conhecimento das múltiplas relações que estabelecemos durante nossa existência (RIBEIRO, 2007).

Ainda assim, acreditamos que, como Moreira e Simões (2006) afirmam a corporeidade não é algo que nos apropriamos com um fim utilitário, porém podemos citá-la como dizem os autores:

Corporeidade sou eu. Corporeidade é você. Corporeidade somos nós, seres humanos carentes, por isso mesmo dotados de movimento para a superação de nossas carências. Corporeidade somos nós na íntima relação com o mundo, pois sem o outro é inconcebível (MOREIRA e SIMÕES, 2006: 74-75).

“Olhar a corporeidade do sujeito é buscar a expressão, é buscar o desejo, pois o olhar conhece sentindo e sente conhecendo. Daí a tentativa de interpretar o corpo presente que pressente através do ato de olhar que conhece”. Esta afirmação de Moreira (1995: 19) nos leva a perceber uma concepção diferenciada de corpo, o qual é visto na perspectiva da busca pelo outro, no sentido de conhecermos o outro e participarmos da interpretação do presente de nossos corpos, um corpo que pressente é o que diz o autor relacionando esses corpos, com desejos e expressões de cada um.

Pensando, ainda, sobre os diversos enfoques da corporeidade, devemos então nos a ter a estas perspectivas de maneira a englobar a corporeidade no mundo em que vivemos sem fazer com que esta se torne ainda mais complexa em definição e conceituação.

A partir daí podemos estar atentos, ainda a uma concepção de corporeidade a qual ainda é pouco entendida, como é o caso da relação existente com a complexidade humana, assim dita por João e Brito (2004: 266) quando afirmam em suas entrelinhas:

a corporeidade constitui-se das dimensões: física (estrutura orgânica-biofísica-motora organizadora de todas as dimensões humanas), emocional-afetiva (instinto-pulsão-afeto), mental-espiritual (cognição, razão, pensamento, idéia, consciência) e a sócio-histórico-cultural (valores, hábitos, costumes, sentidos, significados, simbolismos). Todas essas dimensões estão indissociadas na totalidade do ser humano, constituindo sua corporeidade. É neste sentido que buscamos a compreensão da complexidade humana, tanto em nível individual quanto em nível social.

É sob esta perspectiva que estes autores demonstram a corporeidade enquanto alvo da ação educativa, buscando o sentido do pesquisar e do relacionar corpo e mente. Esta corporeidade é um ser vivente que exprime sua motricidade, partindo daí para especificações delimitadas de corpo, subdividindo-o em reflexões de objeto e sujeito aplicado ainda à Educação Física, área a qual devemos considerar por estar ligada à formas diversas de se trabalhar esses corpos.

### 2.1.2. Reflexões sobre o corpo: corpo-objeto e corpo-sujeito

Inicialmente não poderíamos deixar de falar de algumas regras que já foram inscritas no corpo. Estas regras são todas as normas, os valores de uma sociedade específica, tudo isso devido à importância extrema que este corpo tem ao ser o meio de contato primário existente entre os seres humanos e meio ambiente. Isto, antes mesmo até, da criança andar ou falar, quando ela sorri e se comunica socialmente com o meio em que vive, brinca, e até mesmo sua forma de dormir e postura no colo, fazendo assim com que isto seja visto como a expressão da cultura do corpo do indivíduo em processo de formação e de seu desenvolvimento humano. Cada ser humano possui sua cultura, por ora percebemos que é o motivo que nos leva a crer nos diferentes tipos de corpos existentes em distintas sociedades.

O corpo, assim como a cultura, tem um caráter polissêmico, isto é, pode assumir vários significados. E ao pensarmos deste modo, conhecê-lo pode significar várias coisas. A elaboração de conhecimentos sobre o corpo passa por suas atribuições de sentir ao longo do tempo, culminando na complexidade dos dias atuais (DARIDO, 2005).

Diante de tal, devemos ter a consciência da corporeidade que somos. Por conseguinte esta apresenta alguns momentos interessantes, merecedores de análise, tais como: o dualismo que existia no olhar dos filósofos ocidentais, onde o corpo destacava-se como caráter predominantemente dualista, com características da oposição entre corpo e alma, tendo sido o corpo considerado elemento inferior em sua relação com o próprio homem e ao conhecimento por ele produzido. Tal dualismo definido por Ribeiro (2007) significa a contraposição existente entre corpo e mente, físico e alma.

As tentativas de superação do dualismo na tradição filosófica ocidental são restritas, no sentido de que sua influência na construção do pensamento não se tornaram hegemônicas. Fazendo, assim com que pudéssemos adentrar ainda mais nas questões que relacionam esse corpo e mente tal qual, a dicotomia:

A dicotomia entre corpo e alma significou um predomínio de noções absolutas, denominada dogmas, relegando o corpo a um papel secundário ou menos nobre. O corpo foi considerado uma coisa relativa, parcial, que atrapalhava a pureza da alma. Essa pureza dizia respeito à comunhão que os homens poderiam ter com o ser absoluto e, conseqüentemente, com as noções absolutas de Verdade, Justiça, Valor ou Beleza, entre outras (DARIDO, 2005: 138).

Em se falando de separação de corpo e alma chegamos a considerações de Platão e Descartes, estes pensavam sobre o existir, onde a existência é decorrência do pensamento. Platão em sua especificidade acreditava no teocentrismo (Deus centro de tudo) implicando o predomínio da alma, considerada imortal sobre o corpo. Mais tarde, Descartes estabeleceu uma diferença formal entre corpo e a mente (antropocentrismo), ele buscava com tal diferença uma objetividade a qual a alma é algo absolutamente inalcançável por quaisquer métodos de investigação (DARIDO, 2005). Contudo, percebemos que houve na antiguidade o teocentrismo, o antropocentrismo e também o apresentado por Nóbrega (2005: 38) que é o dualismo cartesiano:

O dualismo cartesiano apresenta-se em dois níveis, a saber, o nível ontológico e o nível epistemológico. No primeiro, o homem é definido enquanto Ser, ou seja, na sua essência, pela *res cogitans*, pelo pensamento; ao passo que o corpo é colocado como algo contingente. No segundo, só a razão, o dado intelectual advindo do pensamento puro garante a certeza do conhecimento. O propriamente sensível não se põe como caminho para o crescimento verdadeiro (NÓBREGA, 2005: 38).

Platão e Descartes acreditam no privilégio do pensar sobre o existir, onde a existência é decorrência do pensamento e, também Kant acredita haver relação imediata entre o espírito e as ações naturais, ou seja, ações corpóreas. Tudo isso nos leva a conseqüências provindas da concepção do fenômeno corporal presentes até hoje na educação e na ciência. Ambas as áreas, submetem o corpo como um objeto subalterno à idéia de corpo.

Porém, acreditamos a partir daí que a Educação é uma possibilidade de fazer com que essa corporeidade seja entendida, visto que toda a produção humana é mutável. Já relacionando a Educação ao corpo podemos nos a ter a compreensão de que este surge como a possibilidade de vivenciá-lo na sua descontinuidade de sujeito e objeto da existência, no entrelaçamento natureza-cultura, nas experiências de movimento. Desse modo, compreende-se que “a corporeidade é compreendida como ponto de referência para a produção humana, na Ciência, na Filosofia, na Arte e na Educação ou m outras formas de representação do mundo criadas pelo ser humano, ao longo da História” (NÓBREGA, 2005: 31).



Assim, então, devemos especificar o corpo-objeto e o corpo-sujeito, que na visão antropológica tradicional aprisiona este corpo ora no comando do pensamento ora ao rigor do espírito. Para que possamos a partir daí perceber a que tipo de corpo pertencemos.

### **2.1.2.1. Corpo-objeto**

Primeiramente devemos basear-nos na historicidade, na qual designa-se o surgimento desse termo, corpo-objeto. Este é provindo do fenômeno corporeidade ditada na Renascença, trazida a tona devido a preocupação com a cultura e com a utilização da natureza pelo homem, visto em uma perspectiva do pensamento cartesiano. Baseado nessa perspectiva obtemos uma concepção sólida do que seria o corpo-máquina ou corpo-objeto, esta está ligada na explicação do funcionamento do corpo. Descartes filósofo, estudioso desse corpo acredita que o corpo está sujeito às leis do universo, fazendo com que sua fisiologia seguisse os mesmos padrões da mecânica, este corpo funciona autonomamente, apenas seguindo a disposição de seus órgãos, sem que haja a intervenção da alma. Na visão da fisiologia cartesiana o funcionamento do corpo humano é descrito a partir de uma analogia com a máquina hidráulica. Essa, ainda dita de forma ainda mais grosseira por Descartes quando afirma que os membros podem ser movidos pelos objetos dos sentidos sem a ajuda da alma. Ponto este, que faz com que sentimos esse corpo como uma máquina que funciona sem intencionalidade de movimento, apenas sendo seu aspecto mecanicista e fazendo assim com que o corpo atue contra a alma, “corpo não pensa”. Nóbrega (2005: 40) esclarece estas palavras de Descartes em suas entrelinhas, dizendo da seguinte forma:

A vontade vem diretamente da alma e depende apenas dela; por outro lado, as paixões referem-se a toda espécie de percepções ou conhecimentos existentes em nós e que não têm a alma como única origem, mas também o corpo. Em relação às percepções do corpo, temos a fome, a sede e demais apetites naturais; em relação às percepções da alma ou paixões propriamente ditas, temos os sentimentos, como a cólera, a alegria, a tristeza e outros. Descartes, o corpo atua contra a alma, o que na alma é uma paixão é nele uma ação, pois o corpo não pensa, daí a necessidade de racionalizar as paixões, tema da Moral cartesiana.

Leva-se, ainda em consideração a questão da união que deveria existir entre corpo e mente, mas para Descartes, essa não existe, dessa união podem resultar conhecimentos confusos e obscuros, diz ele, acrescentando que as paixões devem ser racionalizadas para o bem da alma. Através desta racionalização ele ainda baseia-se na educação que critica, primeiramente o ensino jesuítico, no qual ele foi formado, acreditando ser inútil a sua vida futura. Conhecimento adquiri-se através da consonância com a sabedoria renascentista, que tem como lema construir a ciência. As regras por ele ditadas no conhecimento que deveriam ter relaciona-se com o método cartesiano puramente racionais, fundado a partir daí os princípios lógico-matemáticos, para isso deveria sempre haver a distinção entre corpo e alma, onde o corpo referir-se-ia a mecânica do movimento e a alma relacionaria ao pensamento lógico-matemático (NÓBREGA, 2005).

Corpo-objeto é conceituado mais brevemente e ainda mais específico, pois acredita-se que esse corpo-objeto é dócil, insensível, indiferente, previsível, máquina à mercê de solicitações externas. Este, manipulável pela educação, disciplinado pelos requintes do tempo e em busca do futuro. Corpo abstrato, coisificado, sem sujeito, corpo do homem sem o humano (MOREIRA, 2005).

O corpo o qual estamos citando nestas linhas, refere-se a um foco específico estudado pela ciência no paradigma cartesiano, este de acordo com tal ciência deveria apresentar reações previsíveis, numa relação de causa-efeito. Diante disso representaria definitivamente o corpo que temos o corpo que conhecemos, mas não somos esse corpo, não sabemos o corpo. Isso tudo é muito complexo a nosso ver, mas deve ser levado em consideração que este fenômeno de corporeidade foi entendido pela antropologia clássica, perdendo-se em sua unidade original, vinculando-se assim com outros corpos e outras coisas (MOREIRA, 2005).

Venâncio *apud* Ribeiro (2007) afirma que o corpo do homem tem sido visto e tratado por muitos. Apenas do ponto de vista de sua anatomia, fisiologia e produtividade, colocando, assim, este corpo como partículas de matéria, ocupando o mesmo espaço no qual situamos objetos externos.

Especificamente na área onde trabalhamos, a Educação Física, vemos o corpo-objeto sendo mecanicamente preparado para obter rendimento melhor, aperfeiçoando um ritmo uniforme, padronizado através de seqüências “fabricadas”, onde o objeto é o desempenho máximo, mais uma vez na perspectiva do corpo perfeito, desprezando-se as possibilidades corporais (MOREIRA, 2005: 194).

Utilizar do corpo na Educação Física era um privilégio da Educação no ramo específico do cartesianismo. Nessa perspectiva o corpo na Educação Física era visto como objeto a ser disciplinado, visando o aprimoramento físico e mental, provindos dos métodos ginásticos militares e dos esportes competitivos ditados por essa área do conhecimento, assim, o movimento era utilizado como um instrumento de reforço para a inteligência racionalizada. Cartesianamente falando, percebemos que o corpo é focalizado como objeto separado do sujeito pensante, com isso o movimento não é intencional e passa a ser explicado como mecânico, ou seja, reações externas (NÓBREGA, 2005).

Este também definido como corpo pensado, sendo que busca o corpo perfeito, ideal, produtivo, insensível e racional, estereotipado e controlado em nome de um vir-a-ser. “Corpo pensado, perfeito, esquadrinhado, determinado, explicado, com reações previsíveis, disciplinado, que jamais compreenderá a insustentável leveza do ser” (MOREIRA, 2005: 196).

Enfim, esse corpo resume-se no corpo-pensado que se prepara para o futuro, esquecendo-se de que futuro é impensável, não é concreto como o hoje. Este deixa de viver suas paixões, não sente prazer. Corpo pensado, coerente, possuidor de fluentes discursos epistemológicos, convincente para acadêmicos por sua beleza e perfeição sintática, corpo ideal, serio, de cumprimento de deveres de forma rija, manipulável, sem vontade própria, prisioneiro do tempo, do trabalho, concretamente ingênuo, mas simplesmente desprovido de vida.

Este tem uma vida produtiva, ganha títulos, diplomas de honra ao mérito e até diplomas de operário-padrão, reconhecido socialmente. Esquece da vida presente acreditando no futuro promissor, corpo pensado que perdeu a sensibilidade, jamais compreenderá a insustentável leveza do ser (MOREIRA, 2005).

Em contraponto, temos um outro corpo que é dito como o corpo-sujeito ou corpo-vivido, este de acordo com a corporeidade tem uma visão diferenciada do corpo-objeto ou corpo-pensado.

#### **2.1.2.2. Corpo-sujeito**

Ao adentrarmos nessa visão de corpo-sujeito, devemos primeiramente saber a que ponto se deve tal surgimento. Inicialmente este corpo está ligado à fenomenologia,

baseado em noções de corpo-próprio e de motricidade formuladas exclusivamente por Maurice Merleau-Ponty, filósofo francês. Esta fenomenologia que se refere à ciência dos fenômenos, iniciou-se por Edmund Husserl (1859-1938), germinou sobre a crise das ciências, em contraponto ao corpo-objeto. O ponto positivo da fenomenologia para a filosofia e para a metodologia científica foi ter unido o extremo subjetivismo e o extremo objetivismo em suas noções de mundo e de racionalidade (NÓBREGA, 2005).

Em sua especificidade podemos citar o corpo-sujeito como sendo de sentido singular, autônomo, vivo, significante, que cria e recria sua história e sua cultura, vive sempre no sentido de sua auto-superação. Este vive através de uma complexidade, no sentido de auto-superação, ele é ator e autor de sua história e cultura, é, a corporeidade relacional, deve-se a necessidade de consciência de si, do outro e do mundo.

Este corpo na concepção da fenomenologia supera a tradição cartesiana do corpo-máquina e do conhecimento da realidade pautado na lógica racionalista de que opõe-se corpo e mente, sujeito e objeto do conhecimento. Entrelaçando corpo e mente, razão e sensibilidade, sujeito e objeto do conhecimento (NÓBREGA, 2005).

Na área da Educação Física, torna-se urgente a reflexão sobre a motricidade, particularmente no que tange à análise do homem que se movimenta em direção a sua transcendência, ao seu fazer histórico e cultural. Não basta mais a análise da mecânica do movimento ou do gesto esportivo. Há que se estudar e pesquisar a complexidade da ação motriz, contextualizando-a e relacionando-a com outras áreas do conhecimento humano (MOREIRA, 2005: 196-197).

Corpo sujeito também entendido como corpo vivido que direciona seu pensar à sua própria vida e história, com ousadia e paixão, deixando-se transparecer e revelar, vivendo o hoje e transformando o amanhã (RIBEIRO, 2007). Sendo ele, ainda, complexo, misterioso, carente, sensível e busca da auto-superação.

Moreira (2005) em seu corpo vivido trouxe a tona o fenômeno da corporeidade em relação à antropologia tradicional, através do sensível poema “Instantes” de Jorge Luis Borges, onde este crê identificar a dialética clara do corpo vivido e do corpo pensado:

Se eu pudesse viver novamente a minha vida  
 Na próxima trataria de cometer mais erros  
 Não tentaria ser tão perfeito, relaxaria mais  
 Seria mais tolo ainda do tenho sido  
 Na verdade, bem poucas coisas levaria a sério.

Este corpo-sujeito que está exemplificado neste trecho, demonstra o quão devemos refletir a cerca de assumirmos o corpo-sujeito sem preconceitos, assumirmos com ousadia e com paixão, para que através deste possamos usufruir de nossa vida com abundância proporcionando nosso prazer, nossa busca pela superação de carência, para assim chegar a auto-superação e a partir daí acariciar e ser acariciado, doar e receber energia vital, ou seja, viver o hoje em busca da transformação do amanhã nas relações corporais (MOREIRA, 2005).

### **2.1.3. Concepções a cerca de: corporeidade e Educação Física**

A Educação Física passa a ensinar e a ajudar viver e sentir-se corporeidade. Esse objetivo passaria a ser fundamental na Educação Física, na medida em que ele é o suporte básico do próprio modo de ser do homem. Para ser mais claro, pode-se dizer que todo indivíduo se percebe e se sente como corporeidade. É na corporeidade que o homem se faz presente. A dimensão da corporeidade vivida, significativa e expressiva caracteriza o homem e a distância dos animais. Todas as atividades humanas são realizadas e visíveis na corporeidade. A própria divindade, em todas as tradições teológicas, precisou tornar-se corporeidade para fazer-se visível, existencial. Tornar-se significa incorporar em seu modo de ser a realidade assumida, isto é, a corporeidade. Assim, o homem, em todas as suas funções e vivências, precisa ser corpo, o que é bem diferente dizer que precisa do corpo. Isto porque a humanidade do homem se confunde com a corporeidade. A antropologia, que caracteriza no eu e na consciência a realidade humana, transforma o corpo em algo exterior ao homem ou em propriedade objetivada. O ser humano é corporeidade.

Adentrando a questões específicas da Educação Física podemos acrescentar concepções a cerca de corpo que são ditas por Darido (2005), onde esta acredita haver envolvimento do corpo em diferentes sentidos e significados (polissemia) e também diferentes valores (dicotomias) opondo-se a elementos como, mente, alma ou meio ambiente. Como relacionar essas questões à Educação Física e seu processo de ensino e aprendizagem? Desafio de todos nós professores de Educação Física Escolar. Para que possamos entender melhor esse corpo nesta área, podemos perceber que o foco central a

ser discutido se vislumbra no processo de desenvolvimento, de crescimento e de constante mudança, característica essa própria do corpo.

Contudo, esse processo de desenvolvimento e crescimento e até mesmo essa constante mudança decorrente de corpo pode ser melhor explícita por Darido (2005) a qual coloca em melhores condições de entendimento, sendo elas:

- **Corpo Humano Indissociável:** remete o corpo a isenção de dicotomias, ou seja, ele é o único e não menos importante que a mente ou o intelecto. Devemos acreditar que o corpo é inteiro, não se separa em partes, pois possui individualidades e raízes com meio ambiente. Ex: Ser corpo e não ter corpo, o papel do corpo no processo de ensino e aprendizagem.
- **Noções de crescimento e desenvolvimento:** entender a concepção de normalidade, primeiramente. Deve-se entender também as influências filogenéticas ou predominantemente biológicas e as influências ontogenéticas ou predominantemente culturais. Ex: Respeito às diferenças individuais, idade biológica e idade cronológica.

Assim, para melhor especificar este, Ribeiro (2007) defende que a Educação Física deve construir sua identidade alicerçada no entendimento de um ser humano uno, como corporeidade existencial no tempo e no espaço, afim de concentrarmos no corpo e no movimento, no desenvolvimento e no crescimento, especificamente. Aí, contudo percebemos que, diferentemente, a Educação Física, tradicionalmente, segue a linha do racionalismo instrumental, trabalhando com o corpo e a mente, ou melhor, com o corpo e a mente fragmentados, o que impossibilita a percepção e as implicações práticas e teóricas da corporeidade.

Esta área de atuação na visão de muitos resume-se em meras atividades físicas, com objetivos apenas corporais, mas percebemos que as atividades físicas como as danças, os jogos, os esportes, são meios de mobilização e manifestação dos sentimentos que se expressam na corporeidade e na motricidade. A corporeidade, como condição de ser-no-mundo, como corpo social, político, cultural, histórico e, a motricidade, como intencionalidade e expressão de sentido consciente e inconsciente, configuram elementos da constituição do modo de ser humano, a partir dos quais a Educação Física intervém na realidade do sujeito, para o desenvolvimento de suas potencialidades (CARNEIRO E BARTHOLO, 2005).

Moreira *apud* Ribeiro (2007) ao se deparar com este contexto de Educação Física e Corporeidade, se viu na missão, de explorar, ainda mais a fundo, sua vivência do fenômeno corporeidade na área da Educação Física, partindo de questionamentos de valores presentes no trato do corpo no cotidiano do desenvolvimento dessa área do conhecimento. Em sua concepção acredita que, ter clareza sobre esses valores seria fundamental como primeiro passo em direção a uma possibilidade de mudança nas investigações e na produção do conhecimento sobre o corpo.

Assim, a Educação Física enquanto prática pedagógica voltada para a emancipação dos sujeitos, busca tematizar os sentidos do corpo em movimento, procurando potencializar forças e intenções para além das da performance motora e gestual, visando mais a estética do bem-estar do que aquela que transforma o corpo e o movimento em bens de consumo. A corporeidade e a motricidade devem estar à disposição de um projeto emancipatório de valorização do ser humano e daquilo que ele puder produzir para o seu engrandecimento pessoal e social, e não das exigências do mercado. Assim, as práticas corporais de movimento devem se inspirar no potencial criador do sujeito, como meio de afirmação do respeito por si próprio, pelo outro e pela vida (CARNEIRO E BARTHOLLO, 2005). Ao falar nessa área específica, a Educação Física, podemos perceber, então que a corporeidade se engloba a partir do momento em que esta, especificamente transparece nos meios curriculares de escolas de educação básica e superior.

Contudo, pode-se concluir que a Educação Física faz parte do complexo mundo criado pelo homem através da compreensão de si mesmo, da corporeidade e de seus movimentos. Constatamos, hoje, que o homem não se compreende como um corpo, mas sim como possuidor de corpo, herança bem documentada desde Platão, confirmada pelos medievais e modernos e assumida com todas as suas conseqüências pela cientificidade e tecnologia contemporâneas (SANTIN, 1987).

Além disso, a concepção de corporeidade e Educação Física nos remete ao infindável mundo do corpo humano, levando-nos à compreensões a cerca do sentido do movimento e, do corpo objeto e sujeito. Portanto, o profissional de Educação Física que trabalha com a corporeidade deve valorizar o ser humano enquanto pessoa sensível, o qual manifesta-se vivo através do movimento. Enfim a Educação Física trabalha com o movimento corporal, ou seja, com o ser humano em sua totalidade.

## 2.2. Ti-Bum: Mergulhando no Lúdico

*Não serei o poeta de um mundo caduco.  
 Também não cantarei o mundo futuro.  
 Estou preso à vida e olho meus companheiros.  
 Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.  
 Entre eles, considero a enorme realidade.  
 O presente é tão grande, não nos afastemos.  
 Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.  
 (...)  
 O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os  
 homens presentes, a vida presente  
 (Carlos Drummond de Andrade, 1983, p.108).*

### 2.2.1. Lúdico: caminhos a desvelar

Para chegar ao significado de lúdico, muito foi buscado por estudiosos, que utilizaram de experiências e de estudos realizados na antiguidade, mas nada tão esclarecedor, sobretudo se for considerado que a tarefa de especificar um conceito implica a restrição do uso das palavras com ele relacionadas. Neste caso, se torna problemática essa busca, pois mais de uma dezena de substantivos são registrados que são relativos ao lúdico. Ainda mais, que os textos da área que falam sobre este, quase sempre são em outras línguas, e na maioria das vezes traz em seu rodapé observações a cerca das possíveis imprecisões que podem estar ali publicadas. A conclusão a que se pode chegar é exatamente relativa ao caráter abrangente do lúdico enquanto manifestação (MARCELLINO, 1997).

Algumas características principais de lúdico são citadas por Huizinga *apud* Marcellino (1997), mas, como forma específica de jogo, que em seu ponto de vista tem essência ao divertimento, ficando assim, uma manifestação lúdica. Ele o destaca como sendo:

Uma atividade livre, conscientemente tomada como ‘não séria’ e exterior a vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras (Huizinga *apud* Marcellino 1997: 25).



Além de tudo isso, Huizinga *apud* Marcellino (1997) ainda destaca que este promove a formação de grupos sociais, que podem estar restritos a seus segredos ou a libertarem-se para o resto do mundo, tudo isso por meio de disfarces ou semelhantes. Quando utiliza o termo ‘manifestações lúdicas’ ele ainda acredita haver relações com festa, pois esta tem elementos que a aproxima do jogo, como por exemplo “eliminação da vida cotidiana, predomínio da alegria, combinação de regras com liberdade”

Na área das chamadas Ciências Humanas vamos encontrar, quer nos autores clássicos, quer nos contemporâneos neles baseados, tentativas de especificação conceitual bastante variadas. Algumas delas procuram a caracterização do jogo, do brinquedo e da brincadeira, por exemplo, através da distinção de traços que seriam constituídos de cada um deles. Não raro, os autores utilizam, num mesmo texto, vários desses termos (jogo, brinquedo, brincadeira, festa) para substituir a palavra “lúdico” (MARCELLINO, 1999: 12-13).

A ludicidade é uma ocorrência de todos os tempos, é parte integrante da vida de todo ser humano, mas também é um problema que surge e deve ser estudado e orientado como um dos aspectos fundamentais da estrutura social. Ela é tudo quanto diverte e entretém o ser humano e envolve uma ativa participação. Se processa tanto em torno do grupo como, das necessidades individuais, recrear é educar, pois permite criar e satisfazer o espírito estética do ser humano, oferece ricas possibilidades culturais (BRANDÃO, 2004).

Não podemos deixar de registrar que as abordagens idealistas do lúdico reúnem um vasto conjunto de termos utilizados até mesmo como sinônimos, mas as tentativas de classificar cada um dos termos, talvez devido ao caráter seu artificial e à forte carga de subjetividade que envolvem, variam de autor para autor, chegando a uma abrangência que inviabilizaria sua caracterização (MARCELLINO, 1999: 13).

A ludicidade, entendida como forma viva e ação sentida e vivida é a magia, a fantasia, a imaginação e os sonhos que se constroem com materiais simbólicos. Brincar, acima de tudo, é exercer o poder criativo do imaginário humano, construindo um universo através de simbologias originais, mesmo que inspiradas no universo real de quem brinca. Pois, os mundos fantasiosos do brinquedo conseguem revelar o poder inesgotável de

simbolizar do impulso lúdico que habita o imaginário humano. Esse imaginário pode constituir-se das diversas emoções do ser humano, mas sobre tudo, das experiências extraídas da realidade cotidiana, transferidas – a sua maneira e conveniência – ao mundo da fantasia (ANTUNES, 2005: 672).

Em muitas das pesquisas realizadas a cerca da ludicidade muito se sabe sobre este termo, mas ele é dito complexo, ou com várias e diferentes significações. O Lúdico é visto como manifestação e se aplica de diversas formas com diferentes termos, sendo os mais utilizados, o jogo, a brincadeira, o brinquedo e também festas. É a partir destas várias discussões sobre o lúdico que podemos chegar a alguns esclarecimentos em relação a estes, relacionados por Marcellino (1997), que afirma que através de estudos sobre o jogo (comportamento) e o brinquedo (objeto) pode-se perceber em uma análise descritiva desses como atividades lúdicas, estudados em tradições folclóricas e em manuais de recreação, conclui-se enfim, que estes não contribuem para o esclarecimento do seu significado mais abrangente, como campo de manifestação e diz ainda, que são várias as tentativas de análise puramente conceitual sobre o assunto, porém estes também não contribuem para o reconhecimento do campo de manifestação, que quando em reunião estes termos são apresentados como sinônimos, mas, tal designação varia de autor para autor.

### **2.2.2. Vivências Lúdicas no Âmbito Escolar**

As vivências lúdicas são caracterizadas como sendo momentos de prazer, alegria e diversão, esses proporcionados por festas, jogos, brincadeiras e também pelas danças e expressões culturais. Cada sujeito tem seus elementos lúdicos íntimos e próprios, esses não são encontrados no outro, no objeto ou no ambiente apenas em si próprio. Subjetivamente, cada um tem sua riqueza em desvelar as suas manifestações lúdicas. Mas, apesar de suas manifestações lúdicas individuais pode-se através do diálogo ocorrer o encontro com o outro, nos quais estes participem juntamente no processo de permitir, desejar, decidir e realizar-se em diferentes contextos, embora este outro tenha enquanto sujeito seus sonhos, desejos, e possui os mesmos direitos, colocando em prática através

dessas manifestações, seus limites e capacidades, assim como, seus sentimentos (BUSTAMANTE, 2004).

A escola é um espaço dito como apropriado para a prática do lúdico, pois este ambiente deveria controlá-lo pela possibilidade das crianças experimentarem novas regras e valores que os levassem a questionamentos e transformações provindas da instituição. Por isso nos cabe a ressalva de Bustamante (2004: 54) o qual afirma que “a manifestação lúdica sempre está presente no contexto escolar”. A experiência lúdica adquirida no âmbito escolar deve ser vista e percebida em diferentes aspectos, por um lado o ambiente pode proporcionar perspectivas funcionalistas e utilitaristas visando o bem-estar, o contentamento, a diversão, para uma melhor produção e desempenho. Por outro lado estas manifestações lúdicas podem despertar questionamentos e conhecimentos, à criação e a recriação cultural, visando também, o bem-estar, mas além deste, a alegria ou a diversão, fazendo ainda com que saibam se relacionar com o outro despertando formas sensíveis e humanas de viver e conviver.

Diante de tantas mudanças que acirram contradições internas e externas de povos e nações, a escola inserida num cenário de modernidade, luta para vencer novos desafios. Objetivamente, Queiroz (2007) constata que hoje a escola não tem conseguido garantir a apropriação significativa de conteúdos, neste caso não preparando o educando nem para o mercado de trabalho e nem para a vida. Portanto, devemos reconhecer:

O lúdico como expressão cultural permeada de significados, inserida nas práticas escolares pode ser uma tarefa realmente difícil, mas, vale refletir sobre possibilidades e implicações dessa manifestação humana. Ao compreender o lúdico como manifestação integrante da cultura escolar, considero importante destacar sua expressão não só no contexto das salas de aula, mas num espaço mais amplo, no qual se estabelece todo e qualquer tipo de relação humana. É preciso que pensemos se as diversas práticas escolares realmente condizem, contribuem e conspiram para uma formação humana prazerosa, criando um ambiente favorável a essas manifestações (BUSTAMANTE, 2004: 63).

A ludicidade na escola facilita a convivência entre alunos, e entre professores e alunos. Numa atividade espontânea encontra também os professores excelentes ocasião para observar as reações de seus alunos e conhecê-los mais intimamente. Enquanto a criança e o jovem, pela prática adquirem habilidades e criam

atitudes de bem recrear-se em grupo, as Escolas funcionam como orientadora pré-vocacional das atividades que constituem a ludicidade na fase adulta (MARCELINO, *apud* BRANDÃO, 2004).

A utilização do lúdico na escola caracteriza-se com um recurso pedagógico riquíssimo na busca da valorização do movimento, das relações e solidariedade. O lúdico é uma necessidade humana e proporciona a integração com o ambiente onde vive, sendo considerado como meio de expressão e aprendizado. As atividades lúdicas possibilitam a incorporação de valores, desenvolvimento cultural, assimilação de novos conhecimentos, desenvolvimento da sociabilidade e da criatividade. Por intermédio do lúdico, a criança encontra o equilíbrio entre o real e o imaginário, oferece a oportunidade de desenvolvimento de maneira prazerosa. Brincar é um ato criador. Quando olhamos para a criança escutamos seus raciocínios, ou observamos seus comportamentos, podemos notar que toda sua vida é iluminada pelo lúdico.

Gadotti *apud* Queiroz (2007) enfatiza que a escola não deve apenas transmitir conhecimentos, mas também preocupar-se com a formação global dos alunos, numa visão em que o conhecer e o intervir no real se encontrem. Mas, para isso, é preciso saber trabalhar com as diferenças: é preciso reconhecê-las, não camuflá-las, aceitando que, para conhecer a mim mesmo, preciso conhecer o outro. A criança desde muito cedo, possui um anseio natural para brincar, isto é, para por em prática suas habilidades que desabrocham em crescentes variedades de formas para explorar a si própria e o ambiente ao seu redor. Em sua maneira de “brincar”, expande uma grande quantidade de emoções, pela variedade de brincadeiras que vivencia, organiza seu mundo interior em relação ao exterior, entretanto, em muitas escolas esse desejo de criar e imaginar são substituídos por técnicas mecanicistas consideradas atualmente, ultrapassadas.

Na verdade, a concepção que ora se defende é uma proposta intencional à adoção de metodologias que valorizem de fato, o que a criança tem de mais comum a sua espontaneidade, a sua criatividade e a sua imaginação, pois só assim, ela estará aberta para desenvolver suas habilidades e assimilar os conteúdos curriculares.

No momento em que se ressalta a relevância de resgatar o prazer na educação, no trabalho e na vida, diante de tantas mudanças acirradas no campo do conhecimento, estamos a caminho de uma sociedade em que será imprescindível a busca por novas metodologias que valorizem a livre-expressão, o auto-conhecimento, a

afetividade, a cooperação, a autonomia, a criatividade, enfim a busca do equilíbrio entre razão e emoção (QUEIROZ, 2007).

Quando refletimos, ainda podemos nos alertar a formas didáticas de se ver o lúdico. Este na escola é visto como meio facilitador da aprendizagem e também um meio de desenvolvimento infantil. Utilizado-o com esse fim podemos ter benefícios que são afirmados por Bittencourt e Ferreira (2002). Primeiramente dizem que as brincadeiras, para a criança, constituem atividades primárias que trazem grandes benefícios do ponto de vista físico, intelectual e social. O lúdico satisfaz benefício físico às necessidades de crescimento e de competitividade da criança. Os jogos lúdicos devem ser as bases fundamentais dos exercícios físicos impostos às crianças pelo menos durante o período escolar. O brinquedo contribui para a desinibição, produzindo um benefício intelectual, excitação mental e altamente fortificante. A criança se mostra por inteira quando está presente em seu meio, a brincadeira. E, a criança, através do lúdico representa situações que simbolizam benefício social uma realidade que ainda não pode alcançar; através dos jogos simbólicos se explica o real e o eu. Ao falarmos em benefícios podemos afirmar, ainda que este é exemplificado através de brincadeiras que acontecem e que são utilizadas de forma a enriquecer conteúdos maçantes e tornar atividades didáticas interessantes, esta parte lúdica, é importante também quando revelada à disciplina, onde faz com que os alunos automaticamente se interessem pelo que está sendo apresentado.

Concluimos que os benefícios didáticos do lúdico são procedimentos didáticos altamente importantes, mais que um passatempo, é o meio indispensável para promover a aprendizagem disciplinar, o trabalho do aluno e inculcar-lhe comportamentos básicos, necessários à formação de sua personalidade.

A estreita relação entre as atividades lúdicas e o desenvolvimento humano nos leva a um entendimento de um fato complexo, para este foram designados formas facilitadores de se entender, assim como, a classificação de desenvolvimento em três fases distintas tais como: aspectos psicomotores, aspectos cognitivos e aspectos afetivo-sociais (BITTENCOURT e FERREIRA, 2002).

Ao se falar de ludicidade e sua complexidade não devemos, então esquecer de adentrar em ramos específicos que a deixem um pouco mais clara, para isso, utilizaremos de especificidades da Educação Física, que é a área do conhecimento que de

certa forma trabalha direta e indiretamente com o lúdico. Assim, a seguir chegaremos ao ponto que possa explicar melhor tais palavras.

### **2.2.3. Lúdico e Educação Física**

As diferentes abordagens sobre a prática lúdica no contexto escolar como alternativa de resgatar a alegria e o prazer de aprender poderão contribuir para ampliar os conhecimentos e possibilitar caminhos para um profissional mais dinâmico e reflexivo, capaz de atender às necessidades dos educandos, pois, diariamente, o tempo e a história nos impõem à busca por novas práticas pedagógicas que auxiliem e facilitem o processo dinâmico que é a aprendizagem (QUEIROZ, 2007).

Pela visão do profissional, o brincar não pode integrar-se às atividades educativas, ocupa lugar fora da sala, não sendo sua tarefa interagir com a criança por meio da brincadeira, cabe a outro esse papel. As razões da dicotomia entre o educar e o brincar indicam as dificuldades enfrentadas pelos profissionais de compreender o lúdico: "Você ter pessoas, assim, que fossem treinadas, e que tivessem sempre nessa questão da brincadeira. Porque eu acho que a brincadeira é uma coisa muito difícil, porque eu tenho dificuldade pra criar brincadeiras" (VEILLARD, 1996: 84).

Um olhar para os currículos dos cursos de Magistério e de Pedagogia, repletos de conteúdos que não qualificam o profissional para a compreensão e inserção do lúdico no trabalho pedagógico demonstra a dimensão do problema. Em decorrência, o desenvolvimento infantil não privilegia um ser holístico, o brincar restringe-se ao exercício muscular, conduzido por um professor de Educação Física: como diz Veillard (1996: 84) "(...) o professor de Educação Física, já sabe que tipo de exercícios. Ele tem aquele jeito de bolar, assim, uma brincadeira que as crianças exercitem os músculos (...) eu acho que ele tá habilitado. E(...) seria uma pessoa só, que poderia trabalhar um dia com cada turma na semana".

Contudo, ainda existe a questão a qual faz com que seja vista a intervenção profissional, pois esta deve garantir as condições para que o potencial lúdico e criativo se expresse de modo mais pleno, criando possibilidades de uma maior liberdade de expressão da sensibilidade do sujeito, de processos de comunicação mais autênticos que permita a

ampliação da consciência das situações de vida de cada um e do grupo, e de participação na conquista do bem-estar individual e social. A função da intervenção profissional não é a oferta de atividades, mas a criação das condições para mobilização dos sujeitos para a ação. O projeto de ação é também do profissional, uma vez que ele é sujeito do processo ao lado de outros sujeitos, o que não se sustenta, quer pedagógica como terapêuticamente, é que o projeto seja exclusivamente seu, enquanto a “clientela” fica limitada à execução. Isto seria negar o princípio do lazer (CARNEIRO e BARTHOLO, 2005).

De acordo com tais autores podemos então concluir que o lúdico deve ser inserido dentro da escola e, deve ser trabalhado na Educação Física de forma a proporcionar e oportunizar vivências ainda mais motivadoras à tal faixa etária e aos alunos em geral. A criança em seu espaço pedagógico precisa do brincar para desenvolver-se enquanto ensino e aprendizagem e até mesmo no desenvolvimento motor e psicológico. Adentrarmos, então a questão deste no ambiente escolar da prática pedagógica da Educação Física, ambiente este privilegiado por tamanha imensidão de oportunidades e também imensa proporção de espaços e aprendizado.

### **2.3. Formação Profissional**

*Educar neste tempo e para este tempo  
- eis a tarefa divina que nos pedem  
(MORAIS apud MARCELLINO, 1997: 85)*

*Vejam os rostos das crianças,  
Vejam como elas procuram ficar  
próximas ao professor,  
elas estão sorrindo,  
Estão felizes.  
(MATTOS e NEIRA, 2004)*

Ao adentrarmos nessa especificidade de nosso trabalho, acreditamos ser de suma importância levarmos a tona pontos diversificados de duas áreas do conhecimento atuantes na Educação Infantil, enquanto formação. Para tal utilizamos de diversos autores que mais claramente nos trouxeram reflexões importantes a cerca de Educação Física e de Educação Infantil, duas áreas distintas e que são conceituadas e discutidas individualmente

e também agrupadas para que cheguemos a melhores conclusões e nos reconhecemos enquanto educadores da infância.

### **2.3.1. Educação Física**

A história sobre o nascimento da Educação Física revela que o seu objetivo primordial era produzir corpos saudáveis e dóceis, visando a adaptação dos indivíduos ao processo produtivo. Os conhecimentos médico-científicos referendavam a necessidade e as vantagens desse controle sobre o corpo. Essa história, ainda é longa e conhecida na dedicação de fabricar, em outras palavras, corpos disciplinados e submissos. Em duas áreas específicas, demonstrou sua eficiência com maior empenho, no caso, na formação de corpos guerreiros e na formação de corpos atletas, esquecendo-se dos corpos trabalhadores, investindo, durante a guerra, na fabricação destes corpos fortes, resistentes, dóceis, ágeis, sempre prontos (SANTIN, 1999).

Educação Física é uma expressão que surge no século XVIII, em obras de filósofos preocupados com a educação. A formação da criança e do jovem passa a ser concebida como uma educação integral de corpo, mente e espírito, como desenvolvimento pleno da personalidade. A Educação Física vem somar-se à educação intelectual e à educação moral (BETTI e ZULIANI, 2002).

Podemos iniciar pelos termos que são designados como: Um substantivo que representa uma realidade fundamental do homem, a Educação, somando ao adjetivo, Física, que juntamente com a Educação atribui-se uma qualidade especificativa, limita-se as suas dimensões, isto é, a abrangência do homem. A utilização do termo Educação adjetivado conduz-nos a uma análise da linguagem e a uma compreensão significativa de Educação Física, que quer dizer como um todo, uma preocupação de distinção. Para Santin (1987) a nomenclatura Educação Física rebela a dois tipos de educações, no caso, seriam, a educação que desenvolve valores da mente e a educação que visa desenvolver o físico do homem.

Os objetivos e as propostas educacionais da Educação Física foram se modificando ao longo dos últimos anos, e todas as tendências, de algum modo, ainda hoje influenciam a formação do profissional e suas práticas pedagógicas. Na Educação Física,



assim como em outros componentes curriculares, não existe uma única forma de se pensar e implementar na escola (DARIDO e RANGEL, 2005: 1).

A escola realmente abriu pouco espaço para a Educação Física, especialmente nos níveis de formação superior. Nos níveis inferiores ela se apresenta ou se apresentou mais como treinamentos através de exercícios mecânicos. Assim, pode-se dizer que, quando a Escola abriu as portas para a Educação Física, foram as portas do fundo, cedendo espaços sobrados e os horários rejeitados pelas outras disciplinas. Raras são as exceções em contrário. Além disso, como a corporeidade e o seu cultivo não foram objetivo de grandes preocupações pedagógicas, a Educação Física surge, às vezes imposta por outros, como não fazendo parte da área da educação, isto é, do centro de Educação (SANTIN, 1987: 24-25).

Levando em consideração a citação do autor acima devemos nos a ter a qual é a importância da Educação Física, hoje, na escola. Ao observarmos a realidade, percebemos que a Educação Física está ligada a movimentos educacionais pautada à superioridade étnica, quando não a superioridade de regimes políticos. Tenta-se, então fundamentar essa, teoricamente, a vertente de que depende dos outros, apesar de ter que apresentar-se com sua própria fisionomia, descobrindo-se na realidade e na dimensão humana. Com isso, a Educação Física tem condições de se auto-sustentar, utilizando de seus próprios recursos, baseando-se na antropologia, psicologia, nas áreas sociológicas, ou seja, no ser humano.

A Educação Física compõe um campo de atuação profissional multidisciplinar ligado a diferentes áreas. A saúde é uma delas e representa a sustentação teórica mais consolidada para a sua inclusão nos diferentes segmentos sociais. Entretanto, a Educação Física também é ligada à área da educação através da escola.

Até a década de oitenta, reconhecíamos o professor de Educação Física atuando basicamente em escolas, clubes e praças públicas. Porém, atualmente sua atividade profissional chega às academias, às salas de treinamento personalizado, aos hotéis, aos hospitais, às empresas, às festas infantis, entre outros. Podemos afirmar, então, que os mercados de trabalho do professor de Educação Física se alteraram com o passar dos anos, adaptando-se às dinâmicas da sociedade moderna (SHERER *et al*, 2005).

Neste sentido, percebemos que nos últimos vinte anos a intervenção profissional, em geral, foi influenciada por um conceito de rendimento pautado por uma visão individualista e funcionalista, com ênfase na preocupação estética desenvolvida pela

sociedade capitalista. Foram criadas outras atividades, antes não exercidas pelos profissionais de Educação Física, com o objetivo de melhorar o rendimento no trabalho, embelezar corpos com possibilidade de exploração cultural e em busca de uma qualidade de vida, normalmente relacionada ao consumo de bens. Com isso, a Educação Física foi permeada por quatro correntes que podem definir seu campo profissional: uma vertente tradicional e educativa centrada na Educação Física Escolar, e três outras com tendências voltadas à exploração comercial construídas nas visões do esporte de alto rendimento, da saúde e do lazer (SHERER *et al*, 2005).

Hoje, os cursos de Educação Física no Brasil estão se reestruturando a fim de contemplar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Educação Física. A formação inicial é necessária, pois, de acordo com Trottier *apud* Sherer *et al*, (2005), ela tem como objetivo transmitir conhecimentos qualificando jovens para ocupar postos de trabalho. O autor, no entanto, chama a atenção para o cuidado de não haver legitimação somente por certificação numa visão industrial e funcionalista.

Ao conhecer a Educação Física, deve-se considerar a relação desta no PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) forma pela qual faz com que essa profissão seja ainda mais valorizada e reconhecida no âmbito educacional, primeiramente apoiamos a afirmativa de Darido (2005) quando diz que é um avanço a Educação Física estar incluída entre as áreas de conhecimento e não mais como “atividade” (LDB 5.692/71). Para a autora, a Educação Física enquanto componente curricular obrigatório da educação básica, significa reconhecer que o ensino tem objetivo de estudo e conhecimento próprios presentes nos jogos, esportes, ginástica, lutas, danças, capoeira e conhecimento sobre o corpo, constituindo então a base que a mantém na escola, com isso possibilita a Educação Física de se expandir enquanto campo de ação e reflexão de modo interdisciplinar, transdisciplinar e transversal, e esse é um desafio que se coloca para ela.

Por falarmos nesta Educação Física não podemos esquecer que nesta existem formas diferenciadas de ser aplicada à Educação, de forma que existem propostas que merecem os nossos destaques pelo avanço que as mesmas proporcionaram na área metodológica. Com base nas concepções ditas por Bezerra e Cavalcanti (2003) a primeira, sobre Concepções Abertas de Ensino de Hildebrandt e Laging representou um primeiro momento de uma perspectiva aberta de ensino e que veio coroar. Nesta ainda, Bracht (1999) acredita que trabalhando com a perspectiva de que a aula de Educação Física pode

ser analisada em termos de um continuum que vai de uma concepção fechada a uma concepção aberta de ensino, e considerando que a concepção fechada inibe a formação de um sujeito autônomo e crítico, essa proposta indica a abertura das aulas no sentido de se conseguir a co-participação dos alunos nas decisões didáticas que configuram as aulas.

Bezerra e Cavalcanti (2003), citam uma segunda proposta, a Crítico-superadora, que avançou no sentido de um projeto político-pedagógico, no qual o aluno reflete sobre a cultura corporal, situa-se como sujeito histórico e define valores como solidariedade, a cooperação, e a liberdade de expressão, entre outros, para permear a prática pedagógica, substituindo o individualismo.

A escola, na perspectiva de uma pedagogia crítica superadora aqui defendida, deve fazer uma seleção dos conteúdos da Educação Física. Essa seleção e organização de conteúdos exige coerência com o objetivo de promover a leitura da realidade. Para que isso ocorra, devemos analisar a origem do conteúdo e conhecer o que determinou a necessidade de seu ensino (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Teoricamente, essa proposta aponta para caminhos mais humanizantes para a Educação Física e já apresenta indícios práticos de sua aplicação em diferentes experiências. Porém, essa proposta ainda não foi sistematizada o suficiente para que sua aplicação pedagógica atenda aos anseios dos professores na sua prática cotidiana (BEZERRA e CAVALCANTI, 2003).

O quadro das propostas pedagógicas em Educação Física não acaba por aí, esta apresenta-se hoje bem mais diversificada. Embora a prática pedagógica ainda resista a mudanças, ou seja, a prática acontece ainda balizada pelo paradigma da aptidão física e esportiva, várias propostas pedagógicas foram gestadas nas últimas duas décadas e se colocam hoje como alternativas. Apresentamos, então mais algumas delas.

Esta, é uma proposta chamada Abordagem Desenvolvimentista, tem como idéia central oferecer à criança oportunidades de experiências de movimento de modo a garantir o seu desenvolvimento normal, portanto, de modo a atender essa criança em suas necessidades de movimento, principalmente nas séries iniciais do primeiro grau. Sua base teórica é essencialmente a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, e seus autores principais são os professores Go Tani e Edison de Jesus Manoel, da USP, e Ruy Jornada Krebs, da UFSM. A próxima abordagem a chamada Psicomotricidade, ou

educação psicomotora, exerceu grande influência na Educação Física brasileira nos anos 70 e 80. Influência esta que está longe de ter-se esgotado. Essa proposta vem sendo criticada exatamente porque não confere à Educação Física uma especificidade, ficando seu papel subordinado a outras disciplinas escolares. Nessa perspectiva o movimento é mero instrumento, não sendo as formas culturais do movimentar-se humano consideradas um saber a ser transmitido pela escola. Proposta do professor João Batista Freire (Unicamp).

Além destas, ainda há o paradigma da Aptidão Física, que deve ser levado a efeito, com base no mote da promoção da saúde. Considera-se os avanços do conhecimento biológico acerca das repercussões da atividade física sobre a saúde dos indivíduos e as novas condições urbanas de vida que levam ao sedentarismo, essa proposta revitaliza a idéia de que a principal tarefa da Educação Física é a educação para a saúde ou, em termos mais genéricos, a promoção da saúde.

As concepções citadas têm efeitos críticos e não-críticos em relação à educação. Para tal, ainda há uma abordagem dita como Crítico Emancipatória que tem como principal formulador o professor Elenor Kunz. Essa proposta de Kunz parte de uma concepção de movimento que ele denomina de dialógica. O movimentar-se humano é entendido aí como uma forma de comunicação com o mundo. Outro princípio importante em sua pedagogia é a noção de sujeito tomado numa perspectiva iluminista de sujeito capaz de crítica e de atuação autônomas. A proposta aponta para a tematização dos elementos da cultura do movimento, de forma a desenvolver nos alunos a capacidade de analisar e agir criticamente nessa esfera (BRACHT, 1999).

Após a descrição destas Bracht (1999: 81) nos ressalta sobre a importância das mesmas afirmando que:

(...) as propostas buscam ser um "antídoto" para um conjunto de características da cultura corporal ou de movimento atuais que, segundo a interpretação dessas abordagens, por um lado, são produtoras de falsa consciência e, por outro, transformam os sujeitos em objetos ou consumidores acríticos da indústria cultural.

Com isso, Daolio *apud* Sherer *et al*, (2005) deixam claro que a maioria dos professores que tiveram a sua formação inicial a partir dos anos noventa foram

influenciados por uma visão crítico-social, iniciando um processo de valorização das ciências sociais. Mesmo assim, ainda percebe-se o domínio das áreas biológica e esportiva. Segundo Molina Neto (1996), esta situação leva o acadêmico a desenvolver um pensamento linear e técnico.

Entretanto, existe uma concepção de formação generalista que acompanha o currículo de graduação em Educação Física, principalmente a partir dos anos oitenta, onde as licenciaturas diversificaram seus currículos em busca do atendimento aos mercados de trabalho em ampliação. Betti *et al apud* Sherer *et al*, (2005) confirmam que a formação inicial do profissional de Educação Física é de padrão generalista, sem a preocupação entre seu trabalho na escola ou fora dela.

Em se tratando da formação do professor de Educação Física cabe ressaltar que com a proposta da Resolução CFE 69/69 se tinha um currículo mínimo de 1800 horas, fechado em conhecimentos determinados, mas com a Resolução CFE 03/87 este foi ampliado para 2880 horas. A Educação Física deu um grande salto de qualidade organizando o seu conteúdo por áreas de conhecimento como do Ser Humano, da Sociedade, Filosófico e Técnico, conferindo ao(s) curso(s) de Licenciatura e Bacharelado (criado a partir desta resolução, visando o campo de intervenção não escolar) uma grande flexibilidade. Embora, em muitos cursos de Educação Física, se adotou o "conceito" de Licenciatura ampliada, em virtude da abrangência do seu campo de atuação, prevaleceu a idéia de se constituir um corpo de conhecimento que desse maior legitimidade à própria profissão em seu processo de profissionalização. Com a Resolução CNE/CES 7/2004 procurou-se "corrigir" alguns limites da Resolução CFE 03/87, buscando, inicialmente, delimitar o que se entende por Educação Física, enquanto uma área acadêmico-profissional. (SOUZA NETO *et. al.*, 2007: s/p).

Art. 3º - **A Educação Física** é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros Campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

A Educação Física é entendida sobre vários aspectos de conteúdos de aprendizagem, tais como: conceitual, procedimental e atitudinal. São especificados através de algumas afirmações ditas por Ferraz e Macedo (2001): com relação à dimensão procedimental, o aluno aprende a jogar e como jogar, desenvolvendo a capacidade de controle dos seus movimentos. Diz respeito ao saber fazer, à capacidade de mover-se numa variedade de atividades motoras crescentemente complexas de forma efetiva e graciosa.

Já na dimensão conceitual, o aluno está aprendendo sobre a história do jogo, suas regras; além de fatos e conceitos, desde os níveis de análise biomecânico e fisiológico até os níveis de análise sócio-cultural e psicológico. Finalmente, na dimensão atitudinal, a possibilidade do aluno, aprender sobre seu potencial e sua limitação, adquirir atitudes de perseverança, assumindo riscos e reconhecendo que as limitações podem ser melhoradas, nesse processo. Engajando-se nas relações de mutualidade com outros, baseados em valores democráticos, o aluno poderá estabelecer comparações e aprender a respeitar as capacidades e limitações dos outros (FERRAZ e MACEDO, 2001).

### **2.3.1.1. Finalidades da Educação Física**

Além de sabermos sobre a formação do profissional de Educação Física devemos perceber que este tem enquanto características, finalidades provindas do meio o qual estamos inseridos, no caso, o âmbito escolar.

Na visão simplista, porém condensada a importantes fins, Betti e Zuliani (2002) citam em suas entrelinhas concepções a cerca das finalidades dessa Educação Física generalizada, acreditando que enquanto componente curricular a Educação Física deve assumir uma tarefa um tanto quanto primordial, a de introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física, em benefício da qualidade da vida. Essa integração do usufruto da cultura corporal do movimento deve ser relacionada, em sua plenitude a condições afetivas, sociais, cognitivas e motoras, afim de integralização de sua personalidade.

É tarefa da Educação Física preparar o aluno para ser um praticante lúcido e ativo, que incorpore o esporte e os demais componentes da cultura corporal em sua vida, para deles tirar o melhor proveito possível. Tal ato implica também compreender a organização institucional da cultura corporal em nossa sociedade; é preciso prepará-lo para ser um consumidor do esporte-espetáculo, para o que deve possuir uma visão crítica do sistema esportivo profissional (BETTI e ZULIANI, 2002: 75).

Ao falarmos da Educação Física enquanto finalidades não podemos esquecer de alguns pontos de suma importância a serem citados. Vale ressaltarmos que a Educação Física também propicia, como os outros componentes curriculares, um certo tipo de conhecimento aos alunos. Mas não é um conhecimento que se possa incorporar dissociado de uma vivência concreta. A Educação Física não pode transformar-se num discurso sobre a cultura corporal de movimento, sob pena de perder a riqueza de sua especificidade, mas deve constituir-se como uma ação pedagógica com aquela cultura. Essa ação pedagógica a que se propõe a Educação Física será sempre uma vivência impregnada da corporeidade do sentir e do relacionar-se. A dimensão cognitiva far-se-á sempre sobre esse substrato corporal. O professor de Educação Física deve auxiliar o aluno a compreender o seu sentir e o seu relacionar-se na esfera da cultura corporal de movimento (BETTI e ZULIANI, 2002).

A partir daí, não podemos deixar de concentrar aqui uma parte fundamental da Educação Física enquanto parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, função essa do âmbito escolar, local onde a Educação Física se encontra inserida, justamente devido a tal ambiente é que não podemos esquecer de citar um ponto chave dessa, quando relacionada e até confundida com atividade física. Contrapondo a essa relação Betti e Ferraz *apud* Ferraz e Macedo (2001) afirmam que nem toda atividade física é Educação Física, pois as atividades do cotidiano, do trabalho e da vida social implicam movimentos, mas isso não caracteriza Educação Física. A Educação Física, analisada como parte da cultura humana, deve proporcionar ao aluno um conhecimento organizado e sistematizado sobre as atividades físicas expressas na cultura corporal de movimento, como: jogos, ginástica, esporte e dança. Contudo, essas atividades devem ter objetivos educacionais claramente definidos, uma vez que os jogos, o esporte, a ginástica e a dança podem ser praticados sem que, necessariamente, uma intencionalidade educacional específica seja contemplada, porém o professor de Educação Física tem como característica implantar e

levar em consideração tais procedimentos metodológicos, valorizando o desenvolvimento e o crescimento de seu aluno.

A Educação Física Escolar é um campo fértil para o relacionamento do profissional com a criança em desenvolvimento, mas ao mesmo tempo em que há essa riqueza em termos de relações humanas, a atuação desse professor exige conhecimentos e condutas altamente específicos e científicos. As relações pedagógicas aqui desenvolvidas são diferentes das outras situações que o professor de Educação Física tem pela frente, ou seja, o relacionamento com uma criança, cujo desenvolvimento (físico, social e psicológico) está ocorrendo, inclusive a formação de sua personalidade, é diferente de situações vividas com adolescentes, adultos ou quaisquer faixas etária e ambiente (DE MARCO, 2006).

Enfim, cada ponto aqui levantado, deve ser bem visto por profissionais que trabalham nessa área da Educação Física e, este não deve deixar de lado, jamais, o seu alunado que é tão importante em seu processo de formação do intelecto. Contudo, não devemos esquecer do foco central o qual nos propusemos neste trabalho, a partir daí ainda temos que nos fazer entender sobre outros pontos de vista que estão sendo abordados, chegando, assim, a falarmos em um ponto primordial, que é a Educação Infantil, muito discutida neste a fim de especificarmos ainda melhor nosso trabalho.

### **2.3.2. Educação Infantil**

Inicialmente na Idade Média a forma de lidarem com as crianças era baseado em alguns costumes herdados da Antigüidade. O papel das crianças era definido pelo pai. Os pais tinham direito de dar-lhes a vida assim, como tirar-lhes caso o rejeitasse. No mundo germânico, além do poder do pai exercido no seio da família, existia o poder patriarcal, exercido pela dominação política e social. Nas sociedades antigas, o status da criança era nulo. Sua existência no meio social dependia totalmente da vontade do pai, podendo, no caso das deficientes e das meninas, ser mandadas para prostíbulos em lugar de serem mortas, em outros casos, (as pobres) eram abandonadas ou vendidas. Com a ascensão do cristianismo, o modo de lidar com as crianças mudou, apesar da mudança ter sido um processo lento.



O atendimento às crianças de 0 a 6 anos em instituições especializadas tem origem com as mudanças sociais e econômicas, causadas pelas revoluções industriais no mundo todo. Neste momento as mulheres deixaram seus lares por um período, onde eram cumpridoras de seus afazeres de criação dos filhos e os deveres domésticos, cuidando do marido e família, para entrarem no mercado de trabalho. Atrelado a este fato, sob pressão dos trabalhadores urbanos, que viam nas creches um direito, seus e de seus filhos, por melhores condições de vida, deu-se início ao atendimento da educação infantil (termo atual referente ao atendimento de crianças de 0 a 6 anos) no Brasil (WIKIPÉDIA, 2007).

Historicamente o surgimento da escola no Brasil deu-se com a chegada dos primeiros Jesuítas que desenvolveram o processo educativo na colônia recém descoberta por volta de 1532 através do Governo Geral. Em relação à Educação Infantil percebe-se que o trabalho desenvolvido pelos jesuítas, envolvia educar as crianças através da imputação dos valores da cultura dominante, pois não era tarefa salutar agir diretamente sobre os adultos.

Segundo Mendes *apud* Ribeiro e Mendes (2001) o surgimento da pré-escola no Brasil assumiu em primeiro plano um caráter economicista em virtude do avanço do capitalismo culminando com o processo de industrialização no final do século XIX, em que a demanda de mão de obra feminina no mercado de trabalho, a um custo favorável a exploração, permitiu a necessidade de criação de pré-escolas e as primeiras creches destinadas às crianças, filhas de operárias. Em segundo plano a pré-escola surge para atender as necessidades assistencialistas, decorrentes dos elevados números de mortalidade infantil causado pela miséria e pobreza vivenciado, especialmente pelas classes economicamente menos favorecidas da sociedade brasileira e conforme o pensamento proposto por Mendes *apud* Ribeiro e Mendes (2001: 18-19), “a necessidade do trabalho feminino requeria a proteção à infância e as disposições legais para regulamentar o trabalho da mulher durante a gravidez e a volta ao trabalho”.

Assim a estruturação da pré-escola no Brasil é marcada especialmente por fatores sociais e econômicos que impuseram a partir das condições existentes a configuração do quadro educativo brasileiro em relação à infância; pensa-se que a falta de desinteresse por projetos educacionais, voltados à elaboração de propostas em que valorizasse a educação na infância contribuiu significativamente para a fragilidade da qualidade da pré-escola brasileira, seja na utilização de métodos e técnicos de ensino, como também na estruturação pré-escolar (OLIVEIRA, 2002).

Ao percebermos esta Educação Infantil podemos considerá-la como o período de vida escolar em que se atende, pedagogicamente, crianças com idade entre 0 e 6 anos (Brasil). Em nosso país isso é dito na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que chama o equipamento educacional que atende crianças de 0 a 3 anos de creche e o equipamento educacional que atende crianças de 4 a 6 anos se chama pré-escola. Para esse fim, ainda temos a visão de uma nova estruturação da educação. Atualmente recentes medidas legais modificaram o atendimento das crianças da pré-escola passando agora a fazer com que os alunos de seis anos de idade estejam obrigatoriamente matriculados no primeiro ano do Ensino Fundamental (WIKIPÉDIA, 2007).

Após essa determinação a Legislação Educacional brasileira de 1933, através do Código de Educação elaborado por Fernando de Azevedo, coloca a Educação pré-escolar na base do sistema escolar, porém é na Lei 4024 de 20 de dezembro de 1961 que a Educação Infantil ganha maior espaço através de dois artigos que definiam esta modalidade de ensino estar voltado ao atendimento de menores de 7 anos, sendo ministrado em Escolas Maternais e Jardins de Infância. Com essa legislação as empresas que apresentavam em seus quadros de funcionários, a presença de mães, se tornavam obrigadas a fazer com que estas se organizassem a fim de manter por iniciativa própria ou em parceria com os poderes públicos, seus filhos em instituições de educação pré-primárias. Esta educação da criança pequena foi sendo constituída de situações sociais concretas provindas de regulamentações e leis de políticas públicas historicamente elaboradas, tais concepções, muitas vezes antagônicas, defendidas na educação infantil têm raízes em momentos históricos diversos e são postas em prática hoje sem considerar o contexto de sua produção (OLIVEIRA, 2002).

É nesta fase da pré-escola que as crianças são estimuladas através de atividades lúdicas e jogos, a exercitar suas capacidades, fazer descobertas, e iniciar o processo de letramento. Ainda deve-se levar em consideração a idade, sem que esta seja vista como marco de referência, pois o processo de desenvolvimento é contínuo e sempre influenciado pelas ocorrências do meio. O crescimento físico, desenvolvimento mental é maior, ou melhor, capacidade de entrar em relações com os outros varia conforme a natureza de cada uma, as condições do ambiente em que vive e as experiências no meio familiar, entre os companheiros de brincar e na escola (BRANDÃO, 2007).

Em nosso país a Educação Infantil nasceu com o objetivo de suprir de forma embrionária as crianças de baixa renda, atendendo as necessidades das mães

solteiras, apresentando um caráter assistencialista sem vínculos pedagógicos. Segundo Kramer *apud* Ribeiro e Mendes (2007) a Educação infantil voltada à concepção da pré-escola é marcada pelo movimento da Escola Nova nas décadas de 20 e 30 no século XX, mudando radicalmente o pensamento em relação à Educação nessa modalidade, em conformidade com o quadro social, político e econômico configurado nessa etapa.

Pedagogicamente, a pré-escola no século XX não está preparada para cumprir esta função educativa em relação à criança de 0 a 6 anos, e os profissionais da educação que trabalhavam nas creches e pré-escolas, não tinham a mínima formação e qualificação profissional, para atuar no novo espaço educativo, uma vez que, os cursos de formação de professores, promovido pelas Escolas Normais não contemplavam nos seus currículos, disciplinas que tratassem especificamente da Educação Infantil, enfocando a idade de 0 a 6 anos (RIBEIRO E MENDES, 2001).

Os profissionais envolvidos nesta área de atuação devem tomar a criança como ponto de partida para a formulação das propostas pedagógicas à partir das necessidades dos pequenos em seus diferentes momentos, ou seja, pensar na parceria junto às crianças considerando e valorizando suas experiências e interesses. Além disso, deve-se respeitar a maturação e as divergências desde os recém nascidos até os que se preparam para a 1º série. Não significa estabelecer uma distinção específica por idade e nem subordiná-la ao ensino fundamental, trata-se de considerar essa articulação, sempre tomando a criança como prioridade e não o ensino fundamental preexistente (NUNES e AROEIRA, s/d).

Ao pensar sobre o aspecto da formação da personalidade da criança, sentimos o peso da responsabilidade carregado por todos aqueles que se propõe ao trabalho com as crianças. Oportunizar um máximo de experiências, possibilitar a criação de um saldo positivo no que se refere a elas constitui, antes de tudo, a nossa obrigação (MATTOS e NEIRA, 2004).

A infância é, também, a idade do possível. Pode-se projetar sobre ela a esperança de mudança, de transformação social e renovação moral. A infância é portadora de uma imagem de inocência, de conduta moral, de imagem associada a natureza primitiva dos povos, um mito que representa a origem do homem e da cultura. Como são construídas tais imagens tão diferentes e contraditórias?

A imagem de infância é reconstituída pelo adulto por meio de um duplo processo: de um lado, ela está associada a todo um contexto de valores e aspirações da

sociedade, e, de outro, depende de percepções próprias do adulto, que incorporam memórias de seu tempo de criança. Assim, se a imagem de infância reflete no contexto atual, ela é carregada, também, de uma visão idealizada do passado do adulto, que contempla sua própria infância. A infância expressa no brinquedo o contexto do mundo real, com seus valores, modos de pensar e agir e o imaginário do criador do objeto (KISHIMOTO, 1997).

Hoje, a imagem de infância é enriquecida, também com o auxílio de concepções psicológicas e pedagógicas, que reconhecem o papel de brinquedos e brincadeiras no desenvolvimento e na construção do conhecimento infantil. A fim de demonstrar esse conhecimento deve-se entender a infância e participar dela, enquanto adultos e educadores da idade pré-escolar.

### **2.3.3. Educação Física Infantil: novos olhares**

A infância é compreendida como uma construção social. Desse modo, ela fornece um quadro interpretativo que permite contextualizar os primeiros anos da vida humana. A infância, vista como fenômeno diferente da imaturidade biológica, não é mais um elemento natural ou universal dos grupos humanos, mas aparece como um componente específico tanto estrutural quanto cultural de um grande número de sociedades.

Considerando a família, a sociedade, a escola, a mídia e todas as outras organizações humanas como influenciadoras dessa formação infantil, e estas estando em constantes transformações, é pertinente ressaltar que a construção da infância também é passível de mudança (CARBINATTO e ZUZZI, 2005).

Para entendermos esta incógnita da Educação Física Infantil é necessário que especifiquemos tal, como, a construção social na infância e a fase de desenvolvimento da criança na Educação Física. Tais fundamentos da Educação Infantil devem ser levados mais a fundo no mundo adulto o qual vivemos e o qual nos remetem a fecharmos os olhos à rostinhos carentes de uma educação, suporte este que deveria ser dado por escolas em áreas distintas, tanto na Educação Física enquanto disciplina de cunho interdisciplinar quanto em disciplinas pedagógicas de varias áreas do conhecimentos ainda esquecidas no

mundo adulto. Autores defendem a idéia de que deve-se haver uma construção social na infância na fase pré-escolar.

A construção social da infância é realizada a partir da relação existente entre 'atores' (indivíduos), estruturas (família, escola, etc), num movimento que se articula reciprocamente com o micro (sala de aula, escola) e o macro (sociedade em geral). Dessa forma, verifica-se a complexidade do assunto (SILVA, *apud* CARBINATTO e ZUZZI, 2005: s/p).

“Uma Educação Física que visa o desenvolvimento da criança como um todo, a intencionalidade ou conscientização do movimento torna-se imprescindível, principalmente na idade pré-escolar, para que a criança possa conhecer a si própria, testar seus limites, modificar seus gestos, compreender a função de seus movimentos e criar novos movimentos que a auxiliem a superar suas dificuldades” (MELLO *apud* METZNER, s/d: 5).

Na Educação Infantil, são raros os exemplos em que as aulas de Educação Física são ministradas por professores graduados nessa área e, nem sempre, estes têm em sua formação disciplinas que enfatizam a faixa etária de 0 a 6 anos. Por isso, ainda encontramos, nas escolas desse nível de ensino, duas situações extremas: aulas denominadas de Educação Física, que não têm a sistematização necessária e trazem atividades muito parecidas com os esportes; ou brincadeiras na areia e equipamentos do parque, sem nenhum tipo de diretividade em nenhum momento (METZNER: 2007).

Carvalho *apud* Ferraz e Macedo (2005), explica a escolarização, a qual implica ensino e a noção do verbo “ensinar”, seja qual for a definição que se tenha de desenvolvimento, pede uma estrutura triádica. Sempre que há ensino, “há alguém que ensina, algo a ser ensinado e alguém a quem se ensina” (p.5). Embora pareça trivial, argumenta o autor, essa é a especificidade e a concretude do trabalho do professor, demonstrando o compromisso da educação escolar com as realizações históricas que constituem os conteúdos, as disciplinas e os valores socialmente escolhidos que se busca ensinar.

No que diz respeito à Educação Física, é de reconhecimento geral que oportunidades de movimento, adequadas às características e necessidades da criança, são fundamentais para o seu desenvolvimento global. No entanto, é necessário especificar que o conceito de movimento, nesse sentido, implica muito mais do que o deslocamento do corpo e dos membros produzidos como uma consequência do padrão espaço-temporal da

contração muscular. É através do movimento que o ser humano se relaciona com o meio ambiente para alcançar seus objetivos. Comunicando-se, expressando seus sentimentos sua criatividade, por meio do movimento, o ser humano interage com o meio físico e social, aprendendo sobre si mesmo e sobre o outro.

Os movimentos da Educação Física devem ser gestos artísticos, isto é, criativos. E cada um tem seu gesto original, próprio, pessoal. Cada um tem seu timbre de voz, seu sotaque, seu modo de falar. Assim, também tem sua originalidade de movimento, de caminhar e de expressão gestual. Tem-se, portanto, na Educação Física, realmente educação, educação humana e não apenas treinamento físico. A gramática, a fonética e a sintaxe podem impor determinadas regras do falar e do escrever, mas a poesia cria, inventa novos falares, novas significações, novas paisagens lingüísticas. Assim, a anatomia humana ou a engenharia humana podem estabelecer mecânicas do movimentos, mas deixam o espaço para a criatividade da expressão corporal (SANTIN, 1987).

Quando falamos em movimentos na Educação Física também não podemos esquecer de um ponto o qual é muito incluso nesta área, o lúdico, que passa a ser conteúdo da Educação Física Infantil de acordo com inúmeros autores. Em contraponto Mello *apud* Metzner (s/d: 3) acredita que “O aspecto lúdico é importante, entretanto, os conteúdos das aulas de Educação Física não podem resumir-se a uma visão recreacionista”. Confirmando este, o autor ainda discute a relação do movimento com o desenvolvimento do corpo, dizendo que estes não se relacionam unicamente. Dentre estes existem atividades de pensar, a resolução de problemas, a criatividade, a criticidade e outras habilidades importantes para a vida da criança que são intrínsecas às atividades de Educação Física e dependem da concepção de Educação Física que o professor adota em sua prática pedagógica.

Um aspecto fundamental para a reflexão da Educação Física em geral e, especificamente, na Educação Infantil, diz respeito à ambigüidade e à indiferenciação dos conceitos de atividade física e de Educação Física. Essa ambigüidade tem gerado uma falta de definição de sua função no contexto educacional, ou uma inadequação dos objetivos, conteúdos e métodos de ensino que podem se expressar nos diversos programas de Educação Física, em todos os ciclos de escolarização. Nem toda atividade física é Educação Física, pois as atividades do cotidiano, do trabalho e da vida social implicam movimentos, mas isso não caracteriza Educação Física. A Educação Física, analisada como parte da cultura humana, deve proporcionar ao aluno um conhecimento organizado e

sistematizado sobre as atividades físicas expressas na cultura corporal de movimento, como: jogos, ginástica, esporte e dança. Contudo, essas atividades devem ter objetivos educacionais claramente definidos, uma vez que os jogos, o esporte, a ginástica e a dança podem ser praticados sem que, necessariamente, uma intencionalidade educacional específica seja contemplada (FERRAZ e MACEDO, 2001).

As discussões em torno da Educação Física na Educação Infantil vêm se intensificando desde a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB no. 9.394/96). De acordo com a nova LDB (Art.26, § 3o.), “A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”. Podemos considerar que a sua inserção curricular na esfera da Educação Infantil significa um avanço para o ensino da Educação Física.

No entanto, sabemos que a construção de uma educação pública, democrática e de qualidade, da qual a Educação Física seja parte integrante, não depende exclusivamente de leis, mas também, e fundamentalmente, de políticas e ações governamentais que garantam as condições objetivas para a sua concretização. Nesse sentido, ainda temos muito o quê refletir a respeito do espaço da educação física na educação infantil. Um dos pontos essenciais dessa reflexão diz respeito à organização geral do currículo das creches e pré-escolas, levando em consideração a indissociabilidade entre educação e cuidado (educar e cuidar) no sentido de se buscar uma superação da dicotomia educação/assistência no trabalho com a criança de zero a seis anos de idade (AYOUB, 2001).

Devemos, abrir os olhos para a realidade da Educação Física, devemos perceber que assim como Santin (1987) diz a Educação Física deve ter sua identidade e maior autonomia, buscando dar um valor maior ao homem e se afastar um pouco mais de antropologias, ela ainda terá mais sucesso quando deixar de ser instrumento ou função, para simplesmente ser vista como arte, quando deixar de técnicas e de mecânicas para se desenvolver criativamente. Além de tudo isso, a Educação Física deve ser gesto criador afim de dar um melhor desenvolvimento a gerações futuras, assim como as áreas infantis impostas hoje na sociedade a qual vivemos. A Educação Física Infantil é uma área que precisa crescer e buscar esses ideais de Educação Física de identidade e autonomia, basta que levemos em consideração tais palavras deste autor.

Reconhecer-se enquanto Educação Física Infantil, deve ser entendida como forma fundamental, relevante e justificada, quando auxilia e contribui na leitura do mundo, como peças fundamentais as crianças trabalhadas, assim partir do pressuposto de construção de si no processo de alfabetização. Esta é a real contribuição da Educação Física na Educação Infantil.

Não devemos esquecer que esta Educação Física imposta na Educação Infantil configura-se no espaço em que ela brinca com a linguagem corporal, com o corpo e o movimento, alfabetizando-se, através deste, ela cria situações e manifestações diferenciadas partindo para diferentes práticas corporais elaboradas pelos seres humanos ao longo da história, fazendo com que os significados sejam tecidos e relacionados social e culturalmente através de jogos, brincadeiras, aquelas inclusas e específicas da Educação Física, tais como ginásticas, danças, atividades circenses, sob ponto de vista lúdico e ação educativa na infância. Isso depende do contexto que lhe é transmitido através do professor. É no contexto da brincadeira que nós professores de Educação Física devemos e precisamos aprender a realizar nosso papel, pois a Educação Física já traz em seu campo de conhecimento manifestações corporais que já se encontram na personalidade das crianças. No entanto, não devemos esquecer que enquanto formação:

Constata-se que, “(...) tradicionalmente, não há, nos cursos de licenciatura em Educação Física, uma preocupação em formar professoras para intervirem na educação de zero a seis anos” (Sayão, 1999, p.223). Quando essa preocupação existe, na maioria das vezes, a formação fica restrita ao aprendizado de um conjunto de atividades corporais (especialmente jogos e brincadeiras) para serem desenvolvidas com as crianças de acordo com as diferentes faixas etárias. As discussões em torno da educação infantil como um todo, suas problemáticas específicas e suas relações mais amplas com o contexto educacional brasileiro, parecem não fazer parte da formação dos(as) licenciados(as) em educação física (AYOB, 2001: 57).

Essa é a realidade atual de muitos cursos de formação em Educação Física. Em decorrência disso nos temos a um importante foco da formação profissional que visa exclusivamente a dicotomia de que a professora de Educação Física fica responsável pelo corpo da criança e a outra parte com o intelecto. Nessa visão dicotômica a profissional de Educação Física fica responsável pelos joguinhos e pela recreação aplicada nessas aulas, essas falas de Ayob (2001), nos leva a crer e percebermos nossa formação mais especificamente nesta área de atuação, sem deixarmos de lado o que é realmente nossa



especificidade enquanto formação, o autor ainda coloca essa, dizendo que a especificidade é justamente no âmbito da cultura corporal, mas, isso não nos afirma “donos” da expressão corporal das crianças, apenas ponto importante e ponto de partida para tal atuação, configurando, ainda a interdisciplinaridade, ou seja, a junção de diferentes áreas do conhecimento.

### **3. MATERIAIS E MÉTODOS**

#### **3.1. Tipo de Pesquisa**

A pesquisa, inicialmente, consistiu-se de uma consulta bibliográfica, a qual é caracterizada por dirimir dúvidas. Esta, procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos. Nesse caso, foi realizada como parte da pesquisa descritiva, pois busca conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existentes sobre um determinado assunto, tema ou problema. Além disso é feita com o intuito de recolher informações para o qual se procura resposta (CERVO e BERVIAN, 2002).

Após o levantamento bibliográfico partimos para o estudo de caso, que de acordo com André e Lüdke (1986: 17) “é o estudo de um caso, seja ele simples e específico”. É a pesquisa sobre um determinado indivíduo, família, grupo ou comunidade que seja representativo do seu universo, para examinar aspectos variados de sua vida (CERVO e BERVIAN, 2002). Optamos por este, devido à necessidade de obtermos informações a cerca do ambiente a ser estudado, no caso a Educação Física Infantil e, assim pudéssemos acompanhar atentamente e observar a relação dos profissionais com a corporeidade e a ludicidade, implícitas na prática pedagógica.

Para tal, percebemos as relações existentes dessa pesquisa com o estudo de caso dito por André e Lüdke (1986:18) os quais visam à descoberta, enfatizam a “interpretação em contexto”, buscam retratar a realidade de forma completa e profunda, usam uma variedade de fontes de informação, procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social, utilizam de relatos que

tenham uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

Na terceira fase desse optamos por trabalhar com o método descritivo exploratório, objetivando descrever fatos da realidade e a partir daí explorar dados obtidos por meio da descrição, e da observação que é a entrevista.

Para tal buscamos a definição propriamente dita da pesquisa descritiva e da pesquisa exploratória, por ora definidos separadamente. Com tal propósito Gil (1999) afirma que as pesquisas deste tipo têm objetivos primordiais, um deles é a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, ainda o estabelecimento de relações entre variáveis. Nossa pesquisa objetiva obter e estudar características de um determinado fenômeno adotado por diferentes instituições.

Ao falarmos, especificamente, em pesquisa exploratória que também é um tipo de pesquisa adotado neste estudo, buscamos em Trivinõs (2006) as concepções a cerca deste. O autor acredita e define estudos exploratórios como sendo um tipo de estudo que permite ao investigador aumentar sua experiência em torno do problema a ser investigado, aprofundando seu estudo nos limites da realidade específica a ser observada. Com isso, Trivinõs (2006: 109) confirma, ainda em suas entrelinhas que “o pesquisador planeja um estudo exploratório para encontrar os elementos necessários que lhe permitam, em contato com determinada população, obter resultados que deseja”.

A partir das afirmações ditas por tais autores acreditamos, que os tipos de pesquisas citados são viáveis para obtermos os dados que procuramos encontrar. Com isso, então, a pesquisa utilizada para a coleta de dados foi definida como pesquisa bibliográfica e estudo de caso de cunho exploratório e descritivo.

### **3.2. Natureza da Pesquisa**

A presente pesquisa foi de natureza qualitativa, pois tem como características segundo Alves (2003) a procura de captar a situação ou fenômeno em toda sua extensão realizada pelo pesquisador; trata de levantar possíveis variáveis existentes e na sua interação, o verdadeiro significado da questão, daí a experiência do pesquisador ser fundamental; além disso, a pesquisa de natureza qualitativa ainda, apresenta outras características, porém a que designa este trabalho seriam as relações do pesquisador, o qual

colhe informações, examina cada caso separadamente e assim construir um quadro teórico geral.

### **3.3. Local da Pesquisa**

A pesquisa ocorreu em três escolas da rede privada de ensino do Município de Gurupi-TO, as quais nesta, possuem nomes fictícios, com o propósito de manter a identidade das mesmas.

### **3.4. Sujeitos da Pesquisa**

Foram entrevistados três professores e três coordenadores pedagógicos, que trabalham nas Escolas de Educação Infantil da Rede Privada de Ensino do Município de Gurupi-TO. A intenção de pesquisar é provinda de concepções a cerca de estudos realizados no decorrer da formação acadêmica a qual fui submetida. A delimitação do campo de investigação, professores de educação infantil, deve-se ao fato desses profissionais serem orientados ou não a seguir uma diretriz programática única elaborada pela escola e/ou pelo coordenador pedagógico, considerando sua realidade particular e diretrizes curriculares oficiais de coordenadores pedagógicos e de professores formados.

### **3.5. Instrumentos para coleta de dados**

Para a realização desta foram utilizadas a Entrevista, que tem como objetivo “colher dados relevantes de determinadas fontes ou pessoas, em contato direto do pesquisador com os sujeitos da amostra” (MATTOS, 2004: 37). Foi elaborada de forma simples, onde procuramos obter as melhores perguntas que viessem a suprir com nossa busca, sendo de forma estruturada, a qual tem uma seqüência de perguntas fixas.

Utilizamos a entrevista estruturada, com o propósito de focar coordenadores pedagógicos e profissionais atuantes na Educação Física Infantil separadamente.

Além da entrevista também utilizamos da observação, essa aconteceu no decorrer das aulas dos professores pesquisados. Esta é aplicada de forma que possamos estar bem atentos, a fim de adquirirmos um conhecimento mais claro e preciso sobre determinados objetos ou pessoas. De acordo com Prestes (2003: 30) “a observação deve ser exata, completa, imparcial, sucessiva e metódica, pois constitui-se em um procedimento investigativo de extrema importância na ciência”. Esta observação é caracterizada como sendo assistemática ou não-estruturada, pois acontece sem controle elaborado anteriormente, porém toma contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas sem integrar-se a ela (MARCONI, 2002).

A observação desta pesquisa aconteceu em um prazo de mais ou menos três meses, sendo 1 a 2 aulas por semana em cada instituição, a fim de conhecermos a realidade do professor de Educação Física Infantil. Nesse período de observação foram utilizados de coleta de informações através de anotações expressas em diários de campo. Este também é um instrumento utilizado para adquirir mais dados à pesquisa. Todas as observações foram descritas sendo, as atividades realizadas, as situações problemas e ações dos professores. Para este estudo utilizamos em especial adaptação a este trabalho da forma de Patton (1980) e Bogdan e Biklen (1982) citados por Lüdke e André (1986) que apresentam sugestões sobre o que deve ser incluído nas anotações de campo. Para este os autores dividem em parte descritiva e parte reflexiva, na parte descritiva acontece o registro detalhado do que ocorre “no campo”, como:

- **Reconstrução de diálogos:** Palavras e gestos que acontecem entre os sujeitos. Preferencialmente utilizando as suas próprias palavras;
- **Descrição de locais:** o ambiente onde acontece a observação;
- **Descrição de eventos especiais:** o que ocorreu, quem estava envolvido e como se deu o envolvimento;
- **Descrição das atividades:** descrição das atividades e comportamentos das pessoas observadas, na seqüência;

E, ainda a parte reflexiva a qual as anotações deve seguir as observações pessoais do pesquisador, durante a coleta como, sentimentos, idéias, problemas, surpresas, decepções, etc.. Podendo ser de vários tipos, tais como:

- **Reflexões metodológicas:** procedimentos e estratégias metodológicas como, as decisões, os problemas e a forma de resolvê-los;
- **Dilemas éticos e conflitos:** questões surgidas com os informantes, que podem surgir entre profissional pesquisador e compromisso dos sujeitos;
- **Mudanças na perspectiva do observador:** anotações a cerca de expectativas, opiniões, preconceitos e conjeturas do observador durante o estudo;
- **Esclarecimentos necessários:** anotações sobre pontos a serem esclarecidos, aspectos confusos;

Estes aspectos foram embasados por Lüdke e André (1986) como base para a observação e diário de campo, a fim de termos uma orientação à seleção para o que observar e uma melhor organização dos dados.

### **3.5.1. Identificação dos indicadores**

#### **3.5.1.1. Coordenadores pedagógicos:**

1. Quais os objetivos gerais da Educação Infantil?
2. Quais os objetivos do trabalho com Educação Física na Educação Infantil?
3. O que é ensinado na Educação Física Infantil? Considere as dimensões conceituais (informações, fatos, noções), de procedimento (saber fazer) e atitudinal (normas, valores, atitudes).
4. No projeto político pedagógico enfatiza-se a corporeidade e a ludicidade no âmbito da educação infantil?
5. Enquanto coordenador pedagógico, você inclui a corporeidade e a ludicidade em sua orientação pedagógica aos professores dessa área específica da Educação Infantil? De que forma?

#### **3.5.1.2. Professores atuantes na Educação Infantil**

1. Quais os objetivos gerais da Educação Infantil?
2. Quais os objetivos do trabalho com Educação Física na Educação Infantil?

3. Você, enquanto professor de Educação Infantil, o que entende a cerca de corporeidade e ludicidade?
4. Qual a importância desses temas (corporeidade e ludicidade) pra você, na prática pedagógica cotidiana?
5. Em sua formação profissional você teve conhecimentos aprofundados a cerca de corporeidade e ludicidade? Qual o reflexo disso na sua prática pedagógica enquanto professor de Educação Física na Educação Infantil?

### **3.6. Critérios para análise**

#### **3.6.1. Critérios de seleção dos sujeitos**

- 1º A disponibilidade e aceitação para participar da pesquisa;
- 2º Ser professor atuante na Educação Infantil;
- 3º Ser professor da rede privada de ensino de Gurupi-TO;
- 4º Ser coordenador pedagógico da rede privada de ensino do município de Gurupi-TO.

#### **3.6.2. Critérios de seleção das escolas**

- 1º Ser da rede privada de ensino de Gurupi-TO;
- 2º Conter Educação Física Infantil no nível II de Ensino;
- 3º Disponibilizar seu espaço para a observação e entrevista.

### **3.7. Procedimentos Metodológicos**

Os dados foram coletados pelo próprio pesquisador, nas escolas onde os professores e coordenadores trabalham. Os profissionais foram convidados a participar da pesquisa, por meio de um contato prévio (Carta de Apresentação) realizado pela pesquisadora e por intermédio da Fundação UNIRG e, após o consentimento, foram realizadas entrevistas estruturadas descritivas, individuais com cada professor e cada

coordenador pedagógico e, ainda uma observação a fim de se obter um relato mais aprofundado a cerca do assunto.

### **3.8. Decisões Metodológicas para a pesquisa**

Optou-se pelo foco em duas dimensões com base nas orientações metodológicas de André (1995):

**1º Institucional:** refere-se a compreensão das formas de orientação e supervisão da prática pedagógica. Aplicada à três coordenadores pedagógicos de diferentes instituições da rede privada do município de Gurupi-TO.

**2º Instrucional:** Constitui no estudo das situações de ensino-aprendizagem quanto aos objetivos e procedimentos. Aplicada à três professores atuantes na Educação Infantil, sendo dois deles professores de Educação Física e os outros dois, de Pedagogia.

### **3.9. Tratamento e organização dos dados**

A análise dos dados foi realizada através do método de Análise de Conteúdo, utilizando-se como referenciais teóricos os estudos de Bardin e Triviños *apud* Ferraz e Macedo (2001). Sendo assim, a elaboração dos textos extraídos das entrevistas seguiram os seguintes procedimentos:

**1ª Fase:** transcrição, das informações obtidas nas entrevistas. As falas que não abordam diretamente as questões da pesquisa não foram citadas;

**2ª Fase:** a partir do texto da primeira fase, elabora-se a reconstrução dos conteúdos, ainda em forma de perguntas e respostas, visando à um texto com as idéias principais dos sujeitos entrevistados.;

**3ª Fase:** considerando-se as premissas retiradas das fases anteriores, elaboramos as inferências e a construção dos indicadores e categorias para a discussão dos resultados, orientando-se pelos objetivos e referenciais teóricos.



## **4. RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Trataremos, neste item de descrever e discutir as informações coletadas nas entrevistas, a partir do método proposto no item anterior. Apresentaremos em quadros a identificação do contexto da entrevista e respectivas categorias. É importante esclarecer que nesse estudo, pretendemos além de identificar as convergências e respostas ocasionais, aprofundar as relações entre objetivos, prática pedagógica e a formação profissional, tendo como foco primordial a corporeidade e a ludicidade inclusos nesta fase da Educação Infantil. Porém, os dados aqui apresentados, são de três instituições de ensino particular, os quais foram entrevistados um professor de cada instituição. Além dos professores também entrevistamos os coordenadores pedagógicos, sendo que o trato dos dados será apresentado de forma que o nome das instituições e dos entrevistados sejam preservados trataremos dos dados com nomes fictícios. As instituições serão apresentadas como E1, E2, E3 sendo separadas na ordem de pesquisa, da primeira pesquisada como E1 até a terceira a ser pesquisada designada como E3. Os professores também apresentados em ordem de entrevista e de instituição assim como: P1 primeiro professor entrevistado, P2 segundo, P3 o terceiro. Já com os coordenadores pedagógicos utilizaremos C1, C2, C3 sendo que a ordem é de acordo com a instituição.

### **4.1. Quadros gerais coletivos: convergências e ocasionalidades**

Os extratos das respostas obtidas em cada entrevista foram organizados, na forma de itens, para permitir o cruzamento das diferentes colocações dos professores e coordenadores pedagógicos dentro de um mesmo tema. A intenção foi extrair relações que

permitissem a compreensão do universo coletivo pesquisado. Além disso, foram elaborados indicadores e categorias para melhor visualização dos elementos apreendidos.

**QUADRO 1 – Tipo de Formação dos Entrevistados**

<u>Instituição</u>	<u>Entrevistado</u>	<u>Indicadores</u>
<b>E1</b>	<b>P1 C1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cursando Educação Física</li> <li>• Licenciatura Plena em Educação Artística</li> </ul>
<b>E2</b>	<b>P2 C2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Licenciatura em Pedagogia</li> <li>• Licenciatura em Pedagogia</li> </ul>
<b>E3</b>	<b>P3 C3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Licenciatura em Educação Física</li> <li>• Administração Comércio Exterior</li> </ul>

### Organização dos Indicadores

**Tabela 1 – Tipo de Formação do Professores**

<u>Categorias</u>	<u>Entrevistados</u>			
	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>TOTAL</b>
Licenciatura em Pedagogia		<b>X</b>		<b>1</b>
Licenciatura em Educação Física			<b>X</b>	<b>1</b>
Cursando Educação Física	<b>X</b>			<b>1</b>

**Tabela 2 - Tipo de Formação do Coordenadores Pedagógicos**

<u>Categorias</u>	<u>Entrevistados</u>			
	<b>C1</b>	<b>C2</b>	<b>C3</b>	<b>TOTAL</b>
Licenciatura em Pedagogia		<b>X</b>		<b>1</b>
Licenciatura em Educação Física				
Outros Cursos Superiores	<b>X</b>		<b>X</b>	<b>2</b>

Percebemos com estes dados que os professores e coordenadores encontram-se a maioria com graduação, ponto positivo, porém o que deve-se perceber é que no âmbito da Educação Infantil são poucos os professores graduados que trabalham em Educação Física Infantil equiparando-se ao número de pedagogos que estão na área da Educação Física Infantil. Percebemos, ainda que na coordenação pedagógica não estão sendo privilegiados os profissionais com graduação na área específica da educação, pois encontramos coordenadores pedagógicos formados em Educação Artística e Administração Comércio exterior.

**QUADRO 2 – Objetivos da Educação Infantil na visão dos Professores**

<u>Instituição</u>	<u>Entrevistado</u>	<u>Indicadores</u>
<b>E1</b>	<b>P1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social.</li> </ul>
<b>E2</b>	<b>P2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A socialização do aluno</li> </ul>
<b>E3</b>	<b>P3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Início da formação Educacional dos Alunos</li> </ul>

### Organização dos Indicadores

**Tabela 3 – Objetivos da Educação Infantil na visão dos Professores**

<u>Categorias</u>	<u>Entrevistados</u>			
	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>TOTAL</b>
Desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social.	<b>X</b>			<b>1</b>
A socialização do aluno		<b>X</b>		<b>1</b>
Início da formação Educacional dos Alunos			<b>X</b>	<b>1</b>

**QUADRO 3 – Objetivos da Educação Infantil na visão dos Coordenadores Pedagógicos**

<u>Instituição</u>	<u>Entrevistado</u>	<u>Indicadores</u>
<b>E1</b>	<b>C1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Busca promover na criança: o desenvolvimento de uma atitude de curiosidade e crítica diante do conhecimento e da realidade; a capacidade de utilizar as diversas formas de linguagem existentes; compreender e respeitar o ambiente no qual está inserida; desenvolver uma atitude de valorização e cuidado com seu corpo; a autonomia, a cooperação; o exercício da cidadania para a transformação crítica das realidades sociais.</li> </ul>
<b>E2</b>	<b>C2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalhar socialização da criança</li> </ul>
<b>E3</b>	<b>C3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar as crianças á socialização</li> </ul>

**Organização dos Indicadores**

**Tabela 4 – Objetivos da Educação Infantil na visão dos Coordenadores Pedagógicos**

<u>Categorias</u>	<u>Entrevistados</u>			
	<b>C1</b>	<b>C2</b>	<b>C3</b>	<b>TOTAL</b>
Socialização da Criança		<b>X</b>	<b>X</b>	<b>2</b>
Desenvolvimento, compreender e respeitar o ambiente desenvolver uma atitude de valorização e cuidado com seu corpo.	<b>X</b>			<b>1</b>

Discutir a Educação Infantil de forma geral para os professores que trabalham na Educação Física Infantil, foi um tanto quanto curioso, pois quando falávamos em objetivos gerais da Educação Infantil mudavam a fisionomia no decorrer da entrevista e tornavam-se indecisos no que responder, estas perguntas os levavam a pensar e alguns chegaram a pedir para que continuasse e voltasse a essa pergunta no desenrolar da entrevista. O interessante a destacar é a grandiosidade desse objetivo tendo em vista que

nosso propósito era obter alguma resposta que valorizasse ou que tivesse algo que nos mostrasse que a corporeidade e a ludicidade estão nessa prática pedagógica, percebemos que tanto os professores como os coordenadores acreditavam que nesta fase da Educação Infantil o objetivo primeiro era proporcionar o desenvolvimento social destes alunos sem esquecer do físico e do psicológico também citados por eles.

Observando as aulas que aconteceram no decorrer de nossa pesquisa percebemos que na realidade algumas coisas funcionam de forma contraditória, principalmente quando chegamos ao psicológico e o social, a maioria das vezes o professor buscava ter como foco a brincadeira e se preocupava com o acontecer esquecendo de trazer esse conteúdo de forma um pouco mais dinâmica e mais compreensível à essas crianças de tenra idade. A preocupação com a socialização em algumas aulas não eram percebidas. Partindo dessa discussão percebemos que a afirmação de Oliveira (2002) não vem sendo lembrada por alguns professores, pois fazem com que a educação infantil não seja aquela a qual a criança pequena, constitui-se, historicamente de situações sociais concretas provindas de regulamentações e leis de políticas públicas, para tal este autor ainda crê que tais concepções, muitas vezes antagônicas, defendidas na educação infantil têm raízes em momentos históricos diversos e são postas em prática hoje sem considerar o contexto de sua produção.

Com isso, percebemos ainda mais especificamente a afirmação de Brandão (2004) que nos mostrou anteriormente que quem trabalha na Educação de crianças deve saber que podemos sempre desenvolver a motricidade, à atenção e a imaginação de uma criança. Devemos também, levar em consideração outras afirmações desta autora que cita a ludicidade na escola como facilitadora da convivência entre alunos, e entre professores e alunos. Numa atividade espontânea encontram também os professores excelente ocasião para observar as reações de seus alunos e conhecê-los mais intimamente. Enquanto a criança, pela prática adquire habilidades e cria atitudes de bem recrear-se em grupo, ou seja, de desenvolver seu físico, psicológico, social e, ainda cultural.

Ao refletirmos sobre esses objetivos citados por tais entrevistados podemos perceber que a Educação Infantil têm como primordial educar de forma social, porém estes adentram ao físico, psicológico e cultural de formas diferenciadas, que talvez nesta pesquisa tenham sido um pouco omissos. Interessante lembrar que a C1 da E1 lembrou de citar a respeito do corpo dessas crianças afim de desenvolver autonomia, cooperação e cidadania.

**QUADRO 4 – Objetivos da Educação Física Infantil na visão dos Professores**

<u>Instituição</u>	<u>Entrevistado</u>	<u>Indicadores</u>
E1	P1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabalhar os movimentos tentando aperfeiçoar seus gestos motor e intelectual</li> </ul>
E2	P2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Psicomotricidade;</li> <li>Desenvolvimento da coordenação motora;</li> <li>Controlar o próprio corpo;</li> <li>Contribuir na maturação da criança</li> </ul>
E3	P3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabalhar a motricidade infantil</li> </ul>

**Organização dos Indicadores****Tabela 5 – Objetivos da Educação Física Infantil na visão dos Professores**

<u>Categorias</u>	<u>Entrevistados</u>			
	P1	P2	P3	TOTAL
Coordenação Motora	X	X		2
Psicomotricidade		X		
Desenvolvimento do corpo		X		1
Motricidade Infantil			X	1

**QUADRO 5 – Objetivos da Educação Física Infantil na visão dos Coordenadores Pedagógicos**

<u>Instituição</u>	<u>Entrevistado</u>	<u>Indicadores</u>
E1	C1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver o aspecto motor do aluno a sociabilidade, o respeito às regras, o respeito ao colega, o cuidado com o corpo.</li> </ul>
E2	C2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Psicomotricidade</li> <li>Coordenação motora fina/grossa</li> </ul>
E3	C3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Coordenação motora grossa</li> <li>Bem-estar;</li> <li>Principalmente trabalhar o espírito de equipe.</li> </ul>

## Organização dos Indicadores

**Tabela 6 – Objetivos da Educação Física Infantil na visão dos Coordenadores Pedagógicos**

<u><b>Categorias</b></u>	<u><b>Entrevistados</b></u>			
	<b>C1</b>	<b>C2</b>	<b>C3</b>	<b>TOTAL</b>
Coordenação Motora	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>3</b>
Desenvolvimento do corpo	<b>X</b>			<b>1</b>
Motricidade Infantil		<b>X</b>		<b>1</b>
Bem-estar			<b>X</b>	<b>1</b>
Sociabilidade	<b>X</b>		<b>X</b>	<b>2</b>

Levando em consideração os dados nestes quadros anteriormente mencionados, podemos perceber que nas entrevistas aconteceram questões as quais professores e coordenadores tinham que responder a uma mesma pergunta, questão essa que nos traz os objetivos da Educação Física Infantil, gostaríamos de saber a visão de ambos sobre o assunto. Os professores objetivaram a coordenação motora (P1 e P2), o desenvolvimento do corpo (P2) e a motricidade infantil (P3). Já os coordenadores pedagógicos buscam nessa Educação Física Infantil também a coordenação motora (C1, C2 e C3), o desenvolvimento do corpo (C1), motricidade infantil (C2) e, além destes ainda citaram o bem-estar (C3) e a sociabilidade (C1 e C3). O interessante a destacar foi a especificidade da coordenação fina e grossa citada por estes. Correlacionando tais objetivos, percebemos que estes aspectos são vistos por Moreira e Simões (2006), os quais afirmam que esta Educação Física deve ser uma produtora do conhecimento, de maneira transdisciplinar a qual correlaciona a motricidade humana. Concluem com isso, dizendo que a motricidade na Educação Física é uma forma de não mais possibilitar uma aprendizagem apenas dos movimentos mecânicos para a realização dos exercícios físicos, mas acredita que esse movimentar-se é uma busca permanente das autonomias possíveis. Além disso, consideramos a literatura em Educação Física sobre essa faixa etária, que nos leva a constatar que a capacidade de movimento não é inata, significando que a qualidade e

a quantidade de experiências motoras adequadas são fundamentais para o estabelecimento de um acervo motor rico e flexível, além da socialização e do bem-estar que permita aprendizagens mais complexas, porém motivadoras.

**QUADRO 6 – Entendimento dos professores a cerca de corporeidade e ludicidade.**

<u>Instituição</u>	<u>Entrevistado</u>	<u>Indicadores</u>
<b>E1</b>	<b>P1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• São atividades pelas quais os alunos desenvolvam suas habilidades motoras;</li> <li>• Coordenação do corpo através de brincadeiras onde possam buscar valores de como se educar através do corpo;</li> </ul>
<b>E2</b>	<b>P2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ludicidade não precisa de jogos ou brinquedos, mas a atitude do professor em sala, sua maneira de tratar seu aluno. Sua maneira de transmitir informações;</li> <li>• Corporeidade é a consciência do corpo através do movimento.</li> </ul>
<b>E3</b>	<b>P3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sair do ambiente de sala de aula fazendo com que os alunos se sintam mais crianças.</li> </ul>

**Organização dos Indicadores**

**Tabela 7 - Entendimento dos professores a cerca de corporeidade e ludicidade.**

<u>Categorias</u>	<u>Entrevistados</u>			
	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>TOTAL</b>
Habilidades motoras	<b>X</b>			<b>1</b>
Transmitir informações		<b>X</b>		<b>1</b>
Consciência de corpo	<b>X</b>	<b>X</b>		<b>2</b>
Ambiente externo à sala de aula			<b>X</b>	<b>1</b>



Partindo deste, chegamos à especificidade das respostas, citaremos primeiramente os professores e seus conhecimentos a cerca da corporeidade e da ludicidade. Para tal percebemos que o foco principal ainda são as suas habilidades motoras, estas implícitas tanto quanto referente a corpo quanto à ludicidade. P1 generaliza a corporeidade e a ludicidade como atividades que desenvolvam habilidades motoras e coordenação do corpo, P2 em suas respostas especifica a corporeidade separadamente da ludicidade abrangendo principalmente à ludicidade como transmissão de informações e à corporeidade como consciência de corpo. Em contraponto dos demais o P3 acredita que tanto a corporeidade como a ludicidade simplesmente devem ser vistos como atividades a serem praticadas no âmbito externo à sala de aula, porém este o fez na prática pedagógica observada no decorrer da pesquisa, tendo como espaço para a aula o pátio da escola, o qual o delimita muito bem para que as crianças se sintam livres e possam realmente usufruir de seu momento lúdico e de sua corporeidade.

Moreira e Simões (2006) acreditam especificamente que a corporeidade é “existencialidade na busca de compromissos com a cidadania, com liberdade de pensar e agir, conscientes dos limites desse pensar e agir” referendando o que P3 afirmou e consagrou como meio de aplicar a Educação Física Infantil e utilizar da corporeidade e da ludicidade.

#### **QUADRO 7 – Importância da Corporeidade e da Ludicidade na prática pedagógica.**

<b><u>Instituição</u></b>	<b><u>Entrevistado</u></b>	<b><u>Indicadores</u></b>
<b>E1</b>	<b>P1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Importante, pois os alunos aprendem a educar seu corpo de forma lúdica, sem aqueles exercícios mecanizados e forçados.</li> </ul>
<b>E2</b>	<b>P2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporciona estímulos onde irá desenvolver sua sociabilidade, sua criatividade e sua inteligência.</li> <li>• O brincar educa a criança e estimula a criança a aprender de maneira libertadora.</li> </ul>
<b>E3</b>	<b>P3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fundamental, pois trabalha-se com Educação e re-educação buscando educar e re-educar gestos motores.</li> </ul>

## Organização dos Indicadores

**Tabela 8 - Importância da Corporeidade e da Ludicidade na prática pedagógica.**

<u>Categories</u>	<u>Entrevistados</u>			
	P1	P2	P3	TOTAL
Importante, aprende a educar o corpo	X			1
Importante, estimula a sociabilidade, a criatividade e a inteligência		X		1
Fundamental, trabalha-se com Educação e re-educação			X	1

Ainda falando dos professores entrevistados, não poderíamos esquecer de fazer um link à importância da corporeidade e da ludicidade na prática pedagógica da Educação Física Infantil. De imediato, percebemos que estes consideram a Educação Física de suma importância nesta fase e, a corporeidade e ludicidade são vistos também como importantes, pois faz com que os alunos aprendam a educar seu corpo (P1), estimulam a sociabilidade, a criatividade e a inteligência (P2) e consideradas fundamentais na Educação Física trabalhando com educação e re-educação de gestos motores (P3). Corroborando Ayob (2001) acredita que Educação Física na Educação Infantil pode configurar-se como um espaço em que a criança brinque com a linguagem corporal, com o corpo, com o movimento, alfabetizando-se nessa linguagem. Literalmente, acreditamos que o brincar com a linguagem corporal significa criar situações nas quais a criança entre em contato com diferentes manifestações da cultura corporal, sobretudo aquelas relacionadas aos jogos e brincadeiras, às ginásticas, às danças, sempre tendo em vista a dimensão lúdica como elemento essencial para a ação educativa na infância. Concluímos com esta afirmação do autor que os professores se encontram interessados em proporcionar a criança de tenra idade à possibilidade de se desenvolver corporalmente, sem esquecer de suas dimensões lúdicas enquanto aprendizagem.

**QUADRO 8 – Quais são os conhecimentos aprofundados a cerca de corporeidade e ludicidade na formação profissional.**

<u>Instituição</u>	<u>Entrevistado</u>	<u>Indicadores</u>
<b>E1</b>	<b>P1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sim, para se trabalhar na Educação Infantil deve-se sempre estar interagindo com a corporeidade e ludicidade devido às atividades desenvolvidas, apesar que a Educação Física na Educação Infantil por meio de brincadeiras que desenvolvam o corpo, mente, etc., atingindo principalmente o lado motor e coordenação da criança, mostrando os limites que seu corpo pode atingir, levando o aluno a ter conhecimento e prática da Educação Física de forma lúdica.</li> </ul>
<b>E2</b>	<b>P2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sim, um profissional mais ativo, procurando sempre proporcionar alternativas que favoreçam o lúdico; a utilização do lúdico tem sido um processo contínuo e de forma dinâmica.</li> </ul>
<b>E3</b>	<b>P3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sim, não teve reflexo. Nada significativo que pudesse ajudar (superficialmente).</li> </ul>

**Organização dos Indicadores**

**Tabela 9 – Quais são os conhecimentos aprofundados a cerca de corporeidade e ludicidade na formação profissional.**

<u>Categorias</u>	<u>Entrevistados</u>			
	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>TOTAL</b>
Sim, interagir com a corporeidade e ludicidade	<b>X</b>			<b>1</b>
Sim, um profissional mais ativo		<b>X</b>		<b>1</b>
Sim, não teve reflexo			<b>X</b>	<b>1</b>

Partindo do pressuposto de que um dos professores entrevistados (P1) é acadêmico do curso de Educação Física, outro (P2) Pedagogo e apenas um (P3) graduado em Educação Física percebemos neste, que em sua formação profissional, ou enquanto

acadêmico, tiveram conhecimentos a cerca da corporeidade e da ludicidade mas, quando levantamos a questão desses conhecimentos estar ou não tendo reflexo na prática pedagógica a resposta de um profissional graduado em Educação Física a resposta foi não (P3), ou seja, em seu processo de formação profissional ele teve conhecimentos a cerca da corporeidade e da ludicidade, porém estes não fazem diferença quanto a sua prática pedagógica atual. O P1 acredita que sempre deve haver a interação com a corporeidade e a ludicidade nesta fase e o P2 acredita que o reflexo é se tornar um profissional mais ativo. Acreditamos, assim que os professores são interessados em proporcionar a vivência de ambos, porém não podem utilizar do que aprenderam em sua formação profissional, por não fazer parte da realidade de tal instituição. Mas, é partindo desse ideal que percebemos que na formação profissional em Educação Física, temos que adentrar ao universo corporal, abrindo janelas para dentro e para fora como diz Freire (1997), é explicar, sentir, vivenciar a presentidade da corporeidade no aqui e no agora, entendendo o passado e projetando o futuro. Ayob (2001) diz, ainda, que as discussões em torno da Educação Infantil como um todo, suas problemáticas específicas e suas relações mais amplas com o contexto educacional brasileiro, parecem não fazer parte da formação dos (as) licenciados(as) em Educação Física.

**QUADRO 9 – Dimensões do conteúdo da Educação Física**

<u>Instituição</u>	<u>Entrevistado</u>	<u>Indicadores</u>
<b>E1</b>	<b>C1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não respondeu</li> </ul>
<b>E2</b>	<b>C2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceitos/informações do que se pretende</li> <li>• As regras da brincadeira de acordo com a música (atividade a qual exemplificou);</li> <li>• Ação/prática: trabalho de música com o corpo.</li> </ul>
<b>E3</b>	<b>C3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atitudinal: sentimento de equipe, não aceitam perder;</li> <li>• Conceitos: bem estar dos esportes (conscientização)</li> <li>• Procedimentos: através de competições, eventos (gincanas) – “exemplos” físico e motor.</li> </ul>

## Organização dos Indicadores

Tabela 10 - Dimensões do conteúdo da Educação Física

<u>Categories</u>	<u>Entrevistados</u>			
	C1	C2	C3	TOTAL
Conceitual		X	X	2
Procedimental		X	X	2
Atitudinal		X	X	2
Não respondeu	X			1

Ao se falar do que é aplicado nesta fase, adentramos às dimensões dos conteúdos, ditas agora pelos coordenadores pedagógicos. Percebemos nesta, grande dificuldade em responder tal questão, as respostas foram um tanto quanto confusas. De imediato percebemos que C1 não respondeu, esta colocou como referência o planejamento da escola em relação a tais conteúdos, porém não respondeu especificamente o que foi questionado, já em se tratando do C2, foi um tanto quanto direto, utilizando de palavras como conceitos, regras e prática designando assim que utiliza do conceitual, procedimental e atitudinal. O C3 valoriza sua especificidade conceitual, atitudinal e procedimental utilizando de exemplos da realidade escolar. Observamos com esta questão que os coordenadores pedagógicos não estão sabendo muito a respeito do que e de como se utilizar das dimensões procedimentais, conceituais e atitudinais. Darido (2005) conceitua essas dimensões de forma geral para que possamos entender que é tão utilizado quanto mal compreendido. A autora acredita que estas englobam conceitos, idéias, fatos, processos, princípios, leis científicas, habilidades, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudo, de trabalho, de lazer e de convivência social, valores, convicções e atitudes.

**QUADRO 10 – Coordenadores enfatizam, no Projeto Político Pedagógico, a corporeidade e a ludicidade**

<u>Instituição</u>	<u>Entrevistado</u>	<u>Indicadores</u>
<b>E1</b>	<b>C1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sim</li> </ul>
<b>E2</b>	<b>C2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sim, em eventos, passeios, apresentações</li> </ul>
<b>E3</b>	<b>C3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sim, (muito) a corporeidade trabalhando a diversidade grupal, enfatizando o diferente (sexualidade); e o lúdico em apresentações (brincadeiras de faz-de-conta)</li> </ul>

**Organização dos Indicadores**

**Tabela 11 - Coordenadores enfatizam, no Projeto Político Pedagógico, a corporeidade e a ludicidade**

<u>Categorias</u>	<u>Entrevistados</u>			
	<b>C1</b>	<b>C2</b>	<b>C3</b>	<b>TOTAL</b>
Sim, em eventos, passeios, apresentações.		<b>X</b>	<b>X</b>	<b>2</b>
Sim, trabalhando a diversidade grupal			<b>X</b>	<b>1</b>
Sim	<b>X</b>			<b>1</b>

**QUADRO 11 – Inclusão da corporeidade e a ludicidade na orientação pedagógica dos coordenadores**

<u>Instituição</u>	<u>Entrevistado</u>	<u>Indicadores</u>
<b>E1</b>	<b>C1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sim, através da sugestão de jogos, atividades, músicas, brincadeiras, teatro, enfim, tudo que favoreça a expressão corporal.</li> </ul>
<b>E2</b>	<b>C2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sim, propõe nada de escrita e sim brincadeiras que envolvem corpo.</li> </ul>
<b>E3</b>	<b>C3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sim, Inclui. Planejamento semanal faz considerações a respeito da semana seguinte.</li> </ul>

## Organização dos Indicadores

**Tabela 12 - Inclusão da corporeidade e a ludicidade na orientação pedagógica dos coordenadores**

<u>Categorias</u>	<u>Entrevistados</u>			
	<b>C1</b>	<b>C2</b>	<b>C3</b>	<b>TOTAL</b>
Sim, sem escrita		<b>X</b>		<b>1</b>
Sim, planejando semanalmente			<b>X</b>	<b>1</b>
Sim, através de sugestões	<b>X</b>			<b>1</b>

Anteriormente discutimos a relação existente da corporeidade e da ludicidade na prática pedagógica do professor, porém agora procuramos saber dos coordenadores se eles, no planejamento de tal prática enfatizam a corporeidade e a ludicidade. Percebemos que todos (C1, C2 e C3) em palavras dizem que sim. Somente C1 e C2 especificam de que forma, sendo em: eventos, passeios e apresentações (C2), e a corporeidade através do trabalho à diversidade grupal e o lúdico em apresentações (C3). Ayob (2001) nos mostra que um aspecto a ser considerado é que, muitas vezes, por existir um espaço específico para um trabalho corporal nas aulas de Educação Física, nos demais tempos da jornada cotidiana, acentua-se um trabalho de natureza intelectual no qual a dimensão expressiva por meio da gestualidade é praticamente esquecida. A aula de Educação Física passa, então, a ser vista como a “dona” do corpo e do movimento das crianças. Somando-se a isso o possível caráter lúdico das atividades corporais. Contudo, os coordenadores pedagógicos estão preocupados com o corpo e com o lúdico, porém os espaços a essa especificidade são poucos.

Utilizando, ainda desta discussão adentramos a uma outra questão levantada no decorrer da entrevista, a relação da orientação pedagógica a cerca da corporeidade e da ludicidade, todos dizem que as incluem na orientação e, ainda citam as formas sugeridas. A C1 sugere jogos, brincadeiras, música, teatro e atividades que promovam a expressão corporal, a C2 sugere que não seja aplicada nenhuma forma de escrita devem desenvolver a corporeidade e a ludicidade apenas nas brincadeiras que envolvam o corpo. Já a C3 utiliza no planejamento semanal de considerações a respeito da semana seguinte, porém não cita a respeito da corporeidade e da ludicidade.

Daí a importância, da preparação dos professores de Educação Física Infantil, pois devem ter capacidade de observar movimentos das crianças, de ver como elas testam suas habilidades em constantes desafios, procurando associar essa observação à corporeidade e a ludicidade afim de utilizá-los futuramente na direção da motivação e no sentido de saborear esse saber através da corporeidade vivida, e do lúdico. Reflexões essas que findam-se no caminho de ida e vinda da realidade cotidiana.



## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste estudo foi discutir a corporeidade e a ludicidade no âmbito da Educação Física Infantil, relacionando-os à formação profissional dos entrevistados. A síntese da literatura sobre estes assuntos mostra, que os cursos de licenciatura em Educação Física deveriam abandonar seu caráter técnico e priorizar o conhecimento sobre a função da escola e da Educação Física Infantil dentro dela.

Reconhecemos a partir das literaturas que, discutir corpo, e consequentemente corporeidade, nos dias atuais, requer a responsabilidade da não banalização do discurso. Começarmos a conceber corporeidade como algo pronto e acabado pode nos empurrar a equívocos já cometidos anteriormente na tentativa de compreensão do corpo. Corporeidade não é algo apreensível que podemos aprender e apressar. Deve ser apresentada como algo apreciável, de forma a nos aprazer, desafiando criatividade e imaginação (RIBEIRO, 2007).

Diante dos resultados obtidos, identificamos que os conhecimentos dos professores e coordenadores pedagógicos das escolas privadas do município de Gurupitô, se encontram um tanto quanto compreensíveis, porém o fazem de forma que não sejam tão valorizados no âmbito da Educação Física Infantil. Dessa forma a corporeidade e a ludicidade podem ser vistas na prática pedagógica de alguns professores de Educação Física Infantil de forma não perceptiva, porém percebemos ainda, que estes professores tiveram conhecimentos a cerca da corporeidade e da ludicidade em sua formação, mas dizem não ser de muita importância na realidade atual. Pode-se haver no decorrer da formação dos professores de Educação Física maiores conhecimentos e mais aprofundamento na questão da Educação Infantil e consequentemente da corporeidade e da ludicidade neste âmbito.

Dessa forma, finalizamos nosso trabalho, na esperança de termos contribuído de alguma forma para as discussões entre Educação Física e Educação Infantil e, principalmente a cerca da corporeidade e da ludicidade neste âmbito.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Magda. **Como escrever teses e monografias**. Rio de Janeiro-RJ: Campus, 2003.
- AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, p.53-60, 2001.
- BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação Física Escolar: Uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. Ano I, Número I, 2002.
- BEZERRA, Elizabeth Jatobá; CAVALCANTI, Kátia Brandão. **Corporeidade e Educação Física Escolar: Construindo um caminho solidário para a educação**. XIII CONBRACE, 13., 2003. Caxambu. Anais [recurso eletrônico]. Campinas: CBCE, 2003.
- BITTENCOURT, Glaucimar Rodrigues; FERREIRA, Mariana Denise Moura. **A importância do Lúdico na Alfabetização**. Belém-PA, Universidade da Amazônia, 2002.
- BRACHT, Valter. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física**. Cad. CEDES, Aug., vol.19, nº.48, 1999.
- BRANDÃO, Daniela Laura. **O Lúdico na Educação Infantil**. Cuiabá-MT, Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia. Faculdade Afirmativo, 2004.
- CARBINATTO, Michele e ZUZZI, Renata Pascoti. **Educação Física Infantil, Corpo e Gênero: Analisando Relações e Interferências**. XIV CONBRACE, Porto Alegre, 2005.
- CARNEIRO, Elaine de Brito; BARTHOLO, Márcia Fernandes. **Lazer e Corporeidade: Interfaces com a saúde mental**. XIV CONBRACE, Porto Alegre, 2005.
- CARVALHO, Yara Maria de. **O lúdico nas pequenas histórias**. In: BRUHNS, Heloisa Turini; GUTIERREZ, Gustavo Luiz. Representações do Lúdico: II ciclo de debates “lazer

e motricidade”. Campinas-SP: Autores Associados, Comissão de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP, 2001.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alvino. **Metodologia Científica**. 5ªed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2002.

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

DARIDO, Suraya Cristina e RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na Escola: Implicações para a Prática Pedagógica**. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 2005.

DE MARCO, Ademir. Educação Física e desenvolvimento humano. *In:* De Marco, A. (org.); **Educação Física: Cultura e Sociedade**. Campinas-SP: Papyrus, 2006.

FERRAZ, Osvaldo Luiz; MACEDO, Lino de. Reflexões de Professores sobre a Educação Física na Educação Infantil incluindo o referencial curricular nacional. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, p. 83-102, jan./jun. 2001.

FREIRE, João Batista. **Educação de Corpo Inteiro: Teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 1997.

GAIO, Roberta e PORTO, Eline. Educação Física e Pedagogia do movimento: Possibilidades do corpo em diálogo com as diferenças, *In:* De Marco, A. (org.) **Educação Física: Cultura e Sociedade**. Campinas-SP: Papyrus, 2006.

GALVÃO, Zenaide. **A Construção do Jogo na Escola**. *In:* Motriz, Volume2, Número2, Dezembro/1996.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ªed. São Paulo: Atlas, 1999.

JOÃO, Renato Bastos; BRITO, Marcelo de. Pensando a corporeidade na Prática Pedagógica em educação física à luz do pensamento complexo. *In: Revista Brasileira Educação Física*, São Paulo: v18, n3. Julho/Setembro de 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. *In: KISHIMOTO, T.M.* (org.); 2ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MATTOS, Mauro Gomes de; NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física Infantil: construindo o movimento na escola**. Guarulhos-SP: Phorte editora, 2004.

MATTOS, Mauro Gomes de. *et.al.* **Teoria e prática da Metodologia da Pesquisa em Educação Física: Construindo seu trabalho acadêmico: monografia, artigo científico e projeto de ação**. São Paulo: Phorte, 2004.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. Lúdico e Lazer. *In: Marcellino, N. C.* (org.) **Lúdico, educação e educação física**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1999.

MARCONI, Maria de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. 5ªed. São Paulo: Atlas, 2002.

METZNER, Andréia Cristina. **A Educação Física na Educação Infantil: Uma breve reflexão**. Faculdades Integradas Fafibe, Bebedouro-SP, s/d.

MOREIRA, Wagner Wey. **Corpo Presente**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

MOREIRA, Wagner Wey e SIMÕES, Regina. Educação Física, corporeidade e motricidade: criação de hábitos para a Educação e para a pesquisa. *In: De Marco, A.* (org.) **Educação Física: Cultura e Sociedade**. Campinas-SP: Papirus, 2006.

MOREIRA, Wagner Wey. Fenômeno da corporeidade: Pensado e Corpo Vivido. *In: Dantas, E. H. M.* (org.) **Pensando o corpo e o movimento**. Rio de Janeiro, ed. Shape, 2005.

MOREIRA, Wagner Wey. Corporeidade e Lazer: a perda do sentimento de culpa. **Revista Brasileira Ciência e Movimento**, 2003.

NETO, Luiz Sanches e LORENZETTO, Luiz Alberto. Conhecimento sobre o corpo. In: Darido, S.C. e Rangel, I.C.A. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Corporeidade e Educação Física do corpo-objeto ao corpo-sujeito**. Natal-RN, 2ªed., Edufrn Editora da UFRN, 2005.

NUNES, Kezia Rodrigues; AROEIRA, Kalline Pereira. **Formação do professor de Educação Física para a Educação Infantil: uma análise do debate em periódicos**. Vitória-ES. PROTEORIA, s/d.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

QUEIROZ, Joristela de Souza. O lúdico no contexto escolar: um resgate ao prazer de aprender. In: Silva, G. **Revista Partes Virtual**, São Paulo, 2000-2006.

RIBEIRO, Jean Carlo. **Paidéia: a iniciação esportiva a partir da corporeidade**. Dissertação (mestrado) Programa de pós-graduação em Educação Física. Universidade Metodista de Piracicaba, 2007.

RIBEIRO, Cristiane e MENDES, Patrícia dos Reis. **As contribuições de Piaget e Vygotsky para a formação do professor da Educação Infantil de 0 a 6 anos**. Belém, 2001.

SANTIN, Silvino. **Educação Física: Uma abordagem filosófica da corporeidade**. Ijuí: UNIJUÍ, 1987.

SCHERER, Alexandre *et al.* **O Conhecimento Pedagógico do Profissional de Educação Física em seus diferentes mercados de trabalho**. XIV CONBRACE, Porto Alegre, 2005.

SOUZA NETO, Samuel de, *et.al.* **A Profissionalidade Docente em Questão.** Disponível em: <<http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2003/A%20profissionalidade%20docente.pdf>> Acesso em: 15/11/2007.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva, **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** 1ªed. São Paulo: Atlas, 1999.

WIKIPÉDIA, **Educação Infantil.** Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Educa%C3%A7%C3%A3o\\_Infantil](http://pt.wikipedia.org/wiki/Educa%C3%A7%C3%A3o_Infantil)> Acesso em: 12/09/2007.

VIEIRA, Péricles Saremba; BAGGIO, André. Complexidade, corporeidade e educação física. *In: Revista Digital* <<http://www.efdportes.com>>, Ano 10, nº 74, Julho de 2004.

## **APÊNDICE I**