



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
CAMPUS DE GOIABEIRAS – ES

AYLA GIOSTRI RIBEIRO

**INFÂNCIAS, EXPERIÊNCIAS E SABERES: A FORMAÇÃO
CONTINUADA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO ÉTICO-
PEDAGÓGICA**

VITÓRIA – ES
2025

AYLA GIOSTRI RIBEIRO

INFÂNCIAS, EXPERIÊNCIAS E SABERES: A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO ÉTICO- PEDAGÓGICA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional PROEF - Educação Física em Rede Nacional da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientadora: Dra. Paula Cristina da Costa Silva

VITÓRIA - ES
2025



Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

R484i Ribeiro, Ayla Giostri, 1992-
 Infâncias, experiências e saberes: : A formação continuada
 como espaço de construção ético-pedagógica / Ayla Giostri
 Ribeiro. - 2025.
 175 p. : il.

 Orientadora: Paula Cristina da Costa Silva.
 Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em
 Rede) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de
 Educação Física e Desportos.

 1. Formação Continuada. 2. Educação Física Escolar. 3. Educação
 Infantil. 4. Campos de experiência. 5. Crianças. I. Silva, Paula
 Cristina da Costa. II. Universidade Federal do Espírito Santo.
 Centro de Educação Física e Desportos. III. Título.

CDU: 796

AYLA GIOSTRI RIBEIRO

**INFÂNCIAS, EXPERIÊNCIAS E SABERES: A FORMAÇÃO
CONTINUADA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO ÉTICO-
PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientadora: Dra. Paula Cristina da Costa Silva

Data da defesa: ____/____/____

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Dra. Paula Cristina da Costa Silva

Universidade Federal do Espírito Santo

Membro Titular: Dra. Mariana Zuaneti Martins

Universidade Federal do Espírito Santo

Membro Titular: Dr. André da Silva Mello

Universidade Federal do Espírito Santo

Local: Universidade Federal do Espírito Santo
Centro de Educação Física e Desportos
UFES – CEFD

AGRADECIMENTOS

À Capes/PROEB – Programa de Educação Básica pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional

A realização desta dissertação não seria possível sem o apoio, a confiança e a parceria de muitas pessoas que estiveram ao meu lado ao longo desta caminhada.

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, pela Sua graça, pela força nos desafios, por sua presença constante e por me fortalecer em todos os momentos.

À minha família, por todo amor e suporte incondicional, por estarem comigo nesta trajetória acadêmica, me apoiando, me fortalecendo e por acreditarem no meu percurso mesmo quando ele parecia incerto. Obrigado por sempre estarem ao meu lado, vocês são minha base e meu abrigo, amo vocês!

A todos os meus colegas e amigos, que estiveram comigo nos momentos de dúvida, de desabafo e também nos de celebração, meu amor e carinho a cada um de vocês. Por serem apoio, companhia e inspiração constante.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física (GEPEF), minha sincera gratidão. Cada encontro foi oportunidade de troca, escuta e construção coletiva de saberes, que marcaram profundamente minha trajetória formativa e na minha vida, vocês são demais!

Aos professores da rede municipal de Vila Velha/ES, que compartilharam suas experiências com compromisso e abertura, meu respeito e agradecimento. Suas práticas e reflexões ampliaram minha compreensão sobre a Educação Física na Educação Infantil e sobre a potência de educar com e para as crianças.

Minha sincera gratidão à banca avaliadora por todo o cuidado, atenção e generosidade durante este processo. As contribuições feitas foram fundamentais para o aperfeiçoamento do meu trabalho e, sobretudo, para meu crescimento acadêmico e pessoal.



E por fim, à minha orientadora, pela escuta atenta e pelas provocações teóricas com que acompanhou cada etapa deste trabalho. Sua orientação firme e sensível foi essencial para que eu pudesse trilhar esse caminho com segurança e autoria.



“A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1992, p.13).”

RIBEIRO, Ayla Giostri. INFÂNCIAS, EXPERIÊNCIAS E SABERES: A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO ÉTICO-PEDAGÓGICA. Orientadora: Dra. Paula Cristina da Costa Silva. 2025.175 páginas. Dissertação (Mestrado Profissional PROEF - Educação Física em Rede Nacional) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2025.

RESUMO

A presente dissertação analisou as ações de formação continuada em Educação Física realizadas em 2024, no município de Vila Velha/ES. A partir de uma abordagem crítica, investigou-se em que medida essas ações contemplaram as especificidades da infância e refletiram compromissos ético-pedagógicos com a construção de um currículo que valorizasse as experiências, os saberes e as culturas das infâncias. Portanto, a metodologia seguiu os preceitos da abordagem qualitativa, que está direcionada aos problemas da prática profissional, e adotou a observação participante como método analisando o papel do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física (GEPEF) como coletivo colaborador nesse processo. Para consolidar a abordagem metodológica foi construído um estudo de campo para o acompanhamento do trabalho empírico. Para o registro das observações tecidas optou-se pelo diário de campo. Com a análise dos encontros formativos foi possível mapear e analisar os movimentos da formação continuada e identificar algumas estratégias pedagógicas promissoras no contexto da Educação Física na Educação Infantil. Conclui-se que a valorização das infâncias e da corporeidade infantil ainda precisa ser fortalecida, por meio de formações que considerem as múltiplas linguagens da criança e seu protagonismo nos processos educativos. Por fim, destacou-se a importância dos espaços coletivos de formação como instâncias de troca, escuta e construção colaborativa de saberes.

Palavras-chave: formação continuada; educação física escolar; educação infantil; campos de experiência; crianças.

RIBEIRO, Ayla Giostri. CHILDHOODS, EXPERIENCES, AND KNOWLEDGE: CONTINUING EDUCATION AS A SPACE FOR ETHICAL-PEDAGOGICAL CONSTRUCTION. Advisor: Dr. Paula Cristina da Costa Silva. 2025. 175 pages. Dissertation (Professional Master's in PROEF – National Network of Physical Education) – Center for Physical Education and Sports, Federal University of Espírito Santo, Vitória, 2025.

ABSTRACT

This dissertation analyzed the continuing education initiatives in Physical Education carried out in 2024 in the municipality of Vila Velha, Espírito Santo, Brazil. Through a critical approach, the study investigated the extent to which these initiatives addressed the specificities of childhood and reflected ethical-pedagogical commitments in constructing a curriculum that values children's experiences, knowledge, and cultures. The methodology followed the principles of qualitative research, focused on issues arising from professional practice, and adopted participant observation as a method. The role of the Study and Research Group in Physical Education (GEPEF) was examined as a collaborative collective in this process. To consolidate the methodological approach, a field study was conducted to accompany the empirical work, and a field diary was chosen to record observations. The analysis of the formative meetings enabled the mapping and examination of continuing education dynamics and the identification of promising pedagogical strategies within the context of Physical Education in Early Childhood Education. The study concludes that the appreciation of childhood and children's corporeality still needs to be strengthened through training that considers children's multiple languages and their protagonism in educational processes. Finally, the importance of collective training spaces was highlighted as instances of exchange, listening, and collaborative knowledge construction.

Keywords: continuing education; school physical education; early childhood education; fields of experience; children.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Agenda de formação continuada dos professores da rede municipal de Vila Velha.

Quadro 2: Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental de Vila Velha.

Figura 1: Print do ambiente virtual de aprendizagem (AVA)

Imagem 1: Primeira formação do ano de 2024

Figura 2: Print do modelo de plano de aula semanal da Educação Infantil

Imagem 2: Banda de congo da escola, quarta formação do ano de 2024

Figura 3: Print da nuvem de palavras do turno vespertino

Imagem 3: Vivência malabarismo (matutino).

Imagem 4: Vivência malabarismo (vespertino).

Figura 4: Print do exemplo da tabela de exercício para realizar com o 6º ano.

Imagem 5: Vivência bingo vespertino (Pose árvore).

Imagem 6: Vivência bingo matutino (agachamento com bola)

Figura 5: Print do material sobre o bullying

Imagem 7: Vivência Yoga (matutino)

Imagem 8: Vivência Yoga (vespertino)

Imagem 9: Vivência elementos corporais (matutino)

Imagem 10: Vivência dinâmica queijo suíço (matutino)

Imagem 11: Vivência pirâmide (matutino)

Imagem 12: Vivência pirâmide (vespertino)

Imagem 13: Dinâmica queijo suíço (vespertino)

Figura 6: Print do material didático apresentado nos slides

Imagem 14: Quinta formação do ano de 2024 -Turno Matutino

Imagem 15: Quinta formação do ano de 2024 -Turno Vespertino

Figura 7: Print das classificações das PCAs

Figura 8: Print da gestão de riscos proposta por Diskson e Gray (2012)

Figura 9: Print do slide contendo as brincadeiras e jogos populares com material de apoio

Figura 10: Proposta prática Educação Infantil Grupo 1 e 2

Figura 11: Proposta prática Educação Infantil Grupo 1 e 2

Figura 12: Proposta prática Educação Infantil Grupo 3, 4 e 5.

Figura 13: Proposta prática Educação Infantil Grupo 3, 4 e 5.

Figura 14: Proposta prática Ensino Fundamental I 1º e 2º ano.

Figura 15: Proposta prática Ensino Fundamental I 1º e 2º ano.

Figura 16: Proposta prática Ensino Fundamental I 3º, 4º e 5º ano.

Figura 17: Proposta prática Ensino Fundamental I 3º, 4º e 5º ano.

Figura 18: Proposta prática Ensino Fundamental II 8º e 9º ano.

Figura 19: Proposta prática Ensino Fundamental II 8º e 9º ano.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Calendário formativo do ano de 2024

Tabela 2: Temas Integradores do currículo capixaba

Tabela 3: Encontros de formação e do GEPEF analisados

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACM	Associação Cristã de Moços
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAJUN	Projeto Caminhando Juntos
CBAA	Congresso Brasileiro de Atividades de Aventura
CI	Comunicado Interno
CONESEF	Congresso Espírito-santense de Educação Física
COVID	SARS-CoV-2
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Infantil
DT	Designação Temporária
EF	Educação Física
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPROEF	Encontro de Professores de Educação Física
ES	Espírito Santo
EVA	Etileno Acetato de Vinila
GEPEF	Grupo de Estudos e Pesquisas de Educação Física
GPT	Ginástica Para Todos
LABGIN	Laboratório de Ginástica e Práticas Corporais
LAEFA	Laboratório de Educação Física Adaptada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PCAs	Práticas Corporais de Aventura
PET	Polietileno tereftalato
PNE	Plano Nacional de Educação
PRÁXIS Física	Centro de Pesquisa de Formação Inicial e Continuada em Educação Física
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil



SEME	Secretaria de Educação de Vitória
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha
TI	Temas Integradores
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UMEF	Unidade Municipal de Ensino Fundamental
UMEFTI	Unidade Municipal de Ensino Fundamental de Tempo Integral
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil
UMEIF	Unidade Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Por onde começar? Pelas origens ou pelo começo que explica?	13
2 REFERENCIAL TEÓRICO	19
2.1 O começo do problema	19
2.2 A Educação Física na Educação Infantil	20
2.3 Formação Continuada	25
3 METODOLOGIA	29
3.1 Metodologia em ação	31
4 O GRUPO DE PROFESSORES (AS) DE VILA VELHA E AS FORMAÇÕES PROPOSTAS	33
4.1 O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física (GEPEF)	33
4.2 Os Encontros formativos dos (as) professores(as) de Educação Física da rede de Ensino de Vila Velha	34
5 RELATO DAS FORMAÇÕES E DOS ENCONTROS DO GEPEF	36
5.1 1º Encontro de formação	36
5.2 2º Encontro de formação	45
5.3 2º Encontro do GEPEF	47
5.4 4º Encontro de formação	50
5.5 3º Encontro do GEPEF	53
5.6 5º Encontro de formação	56
5.7 4º Encontro do GEPEF	79
5.8 6º Encontro de Formação	82
5.9 5º Encontro do GEPEF	90
5.10 7º Encontro de Formação	94



5.11 8º Encontro de Formação	100
5.12 9º Encontro de Formação	109
6 RESULTADOS E INTERPRETAÇÕES	116
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
8 REFERÊNCIAS	162
APÊNDICES	
APÊNDICE A – Termo de Assentimento	
APÊNDICE B – Questionário GEPEF	

1.INTRODUÇÃO

1.1. Por onde começar? Pelas origens ou pelo começo que explica?

Começo com uma frase de Marc Leopold Benjamin Bloch (2001, p.60) que me fez refletir sobre o passado e o presente.

“Mal falei, mal agi e minhas palavras e meus atos naufragam no meio de memórias”.

As minhas memórias me remetem interrogar meu passado, um passado não muito distante, que às vezes se confunde com um presente muito recente. Ao fazer uma observação de fatos do meu passado, ou seja, do tempo histórico que inquieta minha consciência, observo minhas experiências, principalmente aquelas que deixaram marcas em minha vida.

Quando estava no 3º ano do Ensino Médio, deparei-me com o vestibular! E agora? Aquele fardo que todo adolescente carrega, de ter que decidir qual profissão seguir. E comigo não foi diferente, passei o ano todo preparando para fazer a prova do vestibular, sem saber o que realmente queria como profissão.

Então, prestei o vestibular para Licenciatura em Educação Física, nem sabendo o que era licenciatura. Passei! Mas vários sentimentos me acompanharam: a alegria de ver meu nome nos aprovados e aquela sensação de alívio por ter finalmente começado meu processo formativo, com medos e incertezas e ao mesmo tempo cheia de expectativas e entusiasmada para saber como seria.

Porém, logo quando iniciei minha jornada acadêmica, aquele choque de realidade, principalmente com a pergunta que me fizeram “O que é Educação Física?” Foi quando percebi, que nem isso eu sabia! Pronto, estou fazendo o que aqui?! Mas, não desisti. Segui firme e receptiva em compreender e entender a Educação Física como área de conhecimento.

A Universidade é um mundo, um mundo desconhecido que só se conhece com a vivência. E eu a vivenciei e vivi experiências que me deixaram marcas!

O ensino, a pesquisa e a extensão são três pilares que formam a base do conhecimento acadêmico. Logo quando ingressei vivenciei o ensino, depois a pesquisa, o qual fui bolsista no Centro de Pesquisa de Formação Inicial e Continuada em Educação Física (PRÁXIS) e pude vivenciar a extensão a qual fiz parte do Laboratório de Ginástica e Práticas Corporais (LABGIN) e do Laboratório de Educação Física Adaptada (LAEFA), com Projeto de Dança chamado “Cuidadores que Dançam”.

Vivenciar a extensão me proporcionou conhecer lugares, culturas e pessoas. Um passado que guardo na memória e que deixou marcas, onde as experiências que tive se transformaram em aprendizagens significativas¹ e me proporcionaram adquirir conhecimentos, conhecimentos esses que levo nessa minha trajetória como docente.

Nessa trajetória na Universidade, e minhas idas e vindas, fui estagiária na Secretaria de Educação de Vitória/ES (SEME), na Gerência de Educação Infantil onde aprendi sobre Política Pública para a Educação Infantil. Fui também Educadora Social da oficina de Jogos e Brincadeiras no Projeto Caminhando Juntos (CAJUN) da Prefeitura de Vitória/ES, um projeto que me mostrou a importância de políticas públicas voltadas para crianças e adolescentes em vulnerabilidade social.

Vontades e escolhas deixam suas marcas na forma da vida. Essa frase de Zygmunt Bauman (2021, p. 72) é bem significativa quando observo meu passado. As escolhas que fiz, foram justificadas pelas minhas vontades, vontade de trabalhar, vontade de ensinar, de colocar em prática aquilo que eu ainda nem sabia, mas acreditava saber.

E, quando me dei conta estava me graduando em licenciatura em Educação Física.

Quando me formei, em 2015, minha primeira prática docente foi no Ensino Médio como Designação Temporária² (DT), e não gostei! Dois anos depois entrei na

¹ Conceito central da teoria de Ausubel, um processo através do qual uma nova informação se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva a um aspecto relevante da estrutura cognitiva do indivíduo. Este tipo de aprendizagem é o mecanismo humano para adquirir e reter a vasta quantidade de informações de um corpo de conhecimentos (Ostermann, Fernanda, p.34, 2011).

² Para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, os órgãos da Administração Federal direta, as autarquias e as fundações públicas poderão efetuar contratação de pessoal por tempo determinado.

Prefeitura de Serra/ES, também como DT, na Educação Infantil e no Fundamental I, que foi onde me encontrei! Durante a graduação, as vivências que me marcaram e foram mais significativas se deram na Educação Infantil, local que eu me sentia feliz e atuava com prazer.

Porém tive muita dificuldade em pensar no que trabalhar com as faixas etárias de 3 a 5 anos, mas fui conseguindo encontrar estratégias e métodos que foram me ajudando. Neste mesmo tempo, fui convidada pela Prof.^a Dra. Erineusa Maria da Silva para ser Professora Colaboradora do Projeto “Cuidadores que Dançam” a qual tinha sido bolsista durante minha graduação.

Estar de volta ao LAEFA, ao laboratório que não só agregou na minha formação acadêmica como me tocou e me mudou como ser humano, acendeu em mim uma chama de esperança e inspiração para novos projetos de vida. Ouvir as dificuldades daqueles cuidadores³, me fazia refletir sobre minha prática docente e como eu como professora poderia garantir os direitos fundamentais aos/as educandos/as como igualdade e solidariedade.

Retornando a Universidade como professora colaboradora, retomei o tripé da Universidade, retornei ao laboratório PRÁXIS e com o pensamento que ainda continuava sem saber o que deveria saber, estava em busca de conhecimento! Comecei, então, a pensar em qualificação, e assim em Mestrado...

E para minha surpresa e alegria ao mesmo tempo, em 2017 engravidei. E tive que adiar os planos. Ser mãe, me transformou de tal maneira que não sei nem como explicar! Então, nesses primeiros 1000 dias⁴ de vida decidimos que seriam dedicados ao nosso filho. Mas ser mãe não é tarefa fácil, precisei aprender! E como se aprende?

³ Termo usado no projeto para se referir àquele/as que cuidam das pessoas com deficiência.

⁴ A fase mais importante para o desenvolvimento físico e mental do ser humano. Nesse período, acontece a maior evolução de crescimento. Além disso, esses anos são fundamentais para o desenvolvimento dos sistemas nervoso e imunológico assim como para a formação de bons hábitos alimentares, que aumentarão as chances de ele se tornar um adulto saudável.

Estudando! E lá estava eu estudando sobre a primeira infância e sobre psicologia do desenvolvimento humano. E nesse período, aproveitei e cursei pedagogia.

Em 2019, prestei concurso para a Prefeitura de Vila Velha/ES e mais uma alegria em ver meu nome entre os aprovados!

Contudo, a pandemia da COVID 19⁵, interrompeu não apenas meus planos, mas os de muitas pessoas. Foram dias difíceis, marcados por incertezas, medos e uma sensação de que aquele período jamais teria fim. O sofrimento e a angústia se tornaram parte da rotina, exigindo resiliência e paciência diante do inesperado. Aos poucos, porém, começamos a recuperar o fôlego, a reorganizar a vida e a encontrar novos caminhos em meio ao caos. Em 2021, enfim, fui efetivada em Vila Velha/ES, um marco de esperança e recomeço após tempos tão desafiadores. A experiência da pandemia, embora dolorosa, reforçou a importância de valorizar cada conquista e de seguir em frente, mesmo quando tudo parece incerto.

E depois de 2 anos sem dar aula, deparei-me novamente com o contexto escolar, com dúvidas e incertezas e ainda com uma realidade totalmente diferente do que já havia vivenciado, uma pós-pandemia. Estávamos com rodízio de crianças, higienização de materiais, as crianças tinham que ficar a 1,5m de distância uma das outras e tivemos que reinventar nossa prática. E como fazemos isso?! Estudando! E lá estava eu novamente estudando.

Em 2022, participei do Grupo de Estudos e Pesquisas de Educação Física (GEPEF)⁶, onde aprofundi meus conhecimentos sobre a primeira infância e a infância, mas sob uma nova perspectiva. A participação nesse grupo me proporcionou uma reflexão mais profunda sobre minha prática e reforçou minha crença na importância da Educação Física no cotidiano escolar e na formação continuada. As reuniões, focadas

⁵ A covid-19 foi classificada como uma pandemia no mês de março de 2020. Mais de 655 milhões de casos da doença foram confirmados no mundo, com 6 milhões de vítimas fatais.

⁶ Trata-se de um coletivo de docentes da rede municipal de Vila Velha que se reúne mensalmente com o propósito de se apropriar dos saberes acadêmicos e promover o diálogo com os saberes da prática, fomentando reflexões críticas sobre a ação pedagógica.

em pensar e discutir nossa prática, reacenderam em mim a chama da mudança e a convicção de que podemos fazer a diferença.

Concordo com Baumam (2021, p. 72) quando afirma que: “[...] você deve ter acreditado em sua capacidade de fazer diferença: diferença no curso de sua própria vida, mas também no mundo em que ela é vivida”. Depois de buscar meus atos naufragados no meio de minha memória, percebi que sempre quis fazer a diferença, de todas as minhas vontades e escolhas, não foram só pensando em mim, mas também nos outros, em como eu poderia fazer da sociedade um lugar para se viver em equidade.

Assim, acredito que na primeira infância, por ser um período de importante desenvolvimento e que deixam marcas para o resto da vida, eu, como aquela que desempenha o papel de mediar o conhecimento, tenho a responsabilidade e uma tarefa importantíssima para a formação integral das crianças.

Portanto, a minha motivação para investigar a educação física na educação infantil encontra-se nas experiências significativas que marcaram minha trajetória acadêmica, profissional e pessoal. Esse interesse, entretanto, não se limita às experiências que tive, mas se fundamenta na compreensão de que o conhecimento é um processo dinâmico, em constante transformação e que precisamos sempre estar nos atualizando. Reconheço que a formação continuada é necessária para o aprimoramento das práticas pedagógicas, especialmente em um campo tão desafiador quanto à educação infantil.

Nesse contexto, a participação no GEPEF se revelou fundamental para ampliação da minha percepção sobre o impacto do trabalho coletivo no desenvolvimento humano e profissional. Essa experiência só veio a colaborar com minha convicção de que a formação continuada pode gerar mudanças significativas, tanto no docente quanto na qualidade da educação oferecida às crianças, evidenciando a relevância desse processo formativo como um pilar para a transformação.

Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivo analisar a formação continuada em educação física na rede municipal de Vila Velha/ES, no ano de 2024, avaliando se



essa formação contempla as especificidades da etapa da educação infantil. Além disso, busca-se investigar o papel do GEPEF na construção dialógica do currículo municipal, considerando sua contribuição para o desenvolvimento de práticas pedagógicas alinhadas às demandas dessa etapa educacional. A análise será fundamentada em uma abordagem crítica, buscando compreender como as iniciativas de formação continuada e a atuação coletiva podem impactar a reflexão sobre a prática educacional e fortalecer a construção de um currículo específico para esta etapa.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. O começo do problema

Tive uma formação na área de Educação Física no qual o conceito de Cultura Corporal predominou em relação aos outros. Essa concepção:

Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (Soares et al, 2013, p.39).

Desta forma, o que eu entendo de Educação Física escolar gira em torno desses saberes. E como o próprio nome diz os conhecimentos científicos produzidos por essa teoria são provenientes da nossa cultura, uma cultura de corpos produzida e incorporada pela humanidade. Portanto, essa cultura corporal que perpassa em cada realidade é o que proporciona a produção de conhecimentos da Educação Física.

Nesse contexto, a Educação Física ocupa um lugar singular na escola. Assim como destaca Carmem Lúcia Soares, em seu texto “Educação Física escolar: conhecimento e especificidade” menciona: “[...] penso que ela precisa preservar, manter e aprofundar a sua especificidade.” Contudo, como aponta Ayoub (2005, p. 146): “[...] quem acredita que a educação é fácil, tranquila, linear, certamente está esquecendo-se de considerar as relações de poder que permeiam os processos educativos.” Essas relações de poder, frequentemente presentes nos currículos escolares, tendem a limitar ou restringir o nosso fazer docente e muitas vezes impede o aprofundamento da nossa especificidade.

Ao longo de minha trajetória como professora, tenho refletido criticamente sobre essas relações de poder e seus impactos no cotidiano escolar, sobretudo no desenvolvimento integral das crianças. Entendendo que a escola representa um tempo e espaços singulares, em que seus protagonistas, estudantes e professores (as) também são produtores de culturas. Nessa perspectiva vejo como é essencial

que sejam respeitados os modos de ser das crianças, de estarem no mundo e de como partilham experiências com os sujeitos no ambiente escolar. Portanto, para Vago (2009, p.28):

[...] escola é lugar de circular, de reinventar, de estimular, de transmitir, de produzir, de usufruir, enfim, de praticar cultura. Uma instituição peculiar, com suas maneiras próprias de organizar-se e de relacionar-se com outras culturas produzidas e compartilhadas pelos humanos. As experiências culturais que nos constituem como humanos também têm lugar na escola, no protagonismo de seus professores e estudantes.

Sendo assim, a escola constitui um espaço privilegiado para o compartilhamento e a ressignificação das experiências culturais pelos sujeitos que nela convivem. Nesse contexto, é fundamental que tais experiências sejam valorizadas e reconhecidas como processos legítimos de aprendizagem, contribuindo para a formação integral dos sujeitos.

Para tanto, os currículos devem ser estruturados de forma a não apenas permitir, mas também encorajar essas produções culturais. Além disso, é essencial que os professores sejam devidamente capacitados para adotar um olhar sensível e reflexivo, de modo a garantir que as práticas pedagógicas dialoguem com as experiências das crianças e promovam um ambiente inclusivo, que valorize a diversidade e potencialize o desenvolvimento humano em todos os aspectos: emocional, social, físico e intelectual.

2.2. A Educação Física na Educação Infantil

Com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases (1996) (LDB 94/96) o parágrafo 3º, do artigo 26, determina que: “A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica.” E em 2001, o texto é alterado e inclui o termo “obrigatório” à frente da expressão “componente curricular”. Desta forma, Júnior e Darido (2009, p. 3), afirmam que:

Os avanços proporcionados por esta nova redação do texto da lei podem ser compreendidos pela definição de componente curricular proposta por Souza Júnior (2001, p. 83): [...] não apenas um

constituente do rol de disciplinas escolares, mas um elemento da organização curricular da escola que, em sua especificidade de conteúdos, traz uma seleção de conhecimentos que, organizados e sistematizados, devem proporcionar ao aluno uma reflexão acerca de uma dimensão da cultura e que, aliado a outros elementos dessa organização curricular, visa a contribuir com a formação cultural do aluno.

A obrigatoriedade da Educação Física (EF) na escola, demarcada por lei, representa um marco significativo, pois assegura a sua presença como componente curricular que integra um conjunto de conhecimentos organizados e sistematizados. No entanto, cabe destacar que a Educação Infantil, diferentemente do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, não é estruturada em disciplinas, como destaca Martins, Trindade e Mello (2021, p.68):

[...] a Educação Infantil é descrita como uma etapa da Educação Básica que não se organiza de maneira disciplinar, ou seja, caracteriza-se por promover processos de ensino-aprendizagem integrados, sem a divisão por disciplinas curriculares [...]

Mas, o que justifica então a presença desta disciplina nas unidades de Educação Infantil? A justificativa para a presença da Educação Física nessa etapa da educação básica está associada à Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que estabelece o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária do professor para atividades de interação direta com os educandos.

Com a promulgação dessa lei, os municípios tiveram que se reorganizar para garantir aos professore(a)s da Educação Infantil momentos dedicados ao planejamento pedagógico. Nesse contexto histórico, abriu-se espaço para a inserção de profissionais de Educação Física e Artes nas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) do município de Vila Velha/ES, evidenciando a ampliação do papel desses profissionais na promoção de práticas que enriquecem a formação integral das crianças.

Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018 e a obrigatoriedade de que os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio estejam alinhados a uma base nacional comum, os estados e

municípios iniciaram um processo de reformulação de seus documentos referenciais. Esse movimento teve como objetivo assegurar a coerência entre as diretrizes nacionais e as especificidades regionais, promovendo uma educação mais equitativa e alinhada às necessidades das diferentes etapas da Educação Básica.

No caso da Educação Infantil, enquanto etapa integrante da Educação Básica, a BNCC reafirma uma concepção pedagógica que articula o educar e o cuidar, considerando o cuidado como elemento indissociável do processo educativo. A estrutura curricular desta etapa tem como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, bem como seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que garantem às crianças o direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se.

A organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiência, que orientam as práticas pedagógicas e possibilitam o desenvolvimento integral das crianças: 1º - O eu, o outro e o nós; 2º - Corpo, gestos e movimentos; 3º - Traços, sons, cores e formas; 4º - Escuta, fala, pensamento e imaginação; 5º - Espaço, tempos, quantidades, relações e transformações.

Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BNCC, 2018, p.40).

Essa abordagem visa assegurar uma educação que respeite as especificidades da infância, promovendo aprendizagens significativas e contextualizadas, em consonância com as necessidades e os interesses das crianças. Nesta perspectiva, sobre os campos de experiência Mello et al (2016) mencionam:

Trata-se de uma proposta de organização curricular mediada pela ludicidade, que valoriza as interações e os sentidos produzidos pelas crianças nas relações que estabelecem com os objetos do saber, com os seus pares e com os adultos.

Dessa forma, busca-se potencializar o desenvolvimento infantil em sua totalidade, integrando as diversas áreas do conhecimento e evitando a fragmentação

característica de outras etapas da educação básica. Esse enfoque, portanto, reforça a importância de uma formação integral, na qual os saberes são articulados, favorecendo experiências educativas mais coerente e alinhada ao processo natural de construção do conhecimento na infância. Para Mello et al (2016) a ideia de campos de experiência atribui centralidade à criança na construção do conhecimento:

Ao valorizar as experiências infantis, o modo como elas negociam e interagem em grupo, o foco do processo de ensino-aprendizagem se desloca do que se “passa para as crianças”, para o que se “passa com e entre elas”, ou seja, com os sentidos que constroem na sua relação com os objetos do saber, com os seus pares e com os adultos (CORSARO, 2011; BUSS-SIMÃO, 2014, apud Mello et al, 2016).

Neste sentido, os autores veem reconhecer a criança como sujeito ativo, potente e capaz de produzir conhecimento a partir de suas experiências. A centralidade da criança implica reconhecer que ela aprende não apenas com o adulto, mas também com seus pares, com os objetos e com o ambiente, em um processo de negociação de significados e construção de sentidos. Corroborando, Sarmento (2005, p.41) declara que as culturas infantis são profundamente interativas:

[...] estar com os outros, partilhar experiências e saberes, comunicar para além de tudo o que separa é uma condição central da afirmação das crianças como sujeitos. A construção dos mundos de vida das crianças, a possibilidade de sua subjetivação e autonomia é fortemente dependente da possibilidade de o processo socializador ocorrer fora da orientação para o individualismo; porém, ocorre num quadro societal em que este é hegemônico.

Assim, o autor destaca que a afirmação das crianças como sujeitos depende da possibilidade de viver experiências coletivas, de compartilhar saberes e de construir sentidos em relação com os outros. Essa perspectiva rompe com a ideia da criança como ser isolado ou passivo, e a reconhece como agente social ativo, que se constitui na e pela interação.

Para Sarmento (2005) a infância é compreendida como categoria geracional, o que atribui à essa geração uma importância histórica marcante. De acordo com o autor "a infância está presente mesmo na ausência das crianças, sendo ela um fenômeno social e que articula múltiplos autores" (Sarmento, 2013, p.23). Isso significa que a

infância não é uma etapa biológica isolada, mas uma construção social constantemente ressignificada, na qual as crianças são reconhecidas como sujeitos sociais ativos, inseridos em processos permanentes de transformação cultural, histórica e social.

Ou seja, as crianças como atores sociais dentro dessa categoria geracional denominada como Infância estão sempre se ressignificando. Sarmiento (2005, p.366) explica que:

A geração da infância está, por consequência, num processo contínuo de mudança, não apenas pela entrada e saída dos seus actores concretos, mas por efeito conjugado das acções internas e externas dos factores que a constroem e das dimensões de que se compõe.

Portanto, esse processo contínuo de mudança varia em cada momento histórico, assim como as variáveis que o influenciam. Em cada período, novos atores despontam e criam novas culturas, com seus próprios modos de ver e participar do mundo, resultando em transformações nas práticas sociais. Por isso, é importante oportunizar experiências socioculturais na escola, para que as crianças não apenas vivenciem as práticas produzidas pelo ser humano, mas também possam, a partir dessas vivências, criar novas formas de viver no mundo com base em suas próprias percepções. Dessa maneira, compreender a infância com a qual se trabalha na escola é um desafio fundamental, pois, a cada época, novas infâncias emergem, trazendo consigo demandas específicas que exigem constantes reflexões, aprimoramentos e aprofundamento teórico por parte dos profissionais da educação. Assim, a escola deve assumir um papel ativo na construção de um ambiente que reconheça a dinamicidade da infância e promova práticas pedagógicas que acompanhem suas transformações socioculturais. Barbosa, Martins e Mello (2019, p.164) defendem:

[...] o brincar como linguagem típica da infância que precisa estar presente em suas diferentes aprendizagens e nas relações que estabelecem com os diferentes saberes. Por meio de suas experiências brincantes, as crianças e internalizam e produzem culturas, tonando-se agentes de si mesmas e autoras de suas próprias vidas.

Sendo assim, na primeira infância, a Educação Física (EF) desempenha um papel fundamental no estímulo ao desenvolvimento integral da criança. Embora algumas abordagens enfatizem a importância do desenvolvimento motor nessa fase, a BNCC estabelece as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes do processo educativo.

Dessa forma, as práticas pedagógicas não devem ser concebidas de maneira isolada ou fragmentada, mas sim manifesta-se dessas experiências lúdicas e interativas, respeitando a natureza da infância e promovendo aprendizagens significativas. Para Mello *et al.* (2016, p. 138):

As experiências infantis se materializam, sobretudo, em suas ações corporais. É por meio de seus corpos em movimento que as crianças interagem com os outros, consigo mesmas e com o seu meio, constroem conhecimentos e afirmam as suas identidades, internalizam e produzem cultura, ou seja, as ações motoras configuram espaço⁷ privilegiado da experiência infantil.

Ao afirmar que as ações corporais das crianças são experiências infantis, evidencia-se que o corpo não apenas se movimenta, mas também comunica, expressa e representa uma cultura, contribuindo para a construção de uma identidade.

Nesse sentido, reconhecer as experiências corporais como objeto de conhecimento na Educação Física voltada para as infâncias implica não apenas valorizar a cultura corporal, mas também compreender aqueles que a vivenciam, considerando seus diferentes modos de perceber e interagir com o mundo ao seu redor. Essa perspectiva amplia a abordagem da Educação Física, afastando-a de uma visão meramente motora e aproximando-a de um entendimento mais sensível e contextualizado sobre o papel do corpo na formação da criança.

2.3. Formação Continuada

Ao concluir a formação inicial, muitos professores (as) ingressam na escola com um misto de ansiedade e incerteza, sem ter plena noção dos desafios que enfrentarão no

⁷ Com base em Certeau (1994), compreendemos espaço como o lugar praticado, identitário.

cotidiano da sala de aula. O nervosismo e a expectativa frequentemente os (as) levam a planejar meticulosamente suas primeiras aulas, mas, ao se depararem com a realidade escolar, percebem que nem sempre tudo ocorre conforme o previsto. No entanto, com o tempo, esses profissionais passam a compreender a escola enquanto instituição social, aprendem a lidar com suas dinâmicas e desafios e, gradualmente, constroem suas experiências docentes.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1992, p.13).

Esse processo evidencia a importância da formação continuada e da reflexão sobre a prática pedagógica, uma vez que, frequentemente, presume-se que o conhecimento adquirido na formação inicial seja suficiente para o exercício da docência. No entanto, a cada ano, novos sujeitos emergem, novas diretrizes são estabelecidas e os desafios da docência se renovam, exigindo do (a) professor (a) uma postura ativa e engajada. Nesse sentido, torna-se fundamental adotar uma prática pedagógica baseada no ciclo ação-reflexão-ação, no qual o ensino não se limita à reprodução de conteúdos, mas se constrói a partir de uma análise crítica e contínua das experiências em sala de aula. Sendo assim, Nóvoa (1992, p.16) vem afirmar que:

As situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas: o profissional competente possui capacidades de auto-desenvolvimento reflexivo.

Dessa forma, compreende-se que o (a) profissional atuante na escola está em permanente processo de formação, refletindo continuamente sobre sua prática docente. Além disso, a legislação assegura o direito à formação continuada, reconhecendo-a como um elemento essencial para a profissionalização docente. Esse direito não apenas reafirma a importância do aprimoramento constante, mas também evidencia a necessidade de criar condições para que os (as) educadores (as) tenham acesso a espaços de aprendizagem que potencializem sua atuação e promovam uma educação de qualidade. Assim, Marchiori e Mello (2023, p.2), vem afirmar que:

A formação continuada é compreendida como uma ação planejada e intencional. Destina-se ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica, em suas diferentes etapas e realizada por meio de atividades de extensão, grupos de estudos, cursos e programas. Dentre as suas finalidades, destaca-se a reflexão sobre a prática educacional, bem como a busca de capacitação técnica, pedagógica, ética e política do profissional docente.

Tendo como finalidade da formação continuada a reflexão sobre a prática educacional, é fundamental que os espaços formativos valorizem momentos de troca de experiências e de reflexão coletiva. Esses momentos não apenas fortalecem o desenvolvimento profissional dos (as) docentes, mas também possibilitam a construção de saberes de forma colaborativa, promovendo uma prática pedagógica mais crítica, contextualizada e alinhada às necessidades do ambiente escolar. Ou seja, segundo Nóvoa (1992, p.14):

Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes. Por isso, é importante a criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

Nesse sentido, torna-se fundamental a construção coletiva de um espaço formativo no qual os professores atuem como sujeitos ativos do próprio aprendizado, assumindo simultaneamente os papéis de formadores e formandos. Esse processo dialógico de formar-se e ser formado favorece a troca de saberes, a reflexão crítica sobre a prática docente e o aprimoramento contínuo, consolidando uma formação mais significativa.

Acreditando em um espaço formativo coletivo, esta pesquisa pretende acompanhar o processo de implementação do currículo no município de Vila Velha/ES que ocorreu durante a formação continuada dos (as) professores (as) de Educação Física ao longo do ano de 2024. Essa análise é essencial para compreender como as diretrizes curriculares serão articuladas com as práticas pedagógicas e como a participação do GEPEF poderá contribuir para que esse movimento se desenvolva de maneira dialógica e colaborativa. A interação promovida por esse coletivo tem o potencial de



fomentar uma formação mais crítica e reflexiva, possibilitando que os docentes se tornem agentes ativos na construção de um currículo que dialogue com as demandas locais.

3. METODOLOGIA

A pesquisa seguiu os preceitos da abordagem qualitativa, que está direcionada aos problemas da prática profissional e adotou a pesquisa participante como método. Desta forma, segundo Peruzzo (2017, p. 163) a pesquisa participante consiste numa investigação efetivada a partir da inserção e na interação do pesquisador ou da pesquisadora no grupo, comunidade ou instituição investigado.

Desta forma, tal pesquisa buscou analisar como as práticas formativas desenvolvidas em 2024 para/com os (as) professores(as) de Educação Física da rede municipal de Vila Velha/ES abordaram as especificidades da etapa da educação infantil. Além disso, investigou os movimentos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física (GEPEF) na melhoria do currículo municipal, considerando sua contribuição neste processo formativo.

De acordo com Peruzzo (2017, p. 163), a investigação participante – ou participativa – envolve dois aspectos centrais:

- a) Na presença constante do observador no ambiente investigado, para que ele possa “ver as coisas de dentro”.
- b) No compartilhamento, pelo investigador, das atividades do grupo ou do contexto que está sendo estudado, de modo consistente e sistematizado – ou seja, ele se envolve nas atividades, além de co-vivenciar “interesses e fatos”.

A autora enfatiza que a inserção do pesquisador no campo é condição fundamental para a compreensão desse tipo de investigação. Ressalta, contudo, que a pesquisa participante pode assumir diferentes modalidades, sendo os itens “a” e “b” característicos, respectivamente, da observação participante e da participação observante.

Dessa forma, ao analisar as formações realizadas em 2024, assumi, enquanto pesquisadora, participante do GEPEF, formadora e professora, múltiplos papéis em um mesmo espaço, cada um contribuindo para a ampliação da compreensão sobre o campo investigado. Essas diferentes funções, longe de se pautar no desenvolvimento de um conhecimento pré-estabelecido ou na busca por uma verdade absoluta,

orientou-se pela perspectiva de uma intervenção dialógica, cujo propósito foi conhecer, refletir e registrar as dinâmicas e implicações desse processo formativo. Para Peruzzo (2017, p. 166) a pesquisa participante encontra respaldo no método dialético (ou do materialismo histórico-dialético) de modo que:

[..] uma pesquisa ancorada no materialismo histórico-dialético possui mais possibilidades de apanhar o fenômeno em sua complexidade, profundidade e dinamicidade, ou seja, em sua totalidade que atenta às origens, suas múltiplas partes constitutivas, em seus significados e nas transformações sofridas continuamente. Em outras palavras, procura captar o “movimento” e nele compreender a essência e todas as dimensões do fenômeno.

Portanto, esta pesquisa teve como objetivo produzir dados que permitissem analisar a cartografia dos movimentos realizados no âmbito da formação continuada dos (as) professores (as) de Educação Física de Vila Velha/ES, apurando em que medida tais ações contemplam a etapa da Educação Infantil. Ela buscou também identificar soluções para desafios do cotidiano escolar, especialmente no que se refere à prática docente, de modo a promover a valorização das infâncias e considerar a especificidade da Educação Física na Educação Infantil. Dessa forma, caracterizou-se como uma pesquisa de natureza aplicada, pois não teve como finalidade apenas compreender a realidade educacional, mas propor estratégias pedagógicas que contribuíssem para a melhoria do ensino e a construção de um currículo específico para a Educação Infantil.

Como toda professora pesquisadora que faz da sua prática ação-reflexão-ação “continuamos a fazer perguntas e a buscar soluções” (Minayo, 1994, p.10).

Com base nessas inquietações esta pesquisa qualitativa, “preocupou-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados” (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 32). E trabalhou “com o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes” (Minayo, 1994, p.21-22). Portanto, foi utilizada a abordagem dialética, “a qual propõe abarcar os sistemas das relações que constrói, o modo de conhecimento exterior ao sujeito, mas também as representações sociais que traduzem o mundo dos significados” (Minayo, 1994, p.24). Desta forma o

“conhecimento científico é sempre histórico e socialmente condicionado” (Minayo, 1994, p.34-35). Para consolidar a abordagem metodológica escolhida foi construído, portanto, um estudo de campo com observação participante, pois ocorreu um “contato direto do pesquisador com o fenômeno observado” (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 75). Para o acompanhamento do trabalho empírico optou-se pelo diário de campo como instrumento de registro. Para Dyniewicz (2009, p. 125) as “técnicas são procedimentos de coleta de dados para cada objeto de pesquisa. É a instrumentação específica da ação como meio auxiliar do método”.

O diário de campo teve como objetivo registrar e analisar as ações e interações observadas durante os encontros formativos e as discussões no grupo de estudos, especialmente, no contexto da implementação das orientações curriculares referentes à Educação Infantil. Além de descrever os acontecimentos, esse instrumento possibilitou a reflexão crítica sobre ideias e preocupações que puderam contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas nesta etapa.

A partir dos dados coletados adotou-se a análise de conteúdo, proposta por Bardin (2009), para analisá-los. Neste caso, buscou-se compreender os significados subjacentes às informações tratadas. Como afirma a autora, “o interesse não está na descrição de conteúdos, mas sim no que estes poderão ensinar após serem tratados” (BARDIN, 2009, p. 40).

3.1 Metodologia em ação

A rede de ensino de Vila Velha/ES, onde ocorreu a investigação, possui 109 escolas, sendo 40 Unidades de Educação Infantil (UMEI); 67 Unidades de Ensino Fundamental (UMEF) e 2 Unidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental (UMEIF). Assim, especificamente, a pesquisa aconteceu durante as formações para os professores (as) de Educação Física e durante os encontros do grupo de estudos e pesquisa em Educação Física (GEPEF), que aconteceram uma vez por mês, às terças-feiras.

Conforme o registro do diário de campo, foram 9 formações e 7 encontros do grupo de estudos, os encontros do GEPEF antecederam as formações para que fosse possível discutir e dialogar sobre os encontros formativos.

Tabela 1 - Calendário formativo do ano de 2024

CALENDÁRIO FORMATIVO ANO DE 2024					
GRUPO DE ESTUDOS			FORMAÇÕES		
MÊS	DIA	TEMA	MÊS	DIA	TEMA
FEVEREIRO	-	-	FEVEREIRO	20	Orientações Curriculares
MARÇO	-	-	MARÇO	12	Documentos Normatizadores
ABRIL	02	Planejamento dos encontros formativos	ABRIL	23	Explorando conexões: A capoeira em EF através dos Temas Integradores
MAIO	14	Planejamento formação "Danças"	MAIO	28	Explorando conexões: Danças em Educação Física
JUNHO	04	Planejamento dos encontros formativos e currículo de EF na EJA	JUNHO	25	Explorando conexões: Ginásticas em Educação Física através dos Temas Integradores
JULHO	-	-	JULHO	-	-
AGOSTO	13	Planejamento dos encontros formativos e currículo de EF na EJA – Parte II	AGOSTO	20	Explorando conexões: Práticas de aventura em EF através dos Temas Integradores T03 e T08
SETEMBRO	03	Planejamento da formação continuada e da Mostra Fotográfica	SETEMBRO	17	Jogos e Brincadeiras e os Temas Integradores
OUTUBRO	01	Planejamento formação "Esportes" e organização do EPROEF	OUTUBRO	08	Esportes em Educação Física e os Temas Integradores
NOVEMBRO	05	Organização do X EPROEF/Mostra Cultural	NOVEMBRO	26	X EPROEF/ Mostra Cultural

Fonte: Acervo autora

Nesse contexto foram identificados 14 professores (as) participantes do GEPEF, um total de 123 professores (as) que atuam na Educação Infantil na rede de ensino e aproximadamente 43 professores (as) que frequentam as formações.

A primeira etapa da pesquisa se deu por meio da observação durante os encontros formativos e, simultaneamente, nas reuniões do GEPEF, com o propósito de

acompanhar o processo de implementação das orientações curriculares estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha/ES (SEMED). Esse acompanhamento foi registrado no diário de campo, onde foram descritas, de forma detalhada, as discussões realizadas nas reuniões.

A segunda etapa compreendeu a análise das contribuições e possibilidades de intervenção discutidas ao longo das formações, com foco na Educação Infantil. Para essa análise foram consideradas as anotações registradas no diário de campo, bem como as reflexões do grupo de estudos gravadas e posteriormente transcritas para o referido diário, e as experiências compartilhadas pelos professores (as) da rede municipal.

Com relação aos aspectos éticos da pesquisa vale mencionar que toda pesquisa implica riscos, os quais podem se manifestar de maneira imediata ou tardia, comprometendo não apenas o indivíduo diretamente envolvido, mas também a coletividade. Dessa forma, adotou-se diretrizes éticas e metodológicas que minimizassem possíveis danos e garantissem a integridade dos participantes. Diante dessas colocações vale elucidar que a pesquisa teve aprovação no Comitê de ética da UFES com o número 75805223.2.0000.5542.

4. O GRUPO DE PROFESSORES (AS) DE VILA VELHA E AS FORMAÇÕES PROPOSTAS

4.1. O Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física (GEPEF)

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física (GEPEF), é composto por professores (as) de Educação Física da rede municipal de ensino que se reúnem mensalmente, sob a orientação da nossa formadora Jasmim⁸, responsável pela formação continuada dos (as) professores (as) de Educação Física da rede municipal de ensino de Vila Velha/ES. Esses encontros têm como principal objetivo a apropriação dos saberes acadêmicos e o diálogo com os saberes práticos, promovendo uma reflexão sobre a prática pedagógica. As inscrições são abertas no início do ano, durante a primeira formação, no entanto, novos integrantes podem ingressar no grupo ao longo do ano.

Dessa forma, o GEPEF se configura como um coletivo dedicado à compreensão e à produção de referências para a prática pedagógica nas aulas de Educação Física no município. Além disso, busca desenvolver e revisar continuamente soluções metodológicas que favoreçam o engajamento docente e incentivem a construção coletiva do conhecimento. A atuação do grupo visa, assim, contribuir para a formação de sujeitos mais justos, críticos, criativos, participativos e corresponsáveis no processo educativo.

Em 2024, o grupo contou com um total de 14 participantes, com faixa etária entre 31 e 50 anos, sendo que 42,9% têm entre 36 e 40 anos. As informações sobre os integrantes foram coletadas por meio de um questionário⁹ elaborado no aplicativo Google *Forms* e enviado via *WhatsApp*. No que se refere à formação inicial, 84,6% dos docentes cursaram a graduação no Centro de Educação Física e Desportos, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), enquanto 7,7% se formaram na Universidade de Vila Velha (UVV) e 7,7% na Faculdade Salesiana de Vitória. Com

⁸ Para preservar o anonimato dos participantes optei por chamá-los por nomes fictícios inspirados em flores.

⁹ Apêndice B.

relação à formação continuada, 85,7% possuem especialização e tempo de participação no GEPEF, 42,9% dos integrantes frequentam o grupo há 1 a 3 anos, 28,6% participam há 4 a 7 anos, e outros 28,6% fazem parte há 8 a 10 anos.

O plano de ação do grupo para o ano de 2024 estabeleceu como principal objetivo a implementação do Currículo Capixaba e das Orientações Curriculares de Vila Velha/ES, com ênfase no aprofundamento dos conhecimentos sobre os Temas Integradores, as Unidades Temáticas e os Objetos de Conhecimento do componente curricular de Educação Física. Nesse contexto, o grupo de estudos desempenha um papel fundamental ao apoiar esse processo, promovendo debates e reflexões sobre as temáticas propostas. Além disso, os próprios integrantes do GEPEF assumiram a responsabilidade de coordenar as ações formativas ao longo do ano de 2024, fortalecendo o compromisso com a formação continuada e a valorização da prática pedagógica.

4.2. Os Encontros formativos dos (as) professores(as) de Educação Física da rede de Ensino de Vila Velha/ES

Considerando a Lei Complementar 019/11, que institui o Estatuto do Magistério do Município de Vila Velha, o artigo 65, § 3º estabelece que “o Município promoverá formação continuada por meio de encontros periódicos por área de conhecimento”. Dessa forma, assegura-se a participação dos (as) professores (as) na Formação Continuada.

Assim, os (as) professores (as) da rede de todas as áreas têm a oferta de encontros formativos uma vez ao mês. Cada área de conhecimento possui um formador (a) professor (a) da rede referente ao cargo que atua, ou seja, a formadora do componente curricular Educação Física é professora de EF da rede, a Jasmim. Ao final de cada mês, as unidades de ensino recebem um Comunicado Interno (CI) contendo o calendário das formações do mês seguinte, garantindo a organização e participação dos (as) docentes nesse processo contínuo de qualificação profissional. Como mostra o quadro abaixo:

Quadro 1 - Agenda de formação continuada dos professores da rede municipal de Vila Velha.



AGENDA DE FORMAÇÃO CONTINUADA – 2024 (de 03/06 a 28/06/2024)

Ressaltamos que a Lei Complementar nº 019/11, Estatuto do Magistério do Município de Vila Velha, no artigo 65, prevê a participação de professores na Formação Continuada como forma de ampliação do desenvolvimento profissional.

FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO:

DATA	PÚBLICO-ALVO	HORÁRIO	LOCAL	AÇÃO/TEMA	OBSERVAÇÃO
03/06	Professores regentes e Pedagogos da Educação Infantil	Matutino 08h às 9h 9h30 às 10h30 Vespertino 14h às 15h 15h30 às 16h30	Online Via Webex https://pmvv.webex.com/pmvv/j.php?MTID=mb7e3a68cf536da30aefe5690a2eee2f0	Tema: Plantão Formativo e Pedagógico da Educação Infantil e do SGE Palestrantes: Equipes de Educação Infantil e do SGE	Cada unidade escolar poderá oportunizar a participação de seus professores regentes e pedagogos no dia e no horário que melhor atendam à demanda e à organização escolar, ou seja, escolher um momento de atendimento para cada profissional.
04/06	Grupo de Estudos EDUCAÇÃO FÍSICA	Matutino 07h30 às 11h30 Vespertino 13h30 às 17h30	Presencial Auditório UMEF Dr. Tuffy Nader	Tema: Planejamento dos encontros formativos e currículo de Educação Física na EJA Palestrante: Juliana Guimarães Saneto	

Fonte: Comunicado Interno nº 13853/2024 – Secretaria municipal de Educação de Vila Velha/ES.

No caso dos (as) docentes de Educação Física, da rede municipal de ensino, os encontros formativos e as reuniões do GEPEF ocorrem mensalmente, sempre às terças-feiras, sob a orientação da formadora responsável pela área. Normalmente, as reuniões acontecem no início do mês, enquanto a formação continuada para os professores (as) de Educação Física da rede ocorre ao final do mês.

A organização desses encontros tem um propósito estratégico: a realização prévia das reuniões do GEPEF permite que seus integrantes dialoguem, discutam e elaborem as propostas que serão abordadas na formação do final do mês. Para o ano de 2024, a proposta dos encontros formativos teve como foco a implementação das orientações curriculares do município. Nesse sentido, cada formação abordou uma unidade temática¹⁰, sendo conduzida pelos próprios membros do grupo, que assumiram a responsabilidade de coordenar essas atividades.

¹⁰ De acordo com a BNCC (2018, p.29) elas “Definem um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares”. No caso da Educação Física, brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura.

5. RELATO DAS FORMAÇÕES E DOS ENCONTROS DO GEPEF

Vale ressaltar que a escolha em relatar de forma contínua as formações entremeando as do GEPEF e as da rede municipal de Educação visam dar sentido a complementariedade do processo, mesmo que, por vezes, pareça confuso.

5.1. 1º Encontro de formação

O ano letivo de 2024 iniciou-se no primeiro dia do mês de fevereiro e a primeira formação de Educação Física aconteceu no dia 20 de fevereiro na UMEF Senador João de Medeiros Calmon, localizada em Praia das Gaivotas.

Anteriormente a esta formação o encontro do GEPEF não ocorreu, pois, a formadora precisaria abordar as documentações referentes ao planejamento docente como determinado pelo gerente de ensino.

Portanto, neste primeiro encontro o tema foi tratar das orientações curriculares e, nossa formadora Jacinto¹¹, iniciou dando as boas-vindas ao ano letivo de 2024, e explicando que o processo de construção das orientações curriculares estava acontecendo desde 2018 e que no ano passado (2023) o GEPEF se dedicou na elaboração deste documento, mas que ele ainda possuía lacunas e que neste ano de 2024, seria para conhecermos e repensarmos sua organização, seus objetos de conhecimentos e as habilidades essenciais para cada ano.

Então, o encontro iniciou com o debate da “Organização dos saberes escolares”, a formadora indagou aos demais professores (as) o que seriam esses saberes. E ela, já respondendo disse que: “são aqueles que norteiam a nossa prática” continuando, explicou que os saberes que orientam a ação pedagógica dos professores de Vila Velha é a Base Comum Curricular (BRASIL, 2018) (BNCC), o Currículo do Estado do Espírito Santo (ESPÍRITO SANTO, 2018) e as Orientações Curriculares de Vila Velha (VILA VELHA, 2024).

¹¹ A formação continuada em Educação Física iniciou o ano letivo com a formadora Jacinto, mas logo foi designada para assumir outra função dentro da Secretaria Municipal de Educação.

Em seguida, ela abordou o tema “Terminologia das Orientações Curriculares”, Jacinto chamou atenção para algumas terminologias importantes presente na BNCC e que devem compor nosso vocabulário e planejamentos. Frisou que não se fala mais disciplina e sim “área de conhecimento” e que não é mais para usar esta terminologia, assim como conteúdo, agora se fala “unidade temática”. E os “objetos de conhecimento” são as subclassificações das unidades temáticas, como exemplo citou a unidade temática “Jogos e Brincadeiras” e como objeto de conhecimento: “Brincadeiras e jogos de matriz indígena africana”. Atentou aos professores que não se usa mais objetivos no planejamento, agora fala-se em habilidades essenciais.

Ao falar sobre as “Orientações Curriculares” apresentou um esquema, como um mapa mental, mostrando como está estruturado o documento. Jacinto abriu o documento e mostrou sua organização: a começar pela apresentação geral e as tabelas, que são organizadas por trimestre e por ano (Anos iniciais: 1º ano, 2º anos, 3º anos, 4º ano e 5º anos; Anos Finais: 6º ano, 7º ano, 8º ano e 9º ano). Nessas tabelas, além das unidades temáticas, os objetos de conhecimento, as habilidades essenciais e as locais e regionais, estão também os temas integradores para cada trimestre, as orientações complementares e as orientações para avaliações. Como mostra o quadro abaixo:

Quadro 2 - Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental de Vila Velha

ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS			
Componente Curricular - Educação Física – 1º Ano			
1º Trimestre			
Unidades Temáticas	Objeto de Conhecimento	Habilidades Essenciais	Habilidades Locais/Regionais
BRINCADEIRAS E JOGOS	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	EF12EF01 Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas.	EF12EF01-01/ES Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas. A prática deve ser organizada de forma a exigir habilidades mais simples possibilitando o trabalho de uma atitude positiva com relação às diferenças e possibilidades de aprender e desenvolver-se continuamente.
		EF12EF02 Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem.	Resgatar as brincadeiras infantis pela memória das famílias e dos parentes mais velhos.
Temas Integradores			
TI01 Direitos da criança e do Adolescente TI03 Educação Ambiental TI05 Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso TI06 Educação em Direitos Humanos TI07 Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena. TI09 Vida Familiar e Social TI17 Povos e Comunidades Tradicionais TI18 Educação Patrimonial			
Orientações gerais			
<p>O período específico, requer maior utilização das brincadeiras que trabalhem com lateralidade, noção espaço-tempo, contribuindo assim para os processos alfabetização, já que neste ano as crianças precisam aprender/reforçar conhecimentos que auxiliam na adaptação do ensino fundamental. Promover a escuta dos alunos facilitará o processo de adaptação, lembrando que nesta fase o processo de experimentação dos campos da educação infantil pode ser ainda utilizado como ferramenta pedagógica, através da manipulação de objetos e de experimentação de atividades com crianças mais velhas. É obrigatório o cumprimento de leis como a 10.639/03, 11.645/08 e o Parecer 03/2004 que prevê o ensino das culturas e das histórias afro-brasileiras e indígenas, está fortemente relacionado com as brincadeiras e jogos populares brasileiros.</p> <p>São as brincadeiras e Jogos da Cultura Popular presentes no contexto comunitário e regional: Atividade faz de conta; • Jogos simbólicos; • Jogos de regras; • Jogos de raciocínio; • Cantigas de roda; • Pantomima. Experimentar brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional significa se apropriar de aprendizagens que só podem ser acessadas pela experiência corporal, ou seja, devem ser efetivamente vivenciadas. O fruir se relaciona às aprendizagens que permitem ao aluno desfrutar da realização de uma determinada prática corporal ou apreciá-la quando realizada por outros. Recriar é um processo complexo, que demanda uma série de outras aprendizagens e que, nesse grupo etário, pode se desenvolver, por exemplo, solicitando que recriem uma brincadeira que praticam em casa para mostrar aos colegas, adaptando os materiais e espaços disponíveis na escola. As brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional referem-se a práticas que fazem parte do dia a dia dos alunos, aquelas que praticam e aquelas que observam outras pessoas praticando. Desenvolver essa habilidade reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas possibilita a exploração de dois importantes aspectos relacionados ao movimento: 1. Habilidades motoras: são todos os movimentos que aprendemos, são incorporados e podem ser utilizados em tarefas cada vez mais específicas. 2. Capacidades físicas: são características que nossos movimentos apresentam e que podem ser aprimorados, como a força muscular, o equilíbrio e a velocidade.</p>			
Orientações de avaliação			
<p>Utilizar a avaliação diagnóstica de entrada para estruturação do plano de trabalho (entender como se deu o processo de transição da Educação Infantil para Ensino Fundamental – Anos Iniciais - realização da anamnese nos alunos como fonte de dados para atuação e tomada de decisão.) O processo avaliativo se torna mais significativo quando o aluno participa de seu processo de escolha e estruturação. O aluno deve saber, de forma clara e simples, os objetivos a serem alcançados em cada objeto de conhecimento a ser trabalhado, isso é explicado pelo professor aos grupos que atende. A diversificação de instrumentos avaliativos possibilita uma avaliação mais complexa e que resulte em possibilidades de reflexão e mudança de prática pedagógica. A avaliação parte sempre dos conhecimentos construídos dentro das aulas e deve estar atrelada ao cotidiano escolar. A importância de registros visuais auxilia nas avaliações de momentos que ocorreram e que escapam na dinâmica do componente curricular, por isso a diversificação de instrumentos dentro do componente curricular da educação física é essencial.</p>			

Fonte: Ambiente Virtual de Aprendizagem da Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha:
<https://drive.google.com/file/d/1TPHH1j6Wt0SFii3XvOvQ76ZLrG5BMLhq/view>

Posteriormente, apresentou a agenda formativa de 2024 até o mês de maio. Ela mostrou rapidamente o calendário só para ciência dos demais professores participantes. Em seguida, o assunto abordado foi o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Desta forma, ela abriu o AVA e mostrou aos professores onde localizar os documentos norteadores para a prática docente. Os documentos estavam divididos por etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ela apresentou o documento da Educação Infantil e comentou brevemente que pretende oferecer formação específica para os professores dessa etapa este ano, embora isso ainda dependa da aprovação da gestão.

No ensino fundamental, ela mostrou as demais abas, as quais estavam as orientações curriculares de Vila Velha/ES para a Educação Física e os documentos complementares: currículo capixaba dos anos iniciais e finais e a BNCC. Como mostra a figura abaixo:

Figura 1 - Print do ambiente virtual de aprendizagem (AVA)



Fonte: Ambiente Virtual de Aprendizagem da Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha:
<https://amplia.me/need/course/view.php?id=28>

Em seguida, mostrou, rapidamente, a organização curricular da Educação Infantil que é dividida em creche (1 a 3 anos) e pré-escola (4 e 5 anos), totalizando 1000 horas/aulas (h/a), dessas 800h/a pertencem as linguagens integradas, 120 h/a à Educação Física e 80 h/a à Arte.

Jacinto exemplificou que a BNCC é o centro de nossas ações, e para nos atentarmos aos quatro eixos principais: competências, habilidades, unidades temáticas e objetos de conhecimento.

Expôs o caminho que os (as) professores (as) precisam percorrer até chegar à aula: 1º BNCC; 2º Currículo Capixaba; 3º Orientações Curriculares de Vila Velha/ES; 4º Projeto de Rede, 5º Plano de Ensino; 6º Plano de Aula, e salientou que os (as) professores (as) precisam ler os documentos e se apropriar deles para que consigam realizar um bom planejamento.

Frisou sobre os 19 temas integradores que precisam estar articulados com as unidades temáticas, sendo eles:

Tabela 2 - Temas Integradores do currículo capixaba.

Código :	Temas Integradores:	Descrição:
TI01	Direito das crianças e do Adolescente	Importante ressignificar este documento para mostrar a importância do direito das crianças e dos adolescentes.
TI02	Educação para o Trânsito	Educação no trânsito não compreende apenas ensinar regras de circulação, mas, também, formar cidadãos participativos responsáveis, autônomos e envolvidos com a preservação da vida.
TI03	Educação Ambiental	Promover o desenvolvimento socioambiental que garanta a qualidade de vida das gerações futuras e criar novas mentalidades em relação ao uso de recursos oferecidos pela natureza.
TI04	Educação Alimentar e Nutricional	Esse é um tema importante quando falamos do desenvolvimento físico do aluno. Devemos pensar no que ingerimos e de que forma isso nos beneficia ou nos afeta.
TI05	Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso	Muito importante trabalhar a empatia e cooperação quando juntamos crianças, adolescentes e idosos. Importante falar da convivência entre pessoas que têm ritmos e valores diferentes.
TI06	Educação em Direitos Humanos	Os Direitos Humanos dialogam muito bem com a com o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA). O direito de cada um deve ser garantido, mas sem ferir o direito dos outros.

TI07	Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena	Há necessidade de ampliar o conhecimento dos estudantes para que eles entendam e aceitem a diversidade de povos e etnias que formam o povo brasileiro.
TI08	Saúde	Essa competência está para além de cuidar da higiene. Refere-se também a questões humanas, envolvendo a saúde física, mental e social.
TI09	Vida Familiar e Social	As gerações devem ser educadas para compreender o papel da família e da comunidade. Comunicar e buscar a convivência pacífica é fundamental para a criação de um ambiente harmonioso.
TI10	Educação para o Consumo Consciente	Importante destacar a questão ambiental, alimentar e econômica. Também deve ser feita uma avaliação do sistema socioeconômico mundial que influencia o consumo.
TI11	Educação Financeira e Fiscal	Equilibrar a vida sob a perspectiva financeira. Avaliar o sistema socioeconômico mundial que influencia o consumo, considerando os motivos dos desequilíbrios financeiros. Pode ser desenvolvido simulações de gastos.
TI12	Trabalho Ciência e Tecnologia	Formar sujeitos autônomos, protagonistas, produtivos, propositivos e transformadores para o século XXI. Importante usar a tecnologia com ética e significado nas relações pessoais, profissionais, políticas, econômicas. Desenvolver a noção de trabalho como sendo relevante para a dimensão humana e social.
TI 13	Diversidade Cultural, Religiosa e Ética	Possibilitar aos estudantes conhecer e entender os diversos modos de vida que estão presente em nossa sociedade. Respeitar as diferentes representações culturais (escrita, fala, modo de vestir, músicas, danças, economia entre outros). Compreender a identidade nacional por meio das diferentes manifestações culturais presentes na composição social do país.
TI 14	Trabalho e Relações de Poder	Possibilitar aos estudantes compreender que no mundo do trabalho existem relações de poder. Os estudantes devem estar preparados para lidar com conflitos no mundo do trabalho.
TI 15	Ética e Cidadania	Destacar que o exercício da cidadania depende da participação social. Ética e cidadania estão relacionados com a convivência entre os sujeitos.

TI16	Gênero, Sexualidade, Poder e Sociedade	Entender e problematizar o conceito de gênero e sexualidade, na perspectiva dos diversos contextos sociais e históricos.
TI17	Povos e Comunidades Tradicionais	Ter conhecimento que os povos tradicionais referem-se aos grupos culturalmente diferenciados. Por meio desse tema os alunos podem compreender que esses povos têm forma própria de organização social, cultural e econômica.
TI18	Educação Patrimonial	Colaborar no reconhecimento, valorização e preservação por parte da sociedade atual de patrimônios materiais e imateriais.
TI19	Diálogo Intercultural e Inter-religioso	Corresponde ao respeito e crescimento mútuo, nas relações baseadas em igualdade entre diferentes culturas, etnias e religiões.

Fonte: Google Drive: <https://drive.google.com/drive/recent>

Em seguida, Jacinto perguntou sobre o Comunicado Interno (CI) relacionada ao Projeto de Rede¹², se todos estavam cientes, uns disseram que sim e outros nem sabiam do que se tratava. Então, ela explicou que o tema é “Somos Todos Extraordinários” e que a proposta do projeto é refletir sobre a pluralidade humana e a singularidade dos sujeitos e precisa estar articulada com os projetos Educacionais. Ela comunicou que o prazo para envio dos projetos era até 04/03/2024.

Ela finalizou a apresentação falando sobre cada unidade temática no Ensino Fundamental: Jogos e Brincadeiras (a qual envolve práticas que possuem regras e que podem ser alteradas produzidas por diferentes grupos culturais), Ginásticas (dentre elas a ginástica geral, ginásticas de condicionamento e de consciência corporal), Lutas (capoeira, luta marajoara, judô, aikido dentre outras), Danças (valorização do patrimônio cultural, diferentes ritmos e temas musicais) e Práticas de Aventura (da natureza ao urbano).

Neste momento de apresentação Jacinto falou brevemente sobre as unidades temáticas, o que deu a entender que, na percepção dela, os (as) professores (as) já as conhecem e já as compreendem como objeto de conhecimento da Educação

¹² Temática para o ano letivo de 2024: “Somos todos extraordinários” deverá orientar todos os Projetos Educacionais Institucionais e de aprendizagens a serem desenvolvidos, durante o ano letivo de 2024, nas escolas do município de Vila Velha/ES.

Física. E, continuando a explicação acrescentou que na Educação Infantil elas devem estar articuladas com os campos de experiência afirmando que o ensino da nossa prática perpassa por todos eles.

Por fim, disse que o ano de 2024 englobaria o processo de implementação das novas orientações curriculares e que caberia a nós, professores (as), nos momentos formativos, identificar os problemas e tentar superá-los de modo que fosse benéfico para todos (as). Ao final, comentou ainda, que as formações do ano de 2024 seriam por unidades temáticas.

Imagem 1 - Primeira formação de 2024



Fonte: Acervo grupo do WhatsApp “Formação Professores de Educação Física”.

5.2. 2º Encontro de Formação

A segunda formação aconteceu no dia 12 do mês de março, na UMEFTI Rev. Antônio Da Silva Cosmo (Escola Parque), localizada em Jardim Colorado. O tema foi referente ao acesso aos documentos normatizadores e do trabalho pedagógico, que se encontram na plataforma AVA.

Como essa formação deu continuidade à parte documental solicitada pela gerência de ensino, não houve encontro do GEPEF anterior a ela.

Sendo assim, Jacinto iniciou falando sobre o Projeto de Rede “Somos Todos Extraordinários” e que obrigatoriamente deveria estar articulado com a proposta pedagógica da escola e do plano de ensino. Como estava apresentando os slides, ela abriu o documento “Orientações Curriculares do Ensino Fundamental para a “Educação Física”, o qual consta no quadro 3, e mostrou como ele está organizado.

Ela iniciou pela unidade temática de “Jogos e Brincadeiras”, do primeiro trimestre, referente ao 1º ano, exemplificando os objetos de conhecimento, as habilidades essenciais, as habilidades locais regionais e os temas integradores que precisam estar articulados com essa unidade.

Ainda na apresentação, ela exibiu no AVA, as portarias, resoluções, regimento escolar e CIs orientativas. Com relação aos documentos de trabalho pedagógico, ela abordou o tema apresentando o documento “modelo de planejamento” para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Figura 2 - Print do modelo de plano de aula semanal da Educação Infantil

Instrumentos de Planejamento Pedagógico
Gerência de Ensino - Coordenação da Educação Infantil (2024)

Planejamento Semanal de Aula (__ / __ /2024 a __ / __ /2024)			
Nome do Professor(a): NOME DO PROFESSOR QUE ESTÁ EM PLANEJAMENTO			
Turma: TURMA PARA QUAL ESTA SENDO PLANEJADO			
Coparticipantes: OUTROS PROFESSORES QUE ESTÃO EM PLANEJAMENTO EM CONJUNTO (PROFESSORES REFERENCIA DE OUTRAS TURMAS, PROFESSORES DE AREA OU PROFESSORES DA EDUCACAO ESPECIAL)			
Subtemas do Projeto de Turma/Área: TEMATICAS PENSADAS			
Experiências/Atividades Propostas (__ / __ /2024):			
DESCREVA AQUI TODAS AS EXPERIÊNCIAS/ATIVIDADES PROPOSTAS PARA ESSE DIA.			
Objetivos: Identificar e registrar os objetivos e CODIGOS DOS OBJETIVOS correspondentes às experiências propostas para o dia, que constam nas tabelas consultivas no anexo a esse documento.	Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: <input type="checkbox"/> Conviver <input type="checkbox"/> Participar <input type="checkbox"/> Explorar <input type="checkbox"/> Expressar <input type="checkbox"/> Conhecer-se <input type="checkbox"/> Brincar Identificar e registrar os DIREITOS DE APRENDIZAGEM correspondentes às experiências propostas para o dia, que constam nas tabelas consultivas dos campos de experiências no anexo a esse documento.	Campos de Experiências: <input type="checkbox"/> O eu, o outro e o nós; <input type="checkbox"/> Escuta, fala, pensamento e imaginação; <input type="checkbox"/> Traços, sons, cores e formas; <input type="checkbox"/> Corpo, gestos e movimentos <input type="checkbox"/> Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Identificar e registrar os CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS correspondentes às experiências propostas para o dia, que constam nas tabelas consultivas dos campos de experiências no anexo a esse documento.	Espaço/materiais planejados: Identificar e registrar os espaços e os recursos que serão utilizados.

Fonte: Acervo grupo do WhatsApp “Formação Professores de Educação Física”.

Ela enfatizou a importância da construção do Plano de Ensino, apresentou o documento referente a ele e solicitou que em grupo pensássemos em uma proposta que conversasse com o projeto de rede, o projeto da escola e os temas integradores. Os grupos foram divididos por etapas: Educação Infantil grupos 1, 2 e 3 e grupo 4 e 5, Ensino Fundamenta I, 1º, 2º e 3º anos e 4º e 5º anos, Fundamental II 6º e 7º anos

e 8º e 9º anos. Um momento rico com trocas de conhecimento, discussões e problematizações sobre as unidades temáticas e a articulação com os documentos normatizadores.

No grupo da Educação Infantil de 4 e 5 anos, o qual eu participei começamos a pensar em como estruturar este planejamento, uns falaram “na internet tem modelos prontos”, outros continuaram pensando sobre, até que um colega tirou da bolsa o documento já preenchido da escola e a partir daquele documento, que estava contida a proposta da escola em que ele atuava, é que começamos a ter ideias para a construção do nosso.

O projeto tinha como tema “Meu lugar é aqui”, e a partir dessa informação pensamos em na proposta de jogos e brincadeiras comunitários, de modo que a comunidade participasse e resgatasse esses jogos e brincadeiras locais. Seria necessário a participação dos professores (as) regentes solicitando que os pais, familiares e toda a comunidade escolar fizessem a pesquisa desses jogos. E como culminância do projeto haveria um dia de vivência com esses jogos e brincadeiras resgatados, entre familiares e alunos. Após a discussão cada grupo foi a frente e apresentou a proposta para os demais.

5.3. 2º Encontro do GEPEF

No dia 14 de maio realizamos mais um encontro do grupo de estudos onde pudemos conhecer a nossa nova coordenadora de formação, a Jasmim, dialogamos sobre a próxima formação que seria ministrada pelas colegas Aubrieta e Alyssum.

A formadora falou sobre esse processo de planejamento construído pelo grupo e da importância das pessoas da formação e do próprio grupo de estudos serem protagonistas desse processo formativo. Já com o cronograma das formações do ano e com as duplas distribuídas por temas, o desafio era pensar práticas específicas a partir dos temas integradores para efetivar a implementação do currículo.

Como Aubrieta e Alyssum não puderam comparecer ao turno vespertino, Jasmim repassou o planejamento que ambas fizeram para a próxima formação que abordaria o tema Dança. Então, tendo como base a formação anterior de capoeira, elas pensaram em uma fala inicial contextualizando a dança a partir dos documentos norteadores.

Foi solicitado que no primeiro momento a Alyssum trouxesse uma explicação/explanação sobre a Dança na Educação Infantil com vídeos, fotos e possibilidades de intervenção. No segundo momento, Aubrieta traria a dança em um contexto histórico, mostrando a produção de danças em diferentes contextos até chegar na apropriação desse tema como uma manifestação multifacetada para a Educação.

Com uma proposta baseada na abordagem de Rudolf Laban¹³, sobre a qualidade do movimento, Aubrieta trataria da dança na educação. Isso possibilitaria que mesmo aqueles que não trabalhassem com dança pudessem ensiná-la ou praticá-la. Dessa forma, ela acreditava que conseguiria alcançar mais professores (as) com essa abordagem, incentivando-os a dar continuidade ao que seria trabalhado durante a formação.

Após esse momento introdutório, elas pensaram em fazer dois momentos de vivência prática com o coletivo, porém isso ainda não havia sido decidido.

Encerrando a apresentação da proposta da formação, Jasmim pediu para que colaborássemos com sugestões e ideias para que ela compartilhasse com as Aubrieta e Alyssum. No entanto, ninguém quis acrescentar nada, pois compreendemos que estava completo e atendia as expectativas do que entendíamos por dança na escola.

Em continuidade, disse que Aubrieta e Alyssum teriam até a hora do lanche, após haveria um momento com a professora Moréia, que contextualizaria o congo dentro

¹³ Rudolf Laban, bailarino e coreógrafo, fez diferentes estudos e pesquisas analisando os elementos da dança e suas qualidades, chamada de Arte do Movimento.

da cultura local, com sua história, instrumentos e se fosse o caso proporia uma vivência com os (as) professores (as).

Após os informes sobre o dia da formação, recebemos a notícia de que Gérbera e Verbena não poderiam se responsabilizar pela formação de Ginástica. Foi perguntado se conheciam alguém que pudesse abordar o tema da Ginástica para Todos, pois entende-se que essa proposta é mais democrática e adequada para trabalhar na escola.

Os integrantes do grupo tentaram lembrar de alguém, mas não encontraram uma solução. Nesse momento, comentei que fiz parte do Laboratório de Ginástica e Práticas Corporais (LABGIN), do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD/UFES), e que participei como integrante do Grupo Ginástico Labgin e que minha orientadora, a Professora Dra. Paula Cristina Silva, ainda coordenava o grupo. Então, a formadora solicitou que eu falasse com Paula, mas ao mesmo tempo disse que acharia mais interessante que eu conduzisse a formação.

Em seguida, foi discutida a proposta de formação para o mês de agosto, que abordaria as práticas de aventura com Camomila, que estava aguardando a confirmação da professora Dra. Ana Carolina Rigoni do CEFD/UFES para auxiliá-la nesse tema.

Para o encontro formativo de setembro, Venidium e Calêndula seriam responsáveis por tratar de jogos e brincadeiras, porém Venidium não estava mais no grupo e decidimos que, mais adiante, veríamos quem poderia substituí-la. Em outubro, com a última unidade temática 'Esportes', Bromélia e Margarida conduziram a formação. O encontro foi encerrado com a fala da formadora no qual ela enfatizou que o grande desafio do grupo é sempre fazer a articulação da unidade temática com os temas integradores.

5.4. 4º Encontro de formação

A quarta formação aconteceu no dia 28 de maio na UMEF Tuffy Nader localizada na região 5, na Barra do Jucu com o tema: “Explorando conexões: Danças em Educação

Física” tendo como temas integradores o TI07; TI09 TI13; TI18 e TI19, apresentados no quadro 4.

A formação iniciou com a fala da Alyssum, sobre a dança na Educação Infantil na BNCC. Ela abordou que nesta etapa não há algo específico sobre a dança, mas há os campos de experiência, que se articulam e não são isolados. Neste sentido, fez questão de frisar que a Educação Física não trabalha apenas o campo “corpo, gestos e movimentos” e deu o exemplo da mímica como possibilidade de intervenção. .

A professora também compartilhou um exemplo de atividade desenvolvida em sua prática pedagógica, a qual transita pelo campo de experiências 'Traços, sons, cores e formas', conforme proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Na dinâmica são dispostos pelo chão pedaços de EVAs de diferentes formas e cores e, ao interromper a música, as crianças devem localizá-los e pisá-los de acordo com o que é solicitado pela professora, por exemplo, quando se pede a forma e cor de um triângulo verde, a criança deve procurá-lo e permanecer em cima dele até ser solicitada outra forma e cor. A proposta ainda permite variações de acordo com o ritmo do deslocamento, como: mais devagar, mais rápido ou agachado, promovendo o desenvolvimento da percepção corporal e motora. Dessa forma, em uma única atividade, a professora consegue articular múltiplos campos de experiência e explorar elementos constitutivos da dança, tais como ritmo, espaço, forma e movimento, em consonância com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil."

Aubrieta deu continuidade e falou que não é preciso ter conhecimentos técnicos sobre a dança para ensiná-la e que ao contextualizar a história da dança, iremos entender como o corpo se comporta nas mudanças da sociedade até chegar no que Rudolf Laban nomeou de qualidade/fatores do movimento, que é o ponto em que conseguimos entender melhor como trabalhar o corpo na dança.

Em continuidade, afirmou que quando se fala em dança pensamos em uma dança específica, mas a dança na escola, é a dança que vai se apropriando das possibilidades que ali estão, dos corpos e dos estilos que ali são representados.

Iniciando a contextualização histórica, disse que a dança está presente em todos os espaços, em diferentes contextos e momentos com diferentes representações. Desta forma, ela afirma que a dança é a representatividade do seu eu e tem um olhar estético e artístico.

Na idade média a dança era praticada pela elite e se configurava como algo peculiar e de valor, existiam padrões de movimento ensinados e propagados. Já os camponeses, nesse mesmo período, consideravam a dança como liberdade de movimento, era uma dança livre.

Na modernidade, com o corpo adquirindo outra representatividade, nota-se a necessidade de expressão e valorização do eu conectado com a natureza e, é nesse momento, que a dança ela dos teatros e vai para os parques e praças.

Na contemporaneidade, a dança transpõe a sociedade para os palcos, o público passa a fazer parte da construção do espetáculo, o movimento passa a ser desconstruído e poetizado. O corpo passa a ser suporte de identidades, matriz de significados, desenvolvidos a partir das experiências vividas.

Com essa ideia de contemporaneidade, Aubrieta fala sobre esses corpos que estão na escola e que o professor precisa propiciar aos alunos (as) vivências para que eles (as) possam se expressar, onde todos (as) têm a acrescentar, inclusive os (as) estudantes com deficiência. Ou seja, cada sujeito tem sua forma de se expressar, não existe o certo e o errado, apenas maneiras diferentes de ver, estar e se sentir no mundo através de seus corpos. Portanto, principalmente, na Educação Infantil, a ideia principal da dança é a expressividade.

Em continuidade, Aubrieta falou sobre os fatores de movimento de Rudolf Laban: peso, espaço, tempo e fluxo, e apresentou os movimentos básicos incluindo

transferências de peso, locomoções e deslocamentos, giros, saltos, quedas, que são fundamentais para o ensino da dança. Ela exibiu vídeos da teoria do movimento, no qual ele utiliza as figuras geométricas para dar suporte à movimentação do corpo no espaço.

Em seguida, ela propôs uma dinâmica para os (as) professores (as) presentes na formação, na qual ao som de uma música instrumental, alguns comandos eram dados, como mexer as articulações começando pelos pés, depois joelhos, punhos e ombros, com objetivo de explorar os movimentos de nossa cinesfera¹⁴.

Depois, com o objetivo de vivenciar as possibilidades de deslocamento pelo espaço de diferentes formas: lateralmente, frontalmente e de costa com ritmos variados (rápido/devagar). Explorando os planos (alto, médio e baixo) andando pelo espaço e que ao comando de uma palma, teríamos que dar um pulo e duas palmas um giro.

Em seguida, pediu para que parássemos e com essa pausa percebêssemos o movimento que ainda estava vivo dentro de nós. Um movimento corporal mais interno, para refletir que mesmo sem o movimento externo o movimento interno não para.

Após o intervalo para o lanche, tivemos um momento com a professora Moréia, que coordena o projeto de congo da UMEF Tuffy Nader e integra o grupo 'Tambor de Jacaranema', da Barra do Jucu. Ela contextualizou a história do congo na região da Barra do Jucu, falou sobre as bandas de congo da Serra e de Cariacica, cidades do Espírito Santo, e apresentou cada instrumento da banda, destacando sua representatividade. A banda de congo da escola apresentou a música 'Madalena' e a professora Moréia convidou os (as) professores (as) interessados (as) a tocar algum instrumento, para se juntar a eles.

¹⁴ É a possibilidade de movimento do nosso corpo no espaço sem que haja deslocamento.

Imagem 2 - Banda de congo da escola, quarta formação do ano de 2024



Fonte: Acervo da autora

5.5. 3º Encontro do GEPEF

No dia 4 de junho, ocorreu mais um encontro do grupo de estudos. Jasmim, nossa formadora, iniciou a reunião falando sobre o encontro de 10 anos do GEPEF, que aconteceria no final do ano. Ela questionou se deveríamos organizar um evento ou um momento de culminância que refletisse o movimento que a formação está mobilizando em 2024. Nesse momento, uma integrante do grupo perguntou se apenas a Educação Física possuía um grupo de estudos ou se outras áreas também tinham. Jasmim respondeu que apenas a Educação Física tinha esse grupo de estudos.

Dentro da proposta para o evento em comemoração aos 10 anos do GEPEF surgiu a ideia de convidar um palestrante, o Tarciso Mauro Vago. Todos concordaram com a proposta, então, Jasmim formalizaria o convite.

Dentro das possibilidades, surgiu a ideia de fazer uma retrospectiva do grupo de estudos: quando ele começou e qual era o objetivo inicial e, também, montar um painel fotográfico.

Outra sugestão para o evento foi a de convidar as pessoas que já coordenaram o grupo. Na opinião de Bromélia, convidar essas pessoas, poderia consumir muito

tempo do palestrante, reduzindo o tempo para fala e discussão. Então, sugeriu pensar em algo mais breve para aproveitar melhor a presença do palestrante.

Assim, a proposta foi de criar um painel de fotos com momentos desses 10 anos do grupo, juntamente com uma mostra fotográfica inspirada no Projeto de Rede “Somos Todos Extraordinários”, titulada como “Práticas Extraordinárias”. Essa mostra destacaria práticas realizadas durante o ano, inspiradas pelas formações, e exigiria uma submissão prévia, com direito a certificado, semelhante a uma apresentação de pôster em um congresso. A ideia era que durante o momento do café, ocorreria a exposição, onde cada professor que submeteu as fotos ficaria a disposição para falar sobre sua prática docente.

O tema do evento seria “Educação Física Escolar” e ocorreria no dia 26 de novembro. Bromélia, lembrou que o final de novembro coincide com o fechamento de trimestre, sugerindo a possibilidade de realizar o evento no dia 12 de novembro. Então, Jasmim ficou de confirmar a data.

Com a ideia da mostra fotográfica já aprovada, seria comunicado na próxima formação mais informações sobre o evento e o processo de submissão. Jasmim destacou a importância de informar os participantes para que possam se preparar, especialmente aqueles que não têm o hábito de tirar fotos.

Dando seguimento ao encontro Jasmim perguntou se todos conseguiram se apropriar do material do Educação de Jovens e Adultos (EJA) que ela enviou no grupo de WhatsApp. Como ninguém conseguiu ler o documento, decidimos deixar esse ponto de pauta para o próximo encontro.

Em relação à nossa formação do dia 25 de junho Jasmim informou que as duas pessoas que seriam responsáveis pelo evento declinaram. Em contrapartida, ela disse que eu havia me apresentado com proposta mais democrática: a ginástica para todos.

Ao contrário da ginástica rítmica, que teria um enfoque mais específico, a ginástica para todos trabalha com os fundamentos das diferentes modalidades de ginástica de

maneira mais inclusiva e democrática. Cabe destacar que o termo Ginástica Geral ainda é utilizado nos documentos norteadores como a BNCC, o Currículo do Estado do Espírito Santo e as Orientações Curriculares de Vila Velha. Porém, de acordo com Bortoleto; Paoliello (p. 13, 2017):

Uma expressão gímnica durante décadas denominada Ginástica Geral (GG) e que recentemente passou a ser reconhecida como Ginástica Para Todos (GPT), busca(ndo) adequar-se aos novos tempos e a uma sociedade mais igualitária e, portanto, equilibrada.

Sendo assim, a Ginástica Para Todos (GPT) segundo Bortoleto; Paoliello (p. 11, 2017) “[...] é um conjunto de exercícios que qualquer pessoa pode praticar em qualquer lugar [...] dentro de suas possibilidades”.

Camomila sugeriu que fosse apresentado exemplos práticos de propostas metodológicas, pois muitos professores participam da formação com a intenção em desenvolver o que é apresentado em suas aulas. Por isso, ela pediu que eu trouxesse ideias viáveis de serem implementadas na escola.

Assim que Jasmim me passou a palavra detalhei o que trataria no nosso encontro formativo, a ideia era apresentar o contexto histórico da ginástica no mundo e no Brasil. Abordar a unidade temática "Ginástica" conforme a BNCC, que inclui as ginásticas de condicionamento físico, de conscientização corporal e a ginástica geral.

A proposta era tratar um pouco de cada tipo de ginástica, destacando suas características e trazendo sugestões de intervenções para cada uma. Antes disso, discutir os elementos constitutivos da ginástica, que são a base de todas elas. Depois, abordar a ginástica na Educação Infantil, sugerindo intervenções como o circo, o yoga e a ginástica para todos. Para o Ensino Fundamental I e II, apresentar propostas de intervenções baseadas em algumas habilidades essenciais.

Por fim, falar sobre a GPT e suas características, exibir vídeos do Fórum Internacional de Ginástica¹⁵ e propor que os participantes, em grupos, utilizem os elementos

¹⁵ O Fórum Internacional de Ginástica para Todos (FIGPT) é o maior evento realizado no Brasil sobre esse tipo de ginástica e contempla a palestras, oficinas, festivais e apresentação de trabalhos.

corporais da ginástica e os vídeos assistidos para organizar e experimentar uma composição de GPT.

5.6. 5º Encontro de formação

A quinta formação ocorreu no dia 25 de junho, na UMEF Tuffy Nader, situada na Região 5, no bairro Barra do Jucu, com o tema: “Ginástica e os Temas Integradores”. Este encontro marcou a primeira participação de Jasmim como formadora, iniciando a atividade com sua apresentação ao grupo. Em seguida, compartilhou informações relevantes sobre o evento comemorativo dos 10 anos do grupo, destacando a presença de um convidado especial para debater a Educação Física escolar e a realização da “Mostra Fotográfica de Práticas Extraordinárias”, alinhada ao projeto de rede intitulado “Somos Todos Extraordinários”.

Jasmim ressaltou os objetivos centrais do evento que eram promover a visibilidade do trabalho docente, incentivar a produção de registros pedagógicos, fomentar o diálogo entre professoras e professores, além de proporcionar uma experiência reflexiva por meio de fotografias e conversas. Após esse momento introdutório, ela manifestou agradecimento pela minha disponibilidade em assumir a condução da formação, destacando a importância da participação coletiva do grupo de estudos na construção desse processo formativo.

Iniciei minha fala com uma breve apresentação pessoal, abordando minha trajetória acadêmica e profissional. Na sequência, propus uma atividade de sensibilização e convidei os (as) participantes a imaginarem uma cena de ginástica e, em seguida, utilizarem seus celulares para escanear um QR code, de modo a registrar suas impressões. No entanto, essa proposta enfrentou um obstáculo técnico, o QR code não funcionou no turno matutino devido a problemas de *login* na plataforma utilizada. Para contornar a situação, optei por adaptar a dinâmica, solicitando que os (as) participantes compartilhassem suas ideias oralmente, a fim de manter o objetivo

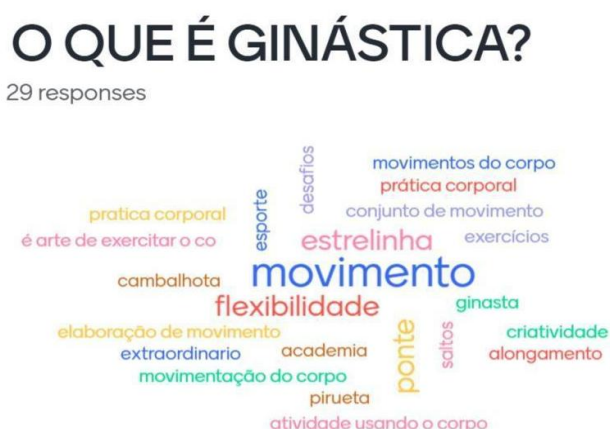
acadêmicos sobre a GPT. Ele ocorre a cada dois anos na cidade de Campinas/ SP e é promovido pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e o Serviço Social do Comércio (Sesc/ São Paulo).

central da proposta, que era estimular a participação e dar voz às representações simbólicas que cada um tem sobre a ginástica.

Durante o turno da manhã, surgiram termos como: trave de equilíbrio, movimentos, estrelinhas, rolamento, ginásticas esportivas, revelando um imaginário pautado em elementos da ginástica artística e esportiva. Já no turno da tarde, ao solucionar o problema técnico e utilizar a ferramenta digital, foi possível gerar uma nuvem de palavras mais ampla e diversificada (como ilustrado na Figura 3). Como previsto, a adesão à atividade foi mais limitada no período da manhã; no entanto, à tarde, a ferramenta digital contribuiu significativamente para ampliar o repertório de ideias e possibilitar um momento mais rico e colaborativo.

Essa experiência, ainda que marcada por imprevistos, evidenciou a importância de estratégias de mediação que favoreçam a escuta ativa, a construção coletiva de sentidos e a valorização das experiências prévias dos docentes. Além disso, permitiu refletir sobre os diferentes imaginários e concepções de ginástica presentes nas escolas, aspecto fundamental para a problematização e ressignificação dos conteúdos nas práticas pedagógicas.

Figura 3 - Print da nuvem de palavras do turno vespertino



Fonte: <https://www.mentimeter.com/app/presentation/n/alzec9ngh3c1c8pbxxq22r9t3ae1h6u4/view>

Com base nas contribuições dos (as) participantes, destaquei que a ginástica oferece múltiplas possibilidades de intervenção pedagógica, adaptáveis às diferentes realidades escolares. Para ilustrar essa diversidade, projetei imagens de práticas corporais contemporâneas representativas da unidade temática em foco: pilates, ginástica laboral, yoga, treinamento funcional, GPT e atividades desenvolvidas em academias.

Ressaltei que compreender a ginástica na atualidade demanda uma leitura histórica e contextualizada de sua origem até sua inserção no ambiente escolar. Nesse sentido, expliquei que o termo “ginástica” remonta à Antiguidade Clássica, particularmente à civilização grega, onde era praticada em Atenas com uma configuração distinta da contemporânea. Naquele contexto, englobava atividades como atletismo (corridas, lançamentos e saltos), lutas e jogos com bola, evidenciando sua função educativa e social.

Avancei na linha do tempo abordando o surgimento da Educação Física Escolar (EF), cujas raízes, conforme aponta Soares (1996, p. 8), localizam-se na Europa entre o final do século XVIII e início do século XIX, com a criação dos Sistemas Nacionais de Ensino. A ginástica foi o primeiro nome atribuído à disciplina que hoje denominamos Educação Física, possuindo um caráter amplo e formativo. Expliquei o surgimento, no século XIX, dos chamados métodos ou escolas ginásticas, destacando os modelos Francês, Alemão e Sueco como os mais influentes no Brasil, conforme descrito por Soares (1996).

Mencionei a importância da Lei de Rui Barbosa, que defendia a adoção da ginástica sueca devido ao seu caráter pedagógico. Em contraposição, a ginástica alemã que tinha um uso restrito ao meio militar. Ressaltei ainda que, em 1921, a ginástica francesa foi oficialmente implantada no Brasil, conforme demonstram Nunomura e Tsukamoto (2009, p. 20). Apresentei imagens ilustrativas da ginástica francesa, destacando sua ênfase em exercícios individuais e sistematizados.

Finalizei essa parte da contextualização histórica destacando que os métodos ginásticos predominaram como principal referência da Educação Física até perderem força diante do avanço do esporte, especialmente a partir de 1893, com a chegada da Associação Cristã de Moços (ACM) ao Brasil. Essa instituição introduziu novas práticas como o basquete, o voleibol e outras modalidades esportivas, provocando uma inflexão no modelo de ensino vigente até então.

Após essa contextualização histórica, considerei essencial que os (as) professores (as) compreendessem os elementos constitutivos da ginástica, a fim de melhor planejar suas intervenções pedagógicas. Apresentei o quadro esquemático elaborado pela professora Elizabeth Paloielo M. de Souza (apud Silva, 2011, p. 22), no qual são destacados os elementos corporais da ginástica. Relacionei esses elementos à formação anterior em dança, dialogando também com a teoria de Rudolf Laban, que propõe os fatores de movimento como ferramentas para ampliação expressiva do corpo.

Expliquei ainda os elementos acrobáticos, que podem ser realizados com ou sem aparelhos, e envolvem rotações, suspensões, apoios e saltos. Abordei os exercícios de condicionamento físico, com foco no desenvolvimento da força, da flexibilidade e da resistência, como é o caso dos exercícios localizados. Por fim, explorei o manuseio de aparelhos, tanto os tradicionais (arco, fita, bola, maças) quanto os adaptados (pneus, panos, caixas, entre outros). Para ilustrar, exibi um vídeo com imagens de saltos (carpado, grupado, estendido e afastado), equilíbrios (vela, ponte, avião, parada de mãos, equilíbrio em Y), além de poses, giros e corridas, reforçando a diversidade e a complexidade dos movimentos.

Na sequência, iniciei a abordagem da ginástica na Educação Infantil, instigando os participantes com a pergunta: *“O que é necessário para vivenciar a ginástica na Educação Infantil?”* Respondi que o ponto de partida deve ser a oportunidade de experiências corporais significativas. Argumentei que, nesse contexto, a ginástica deve promover a descoberta da liberdade de expressão, permitindo que as crianças

experimentem o movimento de forma integral e respeitosa com suas especificidades etárias.

Ressaltei que, mais do que ensinar técnicas, é fundamental valorizar o processo de aprendizagem, priorizando as ações motoras que contribuem para a formação integral da criança. Reforcei que o objetivo da Educação Infantil é ampliar o desenvolvimento em todas as suas dimensões emocional, social, física e intelectual por meio da exploração do corpo, do ambiente e das interações sociais. Quando o conhecimento não adquire significado para a criança, sua assimilação torna-se superficial. É imprescindível, portanto, preservar o protagonismo e a criatividade infantil, evitando intervenções que limitem suas possibilidades expressivas.

A seguir, apresentei propostas de intervenção com base na ginástica para a Educação Infantil: GPT, ginástica de alongamento, biodança, circo e yoga. Ao abordar os campos de experiência, destaquei que a atuação docente não se restringe ao campo “corpo, gestos e movimentos”, mas deve articular os demais campos do referencial curricular, garantindo uma abordagem integrada e coerente com o desenvolvimento infantil.

Como proposta prática para o yoga, apresentei um dado com poses, tornando a atividade lúdica e acessível. Em relação ao circo, introduzi a proposta com uma explanação teórica sobre as modalidades circenses, classificadas como: acrobacias aéreas, corpóreas, de trampolim, manipulações de objetos e equilíbrios com/sobre objetos. Em seguida, apresentei o Produto Educacional do PROEF, intitulado “*Circulando na escola: uma proposta pedagógica do ensino do circo*” (Caliman, 2023), explicando a organização e os principais conteúdos de cada capítulo.

Dentre as atividades circenses, desenvolvi uma vivência de malabarismo, explicando suas diferentes categorias: lançamento, equilíbrio dinâmico, giroscópico e de contato. Convidei os participantes a experimentarem os movimentos ao som de músicas temáticas, promovendo um momento de engajamento lúdico e reflexivo.

No período vespertino, apresentei uma caixa surpresa como estratégia para estimular a curiosidade das crianças, reforçando a importância da mediação criativa no cotidiano pedagógico. À medida que retirava os objetos da caixa: garrafa PET, tules e bolinhas, explicava suas possíveis aplicações em atividades com malabares, evidenciando o potencial educativo de materiais alternativos e acessíveis.

Imagem 3 - Vivência malabarismo (matutino).



Fonte: Acervo da autora

Imagem 4 - Vivência malabarismo (vespertino.)



Fonte: Acervo da autora

No período matutino, não abordei explicitamente a articulação dos campos de experiências na atividade realizada; contudo, essa lacuna foi suprida no turno

vespertino. Na ocasião, esclareci aos professores (as) que as práticas corporais, especialmente quando mediadas de forma intencional e planejada, têm o potencial de transitar por todos os campos de experiências previstos na BNCC para a Educação Infantil, promovendo o desenvolvimento integral das crianças.

Utilizei a unidade temática de ginástica, com o objeto de conhecimento circo, e a proposta prática de malabarismo como exemplo para demonstrar como é possível articular os diferentes campos. Relacionei cada campo de experiência aos respectivos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme elencados no documento curricular.

Destaco a seguir algumas dessas relações:

- O campo "Traços, sons, cores e formas" foi articulado ao objetivo de reconhecer as qualidades do som intensidade, duração, altura e timbre (EI03TS03), considerando a musicalidade envolvida na prática do malabarismo.
- O campo "Escuta, fala, pensamento e imaginação" foi relacionado ao objetivo de comunicar-se com outras pessoas utilizando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão (EI01EF06), valorizando as expressões corporais presentes no contexto circense.
- O campo "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações" foi vinculado ao objetivo de vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras (EI01ET06), elementos frequentemente explorados em atividades rítmicas e de manipulação de objetos.
- O campo "O eu, o outro e o nós" foi associado ao desenvolvimento da autonomia, à confiança nas próprias capacidades e ao reconhecimento de conquistas e limitações (EI03EO02), aspectos constantemente mobilizados nas experiências de superação e cooperação.
- Por fim, o campo "Corpo, gestos e movimentos" foi diretamente relacionado ao objetivo de explorar formas de deslocamento no espaço (como pular, saltar e

dançar), combinando movimentos e seguindo orientações (EI02CG03), o que constitui a essência da prática corporal na Educação Infantil.

Após essa articulação, iniciei a abordagem da ginástica na BNCC, esclarecendo que as modalidades como a ginástica artística e a ginástica rítmica não estão incluídas na unidade temática de ginástica como tema daquele encontro, mas sim na unidade de esportes, conforme classificação da BNCC para o Ensino Fundamental. Assim, o foco da formação foi direcionado aos objetos de conhecimento pertencentes à unidade de ginástica, quais sejam: ginásticas de condicionamento físico, de conscientização corporal e GPT.

Com o intuito de tornar mais visual e didática essa organização, apresentei um quadro síntese elaborado com base nas orientações curriculares do município, demonstrando a distribuição dos objetos de conhecimento ao longo das etapas do Ensino Fundamental. De acordo com esse referencial:

- Do 1º ao 4º ano, adota-se o currículo estadual, que prevê o ensino da Ginástica Geral.
- No 5º ano, o currículo municipal já contempla essa mesma abordagem.
- Nos 6º e 7º anos, prioriza-se a ginástica de condicionamento físico.
- Nos 8º e 9º anos, são trabalhadas tanto a ginástica de condicionamento físico quanto a ginástica de conscientização corporal.

Em continuidade, discuti os Temas Integradores (TI) relacionados à unidade temática de ginástica, especificamente os TI 04, TI 08 e TI 16 (conforme demonstrado no Quadro 4 da formação), enfatizando a relevância de integrá-los aos objetos de conhecimento para ampliar o sentido formativo das práticas corporais no currículo escolar.

A partir disso, aprofundei a análise da ginástica de condicionamento físico, prevista no currículo para o 6º ao 9º ano. Reforcei que, antes de planejar as intervenções pedagógicas, é necessário compreender essa prática corporal em sua essência, atentando para suas características e princípios fundamentais de treinamento físico,

tais como: individualidade biológica, adaptação, sobrecarga, continuidade, interdependência volume x intensidade e reversibilidade.

Como possibilidades práticas de intervenção, apresentei exemplos de atividades aplicáveis ao contexto escolar: Jump, step, ginástica localizada, alongamento, ginástica funcional, ginástica laboral e até o uso de games ou aplicativos como recursos pedagógicos. Essas possibilidades foram ilustradas com imagens e contextualizadas no cotidiano escolar.

No turno vespertino, propus o uso de uma roleta digital de exercícios físicos, criada por meio da plataforma Wordwall¹⁶, que incluía atividades como elevação de calcanhar e abdominais.

Para exemplificar o trabalho com esse objeto de conhecimento, apresentei a habilidade EF67EF09, do 6º ano: *"Construir, coletivamente, procedimentos e normas de convívio que viabilizem a participação de todos na prática de exercícios físicos, com o objetivo de promover a saúde."* Como proposta de intervenção, exibi o vídeo "Por que fazer exercício físico faz bem para a saúde?"¹⁷, do Dr. Drauzio Varella, e promovi um momento de problematização sobre sedentarismo e as diferenças conceituais entre atividade física e exercício físico.

A partir dessa discussão, propus aos professores (as) a criação de uma tabela coletiva de prática de exercícios, com o objetivo de monitorar, por duas semanas, a frequência das atividades físicas dos (as) estudantes, promovendo o engajamento por meio de uma dinâmica em equipes.

Durante o diálogo com os (as) professores (as), um docente compartilhou sua experiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA), destacando a importância da conscientização sobre saúde e qualidade de vida nesse contexto. Ele relatou que muitos (as) estudantes, devido à idade ou condições físicas, têm resistência às aulas práticas, e por isso desenvolve estratégias de ensino que envolvem vídeos

¹⁶ <https://wordwall.net/pt/resource/2544366/educa%c3%a7%c3%a3o-f%c3%adsica>

¹⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=I5AGYOjfZiE>

explicativos, como o próprio vídeo de Drauzio Varella, para abordar temas como a distinção entre atividade física (movimentos cotidianos, como varrer ou lavar a louça) e exercício físico (práticas com maior gasto calórico, como caminhada, corrida, musculação). Segundo ele, apesar de utilizar tais práticas com maior frequência na EJA, reconhece que todas as faixas etárias podem se beneficiar dessas abordagens, inclusive no Ensino Fundamental I e II, respeitando-se, claro, as especificidades do público atendido.

Por fim, apresentei um modelo de tabela a ser utilizado com os alunos do 6º ano, contendo os dias da semana e os nomes dos estudantes. Propus como dinâmica o desafio de 15 dias de exercícios, com divisão da turma em duas equipes e avaliação, ao final, de qual grupo cumpriu mais vezes os exercícios propostos, promovendo assim o espírito de colaboração, compromisso com a saúde e responsabilidade coletiva.

Figura 4 - Print do exemplo da tabela de exercício para realizar com o 6º ano.

TABELA DE EXERCÍCIO FÍSICO 7º A/ EQUIPE B

Fonte: https://www.canva.com/design/DAGHFT2AxiU/ZhKiUVBLM5uH_8KBWAcyPA/edit

Antes de propor o desafio com os (as) estudantes, destaquei aos professores (as) a importância de, previamente, ensinarem aos alunos como montar uma sequência de exercícios e como executar corretamente os movimentos corporais propostos. Essa etapa é essencial para garantir a autonomia dos estudantes na realização das atividades, especialmente em espaços públicos, como academias ao ar livre situadas

em praças e bairros. A proposta, além de promover a prática regular de exercícios físicos, visa avaliar o desenvolvimento da habilidade EF67EF09, que trata da construção coletiva de procedimentos e normas de convivência que viabilizem a participação de todos na prática de exercícios, com foco na promoção da saúde.

A atividade em grupo favorece o estímulo mútuo entre os (as) alunos, promovendo o senso de cooperação e engajamento coletivo. Observa-se, com frequência, que os (as) próprios estudantes se organizam para realizar os exercícios juntos fora do ambiente escolar, o que evidencia a apropriação do conhecimento adquirido e sua aplicação na vida cotidiana, reforçando a perspectiva de formação integral defendida pela BNCC.

Durante o turno da manhã, percebi que havia esquecido de apresentar a roleta de exercícios¹⁸. Retornei aos slides e expliquei que a roleta é mais uma proposta pedagógica possível de ser utilizada em sala de aula. Ao girá-la, surgiu o exercício “elevação de calcanhar, 20 repetições para cada perna”. Ressaltei que a ideia é que o (a) estudante que aciona a roleta assuma o papel de conduzir o grupo, promovendo não apenas a prática, mas também o protagonismo estudantil.

Outra proposta compartilhada foi o “bingo das ginásticas”, composto por 20 cartelas com diferentes exercícios físicos, como pular corda, burpee, polichinelo, avanço, abdominal remador, entre outros. Essa dinâmica gamificada estimula a participação ativa dos (as) estudantes e diversifica as estratégias metodológicas para o ensino das ginásticas de condicionamento físico, respeitando as diretrizes da BNCC e potencializando o interesse e o envolvimento dos alunos nas aulas de Educação Física.

¹⁸ Roleta giratória com diversos exercícios como elevação de calcanhar, abdominais, dentre outros. Disponibilizado no endereço: <https://wordwall.net/pt/resource/2544366/educa%c3%a7%c3%a3o-f%c3%adsica>.

Imagem 5 - Vivência bingo vespertino (Pose árvore).



Fonte: Acervo da autora

Imagem 6 - Vivência bingo matutino (Agachamento com bola)



Fonte: Acervo da autora

Finalizando a abordagem sobre a ginástica de condicionamento físico com a proposta do bingo, iniciei a apresentação sobre a ginástica de conscientização corporal, destacando suas principais características. Expliquei que essa modalidade se

constitui por movimentos suaves e lentos, sustentação de posturas, exercícios respiratórios e foco na percepção do próprio corpo em movimento. Entre as práticas corporais que a compõem, citei o *tai chi chuan*, a yoga, a biodança e o pilates, ressaltando o potencial educativo e formativo dessas expressões no contexto escolar.

Durante o turno da manhã, ao questionar os (as) participantes se alguém já havia praticado ou utilizava a yoga em sua prática pedagógica, um professor relatou sua experiência na Educação Infantil. Ele mencionou que trabalha com um dado de yoga e utiliza imagens de posturas corporais adaptadas às crianças, como “cachorro olhando para baixo”, “gato”, “montanha”, “livro aberto” e “livro fechado”. Além disso, explicou que realiza circuitos com essas imagens dispostas na parede, promovendo o deslocamento dos alunos conforme o som de um apito. A criança pára em frente a uma imagem e realiza a postura correspondente, reiniciando o processo com o próximo sinal sonoro. Essa metodologia lúdica favorece a associação entre movimento, imagem e estímulo sonoro, além de contribuir com o desenvolvimento da atenção, da coordenação motora e da consciência corporal.

A partir desse relato, outra professora se sentiu motivada a compartilhar sua prática com yoga por meio de contação de histórias. Relatou que, em sua proposta, convida as crianças a imaginarem um passeio por uma floresta. Ao longo da narrativa, encontram elementos como montanhas e árvores, aos quais são atribuídas posturas da yoga. A cada novo cenário, apresenta uma imagem correspondente e toda a turma realiza a postura indicada. Essa estratégia evidencia o papel da imaginação e da ludicidade como potentes ferramentas para mediação do conhecimento na infância, conforme defendido pelos referenciais teóricos da Educação Infantil.

O mesmo professor que havia compartilhado sua prática com o dado de yoga também trouxe à tona um material disponibilizado pela prefeitura sobre prevenção ao bullying, que contém imagens ilustrativas com orientações sobre técnicas de respiração, semelhantes às práticas da yoga. Ele mencionou que, em sua escola, utilizou essas imagens como base para a construção de uma nova narrativa, integrando o conteúdo da cartilha às atividades corporais. Entre os exemplos, destacou as respirações

associadas a animais, como a cobra e o coelho, que tornaram o conteúdo mais acessível e atrativo para as crianças. Em um gesto espontâneo, retirou de sua bolsa as imagens utilizadas e, com sua autorização, mostrei o material aos demais participantes. Dentre elas, destacou-se a “respiração do macaco”, que orienta as crianças a se sentarem com as pernas cruzadas, colocarem as mãos na barriga e simularem o comportamento do animal. A própria imagem já traz instruções claras e visuais sobre a execução da atividade, favorecendo a autonomia e a internalização da técnica.

Ao término da formação da manhã, em conversa com a formadora Jasmim, surgiu a sugestão de incorporar esse material sobre bullying à apresentação, especialmente no momento posterior à exibição do dado de yoga. Consideramos que tal inserção ampliaria a articulação entre os temas da formação e fortaleceria o eixo da consciência corporal, ao mesmo tempo em que abordaria questões socioemocionais relevantes, como o autocontrole e o respeito ao outro, ampliando o olhar sobre a educação física como componente curricular comprometido com o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Figura 5 - Print do material sobre o bullying



Fonte: https://www.canva.com/design/DAGHFT2AxiU/ZhKiUVBLM5uH_8KBWAcyPA/edit

Como proposta prática para a abordagem da ginástica de conscientização corporal, apresentei aos professores (as) a habilidade essencial EF89EF10, que propõe: *“Experimentar e fruir um ou mais tipos de ginástica de conscientização corporal,*

identificando as exigências corporais dos mesmos”. A partir dela, sugeri duas atividades a serem desenvolvidas no Ensino Fundamental II.

A primeira atividade consistia em uma pesquisa sobre posturas da yoga. Na aula seguinte, os (as) alunos deveriam compartilhar os resultados dessa investigação com os (as) colegas, apresentando o nome da postura escolhida, demonstrando-a para a turma e explicando seus benefícios. Essa estratégia busca desenvolver não apenas a experimentação corporal, mas também a autonomia na construção do conhecimento, o pensamento investigativo e a capacidade de comunicação oral.

A segunda proposta foi a confecção de cartões com posturas da yoga, que serviriam como recurso didático para vivências práticas. Na formação, dei continuidade com uma introdução à relação entre yoga e respiração, propondo um exercício simples: solicitei que os participantes inspirassem profundamente e expirassem lentamente. Após três respirações, pedi que fechassem os olhos e realizamos mais três ciclos respiratórios. Em seguida, questionei se perceberam diferenças entre respirar de olhos abertos e fechados e se sentiram o corpo pulsar com maior intensidade durante a respiração profunda. Essa vivência teve o objetivo de sensibilizar os (as) participantes para a importância da respiração na regulação do corpo e das emoções, conectando-a ao funcionamento dos órgãos e ao bem-estar geral.

Com base na segunda sugestão, imprimi cartões numerados contendo as poses da Saudação ao Sol, tradicional sequência da yoga. Convidei doze voluntários (as) para exemplificar a proposta, distribuí os cartões e orientei que se organizassem com colchonetes para iniciar a dinâmica. Expliquei que a atividade se assemelhava ao jogo “siga o mestre”: ao chamar o número de um cartão, o participante correspondente realizaria a pose da imagem, sendo imitado por todos. Antes de iniciar, orientei-os a fechar os olhos, concentrar-se e respirar profundamente como forma de “limpeza energética”. Durante a sequência, lembrei a importância de manter dez respirações em cada postura.

Imagem 7 - Vivência Yoga (matutino)



Fonte: Acervo da autora

Imagem 8 - Vivência Yoga (vespertino)



Fonte: Acervo da autora

Após essa experiência, apresentei aos professores (as) algumas posturas da yoga conhecidas por auxiliarem na regulação do humor e no alívio da ansiedade. Ressaltei que, frequentemente, os (as) alunos sentem-se ansiosos em períodos de avaliações, e essas práticas podem funcionar como intervenções pedagógicas voltadas ao autocuidado e à autonomia emocional, possibilitando que os estudantes recorram a elas de maneira espontânea sempre que necessário.

Encerrando a abordagem da ginástica de conscientização corporal com as práticas de yoga, fizemos uma pausa para o lanche, retomando em seguida com a temática da GPT. Iniciei essa parte explicando as características da GPT, enfatizando que se trata de uma prática livre de regras rígidas, com foco no prazer, na ludicidade e na expressão corporal coletiva. Essa modalidade valoriza a criação conjunta, a integração entre os (as) participantes e a valorização da diversidade corporal. Conforme defendem Nunomura e Tsukamoto (2009, p. 37), “a criatividade deve fazer parte de uma proposta democrática, em que todos os envolvidos criam conjuntamente, em diferentes aspectos”.

A GPT, nesse contexto, se mostra inclusiva, transversal e acessível, permitindo a participação de indivíduos de diferentes idades, gêneros, condições físicas e culturais. Além disso, estabelece forte diálogo com outras linguagens artísticas, como a dança, o teatro e a música, ampliando seu potencial educativo e expressivo.

Após essa contextualização, apresentei um vídeo do Fórum Internacional de Ginástica para Todos, realizado bienalmente na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com a apresentação do grupo de Diamantina¹⁹. A exibição teve o objetivo de inspirar os professores com possibilidades reais de aplicação e montagem de composições coreográficas no contexto escolar.

Como proposta de intervenção prática, relacionei duas habilidades previstas na BNCC:

- **EF35EF07:** Experimentar e fruir, de forma coletiva, combinações de diferentes elementos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais), propondo coreografias com diferentes temas do cotidiano;

¹⁹ O Grupo de Ginástica de Diamantina (GGD) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri UFVJM é um projeto de extensão que promove a prática da Ginástica para Todos. O GGD está aberto a alunos da UFVJM e membros da comunidade externa com mais de 18 anos, residentes em Diamantina/MG e região.

- **EF35EF08:** Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios na execução de elementos básicos de apresentações coletivas de ginástica geral, reconhecendo as potencialidades e os limites do corpo e adotando procedimentos de segurança.

A partir dessas habilidades, propus que os (as) professores (as) pensassem coletivamente em uma sequência didática, envolvendo desde o manuseio de aparelhos (como maçãs, arcos, fitas, bolas, caixas, elásticos, cordas, cones, bastões de atletismo, entre outros) até dinâmicas corporais mais complexas. Entre elas, destaquei a dinâmica do queijo suíço²⁰, com experimentações corporais como o avião, a vela, a ponte, os giros, a parada de mão e a construção de pirâmides humanas.

A última etapa da proposta consistiu na criação de apresentações de composições coreográficas, divididas por etapas de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II. Durante o turno da manhã, os professores puderam vivenciar o manuseio dos aparelhos, a dinâmica do queijo suíço e algumas práticas de experimentação corporal.

Para a fase de criação, sugeri a escolha de temas integradores, como Educação Alimentar e Nutricional, Educação Ambiental e Educação das Relações Étnico-Raciais, articulando-os à elaboração das coreografias. Apresentei músicas relacionadas a esses temas como estímulo para a composição coletiva, incentivando a reflexão crítica e a expressão artística por meio da GPT. Essa atividade favoreceu a compreensão da ginástica como uma linguagem pedagógica transversal, sensível às demandas sociais e aos temas contemporâneos relevantes.

²⁰ Dois grupos, o grupo A constrói uma estátua onde todos devem estar conectados com alguma parte do corpo, em diferentes planos (alto, baixo e médio). A tarefa é o grupo B passar por todos os “buracos”. Quando o professor pára a música o grupo B “congela” e o grupo A saia de suas posições. O grupo B tenta se conectar sem se movimentar muito e o A passa pelos “buracos”.

Imagem 9 - Vivência elementos corporais (matutino)



Fonte: Acervo da autora

Imagem 10 - Vivência dinâmica queijo suíço (matutino)



Fonte: Acervo da autora

Durante a atividade de criação coreográfica, percebi que o grupo apresentou dificuldades em compreender plenamente a proposta de articulação entre os elementos da ginástica para todos e os temas integradores. A maior parte dos participantes concentrou-se na execução estética de poses isoladas, sem explorar de forma significativa a construção narrativa ou a expressividade coletiva da composição.

Diante disso, retomei a explicação sobre os princípios da GPT, enfatizando que a criação de uma composição coreográfica nessa perspectiva requer não apenas domínio técnico, mas a participação de todo(a)s já que não existe o papel de um(a) coreógrafo(a) e que requer o uso da criatividade, exploração dos elementos corporais da ginástica (como equilíbrios, saltos, giros, apoios, etc.) e o uso expressivo dos aparelhos. Para conduzir o grupo na elaboração da sequência, orientei que escolhessem inicialmente um material corporal (como fita, bola, arco, entre outros) e, em seguida, discutissem a música que seria utilizada. Ao longo do processo, estimei a construção de uma narrativa, remetendo ao diálogo da ginástica com a dança e o teatro, como proposto por Nunomura e Tsukamoto (2009), para que os participantes atribuíssem sentido à performance.

Imagem 11 - Vivência pirâmide (matutino)



Fonte: Acervo da autora

No turno vespertino, após apresentar a mesma sequência didática, compartilhei o que havia sido realizado pela manhã como forma de inspirar e ampliar o repertório criativo do grupo. Reapresentei as músicas relacionadas aos temas transversais e sugeri a divisão dos participantes em grupos, organizados por etapas de ensino (Educação Infantil, Fundamental I e Fundamental II).

Optando por uma abordagem mais lúdica e corporalmente ativa, propus a realização da dinâmica do queijo suíço, como estratégia para aquecer o corpo, explorar conexões

físicas e estimular a construção coletiva de formas e trajetórias. Dividi os (as) participantes em dois grupos (A e B) e expliquei a proposta: o grupo A deveria formar uma “estátua coletiva”, conectando-se entre si com diferentes partes do corpo, utilizando planos distintos (alto, médio e baixo). O grupo B teria a tarefa de transitar pelos “buracos” criados pelas posições do grupo A. Ao parar a música, o grupo B congelaria e o grupo A sairia de suas posições. Em seguida, o grupo B, agora estático, seria atravessado pelo grupo A, promovendo uma troca simbólica e corporal de papéis.

Imagem 12 - Vivência pirâmide (vespertino)



Fonte: Acervo da autora

Imagem 13 - Dinâmica queijo suíço (vespertino)



Fonte: Acervo da autora

Após essa vivência, convidei os (as) professores (as) a experimentarem alguns elementos específicos da GPT, como a vela, a ponte e a formação de pirâmides humanas, respeitando os limites e possibilidades de cada corpo, de forma colaborativa e segura. A participação ativa favoreceu a compreensão de como o movimento pode ser estruturado de forma significativa, partindo da experiência vivida para a criação consciente de apresentações corporais.

Finalizando a formação, abri espaço para que os (as) professores (as) compartilhassem reflexões, ideias, sugestões ou relatos de experiências que tivessem surgido a partir das atividades. Em seguida, apresentei fotos de aulas realizadas em meu contexto escolar, como forma de ilustrar práticas possíveis e estimular o olhar sensível para as experiências corporais no cotidiano pedagógico. Também disponibilizei QR codes com links para materiais didáticos sobre ginástica e circo, incentivando a continuidade dos estudos e o aprofundamento das práticas em sala de aula.

Figura 6 - Print do material didático apresentado nos slides



Fonte: https://www.canva.com/design/DAGHFT2AxiU/ZhKiUVBLM5uH_8KBWAcyPA/edit

Encerrei minha participação expressando agradecimento pela oportunidade, manifestando o desejo de que minha contribuição tivesse impactado positivamente a prática docente dos presentes. Em seguida, passei a palavra à formadora Jasmim,

que reiterou seu agradecimento e reforçou o convite à mostra fotográfica, incentivando os professores a registrarem suas práticas com imagens e participarem ativamente do evento.

Imagem 14 - Quinta formação do ano de 2024 -Turno Matutino



Fonte: Acervo grupo do WhatsApp “Formação Professores de Educação Física”.

Imagem 15 - Quinta formação do ano de 2024 -Turno Vespertino



Fonte: Acervo grupo do WhatsApp “Formação Professores de Educação Física”.

5.7. 4º Encontro do GEPEF

No dia 13 de agosto, o encontro do grupo de estudos ocorreu no Conselho Municipal de Educação. Jasmim, nossa formadora, iniciou com uma breve introdução sobre o percurso realizado até o momento, já que neste encontro Venidium retornou após um período de licença médica, e um novo participante, Jacarandá, passou a integrar o grupo, já com o papel de protagonista na próxima formação.

A primeira parte do encontro trouxe muitas reflexões e discussões sobre a participação dos (as) professores (as) da rede nas formações. Jasmim levantou o questionamento, pois tem sido observado que o número de professores presentes vem diminuindo, sem que se saiba se isso ocorre devido ao local onde as formações estão acontecendo ou se é resultado de uma perda de interesse por parte dele(a)s. Assim, apontou a necessidade de mapear os motivos e de promover estratégias para atrair esses profissionais. Jasmim arriscou-se a dizer que quem mais precisa das formações é justamente quem não comparece a elas.

Aubrieta sugeriu um possível motivo para a ausência desses profissionais: o desgaste que enfrentam nas escolas, devido à falta de materiais e ao pouco apoio da gestão, o que acaba minando seu interesse em dar boas aulas. Jasmim, por sua vez, ponderou que essa falta de participação poderia ser uma forma de protesto.

Jacarandá apontou que, na formação anterior sobre a unidade temática de ginástica, mesmo tendo ocorrido em um local mais distante, a grande maioria dos (as) professores (as) que se deslocaram até lá não participou da parte prática, o que nos leva a refletir sobre uma possível falta de interesse. Aubrieta lembrou que, antes da pandemia de COVID-19, os (as) professores participavam mais ativamente das formações, tanto teóricas quanto práticas, e acredita que essa participação se perdeu não apenas devido à pandemia, mas também por outras questões envolvidas.

Calêndula trouxe o questionamento:

- "Será que as questões políticas e ideológicas do grupo não estão gerando discordâncias?"

Jasmim respondeu:

- "Pode ser um dos motivos, mas não o único. Acredito que são múltiplos fatores. No entanto, precisamos reconstruir o ambiente para nos fortalecermos como grupo e categoria. É claro que não é possível que todos pensem da mesma forma, e esse nem é o nosso objetivo, mas o importante é que essas diferenças estejam abertas para trocas."

Venidium comentou sobre a sobrecarga de trabalho que os (as) professores (as) vêm enfrentando. Disse ter ouvido relatos de colegas que não vão às formações porque seus planejamentos ficariam atrasados, enfatizando que, no fim, a “bomba” sempre “explode” no (a) professor (a), aquele que não dá conta e não faz um bom trabalho. Ele destacou que, como grupo, precisamos conscientizar os (as) professores (as) sobre a importância da formação continuada, questionando se querem ser apenas reprodutores de conhecimento e qual é o papel deles na escola. E reforçou que, se não renovarem suas ideias e pensamentos, continuarão com práticas antiquadas. Ou seja, é preciso encontrar uma maneira de os (as) professores (as) entenderem a importância da formação, deste momento de reflexão coletiva e do desenvolvimento do pensamento crítico.

Verônica Skyler comentou sobre a importância de concentrar as formações nas escolas da região central, pois acredita que a distância seja um fator que contribui para a ausência dos (as) professores (as) nos encontros formativos. Ela também sugeriu que o grupo precisa de um marketing digital²¹ para dar visibilidade ao trabalho que está sendo realizado.

Diante dessas colocações, surgiu a ideia de fazer visitas às escolas para conversar com os (as) professores (as), ouvir suas angústias e sugestões, mas principalmente, para divulgar o grupo de estudos e as formações. No entanto, Jasmim deixou claro

²¹ É o conjunto de atividades que uma empresa (ou pessoa) executa online com o objetivo de atrair novos negócios. No caso do grupo de estudos e da formação continuada atrair mais professores.

que, sozinha, não conseguiria fazer isso e que, como este é um ano eleitoral, só poderiam realizar essas visitas após as eleições.

Jasmim confirmou que a questão da distância tem sido muito citada nas avaliações dos encontros. Pediu que todos do grupo de estudos divulgassem informações tanto sobre as formações quanto, especialmente, sobre a Mostra Fotográfica, que contará com a presença confirmada do Prof. Tarciso Mauro Vago.

Ela também comentou sobre as orientações curriculares para o ensino fundamental, afirmando que elas seguem, em grande parte, a BNCC, com apenas uma ou outra unidade temática trazendo alguma especificidade local. Venidium perguntou sobre as orientações para a Educação Infantil, e Jasmim confirmou que o documento está disponível no AVA, alertando que é um documento genérico, mas que traz a sociologia da infância como base teórica e a cultura corporal de movimento. Venidium então falou sobre sua pesquisa de mestrado e expressou discordância sobre a cultura corporal ser a melhor abordagem para a Educação Infantil, argumentando que falar sobre as experiências de movimento é mais adequado para esta etapa, e trouxe a teoria do Prof. Dr. Nelson Figueiredo²² para enriquecer a discussão.

Jasmim, então, apresentou Jacarandá, que falou sobre as práticas corporais de aventura e a proposta para a próxima formação. Jacarandá utilizou como base teórica os trabalhos de Franco, Cavasini e Darido (2014), Inácio (2021) e Diskson e Gray (2012). A proposta era discutir as práticas na natureza e em ambientes urbanos segundo a BNCC, trazendo propostas dos autores citados extrapolando as recomendações da BNCC e aprofundando questões como gestão de risco. Também disse que seria importante realizar algumas vivências com o parkour, slackline, skate e as microaventuras.

²²Professor da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) no Centro de Educação Física e Desportos (CEFED) e coordenador do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física (PROEF) pelo UFES.

5.8. 6º Encontro de Formação

O sexto encontro de formação ocorreu na UMEFTI Escola Parque, em 20 de agosto, com o tema "As Práticas Corporais de Aventuras (PCAs) e os temas integradores".

Jasmim iniciou a formação abordando o perfil dos (as) professores (as) da rede municipal de Vila Velha/ES, ressaltando que muitos estão envolvidos em programas de pós-graduação, enquanto outros mantêm vínculos com instituições de ensino superior por meio de iniciativas como o PIBID, o estágio supervisionado e a residência pedagógica. Destacou que essas relações contribuem para enriquecer o grupo com novos elementos, discussões e reflexões, enfatizando a importância de trazer essas vivências para os encontros formativos.

No turno da tarde, Jasmim explicou que a formação havia sido planejada coletivamente pelo grupo de estudos, que vem atuando de forma ativa na organização e elaboração dessas ações formativas. Ressaltou que, antes de cada formação, são realizados encontros do grupo de estudos com o objetivo de planejar, compartilhar materiais e discutir os temas a serem abordados nas formações. Ao final de sua fala, convidou aos professores (as) a integrarem o grupo de estudos, reforçando a relevância da construção coletiva nos processos de formação continuada. Na sequência, apresentou o palestrante Jacarandá, professor da rede municipal de Vila Velha, integrante do grupo de estudos, mestrando no PROEF e membro da equipe do Projeto Judô Escolar Kids.

Jacarandá iniciou sua fala agradecendo o convite e convidando os (as) professores (as) a participarem com ele, enfatizando que a construção do conhecimento é mais importante do que a mera transferência de informações. Ele deixou o espaço aberto para que aqueles (as) que quisessem contribuir com comentários ou relatos sobre suas práticas docentes pudessem fazê-lo livremente.

Sua apresentação começou com uma pergunta norteadora:

- "O que são as PCAs e como desenvolvê-las no ambiente escolar?"

A partir dessa questão, ele explicou que as práticas corporais de aventura englobam diversas atividades que envolvem aventura e risco e que são realizadas na natureza ou em ambientes urbanos. Para ilustrar, apresentou imagens de práticas como parkour, voo livre, skate, surfe, slackline e tirolesa. Esclareceu que algumas literaturas se referem a essas atividades como "esportes radicais" ou "atividades livres na natureza", mas considera que "práticas corporais de aventura" é a nomenclatura mais adequada, especialmente por estar contemplada na BNCC.

Jacarandá, então, relacionou as PCAs à BNCC, destacando que essas práticas podem ocorrer na natureza, entre árvores, ou em ambientes urbanos, no cimento ou asfalto. Ele ressaltou que a vertigem e o risco controlado são características fundamentais dessas atividades, que envolvem experiências corporais em contextos imprevisíveis e desafiadores. Para ilustrar, citou um trecho da BNCC (2018):

“[...] as práticas corporais de aventura, cujo aspecto central e diferenciador em relação às anteriores é que a vertigem e o risco controlado são determinantes em sua organização. Suas expressões e formas de experimentação corporal estão centradas nas perícias e proezas provocadas pelas situações de imprevisibilidade que se apresentam quando o praticante interage com um ambiente desafiador. [...] Neste documento, optou-se por diferenciá-las com base no ambiente de que necessitam para serem realizadas: na natureza e urbanas” (BRASIL, 2018, p.106).

Assim, Jacarandá afirmou que, embora a BNCC seja um importante guia para os (as) professores (as), ele acredita que há uma vasta gama de experiências e autores que também oferecem contribuições relevantes, alinhadas com a BNCC. Nesse contexto, mencionou os trabalhos de Franco, Cavasini e Darido (2014), autores que também contribuíram para a construção da BNCC. Ele apresentou uma classificação das PCAs com base no local em que são praticadas, conforme mostrado na imagem a seguir:

Figura 7 - Print das classificações das PDAS



Fonte: <https://www.canva.com/design/DAGOkxhQgzs/IFJvN-qb6sBW-H-Xncfsdg/edit>

Em seguida, Jacarandá citou Inácio (2021) ao apresentar classificações que consideram o tipo de deslocamento, podendo ser horizontal, como no slackline; vertical, como no voo livre; e misto, como no parkour. Ele explicou também que essas mudanças podem ocorrer de diferentes maneiras, como por rolamento, deslocamento, queda livre ou controlada por meio de diversas habilidades corporais. Também mencionou que se leva em conta o tipo de impulso, que pode ser gerado por força humana, gravidade, vento ou saltos na realização dessas práticas.

Jacarandá acredita que essas classificações podem ser trabalhadas com os alunos do Ensino Fundamental II, ajudando-os a compreender, por exemplo, como classificar o parkour. Inácio (2021) também relaciona a aventura ao conceito de risco controlado, defendendo que o risco deve ser planejado e gerido de forma a minimizar a possibilidade de acidentes, chegando a quase zero.

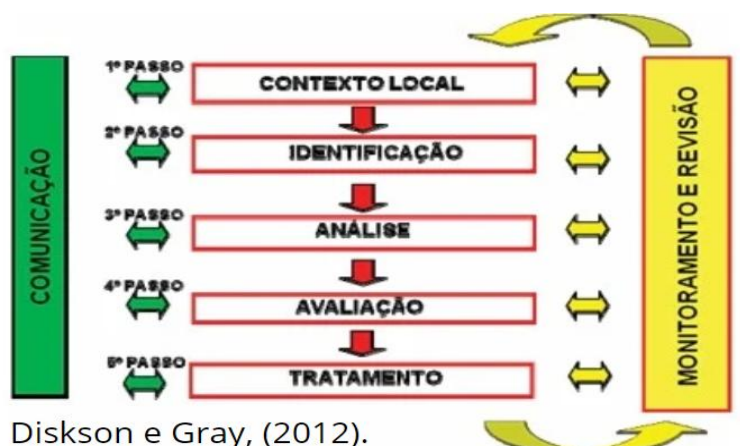
Diante dessas classificações, Jacarandá argumentou que a vivência das PCAs no ambiente escolar devem estar ligadas às experiências e emoções únicas que a prática proporciona, aos espaços desafiadores que envolvem vertigem, perigo e imprevisibilidade, à socialização e interação entre os praticantes, à superação de

limites em condições de risco controlado e ao desenvolvimento de habilidades motoras.

No período vespertino, um colega pediu a palavra e mencionou que existem diversas dissertações do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) com atividades e jogos de aventura nas escolas, disponíveis para consulta no repositório nacional. Ele também destacou que, na turma anterior do mestrado profissional da UFES, um professor desenvolveu sua dissertação sobre esportes náuticos.

Jacarandá trouxe alguns desafios que podem surgir, como o receio que as crianças se machuquem, falta de conhecimento e recursos materiais. Para solucionar esses desafios ele apresentou a gestão de risco proposta por Diskson e Gray (2012), como mostra a imagem:

Figura 8 - Print da gestão de risco proposta por Diskson e Gray (2012)



Diskson e Gray, (2012).

Fonte: <https://www.canva.com/design/DAGOkxhQgzs/IFJvN-qb6sBW-H-Xncfsdg/edit>

Jacarandá enfatizou que esses passos se intercomunicam e devem ser monitorados e revisados constantemente. O primeiro passo diz respeito ao contexto local, que envolve identificar quem são os (as) participantes, onde a atividade será desenvolvida e quais recursos são necessários para sua realização. O segundo passo consiste em identificar os possíveis acidentes que possam interferir no andamento ou na concretização dos objetivos, ou seja, listar e identificar as possíveis causas desses acidentes.

O terceiro passo é a análise, na qual se deve avaliar a real probabilidade de ocorrência desses acidentes. O quarto passo envolve a avaliação dos riscos que devem ser prioritariamente gerenciados. Finalmente, após esses processos, é necessário tomar decisões, que correspondem ao tratamento dos riscos. Essas decisões devem se basear na redução das consequências, como o uso de equipamentos de segurança ou, por exemplo, a redução da altura em atividades realizadas em grandes elevações.

Jacarandá também ressaltou que é importante aceitar que todo tipo de prática envolve riscos, seja com crianças ou adultos. Essas decisões devem sempre estar fundamentadas na segurança dos participantes e serem tomadas de forma coletiva.

Após a explicação sobre a gestão de riscos, foi proposta uma dinâmica com atividades no ambiente escolar para a etapa da Educação Infantil e do Fundamental I e II, como trilha, parkour, slackline e skate, a fim de refletirmos sobre a aplicação dessa gestão de riscos.

Pela manhã, no grupo da Educação Infantil em que eu estava, a proposta de intervenção foi direcionada para o grupo 5, com a atividade de skate. Começamos discutindo o primeiro passo: o local onde a atividade seria realizada. Alguns sugeriram a quadra, mas uma professora mencionou que nem todas as escolas possuem esse espaço. Outros sugeriram o parquinho, mas, ao final, prevaleceu a ideia de utilizar a rampa da escola.

Para a experiência de movimento, a proposta seria experimentar inicialmente deitado, depois sentado e, por fim, em pé, com o apoio de uma corda ou de um colega.

Na etapa de identificação dos riscos, apontamos os seguintes perigos: quedas, colisão com a parede, passar por cima das mãos, atropelar colegas e medo. Quanto à análise dos riscos, concluímos que a probabilidade de acidentes e quedas é alta, caso não haja o suporte adequado. Avaliando a atividade, percebemos que, ao realizar a prática na rampa, há o risco de os alunos descerem rápido demais e colidirem com a parede.

No tratamento dos possíveis riscos, sugerimos o uso de equipamentos de segurança, como colchonetes, capacetes e joelheiras, além de controlar a velocidade. Também

propusemos variar os materiais, utilizando tecido ou papelão, e experimentar a descida sentado, com a supervisão de um adulto ou segurando a mão de um colega.

No turno vespertino, houve certa dificuldade na formação dos grupos, pois alguns professores (as) demonstraram resistência em se engajar nas atividades coletivas. Como membro do grupo de estudos, atuei articulando a interação entre as pessoas e os grupos. Por esse motivo, não participei da proposta de maneira tão efetiva quanto no período matutino.

Após as discussões e trocas de ideias sobre a proposta, os grupos foram à frente para apresentá-la aos demais professores (as). Em seguida, foi exibido um vídeo sobre a origem do parkour²³. Jacarandá, então, trouxe o parkour como proposta de intervenção, convidando os (as) professores (as) para vivenciar algumas práticas. A primeira atividade consistia em pular de uma base sem fazer barulho, depois pular de duas bases, e, posteriormente, pular de uma base e retornar de duas, enfatizando a noção de amortecimento de queda. Jacarandá explicou que o parkour, cujo significado é "percurso", exige um movimento contínuo: após o salto, o rolamento deve ocorrer de forma fluida para dar continuidade ao movimento. Com isso, ele chamou os (as) professores (as) para vivenciarem esses movimentos. Notei que no turno matutino a participação foi mais efetiva.

Como exemplo de outro exercício, foi realizado a transposição de obstáculos, ressaltando que é interessante explorar com as crianças ambientes como o parquinho ou outros espaços da escola. Outra proposta de intervenção foi o slackline, que poderia começar com fitas no chão, disposto de forma reta ou em zigue-zague, trabalhando de maneira lúdica, como na brincadeira "o chão é lava".

O skate foi apresentado como outra proposta para a Educação Infantil, permitindo experiências com rodas, como em patinetes ou com os triciclos que foram distribuídos para todas as escolas da rede de Vila Velha. Explorando as possibilidades de atividades sobre duas rodas poderiam ser feitas com as crianças sentadas, deitadas

²³ <https://youtu.be/-sKfwDMCOBo>: "Origem do PARKOUR"

ou até utilizando uma corda pensando na gestão de riscos. O surf também poderia ser trabalhado em conjunto com o skate, usando um tecido como um túnel para que as crianças passem por baixo, imitando uma onda. Outra forma de explorar o surf seria desenhando pranchas em papelão ou atividades sobre uma bola de pilates.

Um ponto relevante a ser discutido com os (as) alunos (as) sobre o skate é a sua recente esportivização, destacando que, além de ser uma modalidade olímpica, ele também pode ser utilizado como uma ferramenta de lazer fora do ambiente escolar. Vale mencionar a história do skate, que outrora foi marginalizado, mas com sua ascensão nas Olimpíadas, vem ganhando cada vez mais espaço em diferentes contextos sociais e esportivos. Abordar essa mudança de percepção contribui para que os alunos compreendam o skate como um esporte inclusivo e acessível, além de um meio de expressão e diversão.

Além das contribuições trazidas por outros autores e pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular), Jacarandá apresentou uma ideia que se alinha ao que ele acredita ser essencial no trabalho com as práticas corporais de aventura (PCAs) na escola: as microaventuras. Segundo Pimentel (2020, p.57), as microaventuras são:

[...] um modo de operar a aprendizagem por meio da recriação do repositório lúdico (jogos, brincadeiras, etc.), incorporando elementos presentes nas PCAs, como a vertigem, ascensão vertical, transposição de obstáculos e equilíbrio sobre as forças da natureza.

Assim, através dos jogos e brincadeiras que as PCAs podem ser apresentadas às crianças e alunos, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e envolvente. Para ilustrar essa ideia, Jacarandá exibiu um vídeo da Pepa Pig²⁴ que exemplifica bem o conceito de microaventura e pode ser usado como recurso pedagógico para a Educação Infantil. Nessa linha, Pimentel (2020) oferece uma abordagem prática que visa desenvolver os PCAs utilizando um repertório lúdico. Para isso, é utilizada a lógica interna, ou seja, a essência das atividades ou dos esportes de aventura, sendo

²⁴ <https://youtu.be/KI0dhdOXuWA>: “Aula de Ginástica: retorno a escola.”

que primeiro passo é a identificação de barreiras que podem dificultar a realização da prática convencional propondo adaptações.

Por exemplo, no caso do paraquedismo, que exige um avião ou helicóptero e uma queda amortecida, a primeira barreira identificada seria o alto custo. Contudo, é possível recriar essa experiência de maneira lúdica: utilizando um tecido as crianças podem brincar, segurá-lo e simular o movimento de queda do paraquedas, abaixando e levantando-o em grupo. Outra alternativa, seria confeccionar mini paraquedas com sacolas plásticas e tampas de caneta, pedindo que as crianças tragam brinquedos leves para experimentar o movimento.

No caso do rafting, que exige um barco ou bote, a proposta seria que cada criança confeccionasse seu próprio bote ou canoa, de acordo com a faixa etária. Para os menores, poderia se construir barcos maiores de caixas de papelão, enquanto a atividade inicial poderia ser a criação de barquinhos de papel. Em dias de chuva, esses barquinhos podem ser colocados em poças d'água para navegar, estimulando o contato com o ambiente natural e o aprendizado por meio da descoberta.

Quanto a escalada, é possível utilizar os corrimãos da escola, escadas, rampas ou até o próprio chão como recursos para trabalhar os conceitos de ascensão e equilíbrio. Esses exemplos demonstram que, mesmo diante de barreiras físicas ou financeiras, é possível recriar atividades de aventura na escola, utilizando um repertório lúdico que favorece o aprendizado.

Ainda dentro das propostas de intervenção, Jacarandá passou a palavra para Venidium, que apresentou sua experiência com as Práticas Corporais de Aventura (PCAs) na escola de Educação Infantil onde leciona. Venidium exibiu um vídeo de um momento de suas aulas, explicando a importância de trabalhar com microaventuras, mesmo com crianças pequenas. Ela destacou que contextualiza uma história usando a imaginação e a ludicidade favorecendo o processo de aprendizagem, pois as crianças se envolvem ativamente na microaventura. No exemplo apresentado, Venidium utilizou o tema integrador "meio ambiente", criando uma narrativa em que

as crianças precisariam encontrar animais perdidos em um ambiente poluído e levá-los de volta ao seu habitat natural passando por diversos obstáculos.

Esta proposta de intervenção demonstra como as PCAs, especialmente as microaventuras, podem ser aplicadas de maneira lúdica e pedagógica, integrando temas importantes como o meio ambiente e favorecendo o desenvolvimento motor e cognitivo dos alunos.

Após as contribuições de Venidium, Jacarandá reuniu demais professores (as) para uma vivência com o slackline. Ele ensinou como montar o equipamento e apresentou algumas atividades possíveis, começando com os (as) professores (as) sentados, para que pudessem desenvolver o equilíbrio inicial. Em seguida, os (as) participantes foram incentivados a se levantar com o apoio de dois colegas, depois de apenas um, até que ganhassem autonomia para se equilibrarem sozinhos.

Além disso, a prática do slackline reforça a importância dos processos graduais de aprendizagem, onde a autonomia é construída progressivamente, respeitando o ritmo de cada aluno. Dessa forma, as atividades propostas não apenas estimulam a criatividade e o senso de cooperação, como também ajudam a promover a autoconfiança e a superação de desafios físicos. O encontro foi finalizado após os (as) professores (as) experimentarem as diferentes possibilidades de atividades no slackline.

5.9. 5º Encontro do GEPEF

No dia 03 de setembro, ocorreu um encontro do grupo de estudos na UMEF Tuffy Nader. Calêndula, a protagonista da próxima formação, iniciou apresentando a ideia inicial de trabalhar a unidade temática de jogos e brincadeiras no mês de outubro, com o objetivo de contribuir de alguma forma para as comemorações do Dia das Crianças. No entanto, ela destacou que não se afastaria da metodologia já adotada nas outras formações que busca articular teoria e prática.

Inicialmente, Calêndula sugeriu a realização de uma enquete para identificar quais unidades temáticas são mais exploradas pelos professores (as). Nesse momento, Jasmim ponderou que, embora exista uma unidade temática específica de jogos e brincadeiras nas orientações, esse tema permeia todas as outras unidades. Jasmim sugeriu, então, que essa ideia fosse abordada ao longo de toda a formação, de maneira a não focalizar exclusivamente nos jogos e brincadeiras, mas, sim, utilizá-los como um elo entre as demais unidades temáticas.

Buscando manter o foco e propor algo prático, Calêndula sugeriu abordar os jogos e brincadeiras conforme orientações da BNCC, enfatizando as regras e pontuando os jogos tanto como conteúdos específicos, quanto como ferramentas auxiliares de ensino. Ela ressaltou que os jogos possuem valor intrínseco e devem ser trabalhados dentro de suas especificidades.

Calêndula explicou que optou por iniciar sua fala discutindo o Ensino Fundamental e, em seguida, abordar o que a BNCC prevê para a Educação Infantil, onde as brincadeiras são tratadas como eixo estruturante e direito de aprendizagem. Ela também mencionou algumas legislações que reforçam a importância do brincar, como a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Em relação ao Ensino Fundamental, Calêndula apontou que, no 1º e 2º anos, a BNCC e as Orientações Curriculares de Vila Velha destacam a presença de brincadeiras e jogos da cultura popular no contexto comunitário e regional. Já nos 3º, 4º e 5º anos, há a ênfase em brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, além de jogos de matriz indígena e africana. No 6º e 7º anos são os jogos eletrônicos.

Calêndula também compartilhou sua intenção de intercalar teoria e prática em cada parte da formação, abordando cada objeto de conhecimento. Ela sugeriu, ainda, incluir contribuições do site do "Território de Brincar"²⁵, uma ferramenta que utiliza

²⁵ <https://territoriodobrincar.com.br/brincadeiras-pelo-brasil/>

frequentemente com seus alunos, destacando o potencial educativo dos vídeos exibidos.

Na parte prática, para o 1º e 2º anos, Calêndula propôs trabalhar com brinquedos como pião e peteca, além de brincadeiras encontradas no "Território de Brincar". Para o 3º ao 5º ano, ela sugeriu a brincadeira da cama de gato. Em relação aos jogos de matriz africana, pensou em trazer a amarelinha africana. Para os 6º e 7º anos os *InSports* e a gameificação.

Jasmim destacou a importância de abordar o protagonismo da criança nos jogos e brincadeiras, ressaltando que esse aspecto é um ponto de grande importância para a discussão. Como exemplo, Calêndula compartilhou uma experiência pessoal com um aluno, relacionada ao livro *100 Insetos para Dobrar e Voar*²⁶, ilustrando que ao envolver a criança no planejamento, as atividades se tornam mais significativas e prazerosas para a turma.

Para o dia da formação, Calêndula sugeriu a realização de uma gincana. A ideia seria formar equipes logo na chegada dos (as) professores (as), direcionando-os de acordo com as etapas em que ministram aulas. À medida que cada equipe fosse avançando pelas etapas práticas da formação, elas acumulariam pontos de acordo com seu desempenho, incentivando a participação ativa de todos.

Eucharis, por sua vez, pediu a palavra para comentar sobre o X Encontro de Professores de Educação Física (EPROEF). Ela explicou que a fala de Tarcísio Mauro Vago, o palestrante, será centrada nos elementos essenciais para a realização de uma aula: o contexto, o sujeito e o lugar do sujeito e do conhecimento. Esses três componentes são, segundo Vago, fundamentais para o planejamento pedagógico. Eucharis ainda sugeriu que Calêndula, caso desejasse, poderia conectar sua fala a essa abordagem, garantindo uma coerência temática no dia do encontro, alinhando os conteúdos da formação com a proposta de Vago.

²⁶CAPELO, Luciano; TAYLOR, Nadia; KIMPIMAKI, Essi. *100 insetos para dobrar e voar*. São Paulo: Usborne, 2018.

Sobre o evento e a exposição fotográfica, Eucharis propôs organizar uma mostra com fotos dos (as) professores (as) ao longo dos últimos dez anos de formação, destacando os projetos realizados com base nas inspirações advindas das formações. Além disso, sugeriu incluir fotos da própria formação e do grupo de estudos, dividindo a exposição em duas partes: uma para contar a trajetória histórica e outra para trazer essa história para dentro do ambiente escolar.

Após concluir sua fala sobre o evento, Eucharis sugeriu que Calêndula utilizasse autores como João Batista Freire para estabelecer uma relação clara entre teoria e prática, promovendo uma reflexão crítica sobre os temas abordados. Ao discutir a gamificação, Eucharis fez uma observação importante, ressaltando que essa metodologia está inserida em um contexto neoliberal de pedagogia por competências, o que pode ser problemático se não for adequadamente contextualizado. Ela argumentou que o erro da gamificação está em aplicar uma metodologia pronta e esperar que o aluno aprenda de forma automática, sem considerar as especificidades dos sujeitos envolvidos no processo.

Eucharis enfatizou que, para gamificar o ensino de maneira eficaz, é essencial estabelecer um diálogo com os estudantes, realizar um diagnóstico de suas necessidades e partir do que eles já sabem. Isso garante que o processo de gamificação não se descole da realidade dos (as) alunos (as). Além disso, ela ressaltou a importância de identificar o problema central que se pretende resolver e abordá-lo durante o processo de gamificação, para evitar a descontextualização e promover uma aprendizagem significativa.

Diante disso, Jasmim perguntou a Calêndula sobre a viabilidade de realizar uma atividade prática relacionada à gamificação durante a formação. Em resposta, Eucharis sugeriu a possibilidade de problematizar o uso dos jogos eletrônicos, incentivando os (as) professores (as) a repensar esses jogos a partir da perspectiva dos (as) alunos (as). Jasmim complementou a sugestão, propondo que um jogo fosse criado durante a formação, de forma colaborativa, para demonstrar os possíveis caminhos a seguir.

Por fim, Jasmim alertou Calêndula sobre a necessidade de integrar os temas ao longo de toda a apresentação, destacando que, embora seja possível abordar cada um dos temas de forma individual, a experiência das formações anteriores mostrou que esse formato é inviável devido às limitações de tempo. Assim, seria mais eficaz garantir que os temas se conectem de maneira fluida durante a apresentação.

5.10. 7º Encontro de Formação

O sétimo encontro de formação ocorreu na UMEFTI Escola Parque, em 17 de setembro, com o tema "Jogos e brincadeiras - temas integradores".

Jasmim abriu o encontro destacando que, embora a BNCC reconheça os jogos e brincadeiras como uma unidade temática específica, esses elementos também se fazem presentes em outras unidades temáticas. O objetivo do encontro, segundo ela, era mapear as possibilidades pedagógicas, compreender a especificidade dessa unidade e inspirar novas práticas docentes.

Calêndula deu início à formação pedindo aos professores (as) que escaneassem um *QR code* e respondessem à pergunta: "Qual a unidade temática que você mais trabalha na escola?" A maioria das respostas indicou "jogos e brincadeiras", o que levou Calêndula a refletir que esse é o conteúdo mais explorado nas aulas, conforme reconhecimento dos próprios professores.

Após essa introdução, Calêndula abordou as legislações que reconhecem o brincar como direito fundamental, citando documentos como a Convenção dos Direitos Humanos, a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Ela também destacou o brincar como uma estratégia intersetorial de prevenção à violência contra crianças, conectando esse direito a dois temas integradores: o T01, sobre direitos da criança e do adolescente e o T06 que trata da educação em direitos humanos.

Para aprofundar o conceito de jogo, Calêndula convidou os (as) professores (as) a recordarem jogos e brincadeiras de sua infância, reforçando que o jogo é um

fenômeno cultural que permeia a vida humana. A partir dessa perspectiva, apresentou o tema integrador T15, relacionado à ética e cidadania, sublinhando o papel do jogo na convivência social. Em seguida, ela trouxe contribuições de autores como Jean Piaget, Henri Wallon e Lev Vygotsky, que enxergam o jogo como uma possibilidade benéfica para promover o aprendizado e desenvolvimento humano. Johann Huizinga, por sua vez, analisa o jogo historicamente como um fenômeno cultural. Já João Batista Freire critica a ideia de "jogo pelo jogo", defendendo que o significado do jogo depende da relação que o sujeito estabelece com ele, Calêndula deu como exemplo o futebol: para um atleta, é trabalho; para o espectador, é lazer; e para uma criança, é brincadeira. Tizuko M. Kishimoto, outra autora mencionada, defende que o jogo na escola precisa ter uma intencionalidade pedagógica.

Calêndula, lembrando as dificuldades que enfrentou no pós-pandemia com as habilidades motoras básicas das crianças, que retornaram às aulas com muitas limitações, explicou que quando iniciou o ano letivo introduziu atividades como o pular corda para auxiliar no desenvolvimento da coordenação motora. E para a sua surpresa ao ensinar o pular corda dupla percebeu que essa atividade ajudou muito a desenvolver essa capacidade e foi um grande sucesso entre os alunos.

Com o objetivo de incentivar a participação dos (as) professores (as) no encontro formativo, Calêndula propôs uma gincana, convidando todos os presentes a se envolverem nas atividades. O primeiro desafio consistia em pular corda dupla, e ela destacou que, quanto maior o número de participantes por equipe, mais pontos seriam acumulados.

Inicialmente, todos os (as) professores (as) demonstraram adesão à proposta, recebendo pulseiras coloridas que os identificavam como integrantes das equipes. No entanto, devido à limitação do espaço físico, apenas parte do grupo conseguiu participar efetivamente das atividades propostas.

Após a dinâmica uma professora contribuiu dizendo que usou o filme *Jump In* com os adolescentes para abordar o preconceito em relação aos meninos que pulam corda,

ajudando os (as) alunos (as) a desafiar seus próprios preconceitos e a superar seus medos.

Ao discutir o protagonismo infantil no jogo e na brincadeira, Calêndula sublinhou a importância de valorizar as formas espontâneas de jogo, reforçando que esses momentos revelam como as crianças percebem e interagem com o mundo. Ela relatou uma intervenção de um aluno que trouxe o livro *100 Insetos para Dobrar e Voar* para compartilhar com os colegas.

Durante a intervenção, o aluno compartilhou as dobraduras do livro com os demais colegas da turma, transformando a atividade em um espaço de interação, troca e protagonismo estudantil. Todos puderam confeccionar suas próprias dobraduras e interagir entre si, promovendo um momento de aprendizagem colaborativa e significativa. Essa prática está alinhada à concepção de criança como sujeito ativo no processo educativo, conforme propõe a BNCC (BRASIL, 2017), que valoriza experiências nas quais os alunos possam explorar, experimentar e construir conhecimentos de forma autônoma e participativa. Calêndula prosseguiu abordando o papel do jogo e da brincadeira na Educação Infantil, explicando que, além de ser um eixo estruturante, o brincar é um direito de aprendizagem essencial. Por meio das brincadeiras, as crianças aprendem a se comunicar, interagir, resolver problemas e explorar o mundo. Ela, então, convidou o colega Aster e a mim para discutir o trabalho "Os Jogos Simbólicos como Potencialidade nas Aulas de Educação Física na Educação Infantil²⁷", apresentado no XVI Congresso Espírito-Santense de Educação Física (CONESEF) relatando o processo de criação e consolidação da proposta.

Em relação ao Ensino Fundamental, Calêndula destacou trechos da BNCC que caracterizam os jogos e brincadeiras, aprofundando-se nas orientações curriculares de Vila Velha e discutindo habilidades específicas de cada ano. Em seguida, exibiu dois vídeos do *Território do Brincar*: um institucional e outro sobre a peteca, explicando

²⁷RIBEIRO, Ayla Gisotri; LEMOS, Antônio Henrique Hilário de. Os jogos simbólicos como potencialidade nas aulas de Educação Física na Educação Infantil. XVI Congresso Espírito-Santense de Educação Física, Vitória-Espírito Santo, p.266-269, 2022. Disponível em: <https://conesef.org/anais-do-evento/>.

que sempre utiliza vídeos como introdução às atividades. Relatou que, após exibir um vídeo sobre a peteca, um aluno trouxe uma peteca feita com chinelo, conforme mostrado no vídeo. Uma colega sugeriu que também é possível fazer petecas com caixa de leite trançada.

Ao explorar os jogos de matriz indígena e africana, Calêndula exibiu um vídeo de seus alunos brincando de amarelinha africana e apresentou a corrida com tora, mostrando um vídeo do *Território do Brincar* sobre a tradição indígena e convidando os (as) professores (as) para vivenciarem essa prática. Em seguida, apresentou a brincadeira *5 Marias*, explicando que ela é jogada com pedras e que, em algumas regiões, o nome e o material utilizado podem variar. Uma colega contribuiu com sua experiência, explicando que tem uma árvore próxima ao Convento da Penha com sementes que são ótimas para essa brincadeira e que esta também é conhecida como belisca.

Outras possibilidades de atividades incluíram a cama de gato com barbante, que envolveu toda a escola quando desenvolvida por Calêndula. Ela destacou que é possível tanto ensinar os exemplos prontos quanto permitir que os (as) alunos (as) criem suas próprias formas. Assim, ela convidou dois representantes de cada equipe para apresentarem a cama de gato, concedendo pontos a todas as equipes.

Calêndula também recomendou o canal da Nova Escola no YouTube²⁸, que reúne uma variedade de jogos e brincadeiras organizados por região, destacando que, embora os nomes variem, muitas brincadeiras se repetem em diferentes lugares. Para complementar o conteúdo, ela incluiu diversos *QR Codes* em seu material de apoio, facilitando o acesso dos professores a esses recursos.

²⁸<https://www.youtube.com/@AssociacaoNovaEscola/search?query=jogos%20e%20brincadeiras>: Jogos e Brincadeiras

Figura 9 – Print do Slide contendo as brincadeiras e jogos populares com materiais de apoio



Fonte: Acervo da autora

Os dois primeiros recursos apresentados abordam brincadeiras africanas e afro-brasileiras, enquanto o terceiro é um link para o "Museu do Jogo," um repositório virtual espanhol com um vasto repertório de jogos e brincadeiras de diversas culturas. O quarto recurso trata especificamente de jogos e brincadeiras indígenas, e o quinto detalha um jogo indígena chamado "Jogo da Onça", que envolve estratégias variadas em um formato de tabuleiro. O sexto link apresenta jogos indígenas de diferentes etnias, enquanto o sétimo é direcionado ao curso de Licenciatura a Distância da UFES, que contextualiza teorias e conceitos sobre o jogo, além de métodos para aplicá-lo em diferentes faixas etárias. Por último, há um link com jogos e brincadeiras do Japão.

Ao iniciar a discussão sobre jogos digitais para crianças de 6 a 7 anos, Calêndula introduziu as habilidades essenciais para essa faixa etária e destacou o tema integrador T12, que envolve trabalho, ciência e tecnologia. Nesse momento, uma professora compartilhou sua experiência narrando que no início do ano, levou uma turma ao laboratório de informática para jogar um jogo e que, posteriormente, foi

reproduzido fisicamente. Contudo, ao tentar repetir a atividade com outra turma, os jogos estavam bloqueados. Jasmim então aproveitou para informar que a equipe de TI da prefeitura está realizando uma consulta sobre os sites que os (as) professores (as) gostariam de manter acessíveis e que ela providenciará um formulário para recolher as sugestões até o final da semana.

Calêndula apresentou, então, um vídeo sobre a história dos jogos eletrônicos e, em seguida uma professora contribuiu comentando que havia construído uma fase do *Minecraft*²⁹ com adolescentes, levando-os para a Educação Infantil, onde criaram atividades para crianças menores. Em seguida, Calêndula explorou algumas opções de jogos digitais, como *ClassDay*, *Puzzel.org*, e *Wordwall*³⁰. Ela montou um jogo ao vivo no *Wordwall*, permitindo aos professores (as) experimentarem tanto o processo de criação quanto a aplicação prática do jogo, cujo objetivo era encontrar jogos populares.

Calêndula também mencionou o aplicativo "Habitica"³¹, que gamifica as atividades do cotidiano. Em seguida, convidou Eucharis para falar sobre a gamificação. Eucharis explicou que a gamificação envolve o uso de reforços positivos para incentivar o engajamento e o foco, não necessitando, obrigatoriamente, de tecnologia. Ela deu como exemplo os desbravadores e escoteiros mirins. Para implementar a gamificação, é preciso criar uma narrativa que conecte o conhecimento prévio do (a) aluno(a) com novas aprendizagens, transformando essas informações em uma história com desafios. Esse processo ajuda o (a) aluno (a) a resolver problemas e alcançar metas. Eucharis destacou que uma boa gamificação precisa incluir a jornada

²⁹Minecraft é um jogo de sandbox de blocos onde os jogadores podem criar e explorar mundos infinitos, construindo estruturas e interagindo com o ambiente.

³⁰ClassDay, Puzzel.org e Wordwall são plataformas online que oferecem jogos educativos e interativos para a aprendizagem, especialmente no contexto escolar. Eles utilizam diferentes formatos de jogos para tornar o aprendizado mais dinâmico e envolvente. O ClassDaay oferece uma ampla variedade de jogos, incluindo jogos de tabuleiro e jogos de raciocínio, com foco no aprendizado de diversas matérias. O Puzzel.org é mais específico em jogos de quebra-cabeças, focando no desenvolvimento de habilidades cognitivas. O Wordwalloferece ferramentas para a criação de jogos personalizados e interativos, permitindo que os professores adaptem as atividades às suas necessidades.

³¹<https://habitica.com/static/home>

do herói, com altos e baixos e desafios interligados ao currículo, culminando em uma premiação, e que todo o ciclo de gamificação deve ser concluído em até três meses.

Calêndula encerrou a formação discutindo práticas que transformam jogos virtuais em atividades reais. Ela mencionou o exemplo de um jogo inspirado no *Mortal Kombat*³², em que os (as) alunos (as) fixam pregadores nas roupas e tentam remover os pregadores uns dos outros. O vencedor é quem consegue retirar todos os pregadores do oponente, trazendo a dinâmica do jogo para uma atividade prática e interativa.

5.11. 8º Encontro de Formação

O oitavo encontro de formação foi realizado na UMEF Senador João de Medeiros, em 22 de outubro, com o tema "Esportes e os temas integradores". Bromélia deu início à formação com uma retrospectiva sobre a história da Educação Física, destacando que os (as) professores (as) presentes foram formados em diferentes currículos. Ela lançou uma pergunta central: "Por que ensinar o esporte na escola?" e, em resposta, argumentou que o esporte faz parte da cultura brasileira e é um objeto de conhecimento essencial na Educação Física. Destacou também que, ao longo da história, o esporte na escola foi tanto exaltado quanto criticado.

Para contextualizar as variações curriculares e a abordagem do esporte ao longo do tempo, Bromélia apresentou uma linha do tempo do currículo de Educação Física. Bromélia observou que as alterações no currículo impactaram a prática docente e a forma de tratar o conteúdo esportivo nas escolas. Uma professora questionou sobre a razão da separação entre licenciatura e bacharelado, argumentando que, a seu ver, ambas deveriam ser integradas. Uma terceira professora contribuiu, lembrando que a separação não foi uma demanda específica da Educação Física, mas sim uma consequência da Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Nesse processo, a Educação Física foi incluída entre as áreas impactadas

³² Mortal Kombat é uma franquia americana de jogos eletrônicos de luta originalmente desenvolvidos e publicados pela Midway Games com seu primeiro lançamento em 1992.

pela regulamentação, o que levou ao aumento das práticas de ensino, dos estágios e outras mudanças estruturais.

Essa discussão ressalta a complexidade do desenvolvimento curricular na Educação Física e a influência de políticas educacionais na formação docente e no ensino do esporte nas escolas.

Em 2004, a Resolução nº 7/2004 estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Essa normatização trouxe à tona discussões acerca da segmentação do conhecimento e da relação entre teoria e prática nos currículos de licenciatura e bacharelado em Educação Física.

Nesse contexto, Bromélia destacou que a formação inicial do (a) professor (a) influencia diretamente sua prática pedagógica, a menos que haja um esforço contínuo de atualização profissional. Para ilustrar essa questão, ela compartilhou sua experiência, mencionando que sua formação foi pautada por um currículo de base mais técnica, concomitante à sua trajetória como atleta. Essa vivência impactou significativamente sua atuação docente, levando-a a questionar a justificativa tradicional para o ensino do esporte baseada exclusivamente no desenvolvimento das qualidades físicas e na transmissão da técnica.

Dessa forma, emergiu uma reflexão essencial: existe um movimento correto no esporte? No alto rendimento, por exemplo, há movimentos considerados mais eficientes, mas no contexto escolar, a ênfase não deve estar apenas na execução técnica ideal, e sim na compreensão do jogo como um todo. Bromélia argumentou que o ensino da técnica esportiva, conforme tradicionalmente concebido nas faculdades³³, está defasado, tornando necessária a busca por atualizações pedagógicas.

³³ O currículo esportivista na Educação Física brasileira prevaleceu até meados da década de 1980, orientando a formação profissional com ênfase na prática e no desempenho esportivo. Embora algumas faculdades ainda mantenham elementos desse modelo, outras instituições têm adotado abordagens mais críticas ao ensino do esporte. Um exemplo é o CEFD/UFES, cujo currículo se fundamenta na

Nesse sentido, a concepção contemporânea do ensino do esporte na escola transcende a mera aprendizagem da técnica e da tática. A perspectiva da cultura corporal do movimento propõe um ensino mais amplo e contextualizado, no qual o esporte é abordado não apenas por meio da técnica e da tática, mas também pelo conhecimento sobre a prática esportiva em sua totalidade, considerando seus valores éticos, comportamentais e socioculturais. Para Bromélia, a visão tradicional fragmenta o ensino do esporte na escola, especialmente em modalidades coletivas, uma vez que a fragmentação impede o aluno de lidar com a imprevisibilidade inerente às situações reais de jogo.

Quando o ensino do esporte se limita à execução de movimentos, o aluno não desenvolve a capacidade de resolver problemas inerentes à prática esportiva, como a adaptação à dinâmica do jogo. A questão central, portanto, é: o que ensinar sobre o esporte na escola? Diferentes autores, como González e Bracht (2012), apontam para a pedagogia do esporte, que enfatiza o ensino da lógica do jogo em vez da simples repetição técnica. Essa abordagem propõe que os alunos compreendam o funcionamento da modalidade, a dinâmica do jogo e seus princípios estruturais, permitindo que o ensino ultrapasse a dimensão técnico-motora e contemple aspectos estratégicos, sociais e culturais do esporte.

Após essa introdução teórica, Bromélia apresentou exemplos de atividades pedagógicas voltadas para a simulação de situações de jogo, além de sugestões para o planejamento das aulas. Ela ressaltou a importância de considerar a imprevisibilidade dos esportes coletivos, que exigem dos participantes uma tomada de decisão constante, em resposta às dinâmicas do jogo.

Entre as estratégias propostas, destacam-se:

- O uso de jogos e brincadeiras como meio de aprendizagem, sempre com objetivos pedagógicos bem definidos;

pedagogia crítico-superadora, que busca uma reflexão ampliada sobre o papel social e educacional do esporte, considerando aspectos históricos, políticos e culturais na formação dos estudantes.

- A construção das regras em conjunto com os alunos, promovendo maior engajamento e compreensão do jogo;
- A adaptação do espaço e do número de participantes, reduzindo o tamanho das quadras e a quantidade de jogadores, favorecendo a participação ativa de todos.

Além disso, Bromélia apresentou conceitos fundamentais das abordagens pedagógicas baseadas na Pedagogia do Esporte, tais como:

Ensino técnico-tático: Propõe o desenvolvimento simultâneo de habilidades técnicas e táticas por meio de atividades que simulam situações reais de jogo. O aprendizado tático envolve a compreensão de princípios fundamentais, como ocupação de espaços, colaboração entre colegas e tomada de decisões ágeis.

O Jogo reduzido: Consiste na adaptação do número de jogadores e das dimensões do campo, proporcionando maior participação dos alunos. Essa metodologia facilita a aprendizagem ao reduzir a complexidade da prática, permitindo que os estudantes experimentem diferentes funções dentro do jogo.

A Descoberta guiada: Incentiva os alunos a explorarem soluções para desafios do jogo de forma autônoma, com o professor atuando como mediador. Essa abordagem favorece o pensamento crítico, a criatividade e a autonomia na aprendizagem.

A Aprendizagem cooperativa: Fundamenta-se na organização de atividades em grupo, nas quais os alunos trabalham de maneira colaborativa para atingir objetivos comuns. Esse modelo pedagógico promove a comunicação, a cooperação e a interdependência positiva entre os participantes.

Dessa maneira, Bromélia conclui que a Pedagogia do Esporte propõe um ensino que vai além da execução técnica, enfatizando a compreensão da lógica interna e externa do esporte e sua relação com aspectos socioculturais, contribuindo para uma formação mais crítica e reflexiva dos alunos.

Pensando em como trabalhar a lógica externa dos esportes Bromélia trouxe os temas integradores TI 04- Educação Alimentar e Nutricional; TI 08- Saúde; TI 09- Vida

Como proposta prática para a formação, Bromélia pediu para que os (as) professores (as) se dividissem em seis grupos e respondessem algumas perguntas: No Grupo 1: Professores (as) que trabalham com o Grupo 1 e 2 na Educação Infantil, teriam que responder: Como ensinar o esporte para estes grupos?

EDUCAÇÃO INFANTIL

Como ensinar o esporte com
Grupo 1 e 2?

- Trabalho de co-herência entre os conteúdos trabalhados e a realidade das crianças, de modo que possam compreender e aplicar os conceitos aprendidos e também a forma de trabalhar em sala de aula.
- Como as crianças em sala de aula podem trabalhar com jogos, brincadeiras e esportes, visando a aprendizagem e a motivação para a prática física.
- A importância da prática da atividade física na vida das crianças e dos adultos.

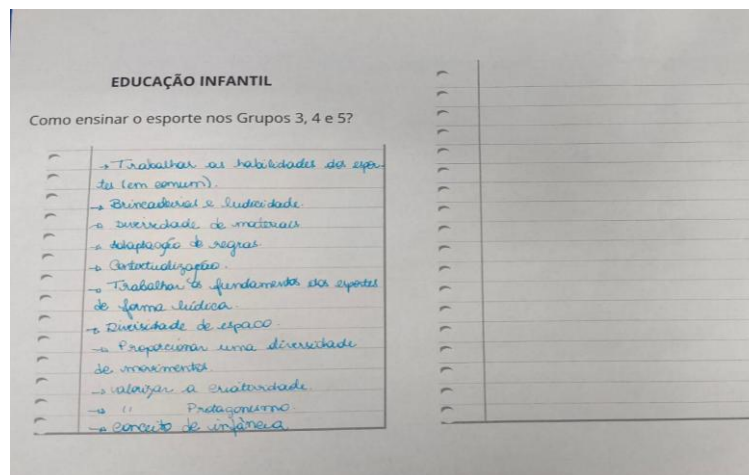
- Explorar o nome dos esportes, regras, materiais, locais, equipamentos.
- Incentivar a prática dos esportes e a participação das crianças em atividades físicas.
- Explorar o controle corporal e a coordenação motora.
- Planejar a prática dos esportes e a participação das crianças em atividades físicas.
- Avaliar a prática dos esportes e a participação das crianças em atividades físicas.

Figura 11 - Proposta prática Educação Infantil Grupo 1 e 2



No Grupo 2: Professores (as) que trabalham com o Grupo 3, 4 e 5 na Educação Infantil, responderam: Como ensinar o esporte para estes grupos?

Figura 12 - Proposta prática Educação Infantil Grupo 3,4 e 5.



Fonte: Acervo autora

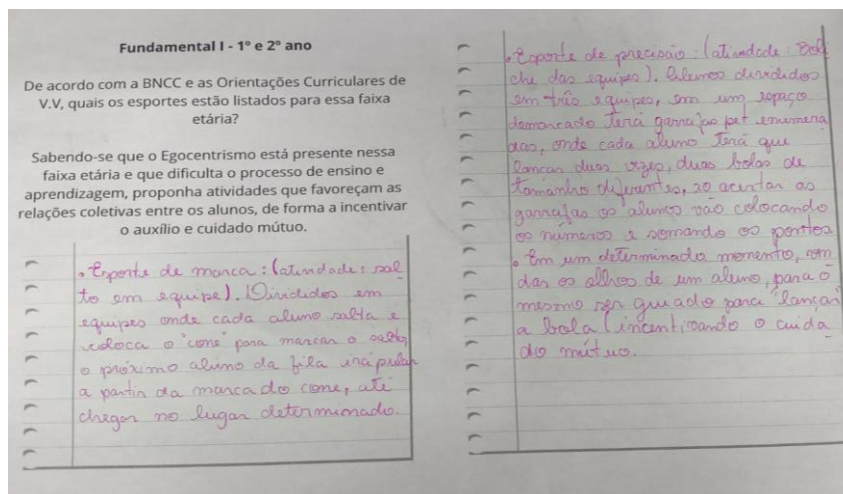
Figura 13 - Proposta prática Educação Infantil Grupo 3,4 e 5.



Fonte: Acervo autora

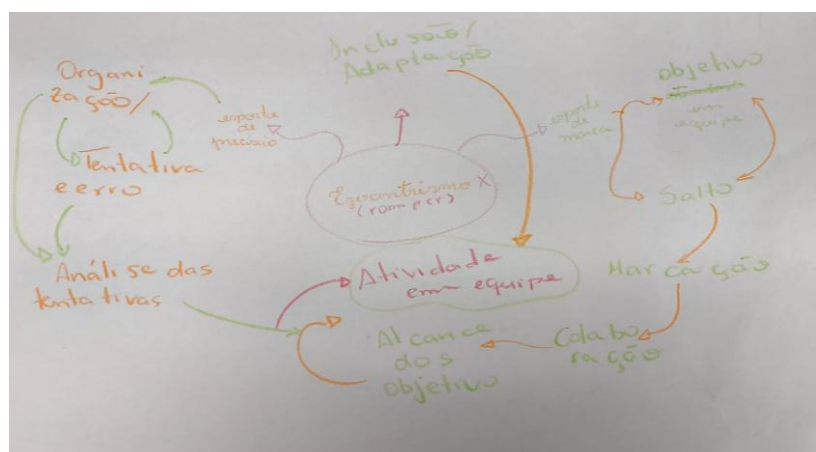
No Grupo 3: Professores (as) que trabalham com o 1º e 2º ano do Fundamental as perguntas eram: De acordo com a BNCC e as Orientações Curriculares de Vila Velha, quais os esportes estão listados para essa faixa etária? Sabendo-se que o egocentrismo está presente nessa faixa etária e que dificulta o processo de ensino e aprendizagem, proponha atividades que favoreçam as relações coletivas entre os alunos, de forma a incentivar o auxílio e cuidado mútuo.

Figura 14 - Proposta prática Fundamental I – 1º e 2º ano.



Fonte: Acervo autora

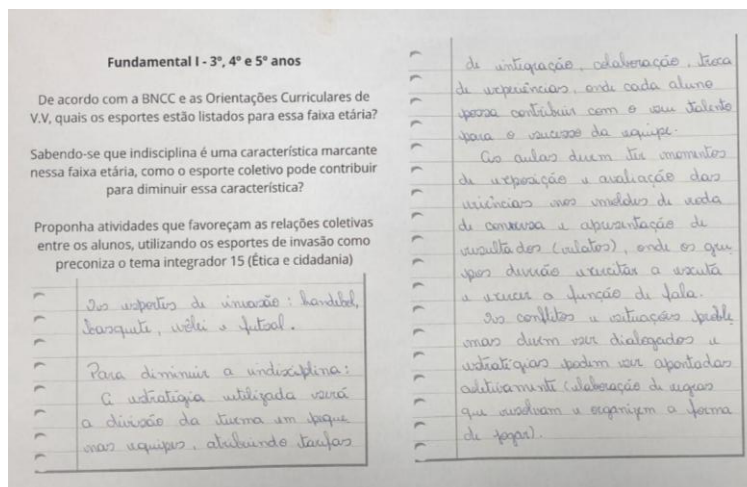
Figura 15 - Proposta prática Fundamental I – 1º e 2º ano.



Fonte: Acervo autora

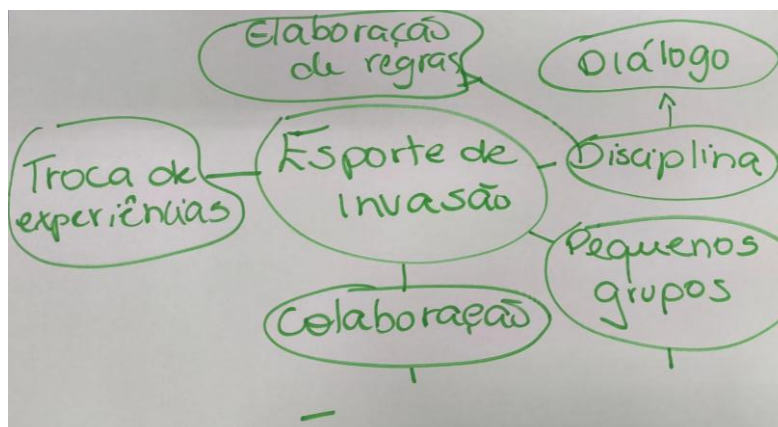
No Grupo 4: Professores (as) que trabalham com o 3º, 4º e 5º ano do Fundamental I, as perguntas eram: De acordo com a BNCC e as Orientações Curriculares de Vila Velha, quais os esportes estão listados para essa faixa etária? Sabendo-se que a indisciplina é uma característica marcante nessa faixa etária, como o esporte coletivo pode contribuir para diminuir essa característica? Proponha atividades que favoreçam as relações coletivas entre alunos, utilizando os esportes de invasão como preconiza o tema integrador 15 (Ética e cidadania).

Figura 16 - Proposta prática Fundamental I – 3º, 4º e 5º ano.



Fonte: Acervo autora.

Figura 17 - Proposta prática Fundamental I – 3º, 4º e 5º ano.



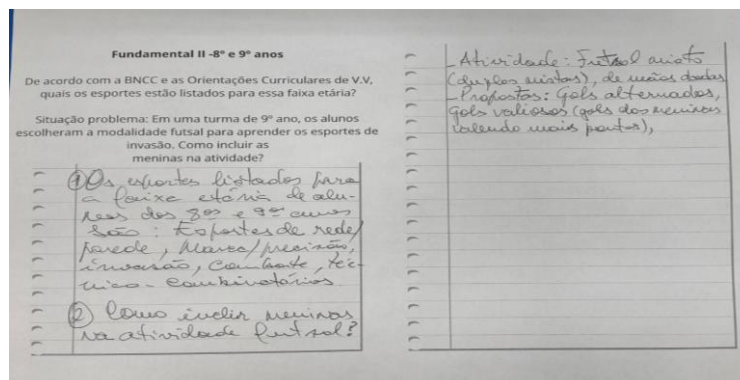
Fonte: Acervo autora

No Grupo 5: Professores (as) que trabalham com o 6º e 7º ano do Fundamental II, as perguntas eram: De acordo com a BNCC e as Orientações Curriculares de Vila Velha, quais os esportes estão listados para essa faixa etária? Situação problema: a turma do 6º ano E apresenta muita resistência em conhecer outros esportes para além do futsal. Quais estratégias podem ser usadas para apresentar outras modalidades esportivas de invasão?

No Grupo 6: Professores (as) que trabalham com o 8º e 9º ano do Fundamental II, as perguntas eram: De acordo com a BNCC e as Orientações Curriculares de Vila Velha,

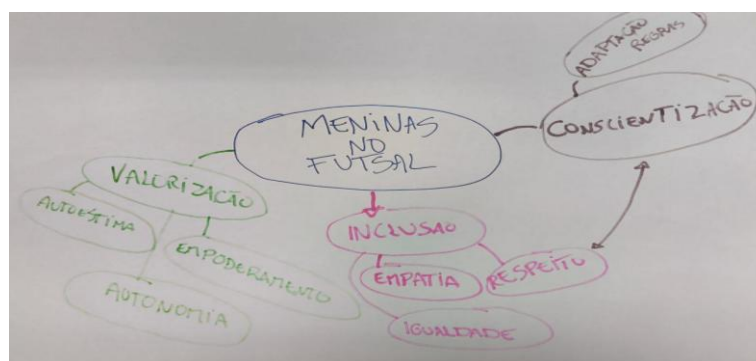
quais os esportes estão listados para essa faixa etária? Situação problema: Em uma turma de 9º ano, os alunos escolheram a modalidade futsal para aprender os esportes de invasão. Como incluir as meninas na atividade?

Figura 18 - Proposta prática Fundamental II – 8º e 9º ano.



Fonte: Acervo autora

Figura 19 - Proposta prática Fundamental II – 8º e 9º ano.



Fonte: Acervo autora

Após responderem às perguntas, cada grupo apresentou suas ideias. Nos grupos referentes à Educação Infantil, especificamente os responsáveis pelos Grupos 1 e 2, cujo acompanhamento realizei, o ensino do esporte esteve pautado em aspectos como confiança, interação, consciência corporal, ludicidade, musicalidade, contação de histórias, brincadeiras, motricidade e manipulação de objetos.

Por sua vez, nos Grupos 3, 4 e 5, as discussões evidenciaram que o ensino do esporte estava atravessado por elementos como ludicidade, adaptação das regras,

protagonismo dos alunos, diversidade de materiais, criatividade, contextualização das práticas, brincadeiras, desenvolvimento das habilidades motoras básicas, integração de diferentes temas e a valorização das vivências e experiências dos alunos.

Essa diferenciação entre os grupos destaca a percepção dos (as) professores (as) com relação às diferenças entre as faixas etárias e quais abordagens pedagógicas utilizar demonstrando a importância de um ensino do esporte que considere não apenas o desenvolvimento motor, mas também os aspectos sociais, culturais e emocionais do aprendizado.

5.12 9º Encontro de Formação/ X Encontro de professores (as) de Educação Física e I Mostra Fotográfica de Educação Física Escolar

O 9º Encontro de Formação foi realizado no dia 26 de novembro, na UMEF Tuffy Nader. A abertura do evento ficou a cargo de Jasmim, que ressaltou a importância do GEPEF. Em sua fala, destacou que, ao longo desses 10 anos, muitas pessoas passaram pelo grupo, contribuindo para sua construção e consolidação. Assim, foi feito um esforço coletivo para reunir registros e memórias dessa trajetória, enfatizando a relevância da documentação desses momentos, de modo a preservar a história do grupo como um processo de construção coletiva.

O evento teve início com um café da manhã e a exposição da I Mostra Fotográfica de Educação Física Escolar. A exposição foi organizada em duas partes. A primeira destacou os projetos desenvolvidos nas escolas do município, incluindo o projeto de polo aquático, voltado para os alunos das UMEFs que possuem piscina; o projeto Judô Kids, destinado às crianças das UMEIs contempladas com essa iniciativa; e o projeto de balé para UMEIs e ginástica rítmica, para as UMEFs. A segunda parte da mostra reuniu registros fotográficos de aulas e projetos pedagógicos realizados nas escolas municipais, abrangendo tanto as UMEFs quanto as UMEIs.

Em comemoração aos 10 anos do GEPEF, Jasmim convidou à frente os (as) professores (as) que coordenaram o grupo ao longo dessa trajetória para uma

homenagem. Após esse momento, concedeu a palavra ao Professor Dr. Tarcísio Mauro Vago, palestrante do dia.

Vago iniciou sua fala expressando um profundo carinho pelo Espírito Santo e agradecendo a Jasmim e Eucharis pelo convite para compartilhar conhecimento com os (as) professores (as) da rede municipal de Vila Velha. Demonstrou grande entusiasmo pelo GEPEF, destacando que manter um grupo ativo por uma década é um feito notável e fruto de um esforço coletivo. Ressaltou a raridade de iniciativas como essa no Brasil, especialmente, pelo fato de o grupo se manter unido independentemente da gestão municipal vigente. Para ele, seria ideal que iniciativas semelhantes existissem em todas as cidades e em diversas áreas do conhecimento. Agradeceu novamente pela oportunidade de troca de saberes, evocando a expressão "sou porque somos", enfatizando a importância do conhecimento compartilhado e do diálogo como formas essenciais de aprendizado.

Durante sua fala, Vago compartilhou um episódio significativo. Relatou que, há algum tempo, foi procurado por uma pessoa que propôs a elaboração de uma política de esporte e lazer para o município de Vila Velha. Após redigir o documento, ao transitar pela Mostra Fotográfica de Educação Física Escolar e dialogar com os (as) professores (as) presentes, percebeu que muitos dos elementos abordados no evento estavam alinhados com os princípios que ele havia formulado, como os projetos realizados nas escolas. Um dos aspectos centrais desse documento era a valorização das escolas como referência para políticas de esporte e lazer no município. Para ele, nenhuma iniciativa nessa área pode ser estruturada sem a participação ativa das escolas e dos professores de Educação Física.

Ao desenvolver a proposta desse documento, Vago buscou inspiração no modelo do Sistema Único de Saúde (SUS), sugerindo a criação de um Sistema Único de Esportes. Com base nessa perspectiva, ao apresentar o documento a Eucharis, enfatizou que ele deveria ser amplamente discutido com os professores, pois são eles que vivenciam a realidade escolar e conhecem as demandas concretas do ensino de

Educação Física. Assim, disponibilizou o documento para que os (as) docentes pudessem analisá-lo e contribuir para seu aprimoramento.

Ainda nesse contexto, Vago mencionou que, durante a Mostra Fotográfica, conversou com os (as) professores (as) sobre a dinâmica dos projetos desenvolvidos nas escolas. Uma das propostas do documento é permitir que os professores de Educação Física possam submeter projetos diretamente à prefeitura, garantindo financiamento conforme as necessidades de cada iniciativa.

Dando continuidade ao encontro formativo, Vago se apresentou como um professor de Educação Física que dedicou sua vida inteira à escola. Destacou que nenhum tema lhe era estranho e incentivou os participantes a interrompê-lo sempre que julgassem necessário, fosse para refletir ou para discordar de algum ponto levantado.

O palestrante explicou que a proposta do momento formativo era promover uma reflexão sobre o tema "Educação Física, Escola e Docência". Para isso, enviou previamente cinco textos de apoio, destacando que um deles era especialmente relevante para a discussão: "Uma polifonia da Educação Física para o dia que nascerá: sonhar mais, crer no improvável, desejar coisas bonitas que não existem e alargar fronteiras". Esse texto serviu como principal referência para a proposta.

Vago iniciou sua abordagem trazendo uma expressão da escritora Clarice Lispector sobre "humana docência", propondo uma reflexão sobre essa perspectiva no contexto educacional. Em seguida, explorou os conceitos das palavras "formação" e "professor", sugerindo que, ao discutir qualquer tema, é fundamental recorrer à etimologia das palavras para compreender seus significados originais e aprofundar a reflexão sobre seu uso e aplicação.

Dando continuidade, Vago apresentou a etimologia da palavra "formação", que significa ação ou efeito de formar-se, constituir algo, tornar-se algo. Complementou essa definição ao afirmar:

-“No nosso caso, trata-se do processo de tornar-se professor(a) de Educação Física. Ninguém nasce professor(a); nós nos tornamos professores(as).” Para ilustrar essa ideia, exibiu o poema de Fernando Pessoa: “Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo.”

A partir dessa citação, destacou que a formação não se limita a um processo acadêmico ou profissional, mas está presente em todas as experiências da vida, sendo o ato de viver a nossa grande formação.

Ainda sobre esse conceito, Vago mencionou o texto de Jorge Larrosa Bondía, que discorre sobre a experiência. Segundo o autor, todos nós passamos por experiências, mas elas não se resumem a meros acontecimentos ou abstrações. A experiência é aquilo que nos toca, nos atravessa, nos transforma e, ao fazê-lo, nos forma. Assim, duas pessoas podem vivenciar o mesmo acontecimento, mas cada uma construirá uma experiência única a partir dele. Dessa forma, o que importa não é a experiência em si, mas a reflexão que fazemos sobre ela.

Na sequência, Vago explorou a etimologia da palavra "professor". Explicou que ser professor (a) é, acima de tudo, um ofício social. A palavra tem origem no latim, derivando do verbo *profitare*, que em português se traduz como "professar", ou seja, "declarar publicamente ou afirmar perante todos". Retomando a Mostra Fotográfica, observou que as imagens ali expostas retratavam professores declarando publicamente sua prática pedagógica. Ao unir os conceitos de "formação" e "professor", concluiu que tornar-se professor é, em si, um processo formativo contínuo.

Diante dessa reflexão, Vago propôs duas questões centrais para pensar a atuação docente:

- O que podemos perguntar à nossa história, a da Educação Física?
- E ao nosso presente, o que justifica a presença da Educação Física na escola?

Para responder à primeira pergunta, fez uma retrospectiva histórica da Educação Física no Brasil, utilizando fotografias como ferramenta de análise. Questionou os participantes:

- "Quando foi que nós, professores(as) de Educação Física, entramos na escola?"

E respondeu: "Há cerca de 170 anos."

- Mas fazendo o quê?

A partir das imagens, conduziu um diálogo com os (as) professores (as), instigando-os a identificar as mudanças ao longo do tempo. Durante essa reflexão, apontou que até a década de 1940, a Educação Física era dominada por duas grandes tendências: a ginástica e os esportes. Ressaltou que compreender o passado é fundamental para refletir sobre a prática docente atual.

A análise das fotografias proporcionou uma reflexão sobre as propostas pedagógicas da época e o contexto em que estavam inseridas. Após esse exercício histórico, Vago destacou que a presença da Educação Física nas escolas não é fruto do acaso, mas de uma construção histórica. A partir disso, retomou a segunda questão:

- "E quanto ao nosso presente, o que justifica nossa presença na escola?"

Nesse momento, trouxe à tona um fenômeno recorrente na Educação Física escolar, que chamou de "quarteto fantástico", referindo-se à predominância do ensino de voleibol, basquetebol, futsal e handebol. Observou que, embora essa abordagem ainda seja predominante nas escolas, a Educação Física pode, e deve, ir além.

Como contraponto, sugeriu uma nova concepção, que chamou de "quarteto essencial", argumentando que há quatro dimensões fundamentais para a existência da Educação Física na escola. Para envolver os professores na reflexão, lançou a pergunta:

- "O que não pode faltar para que exista Educação Física na escola?"

Os (as) participantes responderam: os sujeitos, que incluem alunos (as) e professores (as); as práticas e os conhecimentos, ou seja, o que se ensina e se aprende e o espaço, a escola como local de ensino e aprendizagem.

Ao final, Vago reforçou a importância da simplicidade no ensino e destacou que o quarteto essencial, composto por sujeitos, práticas, conhecimentos e espaço, é indissociável, pois, embora pareça simples, sua inter-relação é complexa e fundamental para a Educação Física escolar. Ressaltou que essas quatro dimensões nos definem enquanto professores(as), pois a maneira como as compreendemos orienta nossa prática pedagógica.

Dessa forma, a concepção que temos sobre o espaço escolar, nosso papel como docentes, os sujeitos envolvidos no processo educativo e o conhecimento que fundamenta a Educação Física influenciam diretamente nossas ações e escolhas metodológicas. A intersecção desses elementos não apenas estrutura o ensino da disciplina, mas também revela as perspectivas e intencionalidades pedagógicas que sustentam nossa atuação na escola.

Vago complementa sua argumentação afirmando que a Educação Física é reflexo do que a escola representa e realiza, pois a escola é um espaço público de cultura. Aprofundando essa ideia, o autor destaca que a justificativa para a existência da escola também fundamenta a presença da Educação Física no ambiente escolar. Nesse sentido, Vago faz referência a Jean-Claude Forquin (1993), que defende que a escola existe pela sua "responsabilidade de transmitir e perpetuar a experiência humana considerada cultura". Dessa forma, uma geração tem o dever de formar a outra, e a escola constitui-se como o espaço instituído para a transmissão e perpetuação da existência humana.

Retomando as reflexões que permearam o encontro formativo, Vago revisita as imagens apresentadas anteriormente, que retratavam a prática da ginástica no século XIX, a emergência dos esportes como conteúdos que predominaram e ainda predominam na Educação Física dos séculos XX e XXI, bem como a crítica ao

"quarteto fantástico" (voleibol, basquetebol, futsal e handebol). Todo esse percurso conduz à seguinte questão central: o que estamos propondo atualmente para a Educação Física escolar?

Nesse contexto, Vago introduz o conceito de polifonia cultural. O termo "polifonia", oriundo da música, refere-se à simultaneidade harmoniosa de diferentes melodias. Ao transpor esse conceito para a Educação Física, sugere-se uma abordagem pedagógica que contemple a diversidade de práticas culturais, promovendo uma coexistência dinâmica e significativa entre diferentes manifestações corporais.

Assim, a polifonia cultural deve ser compreendida como um princípio orientador para a organização do trabalho pedagógico na Educação Física escolar. Isso implica o reconhecimento das tradições, saberes e identidades, garantindo que todas as culturas corporais sejam valorizadas e integradas ao currículo. Em resposta à pergunta sobre o presente da Educação Física, Vago propõe um ensino que acolha e torne visíveis as múltiplas culturas e formas de expressão corporal, enriquecendo o repertório dos (as) estudantes.

Por fim, conclui enfatizando que a polifonia cultural representa a presença de todas as vozes, de todos os povos, de suas culturas e de seus corpos na Educação Física escolar, reafirmando a necessidade de um ensino que respeite e acolha essa diversidade.

6. RESULTADOS E INTERPRETAÇÕES

Durante os encontros formativos realizados ao longo do ano de 2024, foram discutidos temas centrais à prática docente em Educação Física, com ênfase no currículo, no planejamento pedagógico e nos objetos de ensino pertinentes à área. Tais encontros foram conduzidos pelos integrantes do GEPEF, sob a supervisão e orientação da formadora Jasmim. A atuação coletiva do GEPEF foi fundamental para o planejamento das formações, bem como para a análise crítica das avaliações dos encontros anteriores, cujos registros traziam contribuições valiosas dos professores da rede municipal de Vila Velha.

O tratamento dos resultados e interpretações obtidos seguiu os pressupostos metodológicos da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Após a fase de pré-análise e definição do corpus³⁴, procedeu-se à categorização temática com o objetivo de investigar se as formações contemplaram, de fato, as especificidades da Educação Infantil e quais contribuições efetivas ofereceram ao desenvolvimento de práticas pedagógicas alinhadas às diretrizes dessa etapa da Educação Básica. Paralelamente, buscou-se compreender em que medida a participação ativa do GEPEF influenciou e potencializou esse processo formativo.

Para fins de codificação e análise das unidades de registro³⁵, foram selecionadas como palavras-tema os termos: “Educação Infantil”, “crianças” e “campos de experiência”. Dessa forma, todas as ocorrências desses termos nos registros das formações foram consideradas e submetidas à análise qualitativa. Tal escolha permitiu um recorte analítico sensível às demandas da docência nesta etapa da Educação Básica, possibilitando reflexões acerca da coerência entre os conteúdos trabalhados nas formações e as orientações da BNCC para a Educação Infantil.

³⁴ É o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos (BARDIN, 2009, p. 122).

³⁵ É a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial (BARDIN, 2009, p. 130).

A partir desse procedimento, foi possível identificar o nível de aderência das propostas formativas às necessidades específicas dessa etapa de ensino, bem como avaliar a eficácia da atuação do GEPEF no fomento de práticas pedagógicas mais qualificadas e fundamentadas teoricamente.

Tabela 3 - Encontros de Formações e do GEPEF analisados x Recorrência das categorias estabelecidas

FORMAÇÕES	EDUCAÇÃO INFANTIL	CRIANÇAS	CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS
1ª Formação	4	3	1
2ª Formação	3	0	0
2º Encontro GEPEF	1	0	1
4ª Formação	2	0	1
3º Encontro GEPEF	1	0	0
5ª Formação	10	7	3
4º Encontro GEPEF	2	0	0
6ª Formação	5	11	0
5º Encontro GEPEF	1	1	0
7ª Formação	3	6	0
8ª Formação	3	0	0
9ª Formação	0	1	0

Fonte: Acervo da autora

Conforme apresentado na tabela anterior, foram analisados oito encontros formativos e quatro encontros específicos do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física (GEPEF). No primeiro encontro de formação, a palavra-tema *Educação Infantil* apareceu em quatro momentos distintos, inserida nos seguintes contextos:

*“Desta forma, ela abriu o AVA e mostrou aos professores (as) onde localizar os documentos norteadores para a prática docente. Os documentos estavam divididos por etapas: **Educação Infantil**, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ela apresentou o documento da **Educação Infantil** e comentou brevemente que pretende oferecer formação específica para os (as) professores (as) dessa etapa este ano, embora isso ainda dependa da aprovação da gestão.”*

*Em seguida, mostrou, rapidamente, a organização curricular da **Educação Infantil** que é dividida em creche (1 a 3 anos) e pré-escola (4 e 5 anos), totalizando 1000 horas/aulas (h/a), dessas 800h/a pertencem as linguagens integradas, 120 h/a à Educação Física e 80 h/a à Arte.*

*“Dando continuidade a explicação acrescentou que na **Educação Infantil** elas devem estar articuladas com os **campos de experiência** e os citou: O eu o outro e nós; Corpo, Gestos e Movimento; Traços, Sons, Cores e Formas; Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação; Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformação, afirmando que o ensino da nossa prática perpassa por todos eles (p.45).”*

A análise desses trechos permite observar que, embora a temática da Educação Infantil seja mencionada de forma objetiva, os conteúdos abordados não apresentam, de fato, contribuições efetivas ou propostas de intervenção pedagógica voltadas a essa etapa específica. Há, no entanto, o reconhecimento explícito de que a prática da Educação Física deve atravessar todos os campos de experiência, conforme orienta a BNCC (2018, p.40):

Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.

Esse princípio reforça a ideia de que o aprendizado na Educação Infantil não deve ser fragmentado ou centrado apenas na transmissão de conteúdos, mas sim uma prática que respeita as interações, explorações e experiências concretas das crianças no seu ambiente.

Ademais, ressalta-se que a palavra-tema *campos de experiência* aparece no mesmo contexto da palavra *Educação Infantil*, o que reforça a interdependência entre os princípios estruturantes da BNCC e as especificidades dessa etapa da educação básica. Ainda que as referências à Educação Infantil estejam presentes nos discursos formativos, elas se revelam mais como apontamentos gerais do que como discussões

aprofundadas capazes de subsidiar o planejamento pedagógico ou propor encaminhamentos didáticos coerentes com as necessidades das crianças pequenas. Nesse sentido Barbosa, Martins e Mello (2019, p. 160), apontam alguns encaminhamentos:

[...] acolher e possibilitar experiências educativas, no que tange aos aspectos sensoriais, expressivos, corporais, de movimento e de cuidado, contidos na organização curricular, sinalizam para uma educação que valoriza construções de significados e ambientes desafiadores para as crianças, atendendo as suas diversas especificidades. Aos considerarmos os campos de experiências na organização curricular, a aprendizagem deve estar voltada para a criança, as suas experiências e os seus contextos, incitando um olhar e uma escuta sensível para os conhecimentos a serem ofertados para elas.

Como afirma os autores é essencial que a aprendizagem esteja centrada na criança e em seu contexto, de forma que as práticas pedagógicas promovam um olhar e uma escuta sensível por parte dos educadores.

Quanto à palavra-tema *crianças*, foram identificadas três ocorrências no primeiro encontro analisado. A seguir, serão apresentados os contextos em que tais menções aparecem.

*“Direito das **crianças** e do Adolescente: Importante ressignificar este documento para mostrar a importância do direito das **crianças** e dos adolescentes.”*

*“Muito importante trabalhar a empatia e cooperação quando juntamos **crianças**, adolescentes e idosos. Importante falar da convivência entre pessoas que têm ritmos e valores diferentes.”*

A partir desses trechos, observa-se que os direitos das crianças são citados como um eixo relevante a ser abordado nas práticas pedagógicas, especialmente no que diz respeito à construção de valores fundamentais como empatia, cooperação e convivência intergeracional.

Embora não haja uma descrição detalhada de propostas metodológicas específicas voltadas para a Educação Física na Educação Infantil, é possível perceber uma intenção formativa voltada à valorização das infâncias, à escuta ativa das crianças e ao reconhecimento das crianças enquanto sujeitos de direito, como aponta a BNCC (2018). Mello et al (2020, p.329) partilham da mesma concepção de infância:

Assim como as DCNEI e a BNCC, que atribuem centralidade às crianças nos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos com a Educação Infantil, valorizando o protagonismo infantil, as suas produções culturais e autorias, partilhamos de uma concepção de infância que reconhece e valoriza as agências das crianças, considerando-as como atores sociais ativos em seus processos de socialização e desenvolvimento. Essa visão está assentada, em grande parte, nos pressupostos preconizados pela Sociologia da Infância.

Dessa forma, Mello et al. (2020) destacam a centralidade da criança nos processos educativos, reconhecendo-a como sujeito ativo, capaz de produzir cultura e de participar ativamente da construção do próprio conhecimento e identidade. Essa concepção reforça o compromisso ético e político de educadores e instituições com práticas que respeitem os direitos das crianças e promovam sua autonomia. Ainda que a Educação Física na Educação Infantil não disponha de metodologias específicas, as diretrizes curriculares e os referenciais teóricos apontam para a necessidade de criar ambientes que estimulem experiências significativas, o protagonismo infantil e as interações sociais.

Essa perspectiva se alinha à proposta da Educação Física como componente curricular que pode e deve contribuir para o desenvolvimento integral, afetivo e social dos sujeitos, fortalecendo o trabalho com valores e atitudes desde a Educação Infantil. Segundo Martins, Trindade e Mello (2021):

A LDB, de 1996, reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e define que sua finalidade é promover o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade. [...] passa a ser um direito da criança e tem o objetivo de proporcionar condições adequadas para o bem-estar infantil e para o desenvolvimento físico, motor, emocional, social e intelectual da criança, além da ampliação de suas experiências.

Sendo assim, a Educação Física configura-se como um componente essencial para o desenvolvimento integral, afetivo e social das crianças na Educação Infantil, reforçando a importância do trabalho com valores e atitudes desde os primeiros anos de vida. Martins, Trindade e Mello (2021) reforçam essa perspectiva ao destacarem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, a qual reconhece a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e estabelece como objetivo central a promoção do bem-estar e do desenvolvimento global da criança.

Nesse contexto, a Educação Física apresenta-se como uma área que contribui diretamente para os princípios estabelecidos pela LDB, ao oferecer experiências que favorecem o desenvolvimento físico, motor, emocional, social e intelectual das crianças. Assim, a Educação Física não deve ser vista apenas como um complemento, mas sim como um direito e uma necessidade fundamental para a formação integral na infância.

No segundo encontro de formação, a palavra-tema *Educação Infantil* apareceu em três trechos significativos. No primeiro, é possível observar a apresentação de documentos orientadores no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA):

*“Ainda na apresentação, ela exibiu no AVA as portarias, resoluções, regimento escolar e CIs orientativas. E os documentos de trabalho pedagógico. Abriu o documento ‘modelo de planejamento’ e mostrou o da **Educação Infantil** e do Ensino Fundamental.”*

O segundo trecho apresenta a organização dos grupos de trabalho durante o encontro:

*“Enfatizou a importância da construção do Plano de Ensino, apresentou o documento referente a ele e solicitou que, em grupo, pensássemos em uma proposta que conversasse com o projeto de rede, o projeto da escola e os temas integradores. Os grupos foram divididos por etapas: **Educação Infantil** – grupos 1, 2 e 3 e grupo 4 e 5; **Ensino Fundamental I** – 1º, 2º e 3º anos e 4º e 5º anos; **Ensino Fundamental II** – 6º e 7º anos e 8º e 9º anos.”*

Por fim, no terceiro trecho, observa-se um relato da construção coletiva de uma proposta para a Educação Infantil:

*“No grupo da **Educação Infantil** de 4 e 5 anos, no qual eu estava inserida, começamos a pensar em como estruturar esse planejamento. Alguns colegas mencionaram que ‘na internet há modelos prontos’, enquanto outros refletiam sobre o tema, até que um professor compartilhou um documento já preenchido de sua escola. A partir dele, que continha a proposta institucional, começamos a elaborar ideias para a construção do nosso planejamento. O projeto apresentado tinha como tema ‘Meu lugar é aqui’, o que nos inspirou a propor um trabalho com jogos e brincadeiras comunitários, com a participação da comunidade escolar, em um processo de resgate das práticas lúdicas locais. A proposta incluía a colaboração dos (as) professores (as) regentes, a realização de uma pesquisa com os pais e responsáveis, e a culminância em um dia de vivência entre familiares e estudantes, com os jogos e brincadeiras tradicionais. Ao final, cada grupo apresentou sua proposta para os demais participantes.”*

A análise desses trechos permite refletir criticamente sobre a tensão existente entre a valorização do planejamento coletivo e a prática institucional de apresentar modelos previamente formatados. Ainda que a apresentação de documentos como o “modelo de planejamento” e o Plano de Ensino tenha como intenção auxiliar os professores em sua organização pedagógica, essa prática pode se configurar como uma forma de padronização e, por vezes, de imposição, limitando a autonomia docente e a criatividade no desenvolvimento de propostas que dialoguem com a realidade concreta das turmas e das escolas.

Somente a partir do momento em que os grupos são mobilizados a construir coletivamente um planejamento, considerando o contexto da Educação Infantil, é que emergem reflexões mais consistentes sobre abordagens específicas para essa etapa da educação básica. Nesse processo, são valorizadas as experiências, os saberes e a escuta dos pares, permitindo o desenvolvimento de propostas mais contextualizadas

e coerentes com os princípios que regem a Educação Infantil, como o brincar, a escuta, a interação e a participação.

De acordo com Daniel (2023, p. 24),

[...] para que os objetivos da proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil sejam alcançados, as instituições precisam oportunizar momentos para reflexão, discussão de ideias e organização de seus planejamentos e projetos entre as professoras, de modo a não fragmentar as 'dimensões expressivo motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança' (BRASIL, 2010), garantindo-lhe, assim, um desenvolvimento pleno.

Dessa maneira, para que a prática pedagógica se articule aos princípios presentes nos documentos que norteiam a educação nacional brasileira, torna-se imprescindível investir em processos de formação continuada que fortaleçam o trabalho coletivo. Ainda segundo Daniel (2023, p. 30):

[...] para que a prática reflita o que os documentos norteadores da educação nacional brasileira pressupõem, faz-se urgente a formação continuada para o trabalho coletivo. A formação continuada, além de ser o resultado de uma busca incessante pelo conhecimento, é também dever das instituições de ensino.

Assim, o fortalecimento da Educação Física na Educação Infantil depende de um planejamento pedagógico integrado e de um compromisso institucional com a formação docente, assegurando que as crianças sejam reconhecidas como protagonistas de seus próprios processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Assim, a proposta elaborada pelo grupo, que resgata jogos e brincadeiras tradicionais com envolvimento da comunidade, demonstra a potência pedagógica da construção colaborativa e a importância de reconhecer o território como espaço educativo. Essa abordagem contribui para a efetivação de práticas que valorizem a cultura da infância, o protagonismo das crianças e os vínculos entre escola, família e comunidade, dimensões fundamentais para uma Educação Infantil significativa e alinhada aos princípios da BNCC .

Nesse sentido Mello et al (2020, p.332), ressaltam que:

[...] a Educação Infantil se constitui como um espaço tempo que acolhe as vivências e conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente familiar e no contexto de sua comunidade, articulando-os a sua prática pedagógica.

A valorização do território e da cultura local, nesse contexto, reforça a importância de integrar elementos da tradição infantil às práticas educativas. Kishimoto (2017, p. 43), ao discutir o papel das brincadeiras tradicionais, afirma:

Muitas brincadeiras preservam sua estrutura inicial, outras modificam-se, recebendo novos conteúdos. A força de tais brincadeiras explica-se pelo poder da expressão oral. Enquanto manifestação livre e espontânea da cultura popular, a brincadeira tradicional tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar. Por pertencer à categoria de experiências transmitidas espontaneamente conforme motivações internas da criança, a brincadeira tradicional infantil garante a presença do lúdico, da situação imaginária.

Dessa forma, compreende-se que o resgate das brincadeiras tradicionais não se limita a uma estratégia pedagógica pontual, mas constitui um importante mecanismo de valorização da identidade cultural das crianças. Ao reconhecer e integrar jogos e brincadeiras provenientes da cultura local, as práticas educativas tornam-se mais significativas e contextualizadas, respeitando as experiências das crianças e fortalecendo uma relação mais consolidada com o meio em que estão inseridas.

Com relação a palavra-tema “crianças” e “campos de experiência” neste encontro não foram encontradas nenhuma citação.

No segundo encontro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física (GEPEF), a palavra-tema *Educação Infantil* apareceu apenas uma vez, assim como a expressão *campos de experiência*. Apesar da presença desses termos, os trechos em que são mencionados não apresentam contribuições efetivas para o aprofundamento das práticas pedagógicas voltadas a essa etapa da educação básica.

O primeiro trecho refere-se à sugestão de abordagem da dança na Educação Infantil:

*“Foi solicitado que, no primeiro momento, Alyssum trouxesse uma explicação/explanação sobre a Dança na **Educação Infantil**, com vídeos, fotos e possibilidades de intervenção.”*

Ainda que o trecho sugira uma proposta de intervenção, o fato de não ter sido registrado o desenvolvimento ou desdobramento dessa atividade evidencia a superficialidade com que a Educação Infantil foi tratada no encontro. Não há aprofundamento teórico, nem uma discussão coletiva que possibilite a construção de estratégias pedagógicas adequadas ao contexto.

Para que esse momento formativo tivesse maior densidade e relevância, seria pertinente a incorporação de referências teóricas que subsidiam práticas corporais na Educação Infantil, como Isabel Marques (2012) e Pereira, Alquino e Souza (2024), cujas contribuições são significativas para a compreensão e o desenvolvimento de propostas pedagógicas envolvendo a dança na educação infantil.

O segundo trecho, por sua vez, menciona os *campos de experiência* de forma indireta, a partir da minha fala enquanto integrante do grupo:

*“No mês de setembro a formação tratará do tema ‘Explorando conexões: Jogos e Brincadeiras em Educação Física’, através dos temas TI01 (Direito da Criança e do Adolescente), TI06 (Educação em Direitos Humanos), TI12 (Trabalho, Ciência e Tecnologia), TI13; TI15 (Ética e Cidadania) e TI18. Os integrantes do grupo de estudos responsáveis por essa formação foram eu e Aster, porém este ano ela não fará mais parte do grupo. Aproveitei para apresentar a ideia inicial da minha pesquisa de mestrado, que abordará a cultura corporal nos **campos de experiência** da BNCC. Expliquei que, em algum momento, precisaria de uma formação específica para discutir essa temática com os (as) professores (as). Então, Jacinto solicitou que alguém ficasse responsável no meu lugar e perguntou quem poderia. Como havia poucas opções, Calêndula e Venidium se prontificaram.”*

Nesse fragmento, a menção aos *campos de experiência* ocorre apenas no contexto da apresentação do meu projeto de pesquisa, cabe ressaltar que esta formação mencionada no trecho não aconteceu devido algumas mudanças no projeto.

Dessa forma, pode-se inferir que, embora os termos *Educação Infantil* e *campos de experiência* estejam presentes nos registros do encontro, seu uso é pontual e pouco explorado.

No quarto encontro de formação analisado, a palavra-tema *Educação Infantil* apareceu em dois momentos distintos, ambos relacionados à abordagem da dança nessa etapa educacional. No primeiro momento, observou-se a associação direta entre *Educação Infantil* e a palavra-tema *campos de experiência*, evidenciando que a prática da dança deve estar alinhada às diretrizes propostas pela BNCC.

*“A formação iniciou com a fala da Alyssum, sobre a dança na **Educação infantil** na BNCC. Ela abordou que nesta etapa não há algo específico sobre a dança, mas há os **campos de experiência**, que se articulam e não são isolados. Neste sentido, fez questão de frisar que a educação física não trabalha apenas o campo “corpo, gestos e movimentos” e deu o exemplo da mímica como possibilidade de intervenção, ou seja, com uma única atividade é possível perpassar por todos eles. Ela também deu exemplo de uma atividade que faz na escola que transita pelo campo “traços, sons, cores e formas”, de modo que EVAs de diferentes formas e cores são espalhados pelo chão e quando a música para os alunos têm que procurar o triângulo verde, ou ainda variar o ritmo, andar mais devagar ou mais rápido, andar abaixado. Desta forma, ela em uma atividade consegue abordar mais de um campo de experiência e trabalhar diferentes elementos da dança.”*

A primeira ocorrência se deu durante a explanação de Alyssum, que iniciou sua fala destacando que, embora a BNCC não traga conteúdos específicos sobre a dança na Educação Infantil, há possibilidades amplas de articulação com os *campos de experiência*. A formadora enfatizou que esses campos não devem ser entendidos de

forma isolada, mas como elementos interligados no processo pedagógico, e reforçou que a Educação Física não se restringe ao campo “Corpo, gestos e movimentos”.

Nesse sentido, a formadora contribuiu com propostas de intervenção que tangenciam a linguagem da dança, utilizando como exemplo a mímica e uma atividade com EVA colorido, na qual os alunos, ao som de uma música, deveriam localizar figuras geométricas específicas no espaço (por exemplo, “o triângulo verde”). A dinâmica incluía ainda variações de ritmo e deslocamento, como andar abaixado ou em diferentes velocidades. Com isso, demonstrou-se que, mesmo na ausência de objetivos específicos sobre dança na BNCC para a Educação Infantil, é possível desenvolver práticas corporais que integrem múltiplos campos de experiência, promovendo o desenvolvimento integral das crianças.

A segunda menção à *Educação Infantil* ocorreu na fala de Aubrieta, que trouxe reflexões voltadas à expressividade dos corpos no ambiente escolar:

*“Com essa ideia de contemporaneidade, Aubrieta fala sobre esses corpos que estão na escola e que o (a) professor (a) precisa trazer as vivências dos alunos para a expressão corporal de cada um, onde todos têm a acrescentar, inclusive os alunos com deficiência. Ou seja, cada sujeito tem sua forma de se expressar, não existe o certo e o errado, apenas maneiras diferentes de ver, estar e se sentir no mundo através de seus corpos. Portanto, principalmente, na **Educação Infantil**, a ideia principal da dança é a expressividade.”*

A formadora destacou a importância de considerar as vivências dos alunos, incluindo aqueles com deficiência, como ponto de partida para a construção da expressão corporal. Defendeu, ainda, que na Educação Infantil a dança deve ser compreendida, prioritariamente, como uma linguagem da expressividade, em que não há um padrão correto a ser seguido, mas sim diferentes formas de perceber e se relacionar com o mundo por meio do corpo.

A fala da formadora é sustentada por Pereira, Alquino e Souza (2024, p. 12), que afirmam:

Considerando contexto das experiências dançantes na escola, questionamos propostas que visam uma normatização das experiências das crianças com a arte da dança e interessam-nos caminhos que gerem um saborear das experiências do corpo em movimento e que proporcionem às crianças espaço-tempo para criar danças como expressão de si e leitura do mundo.

Essa perspectiva defende práticas pedagógicas que valorizem a liberdade expressiva das crianças, respeitando suas singularidades e formas próprias de se relacionar com o corpo e com o mundo por meio da dança.

No que se refere à inclusão de pessoas com deficiência, é fundamental destacar que se trata de um direito assegurado pela legislação brasileira, especialmente pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Essa legislação estabelece diretrizes voltadas à garantia da participação plena e efetiva das pessoas com deficiência em diversas esferas da sociedade, inclusive na educação.

Além disso, tanto a Constituição Federal de 1988 quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) reafirmam o direito à educação inclusiva, assegurando o acesso de todos os estudantes às atividades escolares em condições de igualdade.

Dessa forma, quando trabalhada de maneira aberta, sensível e inclusiva, a dança configura-se como uma importante ferramenta pedagógica para o desenvolvimento da expressão corporal, da autonomia e da identidade das crianças. Ao permitir que cada criança explore o movimento de forma singular, respeitando suas possibilidades e potencialidades, a escola contribui para a construção de um ambiente educativo mais democrático, significativo e comprometido com os princípios da equidade e da diversidade.

Essa perspectiva reforça uma concepção contemporânea da Educação Infantil como espaço de valorização da subjetividade, da diversidade e da autoria corporal. Ao propor a dança como um meio de expressão e não como performance técnica, a

prática docente se alinha a uma abordagem humanizada da Educação Física, comprometida com o respeito às múltiplas formas de ser e estar no mundo.

Nesse sentido Mello et al (2020, p.332), ressaltam que:

[...] a ação docente é decisiva, pois cabe ao professor potencializar os espaços de participação infantil e organizar arranjos didático-pedagógicos que promovam ações autorais e criativas das crianças, tirando as práticas infantis da clandestinidade e trazendo-as para o centro da cena.

Desse modo, essa abordagem evidencia uma concepção de criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem, cuja participação deve ser intencionalmente promovida pelo professor. Ao valorizar as expressões corporais infantis no contexto escolar, essa abordagem reconhece a centralidade das crianças na construção do conhecimento.

É importante observar que, neste encontro, não foram localizados registros da palavra-tema *crianças*. No entanto, a centralidade do sujeito infantil, bem como a interrelação entre os campos de experiências, está presente de forma implícita nos relatos e propostas apresentadas, o que demonstra sensibilidade pedagógica e alinhamento aos princípios da BNCC para essa etapa da educação básica.

No terceiro encontro do GEPEF identificou-se apenas uma menção da palavra-tema “Educação Infantil”:

“A proposta é tratar um pouco de cada tipo de ginástica, destacando suas características e trazendo sugestões de intervenções para cada uma. Antes disso, discutir os elementos constitutivos da ginástica, que são a base de todas elas. Depois, abordar a ginástica na educação infantil, sugerindo intervenções como o circo, o yoga e a ginástica para todos.”

O trecho destaca a intenção de abordar os diferentes tipos de ginástica, discutindo inicialmente os elementos constitutivos dessa prática corporal, posteriormente,

apresentar sugestões de intervenção para a Educação Infantil, incluindo propostas como o circo, o yoga e a ginástica para todos.

Apesar da relevância dos conteúdos mencionados, observa-se que a citação à Educação Infantil é pontual e não acompanhada de uma análise mais aprofundada sobre as especificidades pedagógicas dessa etapa. A proposta de intervenção, embora pertinente e coerente com os princípios da Educação Física para esta faixa etária não explicita como será operacionalizada no contexto da formação de professores (as), tampouco discute as adaptações metodológicas necessárias para garantir a efetividade das práticas com crianças pequenas.

Desta forma, Mello et al (2020, p.332), ressaltam que:

As experiências pedagógicas acumuladas pelos professores de Educação Física, em diálogo com os cotidianos vividos nas instituições de Educação Infantil de Vitória, têm apresentado potentes possibilidades para se pensar uma perspectiva pedagógica da Educação Física com a Educação Infantil. Essa perspectiva diferencia-se da racionalidade escolar tradicional, que está assentada em uma organização disciplinar desse componente curricular, reconhecendo-o como uma área de conhecimento integrada com as demais áreas que compõem o cotidiano das instituições infantis.

A partir dessa concepção, os autores defendem uma abordagem que rompe com a lógica tradicional e fragmentada da organização disciplinar, propondo uma atuação pedagógica da Educação Física articulada aos princípios da Educação Infantil. Assim, as experiências acumuladas pelos docentes tornam-se fundamentais, pois possibilitam reflexões sobre adaptações pedagógicas, além de oferecerem contribuições significativas na elaboração de propostas educativas viáveis, contextualizadas e alinhadas às especificidades dessa etapa da educação básica.

No quinto encontro de formação, observou-se a recorrência das palavras-tema “Educação Infantil” (dez menções), “crianças” (sete menções) e “campos de experiência” (três menções). Em grande parte dos trechos analisados, essas palavras apareceram em articulação, evidenciando a coerência conceitual e a relevância

desses elementos na constituição de práticas pedagógicas significativas para essa etapa educacional.

*“Na sequência, iniciei a abordagem da ginástica na **Educação Infantil**, instigando os participantes com a pergunta: “O que é necessário para vivenciar a ginástica na **Educação Infantil**?” Respondi que o ponto de partida deve ser a oportunidade de experiências corporais significativas. Argumentei que, nesse contexto, a ginástica deve promover a descoberta da liberdade de expressão, permitindo que as **crianças** experimentem o movimento de forma integral e respeitosa com suas especificidades etárias.”*

Neste trecho, introduziu-se a ideia de que o ponto de partida deve ser a oferta de experiências corporais significativas. Essa reflexão foi acompanhada da defesa da liberdade de expressão por meio do movimento, respeitando as especificidades etárias da infância. Nesse trecho, observam-se duas ocorrências da palavra “Educação Infantil” e uma da palavra “crianças”, revelando uma relação direta entre o tema abordado, a faixa etária em questão e os objetivos da prática corporal.

*“Ressaltei que, mais do que ensinar técnicas, é fundamental valorizar o processo de aprendizagem, priorizando as ações motoras que contribuem para a formação integral da criança. Reforcei que o objetivo da **Educação Infantil** é ampliar o desenvolvimento em todas as suas dimensões emocional, social, física e intelectual por meio da exploração do corpo, do ambiente e das interações sociais. Quando o conhecimento não adquire significado para a criança, sua assimilação torna-se superficial. É imprescindível, portanto, preservar o protagonismo e a criatividade infantil, evitando intervenções que limitem suas possibilidades expressivas.”*

Neste trecho argumenta que mais do que ensinar técnicas específicas da ginástica, é fundamental valorizar o processo de aprendizagem, destaca-se que a aprendizagem significativa requer o envolvimento da criança com o conteúdo, sendo essencial preservar seu protagonismo e sua criatividade, evitando intervenções que limitem sua expressividade. Sendo assim, esta fala se configura como uma contribuição relevante

para a reflexão pedagógica, ao enfatizar uma abordagem processual, respeitosa e integrada do desenvolvimento integral da criança.

*“A seguir, apresentei propostas de intervenção com base na ginástica para a **Educação Infantil**: GPT, ginástica de alongamento, biodança, circo e yoga. Ao abordar os **campos de experiência**, destaquei que a atuação docente não se restringe ao campo “corpo, gestos e movimentos”, mas deve articular os demais campos do referencial curricular, garantindo uma abordagem integrada e coerente com o desenvolvimento infantil.”*

*“No período matutino, não abordei explicitamente a articulação dos **campos de experiências** na atividade realizada; contudo, essa lacuna foi suprida no turno vespertino. Na ocasião, esclareci aos professores (as) que as práticas corporais, especialmente quando mediadas de forma intencional e planejada, têm o potencial de transitar por todos os **campos de experiências** previstos BNCC para a **Educação Infantil**, promovendo o desenvolvimento integral das **crianças**.”*

Nos dois trechos anteriores fala sobre os campos de experiências, apontando a articulação entre eles e esclarecendo que o professor não deve se restringir apenas a um, mas articulá-los para que efetivamente aconteça a formação integral das crianças. Reforçando a importância de planejar atividades alinhadas aos objetivos curriculares.

*“Por fim, o campo “Corpo, gestos e movimentos” foi diretamente relacionado ao objetivo de explorar formas de deslocamento no espaço (como pular, saltar e dançar), combinando movimentos e seguindo orientações (EI02CG03), o que constitui a essência da prática corporal na **Educação Infantil**.”*

Neste trecho, a prática é ancorada de forma direta em um objetivo específico da BNCC, o que fortalece a intencionalidade pedagógica. A escolha do código EI02CG03 mostra que há coerência entre a atividade proposta e as aprendizagens esperadas.

“Durante o turno da manhã, ao questionar os (as) participantes se alguém já havia praticado ou utilizava a yoga em sua prática pedagógica, um professor relatou sua

*experiência na **Educação Infantil**. Ele mencionou que trabalha com um dado de yoga e utiliza imagens de posturas corporais adaptadas às **crianças**, como “cachorro olhando para baixo”, “gato”, “montanha”, “livro aberto” e “livro fechado”. Além disso, explicou que realiza circuitos com essas imagens dispostas na parede, promovendo o deslocamento dos alunos conforme o som de um apito. A criança para em frente a uma imagem e realiza a postura correspondente, reiniciando o processo com o próximo sinal sonoro. Essa metodologia lúdica favorece a associação entre movimento, imagem e estímulo sonoro, além de contribuir com o desenvolvimento da atenção, da coordenação motora e da consciência corporal.”*

*“A partir desse relato, outra professora se sentiu motivada a compartilhar sua prática com yoga por meio de contação de histórias. Relatou que, em sua proposta, convida as **crianças** a imaginarem um passeio por uma floresta. Ao longo da narrativa, encontram elementos como montanhas e árvores, aos quais são atribuídas posturas da yoga. A cada novo cenário, apresenta uma imagem correspondente e toda a turma realiza a postura indicada. Essa estratégia evidencia o papel da imaginação e da ludicidade como potentes ferramentas para mediação do conhecimento na infância, conforme defendido pelos referenciais teóricos da **Educação Infantil**.”*

Os dois trechos anteriores trazem contribuições de professores que estavam na formação, promovendo um momento rico de troca de experiências e aprendizagem entre os pares, evidenciando o valor das práticas compartilhadas no contexto formativo. A experiência do professor apresenta uma prática corporal adaptada às necessidades e interesses das crianças, utilizando recursos visuais e estímulos auditivos, o que dialoga com os princípios da Educação Infantil previstos na BNCC, como o direito à ludicidade, à escuta sensível e à expressão. A yoga, nesse formato lúdico, se apresenta como uma ferramenta de ampliação da consciência corporal e da autorregulação emocional. A outra proposta também promove um ambiente rico em sentidos, favorecendo aprendizagens significativas e respeitando os modos próprios de ser e estar das crianças. Isso mostra como o professor pode criar pontes entre o currículo, a cultura corporal e o mundo simbólico infantil.

Nesse sentido, Marchiori (2022, p. 104) ressalta que:

Logo, as diversas experiências agregam a colaboração entre os docentes, pois compartilhar conhecimentos é primordial para todos os envolvidos. Por mais que eles vivenciem os mesmos acontecimentos, os relatos, os saberes e as experiências adquiridas serão diferentes e, por isso, agregarão para ambos.

A citação de Marchiori (2022) evidencia que a colaboração entre docentes configura-se como um elemento fundamental para a formação continuada, na medida em que o compartilhamento de saberes e experiências contribui significativamente para o desenvolvimento profissional de todos os envolvidos. Essa perspectiva dialoga diretamente com a importância da troca de experiências no contexto da Educação Infantil, especialmente no que se refere à reflexão conjunta sobre as práticas corporais e suas adequações às necessidades e especificidades das crianças.

Ao destacar que, embora os professores compartilhem dos mesmos contextos e vivências, seus relatos, percepções e aprendizados serão distintos, Marchiori (2022) reafirma que a formação colaborativa potencializa os processos de ensino e aprendizagem. Dessa forma, a escuta, o diálogo e o compartilhamento de saberes tornam-se práticas indispensáveis para a construção de propostas pedagógicas mais sensíveis, contextualizadas e alinhadas aos princípios da Educação Infantil. *“A última etapa da proposta consistiu na criação de apresentações coreográficas, divididas por etapas de ensino: **Educação Infantil**, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II. Durante o turno da manhã, os (as) professores (as) puderam vivenciar o manuseio dos aparelhos, a dinâmica do queijo suíço e algumas práticas de experimentação corporal.”*

*“No turno vespertino, após apresentar a mesma sequência didática, compartilhei o que havia sido realizado pela manhã como forma de inspirar e ampliar o repertório criativo do grupo. Reapresentei as músicas relacionadas aos temas transversais e sugeri a divisão dos participantes em grupos, organizados por etapas de ensino (**Educação Infantil**, Fundamental I e Fundamental II).”*

Nos dois trechos anteriores apenas cita a educação infantil enquanto etapa educacional, não traz grandes contribuições para a prática docente.

*“No período vespertino, apresentei uma caixa surpresa como estratégia para estimular a curiosidade das **crianças**, reforçando a importância da mediação criativa no cotidiano pedagógico. À medida que retirava os objetos da caixa garrafa PET, tules e bolinhas explicava suas possíveis aplicações em atividades com malabares, evidenciando o potencial educativo de materiais alternativos e acessíveis.”*

Esse trecho apresenta uma estratégia que está diretamente vinculada ao direito da criança à exploração, à experimentação e à imaginação, conforme previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e na BNCC. A caixa surpresa funciona como recurso didático que desperta o interesse e a descoberta, elementos essenciais no processo de aprendizagem das crianças pequenas. O uso de materiais não estruturados também reforça a valorização da cultura do brincar e da criatividade docente.

*“O mesmo professor que havia compartilhado sua prática com o dado de yoga também trouxe à tona um material disponibilizado pela prefeitura sobre prevenção ao bullying, que contém imagens ilustrativas com orientações sobre técnicas de respiração, semelhantes às práticas da yoga. Ele mencionou que, em sua escola, utilizou essas imagens como base para a construção de uma nova narrativa, integrando o conteúdo da cartilha às atividades corporais. Entre os exemplos, destacou as respirações associadas a animais, como a cobra e o coelho, que tornaram o conteúdo mais acessível e atrativo para as **crianças**. Em um gesto espontâneo, retirou de sua bolsa as imagens utilizadas e, com sua autorização, mostrei o material aos demais participantes. Dentre elas, destacou-se a “respiração do macaco”, que orienta as **crianças** a se sentarem com as pernas cruzadas, colocarem as mãos na barriga e simularem o comportamento do animal. A própria imagem já traz instruções claras e visuais sobre a execução da atividade, favorecendo a autonomia e a internalização da técnica.”*

O trecho anterior destaca grandes contribuições para uma prática significativa com as crianças na educação infantil. Esse exemplo mostra uma apropriação sensível e criativa de um material institucional (cartilha de prevenção ao bullying), articulando-o com práticas corporais e respiratórias. A escolha por técnicas associadas a animais, com instruções visuais, demonstra respeito à linguagem simbólica infantil e promove a autonomia por meio da clareza e acessibilidade do material. Além disso, aponta como a mediação docente pode transformar conteúdos muitas vezes abstratos em experiências significativas. Para Brito e Kishimoto (2019, p. 3),

“[...] considera-se que o uso dos materiais é essencial na educação da criança, principalmente quando se possui uma diversidade que atenda à construção de conhecimento dela. A mediação por meio do instrumento, ou seja, dos materiais, auxilia as crianças nas atividades práticas, o que, reflexivamente, possibilita a elas viverem suas experiências, pois estão em uma relação mediada” (VYGOTSKI; LURIA, 2007, apud BRITO; KISHIMOTO, 2019).

Dessa maneira, o uso de materiais diversificados, adequados às necessidades e aos interesses das crianças, constitui-se como um recurso fundamental para a mediação do processo de aprendizagem. Essa mediação possibilita que as crianças vivenciem experiências significativas, favorecendo a construção do conhecimento de forma ativa e autônoma.

Nessa perspectiva, Brito e Kishimoto (2019, p. 4) complementam que:

O adulto também é o mediador direto da ação da criança, é o parceiro mais experiente e colabora no processo de construção de conceitos e de aquisição de novas experiências. Atua como mediador a partir do momento que observa a experiência da criança e possibilita a sua continuidade, favorecendo múltiplas possibilidades de aprendizagem. Para Vygotski (1991, apud BRITO; KISHIMOTO, 2019), o professor é o organizador do meio educativo social, instiga a interação desse meio com cada criança. Essa construção é dialética e proporciona experiências significativas.

Assim, ao reconhecer o adulto, especialmente o (a) professor (a), como mediador(a) direto das ações infantis, as autoras reforçam a centralidade do papel docente na organização do ambiente educativo e no fomento de interações que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem. Esse processo exige do educador a escuta

sensível, a observação atenta e a capacidade de propor intervenções que ampliem as experiências das crianças.

No quarto encontro do GEPEF foram encontradas duas menções a palavra-tema “Educação Infantil” e nenhuma das palavras “crianças” e “campos de experiência”:

*“Venidium perguntou sobre as orientações para a **Educação Infantil**, e Jasmim confirmou que o documento está disponível no AVA, alertando que é um documento genérico, mas que traz a sociologia da infância como base teórica e a cultura corporal de movimento. Venidium então falou sobre sua pesquisa de mestrado e expressou discordância sobre a cultura corporal ser a melhor abordagem para a **Educação Infantil**, argumentando que falar sobre as experiências de movimento é mais adequado para esta etapa, e trouxe a teoria do Prof. Dr. Nelso Figueredo para enriquecer a discussão. ”*

No trecho acima a primeira menção à Educação Infantil surge quando Venidium questiona sobre orientações específicas para essa etapa, o que indica interesse e preocupação com o planejamento adequado às suas especificidades. Em resposta, Jasmim esclarece que o documento disponibilizado é genérico, mas fundamentado na sociologia da infância e na cultura corporal de movimento. Essa informação sinaliza uma tentativa de ancorar a prática pedagógica em fundamentos teóricos consistentes, porém evidencia também a limitação de materiais formativos pouco direcionados às especificidades da Educação Infantil.

A segunda menção ocorre quando Venidium manifesta sua discordância com a ênfase na cultura corporal de movimento como abordagem principal para a Educação Infantil, propondo, em contrapartida, a centralidade das experiências de movimento.

O fragmento em análise evidencia uma tensão recorrente nas políticas e práticas formativas voltadas à Educação Infantil: embora haja avanços no reconhecimento da importância dessa etapa, persiste uma carência significativa de orientações pedagógicas que considerem suas especificidades. A manifestação de Venidium, ao expressar discordância em relação à abordagem adotada no documento, revela a

ausência de diálogo prévio com os professores, o que compromete a efetividade das propostas formativas.

A resposta de Jasmim, por sua vez, aponta uma tentativa de embasamento teórico consistente, com referências importantes como a sociologia da infância e a cultura corporal do movimento, que reconhecem a criança como sujeito ativo e a corporeidade como dimensão essencial da experiência educativa. No entanto, ao destacar que o documento é genérico, emerge uma lacuna formativa importante: a ausência de materiais que dialoguem diretamente com as especificidades da Educação Infantil.

Nesse sentido, autores como Sarmiento (2013) contribuem para o debate ao defender a infância como uma categoria social e a criança como sujeito de direitos e produtora de cultura. Por sua vez, Kishimoto (2017) reforça que o brincar e as experiências corporais e a ludicidade são centrais na constituição do conhecimento infantil. Outros autores como André da Silva Mello que desenvolve trabalhos e pesquisas sobre as práticas pedagógicas da Educação Física com e sobre as infâncias em contextos escolares e não-escolares e Nelson Figueiredo de Andrade Filho (2001) que estuda as experiências de movimento corporal das crianças no contexto da educação infantil.

Esse cenário reforça a urgência por formações continuadas contextualizadas, que não apenas transmitam diretrizes, mas promovam a escuta dos profissionais da Educação Infantil, valorizando suas práticas, dúvidas e experiências. Além disso, evidencia a necessidade de produzir materiais pedagógicos que articulem a teoria à prática de forma situada, sensível e coerente com as múltiplas infâncias vividas nos contextos reais das escolas.

Nessa perspectiva, Marchiori e Mello (2023, p. 6) destacam que as formações docentes:

[...] evidenciam-se práticas comuns, “[...] experiências particulares, as frequentações, as solidariedades e as lutas que organizam o espaço onde essas narrações vão abrindo um caminho” (Certeau, 2012, p. 35, apud Marchiori e Mello, 2023). Os professores expressam alegria em compartilhar esse espaço formativo, que modifica a sua prática pedagógica e inspira suas memórias de futuro.

Ao enfatizar a valorização das experiências particulares e a construção de espaços de partilha, os autores reafirmam a importância de contextos formativos nos quais o professor se configure como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento. Dessa forma, os momentos de compartilhamento tornam-se essenciais para tornar a formação mais significativa, participativa e alinhada às necessidades reais dos docentes.

Os sujeitos revelaram a alegria de ver e conhecer a prática do outro, expressaram seus afetos. Houve um contentamento por quem compartilha a prática e por aqueles que respondem. Percebe-se a valorização do homem ordinário (Certeau, 2012), das ações práticas dos professores/as. Nessas narrativas, as pessoas trazem as suas práticas e suas experiências, as suas operações sobre a cultura. A formação buscou proporcionar um espaço de encontros em que o professor é um colaborador e produtor de conhecimento e não um mero receptáculo de conteúdo depositado por especialista (Marchiori e Mello, 2023, p. 10 e 11).

Portanto, ao propor uma concepção de formação na qual o (a) professor (a) é reconhecido como colaborador (a) e produtor (a) de conhecimento, e não como “mero receptáculo” os autores defendem práticas formativas mais dinâmicas, dialógicas e coerentes com as demandas concretas dos profissionais da Educação Infantil. Essa prática contribui para que os processos de formação continuada sejam, de fato, significativos, promotores de reflexões e transformações nas práticas pedagógicas. Ferreira e Silva (2020, p. 7) corroboram mencionando o resultado de um projeto que teve resultados surpreendente que refletiram na formação continuada de professores:

Importante também mencionar como resultado do projeto que, a partir de 2017, os professores de Educação Física que ingressaram na rede, apesar de não terem experiência com as práticas corporais de aventura na natureza, começaram a ser estimulados e induzidos a apropriarem-se desse conhecimento. Esse movimento fez com que as formações continuadas de professores ganhassem uma nova roupagem, pois os professores de Educação Física passaram a realizar trocas de conhecimento e informações sobre as experiências exitosas entre a disciplina ministrada e a Educação Ambiental no município. Um professor aprendendo com o outro, de forma interdisciplinar, tornando, nesse caso, os professores de Educação Física protagonistas, deixando de ser meros espectadores nas reuniões de formação continuada.

No sexto encontro de formação foram encontradas cinco menções da palavra-tema “Educação Infantil” onze da palavra-tema “crianças” e nenhuma da palavra “campos de experiência”.

*“Após a explicação sobre a gestão de riscos, foi proposta uma dinâmica com atividades no ambiente escolar para a etapa da **Educação Infantil** e do Fundamental I e II, como trilha, parkour, slackline e skate, a fim de refletirmos sobre a aplicação dessa gestão de riscos.”*

*“Pela manhã, no grupo da **Educação Infantil** em que eu estava, a proposta de intervenção foi direcionada para o grupo 5, com a atividade de skate. Começamos discutindo o primeiro passo: o local onde a atividade seria realizada. Alguns sugeriram a quadra, mas uma professora mencionou que nem todas as escolas possuem esse espaço. Outros sugeriram o parquinho, mas, ao final, prevaleceu a ideia de utilizar a rampa da escola.”*

*“O skate foi apresentado como outra proposta para a **Educação Infantil**, permitindo experiências com rodas, como em patinetes ou com os triciclos que foram distribuídos para todas as escolas da rede de Vila Velha. Explorando as possibilidades de atividades sobre duas rodas poderiam ser feitas com as **crianças** sentadas, deitadas ou até utilizando uma corda pensando na gestão de riscos. O surf também poderia ser trabalhado em conjunto com o skate, usando um tecido como um túnel para que as **crianças** passem por baixo, imitando uma onda. Outra forma de explorar o surf seria desenhando pranchas em papelão ou atividades sobre uma bola de pilates.”*

*“Assim, é através dos jogos e brincadeiras que os PCAs podem ser apresentadas às **crianças** e alunos (as), tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e envolvente. Para ilustrar essa ideia, Jacarandá exibiu um vídeo da Pepa Pig que exemplifica bem o conceito de microaventura e pode ser usado como recurso pedagógico para a **Educação Infantil**. Nessa linha, Pimentel oferece uma abordagem prática que visa desenvolver os PCAs utilizando um repertório lúdico. Para isso, é utilizada a lógica interna, ou seja, a essência das atividades ou dos esportes de*

aventura, sendo assim o primeiro passo é a identificação de barreiras que podem dificultar a realização da prática convencional e propõe uma adaptação.”

*Ainda dentro das propostas de intervenção, Jacarandá passou a palavra para Venidium, que apresentou sua experiência com as Práticas Corporais de Aventura (PCAs) na escola de **Educação Infantil** onde leciona. Venidium exibiu um vídeo de um momento de suas aulas, explicando a importância de trabalhar com microaventuras, mesmo com **crianças** pequenas. Ela destacou que contextualiza uma história usando a imaginação e a ludicidade favorecendo o processo de aprendizagem, pois as **crianças** se envolvem ativamente na microaventura. No exemplo apresentado, Venidium utilizou o tema integrador "meio ambiente", criando uma narrativa em que as **crianças** precisariam encontrar animais perdidos em um ambiente poluído e levá-los de volta ao seu habitat natural e assim passando por diversos obstáculos.”*

As cinco ocorrências da expressão “Educação Infantil” aparecem de forma substantiva, não apenas como citação de etapa escolar, mas articuladas às práticas pedagógicas concretas, como: Gestão de riscos em atividades corporais (trilha, parkour, slackline e skate); Discussão sobre adequação dos espaços escolares para realizar tais atividades; Propostas pedagógicas que consideram materiais acessíveis e a realidade estrutural das escolas; Exploração de Práticas Corporais de Aventura (PCAs) como possibilidade lúdica e formativa; Integração de temáticas como meio ambiente e narrativas imaginativas para favorecer o engajamento das crianças.

Essas ocorrências demonstram cuidado na construção de propostas alinhadas às especificidades da Educação Infantil, o que é coerente com os princípios da BNCC, mesmo que esta não seja mencionada diretamente por meio dos “campos de experiência”.

Ferreira e Silva (2020), discutem no artigo “Práticas corporais de aventura na natureza na educação infantil: um relato de experiência”, a dinâmica do projeto de práticas corporais de aventura na natureza realizado em um Centro de Educação Infantil

(CMEI), no município de Viana, ES. A proposta metodológica consistiu na adaptação das práticas corporais de aventura na natureza para o contexto escolar, considerando as especificidades da Educação Infantil. As autoras apresentam contribuições significativas para a implementação dessa prática corporal com crianças pequenas, ressaltando sua potência pedagógica. Assim, Ferreira e Silva (2020, p.5 e 6), ressaltam que:

Os circuitos foram pensados considerando o mundo onírico da infância, um espaço que fosse repleto de sentido e significado, com a possibilidade de diálogo com seres fantásticos, como os animais, a água, o ar, a terra, o fogo. Para além do desenvolvimento de capacidades ou habilidades físicas, o sentido simbólico de imersão na atividade foi nosso objetivo. Lançando mão da ludicidade, o lago dos jacarés (imaginários) era uma das atividades em que as crianças tinham que atravessar o lago (espaço da quadra) sem serem pegadas pelos jacarés (imaginários que estavam na quadra). No lago, existiam pontos específicos, demarcados por círculos no chão ou bambolês, nos quais as crianças deveriam saltar de um lado para o outro e se salvarem.

O relato evidencia como a utilização de narrativas simbólicas torna as atividades corporais mais envolventes e significativas. Ao transformar a quadra em um ambiente de aventura, a proposta permitiu que as crianças vivenciassem desafios físicos e emocionais de forma lúdica, estimulando tanto o desenvolvimento motor quanto a criatividade. Dessa maneira, a experiência relatada pelas autoras amplia as possibilidades pedagógicas da Educação Física na Educação Infantil, ao mesmo tempo em que reafirma a importância de práticas que respeitem e valorizem a imaginação, a ludicidade e as experiências sensoriais próprias da infância.

Na Educação Infantil, uma das principais características da criança é a imaginação. Assim, a introdução de atividades de aventura deve ter como foco principal o enaltecimento do brincar e seu universo simbólico, por meio de um processo de aprendizado pela curiosidade (PEREIRA; ARMBRUST, 2017, apud Ferreira e Silva, 2020). Para isso, o professor deve estimular e encorajar as crianças a se superarem e a adquirirem autoconfiança, sem esquecer os valores de uma abordagem de Educação Ambiental (FERREIRA; SILVA 2020, p.3).

Portanto, a proposta metodológica apresentada por Ferreira e Silva (2020) demonstra a importância de criar ambientes ricos em significado que favoreçam experiências corporais de forma lúdica, adaptando as práticas corporais de aventura à realidade escolar e contribuindo para uma aprendizagem significativa.

*“Jacarandá traz alguns desafios que podem surgir, como o receio que as **crianças** de machuquem, falta de conhecimento e recursos materiais e para solucionar esses desafios apresenta a gestão de risco proposta por Diskson e Gray (2012).”*

*“Jacarandá também ressalta que é importante aceitar que todo tipo de prática envolve riscos, seja com **crianças** ou adultos. Essas decisões devem sempre estar fundamentadas na segurança dos participantes e serem tomadas de forma coletiva.”*

*“Como exemplo de outro exercício, foi realizado a transposição de obstáculos, ressaltando que é interessante explorar com as **crianças** ambientes como o parquinho ou outros espaços da escola. Outra proposta de intervenção foi o slackline, que poderia começar com fitas no chão, disposto de forma reta ou em zigue-zague, trabalhando de maneira lúdica, como na brincadeira “o chão é lava”.*

*“Por exemplo, no caso do paraquedismo, que exige um avião ou helicóptero e uma queda amortecida, a primeira barreira identificada seria o alto custo. Contudo, é possível recriar essa experiência de maneira lúdica: utilizando um tecido, as **crianças** podem brincar, segurá-lo e simular o movimento de queda do paraquedas, abaixando e levantando-o em grupo. Outra alternativa seria confeccionar mini paraquedas com sacolas plásticas e tampas de caneta, pedindo que as **crianças** tragam brinquedos leves para experimentar o movimento.”*

Nos trechos analisados do sexto encontro, observa-se uma abordagem coerente com os princípios da Educação Infantil, ainda que o termo “campos de experiência” não tenha sido explicitamente mencionado. As propostas de intervenção, como slackline adaptado, transposição de obstáculos e simulações lúdicas de práticas como o paraquedismo, demonstram sensibilidade à realidade escolar e valorização do brincar, da imaginação e da exploração do corpo e do espaço, aspectos centrais na BNCC.

A presença constante da palavra “crianças” revela uma preocupação com o protagonismo infantil e com a construção de experiências significativas. Além disso, a discussão sobre gestão de riscos, fundamentada teoricamente por Diskson e Gray (2012), destaca o papel do (a) professor (a) como mediador atento à segurança e ao desenvolvimento integral.

Dessa forma, mesmo sem o uso direto da nomenclatura dos campos da BNCC, as práticas compartilhadas articulam-se com os fundamentos da Educação Infantil, especialmente ao promover a ludicidade, a criatividade pedagógica e a autonomia das crianças por meio de vivências corporais planejadas e intencionais.

No quinto encontro do GEPEF, foi identificada apenas uma menção à palavra-tema “Educação Infantil” e uma à palavra “crianças”, não sendo registrada nenhuma ocorrência da expressão “campos de experiência”.

*“Calêndula explicou que optou por iniciar sua fala discutindo o Ensino Fundamental e, em seguida, abordar o que a BNCC prevê para a **Educação Infantil**, onde as brincadeiras são tratadas como eixo estruturante e direito de aprendizagem. Ela também mencionou algumas legislações que reforçam a importância do brincar, como a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente.”*

*“Calêndula, a protagonista da próxima formação, iniciou apresentando a ideia inicial de trabalhar a unidade temática de jogos e brincadeiras no mês de outubro, com o objetivo de contribuir de alguma forma para as comemorações do Dia das **Crianças**. No entanto, ela destacou que não se afastaria da metodologia já adotada nas outras formações, que busca articular teoria e prática.*

No primeiro trecho aparece a Educação Infantil enquanto etapa da educação básica e apresenta um ponto muito relevante sobre as brincadeiras as quais são como eixo estruturante e um direito de aprendizagem proposto pela BNCC.

O segundo cita a palavra-tema crianças, apenas em comemoração ao dia das crianças, porém não apresenta grandes contribuições e nem possibilidades de intervenção para a Educação Infantil.

No sétimo encontro de formação observa-se que a palavra-tema “ Educação Infantil” apareceu três vezes, “crianças” seis vezes e “campos de experiência” nenhuma vez.

*“Calêndula prosseguiu abordando o papel do jogo e da brincadeira na **educação infantil**, explicando que, além de ser um eixo estruturante, o brincar é um direito de aprendizagem essencial. Por meio das brincadeiras, as **crianças** aprendem a se comunicar, interagir, resolver problemas e explorar o mundo. Ela, então, me convidou e o colega Aster para discutir o trabalho “Os Jogos Simbólicos como Potencialidade nas Aulas de Educação Física na **Educação Infantil**”, apresentado no XVI CONESEF, relatando o processo de criação e consolidação da proposta. ”*

*“Calêndula apresentou, então, um vídeo sobre a história dos jogos eletrônicos, em seguida uma professora contribuiu comentando que havia construído uma fase do Minecraft com adolescentes, levando-os para a **Educação Infantil**, onde criaram atividades para **crianças** menores.”*

Observa-se que, nos dois trechos em que a palavra-tema “Educação Infantil” é mencionada, não há contribuições efetivas para o aprimoramento das práticas pedagógicas direcionadas a essa etapa. Embora se façam referências aos jogos simbólicos e eletrônicos, não há aprofundamento suficiente sobre como tais recursos podem ser integrados de forma intencional, planejada e significativa no contexto da Educação Infantil.

A menção ao trabalho apresentado no XVI CONESEF, bem como à utilização do Minecraft na criação de atividades para crianças pequenas, apresenta-se como uma iniciativa relevante. No entanto, tais experiências carecem de maior detalhamento, especialmente, no que diz respeito à mediação pedagógica, aos objetivos de aprendizagem e às estratégias que considerem as especificidades do desenvolvimento infantil.

Autores como Kishimoto (2017) destacam que o brincar, seja no universo simbólico tradicional ou mediado pelas tecnologias digitais, constitui-se como uma linguagem fundamental da criança, por meio da qual ela organiza, compreende e ressignifica o mundo. Da mesma forma, estudiosos como Almeida e Valente (2011) ressaltam que, quando inseridas de maneira crítica e reflexiva, as tecnologias podem potencializar as interações, a autoria e a criatividade das crianças, desde que não sejam utilizadas como mero entretenimento, mas sim como ferramentas pedagógicas que dialogam com as práticas educativas.

*“Após essa introdução, Calêndula abordou legislações que reconhecem o brincar como direito fundamental, citando documentos como a Convenção dos Direitos Humanos, a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Ela também destacou o brincar como uma estratégia intersetorial de prevenção à violência contra **crianças**, conectando esse direito a dois temas integradores: o T01, sobre direitos da criança e do adolescente, e o T06, que trata da educação em direitos humanos.”*

*“Calêndula, lembrando as dificuldades que enfrentou no pós-pandemia com as habilidades motoras básicas das **crianças**, que retornaram às aulas com muitas limitações. Por esse motivo, quando iniciou o ano letivo introduziu atividades como a corda, para auxiliar nesse desenvolvimento da coordenação motora e para a sua surpresa a corda dupla ajudou muito e foi um grande sucesso entre os alunos.”*

*“Ao discutir o protagonismo infantil no jogo e na brincadeira, Calêndula sublinhou a importância de valorizar as formas espontâneas de jogo, reforçando que esses momentos revelam como as **crianças** percebem e interagem com o mundo. Ela relatou uma intervenção de um aluno, que trouxe o livro 100 Insetos para Dobrar e Voar para compartilhar com os colegas.”*

*“Ao iniciar a discussão sobre jogos digitais para **crianças** de 6 a 7 anos, Calêndula introduziu as habilidades essenciais para essa faixa etária e destacou o tema integrador T12, que envolve trabalho, ciência e tecnologia. Nesse momento, uma*

professora compartilhou sua experiência: no início do ano, levou uma turma ao laboratório de informática para jogar um jogo que, posteriormente, foi reproduzido fisicamente.”

As falas de Calêndula trazem contribuições relevantes ao conectarem aspectos legais, desafios pós-pandemia e estratégias pedagógicas inovadoras. Ao abordar o brincar como um direito fundamental, a educadora reforça seu papel estruturante na infância, citando documentos como a Convenção dos Direitos Humanos, a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Essa visão é amplamente corroborada por Kishimoto (2019), que destaca a brincadeira como uma linguagem essencial para a aprendizagem, e por Sarmiento (2004), que concebe a infância como produtora de cultura, reivindicando que as crianças tenham direito ao brincar no ambiente escolar.

Outro ponto relevante destacado por Calêndula é a recuperação das habilidades motoras básicas das crianças após o período de isolamento social causado pela pandemia de COVID-19. Silva e Feitosa (2022) fazem uma reflexão sobre o papel da mediação docente no processo de ensino-aprendizagem:

No processo de ensino-aprendizagem, o professor possui uma função de mediação, a qual Vygotsky (1998) denomina de zona de desenvolvimento proximal. Esta seria a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, ou seja, é a distância entre o que a criança já sabe fazer sozinha e o que ela ainda não é capaz de fazer. Desta forma, a zona de desenvolvimento proximal definiria aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, significando aquilo que a criança ainda não faz sozinha hoje, mas que será capaz de fazer brevemente com o auxílio da mediação do professor (MOREIRA, 1999, apud SILVA; FEITOSA, 2022, p. 316).

Nesta perspectiva, quando Calêndula relata as dificuldades que enfrentou no pós-pandemia com as habilidades motoras básicas das crianças, ela assumiu seu papel de mediadora ao criar estratégias intencionais para ampliar as capacidades que ainda estavam em processo de maturação. A introdução da corda dupla não foi apenas uma atividade recreativa, mas sim uma intervenção pedagógica pensada para ativar

potenciais motores que as crianças, sozinhas, ainda não conseguiam explorar plenamente.

Desse modo, a proposta de Calêndula criou um ambiente desafiador e acolhedor, no qual, por meio da orientação e encorajamento, os (as) alunos (as) puderam superar dificuldades e conquistar novas habilidades, o que evidencia o funcionamento prático da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Na defesa do protagonismo infantil, Calêndula reforça que as brincadeiras espontâneas são fundamentais para o desenvolvimento das crianças, pois revelam suas formas de interação com o mundo. Essa perspectiva encontra respaldo na teoria de Lev Vygotsky (1991), que concebe o brincar como um espaço de desenvolvimento na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), mediado por interações sociais.

Contudo, autores como Passos et al. (2020) alertam que, embora o jogo espontâneo seja importante, o planejamento pedagógico deve estruturar e intencional o brincar, garantindo que ele seja um instrumento de aprendizagem significativo e não apenas um momento recreativo. Desta forma o RCNEI (1998, p.29), ressalta:

Nessa perspectiva não se deve confundir situações nas quais se objetiva determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explícitas com aquelas nas quais os conhecimentos são experimentados de uma maneira espontânea e destituída de objetivos imediatos pelas crianças.

Por fim, ao introduzir a discussão sobre jogos digitais na Educação Infantil, Calêndula explora sua relevância para crianças de 6 a 7 anos, relacionando essa abordagem ao tema integrador T12, que envolve trabalho, ciência e tecnologia. Essa perspectiva é sustentada por Munhoz (2016) que aborda sobre a mediação tecnológica, suas diferentes formas de aplicação e o uso consciente e intencional desses recursos. Dentre as propostas destacam-se:

[...] - utilização de pequenos jogos auxiliares com a mesma proposta de manutenção da motivação e da participação do aluno;
- expansão do propósito de utilização de jogos com a criação de um processo de gamificação do ambiente de ensino e aprendizagem.
Essa proposta, que utiliza a mecânica dos games e suas técnicas

aplicadas aos processos de ensino e aprendizagem, podem ser uma das formas mais eficientes de efetivar a aprendizagem significativa (MUNHOZ, 2016, p. 44).

O autor destaca o papel do (a) professor (a) como facilitador (a) do conhecimento, e não apenas transmissor. Ele defende que a tecnologia deve ser usada para potencializar a autonomia, a criticidade e a participação ativa dos (as) estudantes. Evidencia a importância da formação continuada e da participação ativa de professores (as) e alunos, além do apoio institucional, para que o estudante se sinta integrado e seguro ao utilizar a tecnologia no processo educacional, evitando imprevistos e garantindo uma trajetória de aprendizagem bem-sucedida.

Por outro lado, Young e Abreu (2018) advertem sobre o aumento da dependência de internet entre crianças e adolescentes, caracterizada pelo uso excessivo de dispositivos digitais. Os autores abordam sobre métodos de avaliação comportamental que profissionais da área podem adotar, além de oferecer orientações para o desenvolvimento de ferramentas de triagem de uso de mídia.

O uso excessivo de tecnologia limita o desenvolvimento físico de uma criança devido à falta de movimento durante o uso (Rosen et al., 2014, apud Young; Abreu, 2018). [...] A falta de atividade física devido ao tempo gasto em frente a uma tela não apenas leva a maior incidência de obesidade; os estudos também constataram que o uso de tecnologia por parte crianças com menos de 12 anos foi prejudicial para seu desenvolvimento futuro. A falta de movimento pode fazer as crianças ficarem obesas, contribuindo para problemas de saúde importantes e colocando-as em maior risco de acidente vascular cerebral (AVC) e doença cardíaca precoces, além de outros problemas graves de saúde (YOUNG; ABREU, 2018, p. 146).

Dessa forma, o uso precoce e desregulado das tecnologias pode impactar negativamente não apenas o desenvolvimento motor, mas também os aspectos cognitivos, emocionais e sociais das crianças. Quando o tempo de exposição às telas substitui as atividades físicas e as brincadeiras ativas, ocorre uma ruptura no equilíbrio essencial para um desenvolvimento saudável e integral.

Nesse contexto, destaca-se a necessidade de uma mediação ativa por parte dos adultos, especialmente de pais e educadores, no acompanhamento do uso das

tecnologias pelas crianças. Essa mediação pressupõe o estabelecimento de limites para o tempo de tela, a promoção de atividades ao ar livre e a oferta de experiências corporais significativas, como o brincar livre, os jogos simbólicos e as práticas psicomotoras, fundamentais para a construção de aprendizagens na infância.

Diante dessas reflexões, percebe-se contribuições de Calêndula foram significativas para o aprimoramento das práticas pedagógicas na Educação Infantil, pois articulam aspectos legais, desafios contemporâneos e metodologias inovadoras. No entanto, é essencial considerar que a recuperação das habilidades motoras deve envolver estratégias diversificadas, que o brincar espontâneo deve ser complementado por um planejamento pedagógico estruturado, e que o uso de jogos digitais deve ser cuidadosamente mediado para evitar impactos negativos.

No oitavo encontro de formação a palavra-tema “Educação Infantil” apareceu em três momentos enquanto as palavras-temas “crianças” e “campos de experiências” não apareceram.

*“Como proposta prática para a formação, Bromélia pediu para que os (as) professores (as) se dividissem em seis grupos e respondessem algumas perguntas: No Grupo 1: Professores (as) que trabalham com o Grupo 1 e 2 na **Educação Infantil**, teriam que responder: Como ensinar o esporte para estes grupos?”*

*No Grupo 2: Professores (as) que trabalham com o Grupo 3, 4 e 5 na **Educação Infantil**, responderam: Como ensinar o esporte para estes grupos?*

*“Após responderem às perguntas, cada grupo apresentou suas ideias. Nos grupos referentes à **Educação Infantil**, especificamente os responsáveis pelos Grupos 1 e 2, cujo acompanhamento realizei, o ensino do esporte esteve pautado em aspectos como confiança, interação, consciência corporal, ludicidade, musicalidade, contação de histórias, brincadeiras, motricidade e manipulação de objetos.”*

A proposta prática apresentada por Bromélia, ao convocar os(as) professores(as) a refletirem sobre o ensino do esporte para diferentes faixas etárias da Educação

Infantil, revela uma iniciativa relevante no contexto da formação docente. A divisão dos participantes em grupos organizados por segmento etário (Grupos 1 e 2; Grupos 3, 4 e 5) favorece o olhar mais específico e contextualizado sobre as práticas pedagógicas, reconhecendo as particularidades do desenvolvimento infantil em cada faixa etária, como preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009).

No entanto, o uso do termo “ensinar o esporte” aplicado aos primeiros grupos da Educação Infantil pode gerar tensão conceitual, uma vez que a prática esportiva, tal como estruturada nos moldes da lógica competitiva e tecnicista, não é compatível com os princípios pedagógicos que regem essa etapa da educação básica. Nesse sentido, a atividade ganha maior sentido pedagógico quando compreendida como uma oportunidade de (re)significar o esporte a partir das experiências corporais das crianças pequenas, priorizando elementos como ludicidade, exploração do movimento e vivências sensoriais, como parece ocorrer nos relatos dos grupos participantes. Para Sadi et al. 2004, p.9):

O homem como ser social aprende os movimentos que necessita para viver, por meio de seu corpo. No esporte, esta aprendizagem ocorre pelas práticas, experiências, pelos exercícios, movimentos. O mundo da experiência da criança é o mundo das coisas práticas, dos sentidos humanos desde os nossos primeiros contatos sociais.

Portanto, os autores vêm afirmar que a aprendizagem pelo esporte se dá através de experiências práticas e sensoriais, ou seja, vivências que devem ser priorizadas no contexto da Educação Infantil. Nessa perspectiva, o esporte, quando ressignificado, assume um papel relevante como recurso pedagógico, contribuindo para o desenvolvimento motor, social e emocional da criança.

Nesse sentido, Carmo e Pereira (2017, p. 35) reforçam que o esporte, no âmbito escolar, “se coloca como uma ferramenta de inclusão, na medida em que as crianças aprendem jogando, de acordo com suas próprias vivências e experiências”. Portanto, é fundamental que os momentos destinados às práticas corporais na Educação Infantil

proporcionem às crianças oportunidades de experimentação, nas quais o brincar, a ludicidade e a construção de sentidos estejam no centro do processo.

Assim, as práticas esportivas, quando alinhadas às necessidades e interesses da infância, transcendem a reprodução de técnicas, tornando-se experiências significativas, inclusivas e promotoras de um desenvolvimento integral.

A apresentação dos resultados, especialmente no grupo que trabalhou com os Grupos 1 e 2, revela uma compreensão mais ampliada e adequada do papel das práticas corporais na Educação Infantil. Os aspectos destacados: confiança, interação, consciência corporal, ludicidade, musicalidade, contação de histórias, brincadeiras, motricidade e manipulação de objetos, apontam para uma proposta pedagógica que dialoga com os direitos de aprendizagem e os campos de experiência da BNCC (BRASIL, 2017), mesmo sem os nomear diretamente. Tais elementos reconhecem a criança como sujeito ativo em seu processo de aprendizagem, cuja construção de saberes se dá a partir da exploração do corpo, do brincar e da imaginação. Martins, Trindade e Mello (2021, p.68), vem afirmar sobre as DCNEIs³⁶ e a BNCC que:

Em ambos os documentos, estão preconizados pressupostos e concepções que precisam ser considerados para se pensar a mediação pedagógica das diferentes áreas do conhecimento, não pelo simples fato de estarem presentes nesses documentos legais/pedagógicos, mas porque neles as crianças são percebidas como sujeitos ativos dos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos na primeira etapa da Educação Básica. As interações e as práticas cotidianas são elementos valorizados para a construção dos significados, das identidades e na produção/apropriação de saberes e de cultura.

Ao afirmar que os documentos não devem ser seguidos apenas por serem normativos, os autores nos convidam a olhar para os pressupostos pedagógicos e concepções de criança que eles carregam. A valorização da criança como sujeito ativo do processo de aprendizagem rompe com uma visão tradicional e transmissiva da educação, e

³⁶ Brasil. Secretaria de Educação Básica. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. In: Brasil. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: DICEI; 2013. p. 80-101.

exige do educador uma postura de escuta, sensibilidade e intencionalidade. Mello et al (2016, p.142), constataram que na BNCC:

[...] a concepção de jogo e brincadeira se constitui como um “direito de aprendizagem”, pois essas manifestações são compreendidas como capitais culturais lúdicos dos quais todas as crianças devem se apropriar para garantir o seu direito de brincar, além de considerar as maneiras como elas convivem, exploram, participam se conhecem e se comunicam em suas relações brincantes.

Essa concepção está alinhada aos pressupostos Kishimoto (2007), que defende o brincar como uma linguagem própria da infância e um meio privilegiado de expressão, interação e construção de conhecimento. De maneira convergente, Brougère (1998), entende que o brincar é uma prática social dotada de significado, que reflete a cultura e as experiências da criança, sendo, portanto, um campo fértil para a aprendizagem. Complementando essa perspectiva, Sarmento (2005) destaca que as culturas infantis se expressam justamente nas práticas lúdicas, que precisam ser reconhecidas e valorizadas pela escola como espaços de produção de saberes e subjetividades.

Apesar disso, observa-se que os trechos destacados nas falas dos participantes da pesquisa ainda não trazem uma reflexão crítica mais aprofundada sobre os desafios e contradições que envolvem a presença do esporte na Educação Infantil. Seria pertinente, por exemplo, problematizar o risco de antecipação de conteúdos formais ou a influência de modelos escolares centrados em resultados, o que pode comprometer a natureza da infância e o direito ao brincar. Além disso, não há menção explícita à escuta das crianças ou à avaliação das práticas a partir de suas respostas e interesses, o que limita o potencial crítico da proposta.

Gonzalez e Pedroso (2012) alertam para o risco de a Educação Física escolar assumir características do esporte de rendimento, ao ponto de confundir-se com ele e funcionar como uma extensão da lógica esportiva tradicional. Nessa perspectiva, o (a) aluno (a) passa a ser tratado como atleta e o (a) professor (a) como treinador(a), esvaziando o sentido pedagógico da disciplina e negligenciando sua função formadora. A antecipação de conteúdos formais e o foco em performance

comprometem a possibilidade de vivências corporais significativas e inclusivas, especialmente na infância.

[...] Assim como o brincar e o jogar na escola não é exatamente igual ao brincar e ao jogar em outras ocasiões, o esporte também se diferencia na escola das demais finalidades ao fazer parte de um currículo. Sendo a educação física um espaço para novas experiências motoras, o esporte é utilizado como meio para a vivência dessas experiências (GONZALEZ E PEDROSO, 2012, p. 7 e 8).

Ao destacar que o esporte escolar, assim como o brincar, possui especificidades no contexto educacional, os autores defendem que a sua presença na escola deve ocorrer como um meio para ampliar o repertório motor das crianças, promovendo a socialização e possibilitando a vivência de novas experiências corporais.

Em síntese, embora o exercício formativo tenha mobilizado conceitos alinhados à Educação Infantil e revelado boas práticas sensíveis às necessidades das crianças, há espaço para aprofundar o debate teórico e crítico sobre o lugar das práticas corporais e do esporte nessa etapa, garantindo que a proposta pedagógica não apenas respeite, mas também valorize as especificidades do desenvolvimento infantil.

Como sugestão Andrade Filho (2013) conceitua as experiências de movimento corporal ao considerar que são uma fonte instituidora de um modo válido de reconhecer a criança como sujeito de ação social, a partir de seu ponto de vista. Sendo assim:

[...] as experiências de movimento corporal das crianças observadas no cotidiano da escola infantil como um tipo de ação social produzida pela criança, conforme seu interesse e seu ponto de vista, em que a racionalização do ato ocorre depois da ação ou no fluxo da ação, enfatizando sua natureza tácita. Feição outra que [...] não compromete o papel da reflexividade humana nos processos de interação social (ANDRADE FILHO, 2013, p.9).

Andrade Filho (2013) reconhece as experiências de movimento corporal como formas legítimas de ação social, produzidas pelas próprias crianças em seus processos de interação com o mundo. Em vez de priorizar a imposição de conteúdos formais ou de técnicas padronizadas, o autor defende que o movimento infantil deve ser

compreendido a partir da perspectiva da própria criança, valorizando sua espontaneidade, curiosidade e singular maneira de se expressar e de se relacionar com o meio.

Nesse sentido, a compreensão de que “a racionalização do ato ocorre depois da ação ou no fluxo da ação” enfatiza a relevância da dimensão tácita, sensível e intuitiva do movimento, frequentemente negligenciada por práticas pedagógicas que ainda priorizam o controle, a reprodução e a normatização dos corpos. Tal perspectiva demanda do educador uma escuta sensível e uma postura investigativa, capaz de reconhecer nos gestos, nas brincadeiras e nos deslocamentos infantis verdadeiras expressões de sentido, cultura e subjetividade.

No nono encontro do GEPEF, não foram encontradas menções explícitas às palavras-tema “Educação Infantil” e “campos de experiência”, havendo apenas uma ocorrência da palavra-tema “crianças”.

*“O evento teve início com um café da manhã e a exposição da I Mostra Fotográfica de Educação Física Escolar. A exposição foi organizada em duas partes. A primeira destacou os projetos desenvolvidos nas escolas do município, incluindo o projeto de polo aquático, voltado para os alunos das UMEFs que possuem piscina; o projeto Judô Kids, destinado às **crianças** das UMEIs contempladas com essa iniciativa; e o projeto de balé para UMEIs e ginástica rítmica, para as UMEFs. A segunda parte da mostra reuniu registros fotográficos de aulas e projetos pedagógicos realizados nas escolas municipais, abrangendo tanto as UMEFs quanto as UMEIs.”*

No trecho acima, embora o evento tenha demonstrado uma valorização das práticas corporais no contexto escolar, a ausência de menções à Educação Infantil enquanto etapa específica, bem como à categoria “campos de experiência” da BNCC (BRASIL, 2017), indica uma lacuna no tratamento pedagógico voltado para essa fase da infância. A única referência às crianças ocorre no contexto do projeto “Judô Kids³⁷”, o

³⁷ O Projeto Judô Escolar Kids, é o primeiro projeto Educacional Esportivo no município de Vila Velha que atende crianças de 4 e 5 anos no contra turno escolar das Unidades de Educação Infantil (UMEIs).

que, apesar de positivo em termos de oferta de experiências corporais diversificadas, não é acompanhado de reflexões sobre os princípios pedagógicos que devem orientar tais práticas na Educação Infantil.

A mostra fotográfica se configurou como um espaço propício à problematização pedagógica, especialmente no que diz respeito às intencionalidades das propostas corporais na Educação Infantil.

Conforme argumenta Barbosa (2008), o registro das práticas, seja em imagens ou relatórios, só ganha sentido formativo quando possibilita a reflexão sobre os processos vividos, permitindo aos(às) educadores(as) revisitarem suas escolhas e aprofundarem seus entendimentos sobre o que e como as crianças aprendem. A exposição, nesse sentido, se constituiu como um instrumento potente de formação, enquanto espaços de escuta, diálogo e análise crítica das práticas desenvolvidas.

A palestra de Tarcísio Mauro Vago propõe uma abordagem crítica, poética e profundamente reflexiva sobre os sentidos da docência e da Educação Física na escola. Ao resgatar a etimologia das palavras “formação” e “professor”, Vago convida os (as) educadores (as) a pensarem o ato educativo como um processo contínuo de construção de si, não restrito à formação acadêmica, mas moldado pelas experiências cotidianas que atravessam e transformam o sujeito. Ao citar Jorge Larrosa Bondía, Vago evidencia que a formação se dá nas experiências que realmente tocam e produzem sentidos, destacando a centralidade da escuta e da sensibilidade na prática docente.

A crítica de Vago à hegemonia do chamado “quarteto fantástico” (vôleibol, basquetebol, futsal e handebol) na Educação Física escolar é uma provocação relevante e necessária. Ao identificar que a disciplina muitas vezes se limita à reprodução desses esportes, o palestrante chama atenção para os riscos dessa abordagem, tais como a exclusão de estudantes que não se identificam com essas práticas, a antecipação de conteúdos técnicos incompatíveis com o desenvolvimento infantil e o esvaziamento da dimensão educativa da disciplina.

Nesse contexto, a Educação Física perde sua potência formativa, tornando-se um espaço de reprodução de modelos e performances que não dialogam com a realidade plural dos alunos. Corroborando com Vago, os autores Gonzalez e Pedroso (2012, p. 8) relatam que:

[...] o esporte ainda vem sendo trabalhado de forma tradicional por alguns professores, trazendo para a escola como forma de iniciação esportiva buscando talentos individuais, acarretando no esquecimento do caráter educativo do esporte nas aulas, não procurando a formação global do aluno. Isso ocorre muitas vezes porque o esporte ainda é trabalhado com insegurança por alguns profissionais, onde recorrem de suas experiências como aluno ou até mesmo como atletas para dirigirem suas práticas.

Como contraponto a esse reducionismo, Vago propõe o “quarteto essencial”, sujeitos, práticas, conhecimentos e espaço, como elementos estruturantes da Educação Física escolar. Essa formulação destaca que o verdadeiro conteúdo da disciplina está nas relações que se estabelecem entre quem ensina, quem aprende, o que se ensina e onde se ensina. Trata-se de uma concepção que valoriza a experiência, a diversidade e a construção coletiva do conhecimento corporal. Vigotski, Luria, Leontiev (2010, p. 192) ao citarem Eccles (1966, pg. 315-316) declaram que é somente por meio da própria experiência que o sujeito tem acesso ao mundo externo:

[...] a experiência consciente é a realidade absoluta e imediata, é necessário que eu fundamente minha descrição dela em minha própria experiência, adotando um método puramente pessoal ou egocêntrico de representação, o qual pode ser chamado de solipsismo metodológico", escreveu o eminente fisiologista Eccles, "...é só por causa e por meio de minha experiência que eu chego a conhecer um mundo de coisas e acontecimentos... este mundo exterior tem a condição de uma realidade derivada ou de segunda ordem."

Tal concepção desloca o foco do conhecimento para o campo da experiência vivida, sugerindo que não há objetividade plenamente dissociada da interioridade. Do ponto de vista pedagógico, essa abordagem amplia as possibilidades de compreender o processo de aprendizagem não apenas como assimilação de informações externas, mas como um movimento de construção de sentido a partir das vivências de cada sujeito. Assim, valorizar a experiência pessoal torna-se essencial para promover

práticas que dialoguem com o mundo interior dos alunos (as), reconhecendo a subjetividade como fonte de conhecimento.

Assim, a reflexão provocada por Vago convida a repensar não apenas os conteúdos da Educação Física, mas os sentidos que lhe conferimos. A partir de uma abordagem crítica e humanizadora, fundamentada na escuta das experiências, no respeito às culturas infantis e na valorização da diversidade, é possível construir uma prática pedagógica mais significativa, ética e transformadora.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar ao fim desta trajetória investigativa, retomo os objetivos que fundamentaram esta dissertação, os quais se centraram na análise da formação continuada em Educação Física no município de Vila Velha/ES, no ano de 2024, com especial atenção à sua relação com as especificidades da Educação Infantil.

Buscou-se compreender, a partir de uma abordagem crítica, em que medida as ações formativas contemplam essa etapa educativa, bem como refletir sobre o papel do GEPEF como coletivo colaborador na construção e implementação de um currículo sensível às demandas locais. Ao mapear os movimentos ocorridos no âmbito da formação continuada, esta pesquisa também objetivou contribuir com estratégias pedagógicas que promovam a valorização das infâncias e o fortalecimento da prática docente comprometida com uma Educação Física escolar dialógica, inclusiva e situada.

As análises realizadas a partir dos encontros formativos promovidos pelo GEPEF ao longo de 2024, demonstraram que a Educação Infantil foi abordada de maneira pontual e, em muitos momentos, de forma insuficiente em relação à sua complexidade e às especificidades que a caracterizam como uma etapa própria da Educação Básica.

Embora alguns encontros tenham mencionado diretamente a Educação Infantil, as referências feitas, em grande parte, careceram de aprofundamento teórico e de articulação com os fundamentos legais e pedagógicos que sustentam o trabalho com as infâncias. Termos como "campos de experiência", centrais no currículo da Educação Infantil proposto pela BNCC (BRASIL, 2017), estiveram ausentes ou foram explorados de maneira superficial, evidenciando lacunas na compreensão e desenvolvimento das diretrizes curriculares voltadas para essa etapa.

Apesar disso, identificaram-se experiências pontuais que revelam possibilidades promissoras para o aprimoramento das práticas pedagógicas. Atividades fundamentadas na ludicidade, em microaventuras, experimentações corporais e escuta ativa das crianças demonstram que, mesmo que isoladas, há iniciativas que

valorizam o protagonismo infantil e a corporeidade como dimensões centrais no processo de ensino-aprendizagem. Essas práticas dialogam com princípios fundamentais da pedagogia da infância, como a valorização da brincadeira, da imaginação, da expressividade e da interação.

Essas experiências destacam a importância de que os processos formativos não apenas transmitam conteúdos, mas provoquem reflexões críticas sobre a prática docente com crianças pequenas. Para tanto, é necessário que essas formações estejam fundamentadas em um compromisso ético, político e pedagógico com a infância, reconhecendo a criança como sujeito histórico, de direitos, ativo e potente em seus processos de aprendizagem.

Outro aspecto revelado pela investigação foi a persistência de um distanciamento entre teoria e prática, perceptível na dificuldade dos formadores em articular as propostas pedagógicas aos marcos legais como a BNCC, a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente. Essa fragilidade aponta para a urgência de uma formação continuada que fortaleça a intencionalidade educativa na Educação Infantil e promova práticas que respeitem os tempos, os interesses e as múltiplas formas de expressão das crianças.

A investigação demonstrou ser relevante para compreender os efeitos da formação continuada na ressignificação das práticas de Educação Física na Educação Infantil, ampliando o debate sobre os direitos de aprendizagem e o protagonismo das crianças nos processos educativos. A participação do GEPEF foi de extrema importância, com contribuições significativas no que se refere a troca de experiências e ao aprofundamento teórico sobre determinadas temáticas. No entanto, observou-se que, na maioria dos encontros que antecederiam as formações, o(a)s professore(a)s responsáveis não apresentavam informações detalhadas sobre como se daria a mediação com os demais docentes, tampouco esclareciam quais metodologias seriam utilizadas. Apenas no sexto encontro foi sugerida, por Jasmim, a adoção da

metodologia ativa "World Café³⁸" o que sinaliza a necessidade de uma maior intencionalidade no planejamento dos momentos formativos.

Dessa forma, conclui-se que a pesquisa atingiu parcialmente seus objetivos. Foi possível mapear e analisar os movimentos da formação continuada e identificar algumas estratégias pedagógicas promissoras no contexto da Educação Física na Educação Infantil. No entanto, não se verificou, de forma ampla, uma abordagem consistente das especificidades dessa etapa nas ações formativas de 2024. Por isso, ainda que tenha havido avanços pontuais, observa-se a necessidade de investimentos mais estruturados na qualificação das formações, para que estas assumam efetivamente a infância como centro do processo educativo.

Por fim, destaca-se a importância dos espaços coletivos de formação como instâncias de troca, escuta e construção colaborativa de saberes. A continuidade e o fortalecimento desses encontros são essenciais para que os professores se reconheçam como protagonistas de seus percursos formativos e não meros receptores de conteúdos, contribuindo ativamente para a construção de uma Educação Física escolar crítica, comprometida e em diálogo com as infâncias.

³⁸ É uma abordagem de diálogo em grupo que visa fomentar a troca de ideias, a colaboração e a construção de conhecimento em um ambiente informal e descontraído, semelhante a uma cafeteria.

8. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Comum Curricular de 2018**. Versão final. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: volume 1**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, Angela do Céu Ubaíara; KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A mediação na Educação Infantil: possibilidade de aprendizagem**. Educação (UFSM), Santa Maria, v. 44, p. 1–19, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/36248>. Acesso em: 10 jun. 2025.

BROUGÈRE, Gilles. **A criança e a cultura lúdica**. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103–116, jul./dez. 1998. Disponível em: [Revista da Faculdade de Educação](#)

BUSS-SIMÃO, M.; FIAMONCINI, L. **Educação física na educação infantil: refletindo sobre a possibilidade de trabalho com projetos**. Pensar a Prática, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 297-314, jan./mar. 2013.

CARMO, Gonçalo Cassins Moreira do; PEREIRA, Cláudia Moraes e Silva. **Pedagogia do Esporte II: educação a distância**. Ponta Grossa: UEPG/NUTEAD, 2017.

DANIEL, Talita Bernardo Sodré Esteves. **Planejamento Integrado na Educação Infantil: a Educação Física em foco**. 2023. Orientadora: Paula Cristina da Costa Silva Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional-PROEF) –Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos; [coordenação] Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Vitória, ES, 2023.

DYNIEWICZ, Ana Maria. **Metodologia da pesquisa em saúde para iniciantes**. São Caetano do Sul, SP: Difusão Editora, 2009. 207 p.

ESTEVES DANIEL, Talita Bernardo Sodré. **Educação Infantil e Formação Docente: Reflexões sobre Planejamento e Prática Pedagógica**. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2023.

FERREIRA, Jéssica Karina Silva; SILVA, Paula Cristina da Costa. **Práticas corporais de aventura na natureza na educação infantil: um relato de experiência.** Caderno de Educação Física e Esporte – Physical Education and Sport Journal, v. 18, n. 3, p. 157-164, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.36453/2318-5104.2020.v18.n3.p157>. Acesso em: 17 jun. 2025.

FILHO, Nelson Figueiredo de Andrade. **Observação compreensivo-crítica das experiências de movimento corporal das crianças na educação infantil.** Revista Movimento, Porto Alegre, v. 19, n. 01, p. 55-71, jan/mar de 2013.

FREITAS MARCHIORI, A.; DA SILVA MELLO, A. **A relação colaborativa na formação continuada com professores de educação física da educação infantil.** Revista Portuguesa de Educação, [S. l.], v. 36, n. 1, p. e23023, 2023. DOI: 10.21814/rpe.24605. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/24605>. Acesso em: 12 fev. 2025.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa.** 120 p.– Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOMES, Livia Carmelita Ponce. **Educação Física na Educação Infantil: experiências de professores na elaboração do currículo.** 2020. 292 f. Orientador: Willer Soares Maffei. Dissertação (Mestrado) –Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2020.

GONZALEZ, Natália Muniz; PEDROSO, Carlos Augusto Mulatinho de Queiroz. **Esporte como conteúdo da Educação Física: a ação pedagógica do professor.** EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Ano 15, Nº 166, março de 2012.

HECKERT, A. L. C.; PASSOS, E. **Pesquisa-intervenção como método, a formação como intervenção.** In: CARVALHO, S. R.; BARROS, M. E. B.; FERIGATO, S. (Orgs.). **Conexões: saúde coletiva e política da subjetividade.** São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2009, p. 376-393.

JÚNIOR, O. M.S.; DARIDO, S. C. **Dispensas das aulas de educação física: apontando caminhos para minimizar os efeitos da arcaica legislação.** Pensar a prática 12/2: 1-12, maio/ago. 2009

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 14. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017. *E-book*. p.205. ISBN 9788524925702. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788524925702/>. Acesso em: 10 jun. 2025.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 3. ed. São Paulo: Penso, 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e a linguagem.** In: O mundo da escrita no universo da pequena infância. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

KRAMER, Sonia. **Infância e pesquisa: opções teórica e interações com políticas e práticas**. In: ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia. (orgs.). Educação infantil: enfoques em diálogo. São Paulo: Papirus, 2011. p. 385-396.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

MARCHIORI, Alexandre Freitas. **As práticas de escrita na formação continuada com os professores de Educação Física na Educação Infantil de Vitória**. 2022. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos, Vitória, 2022.

MARCHIORI, Alexandre Freitas; MELLO, André da Silva. **A relação colaborativa na formação continuada com professores de educação física da educação infantil**. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 36, n. 1, e23023, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/rpe.24605>.

MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; TRINDADE, Luísa Helmer; MELLO, André da Silva. **Diálogos entre as produções acadêmico-científicas da Educação Física e os documentos orientadores da Educação Infantil**. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, Brasil, v. 35, n. 1, p. 67–79, 2021. DOI: 10.11606/issn.1981-4690.v35i1p67-79. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/184420>. Acesso em: 4 fev. 2025.

MELLO, André da Silva; TRINDADE, Luísa Helmer; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio. **Educação Física na Educação Infantil: Protagonismo e Interação**. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v. 35, n. 1, p. 329, 2020.

MELLO, André da Silva; ZANDOMINEGUE, Bethânia Alves Costa; BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; SANTOS, Wagner. **A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física**. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 130–149, 2016. DOI: 10.5007/2175-8042.2016v28n48p130. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p130>. Acesso em: 13 fev. 2025.

MINAYO, M.C.S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MUNHOZ, Antonio S. **Tecnologia educacionais**. Rio de Janeiro: Saraiva, 2016. E-book. p.33. ISBN 978-85-472-0095-4. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/978-85-472-0095-4/>. Acesso em: 18 jun. 2025.

Nóvoa, António. **Os lugares da teoria e os lugares da prática da profissionalidade docente**. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 30, n. 16, p. 197-205, set./dez. 2007

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa : Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33

NUNOMURA, Myrian; TSUKAMOTO, Mariana Hanrumi Cruz. **Fundamentos das ginásticas**. 1ª. Ed.- Jundiaí, SP: Fontoura, 2009.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2002.

OSTERMANN, F.; HOLANDA, C. J. **Teorias de Aprendizagem**. Porto Alegre: Evangraf; UFRGS, 2011.

PASSOS, Renatha Malena Tavares et al. **A importância dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil**. *Ciências Humanas*, v. 29, n. 147, p. 1–25, jun. 2025. Disponível em: <https://revistaft.com.br/a-importancia-dos-jogos-e-brincadeiras-na-educacao-infantil-2/>.

PEREIRA, Patrícia Gomes; AQUINO, Ligia Maria Motta Lima Leão de; SOUZA, Maria Inês Galvão. **A potência do encontro da dança com crianças na educação infantil**. *Revista Arte da Cena*, v. 10, n. 2, 2024. Disponível em: [Revista UFG](#). Acesso em: 10 jun. 2025.

PERUZZO, Cicilia M. Krohling. **Pressupostos epistemológicos e metodológicos da pesquisa participativa: da observação participante à pesquisa-ação**. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, Colima, v. 23, n. 3, p. 1–20, 2017. Universidad de Colima. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31652406009>. Acesso em: 28 set. 2025.

ROCHA, Maria Lopes.; AGUIAR, Katia Faria. **Pesquisa-Intervenção e a Produção de Novas Análises**. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 2003, v. 23, n.4, p. 64-73.

SADI, Renato Sampaio; FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides; SOUZA, Adriano José de. **Pedagogia do Esporte: esporte escolar – curso de extensão**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância – CEAD/UnB, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceptuais e praxeológicos**. Editora Universitária Champagnat, 2013.
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/36756#:~:text=Editora%20Universit%C3%A1ria%20Champagnat>

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Coord.). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

SILVA, Maria Luciléia Gonçalves da. ; FEITOSA, Rita Celiane Alves. **Os impactos do distanciamento social da pandemia (COVID-19) sobre o desenvolvimento da criança: perspectivas vygotskianas.** *Revista Revasf*, Petrolina, v. 12, n. 28, p. 306–322, ago. 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/1867/1638>

SILVA, Paula Cristina da Costa. **Conhecimento e metodologia do ensino da ginástica.** Vitória : UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2011.

SOARES, Carmem, Lúcia et al. **Metodologia do ensino de educação física.** Disponível em: Minha Biblioteca, Cortez, 2013.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física escolar: conhecimento e especificidade.** Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, supl.2, p.6-12,1996.

SOARES, D. B. **O diálogo na Educação Infantil: o movimento, a interdisciplinaridade e a Educação Física.** 2015. 186f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/274682>.

THOMAS, Jerry R. **Métodos de pesquisa em atividade física** [recurso eletrônico] / Jerry R. Thomas, Jack K. Nelson, Stephen J. Silverman; tradução: Ricardo Demétrio de Souza Petersen. – 6. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2012.

VAGO, Tarcísio Mauro. **Pensar a educação física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude.** Cadernos de formação RBCE, v. 1, n. 1, p. 25-41, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. (Coleção Educação Crítica).

VILA VELHA. **Orientações Curriculares Ensino Fundamental.** Prefeitura Municipal de Vila Velha: Secretaria Municipal de Educação, 2024. Disponível: <https://drive.google.com/file/d/1TPHH1j6Wt0SFli3XvOvQ76ZLrG5BMlhq/view>.

YOUNG, Kimberly S.; ABREU, Cristiano N. **Dependência de internet em crianças e adolescentes: fatores de risco, avaliação e tratamento.** Porto Alegre: ArtMed, 2018. E-book. p.146. ISBN 9788582715321. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788582715321/>. Acesso em: 18 jun. 2025.

APÊNDICE A – Termo de Assentimento



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

Você está convidado(a) para participar, como voluntário(a), da pesquisa “A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A CULTURA CORPORAL NOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS”, desenvolvida pelas pesquisadoras Ayla Giostri Ribeiro e Paula Cristina da Costa Silva.

Justificativa: Diante da minha atuação docente sempre adaptei os conteúdos da cultura corporal com os que são recomendados pelos documentos norteadores, pois ainda é difícil encontrar documentos que fazem ponte com a Educação Física na Educação Infantil.

Acredita-se que a ausência de uma proposta clara para a Educação Física na Educação Infantil nesses documentos norteadores, possam gerar dificuldades na compreensão da especificidade nesta etapa e resultar em desafios ou até mesmo na ausência de um planejamento organizado e estruturado.

Objetivo: Construir, coletivamente, uma proposta curricular de Ensino de Educação Física com os professores de área de uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), tendo como referência os campos das experiências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Procedimentos: Os dados serão coletados através da entrevista semiestruturada e do grupo focal que acontecerão em momentos distintos. O primeiro momento investigativo será a entrevista para identificar o que o você compreende da Educação Física na Educação Infantil (Especificidade e a Educação Física na BNCC) e as problemáticas do cotidiano que interferem no processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, serão feitas 15 perguntas relacionadas a sua prática docente que será gravada em formato de áudio mediante a sua autorização.

O segundo momento o grupo focal com o intuito de provocar a discussão sobre a especificidade da Educação Física e a cultura corporal na Educação Infantil, além

de refletir sobre possibilidades de intervenção a partir da BNCC para cada faixa etária. A partir dos objetivos da pesquisa será elaborado um roteiro com os temas em questão. Desta forma, o grupo focal ocorrerá na unidade de ensino dos participantes será gravado em formato de áudio e analisado para coletar dados para a construção do Plano de Ensino. Serão agendadas duas reuniões, cada uma com duração de cinquenta minutos.

Desse modo, torna-se oportuno enfatizar que a sua participação é facultativa e que todos os dados fornecidos ficarão armazenados por 5 anos após o término da pesquisa aos cuidados do pesquisador e da orientadora deste trabalho, Prof^a. Dr^a. Paula Cristina da Costa Silva. Ressaltamos que tudo que for registrado e gravado será mantido em sigilo, sendo utilizados apenas para fins acadêmicos.

Visando diminuir os riscos virtuais, que seriam os de divulgação de dados confidenciais (registrados no TCLE), como recomendado no Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS será feito o download de todos os termos, não deixando nenhum registro online ou em nuvem.

Riscos: O risco é de caráter psicológico porque no decorrer da participação na pesquisa poderá haver alguma situação na qual você se sinta constrangido (a). Nesse sentido, você pode manifestar sua insatisfação e interromper a sua participação.

Benefícios: Contribuir para a discussão sobre a especificidade da Educação Física e a cultura corporal na Educação Infantil e para a construção de currículos capazes de incorporar os avanços das ciências no atendimento da população da Educação Infantil.

Garantias: Este termo será encaminhado em duas vias aos participantes para autorização da participação na pesquisa. Concordando com a participação, as duas vias deverão ser devidamente assinadas e rubricadas pelo participante e pelo pesquisador, sendo uma via do responsável da pesquisa e uma do participante. Garantimos confidencialidade das informações, privacidade do participante, bem como a proteção da identidade.

Mestrado Profissional em
Educação Física em Rede Nacional (PROEF)

Para o caso de quaisquer dúvidas ou esclarecimentos contate a pesquisadora responsável, mestranda Ayla Giostri Ribeiro, ou a professora orientadora, Dra. Paula Cristina da Costa Silva.

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória-ES, CEP 29.090-075, Brasil. Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos CEP 29.075 – 910; Fone: (27) 4009.2526. Paula Cristina da Costa Silva; E-mail: paula.silva@ufes.br e Ayla Giostri Ribeiro; e-mail: ayla.ribeiro@edu.ufes.br; Fone: (27)998113707.

Caso queira fazer alguma denúncia ou caso ocorra intercorrência na pesquisa, o participante poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) pelo telefone (27) 3145-9820, e-mail: cep.goiabeiras@gmail.com, pessoalmente ou pelo correio, no seguinte endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.075-910.

Vitória/ES, ____ de _____ de 2 ____.

Declaro que fui informado dos objetivos, procedimentos, riscos e benefícios desta pesquisa. Entendo que terei garantia de confidencialidade, ou seja, que apenas dados consolidados serão divulgados e ninguém, além do pesquisador, terá acesso aos nomes dos participantes da pesquisa. Entendo também que tenho direito a receber informação adicional sobre o estudo a qualquer momento, mantendo contato com o pesquisador.

Declaro, também, que compreendo tudo o que me foi explicado sobre o estudo a que se refere este documento.

Assinatura do participante: _____

Assinatura do pesquisador responsável: _____

APÊNDICE B – Questionário GEPEF

/25, 12:41

A Cultura Corporal no Campos de Experiência: o protagonismo dos professores da rede de Vila Velha

A Cultura Corporal no Campos de Experiência: o protagonismo dos professores da rede de Vila Velha

Este formulário busca fornecer informações referente aos participantes do grupo de estudos em Educação Física do Município de Vila Velha, para contemplar o objetivo da pesquisa:

Documentar o processo de implementação das Orientações Curriculares no Município de Vila Velha e o protagonismo do grupo de estudos nesse processo.

** Indica uma pergunta obrigatória*

1. Nome completo *

2. Faixa Etária? *

Marcar apenas uma oval.

☐ 25 a 30 anos

☐ 31 a 35 anos

☐ 36 a 40 anos

☐ 41 a 45 anos

☐ 46 a 50 anos

3. Onde você se formou? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Espírito Santo

☐ Outro Estado

4. No Espírito Santo, qual faculdade?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Centro de Educação Física e Desportos-UFES
- ☐ Universidade de Vila Velha - UVV
- ☐ Multivix
- ☐ Faesa
- ☐ Outro: _____

5. Outro Estado

6. Tempo de Formado *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1 a 5 anos
- ☐ 6 a 10 anos
- ☐ 11 a 15 anos
- ☐ 16 a 20 anos
- ☐ mais de 20 anos

7. Possui Especialização? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

8. Caso possua especialização, especifique?

9. A quanto tempo participa do grupo de estudos? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1 a 3 anos
- ☐ 4 a 7 anos
- ☐ 8 a 10 anos

10. Qual abordagem metodológica utiliza em suas aulas? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Critico-Superadora
- ☐ Psicomotricidade
- ☐ Construtivista-interacionista
- ☐ Crítica-emancipatória
- ☐ Cultural
- ☐ Jogos Cooperativos
- ☐ Saúde Renovada
- ☐ PCN's
- ☐ Outro: _____

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários