



**Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação Física  
Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional  
(ProEF)**

GABRIELA ALVINO GOMES RAMOS

**EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A CORPOREIDADE  
EM UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR**

Linha de pesquisa: abordagens metodológicas e processos de ensino e aprendizagem

**Brasília/DF  
2025**



**Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação Física  
Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional  
(ProEF)**

**EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A CORPOREIDADE  
EM UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR**

Gabriela Alvino Gomes Ramos  
Alfredo Feres Neto  
(Professor orientador deste projeto  
de pesquisa vinculado à Faculdade  
de Educação Física - UnB)

**Brasília/DF  
2025**

GABRIELA ALVINO GOMES RAMOS

**EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A CORPOREIDADE  
EM UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Física.

Linha de pesquisa: abordagens metodológicas e processos de ensino e aprendizagem.

Orientador: Professor Doutor Alfredo Feres Neto

Data da defesa: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

**Membros componentes da Banca Examinadora:**

---

**Presidente e Orientador: Prof. Dr. Alfredo Feres Neto**  
Universidade de Brasília

---

**Profa. Dra. Janaína de Araújo Teixeira Santos**  
Secretaria de Educação do Distrito Federal

---

**Profa. Dra. Rosana Amaro**  
Universidade de Brasília

---

**Prof. Dr. Alexandre Luiz Gonçalves de Rezende**  
Universidade de Brasília

Brasília, 2025.

## **AGRADECIMENTOS**

Gostaria de começar agradecendo a Deus, pois se não fosse da Sua vontade, eu não teria iniciado este caminho no mestrado. Hoje, ao olhar para tudo o que vivi até aqui, reconheço a fidelidade de Deus em cada detalhe. Nada disso seria possível sem o cuidado e o propósito d'Ele sobre a minha vida.

À minha filha, Mariana May, que chegou no meio do percurso e, com um simples existir, mudou todos os meus caminhos, dando propósito e direção à minha vida. Você me mostrou uma força que eu não sabia que tinha, foi o motivo que me levantou nos dias em que eu mesma duvidava de mim e a razão que me fez continuar mesmo quando o cansaço parecia maior que tudo. Concluir o mestrado no mês que você completa um ano é uma felicidade que transborda. É a vida me presenteando em dobro.

Ao meu companheiro de vida, Luiz Paulo, que foi meu pilar mais firme e a calma nos meus dias de tempestade. Você acreditou em mim quando eu mesma duvidava do meu potencial, me impulsionou quando o medo tentou me parar e acreditou em mim quando eu já não enxergava mais a minha própria força. Em você eu sempre encontrei apoio, parceria e abrigo. Você caminhou comigo em cada etapa, me ajudou nos estudos, dividiu comigo o peso e também a esperança, e me lembrou, tantas vezes, da mulher que sou. Sem você, esse caminho não teria sido possível. Essa conquista também é sua e carrega muito de você em cada detalhe. Obrigada por ser meu lugar seguro no mundo.

Aos meus pais, Paulo Sergio e Ivone, que sempre fizeram da educação um dos pilares da nossa vida. Mesmo quando as coisas eram difíceis e as possibilidades pareciam poucas, eles nunca deixaram de priorizar os estudos das duas filhas. Eles acreditavam, e nos fizeram acreditar, que o conhecimento é algo que ninguém tira da gente e é uma forma de mudar rumos de uma história inteira. Obrigada por cada esforço que eu vi e pelos tantos que eu nem vi, mas que sei que existiram. Por cada renúncia silenciosa, por cada escolha feita pensando no nosso futuro. E, agora, por terem cuidado da Mariana tantas vezes para que eu pudesse estudar, me concentrar e seguir no mestrado, mesmo nos dias mais cansativos. Eles sempre desejaram que eu e minha irmã estudássemos para que não precisássemos passar pelas mesmas dificuldades que eles passaram, e hoje, cada conquista minha carrega um pedaço do sonho deles também.

À minha irmã Rafaela e ao meu cunhado Ian, que mesmo não estando presentes todos os dias, nunca deixaram de ser parte essencial da minha força. Nos momentos em que tudo parecia pesado, o acolhimento de vocês me alcançou. Obrigada por torcerem por mim, por me

ouvirem e por me abraçarem com palavras e gestos. O carinho de vocês fez diferença nos dias em que eu quase desanimei.

Às minhas avós, Maria de Lourdes (*in memoriam*) e Luzia, que, apesar das limitações educacionais impostas por seu tempo, sempre acreditaram na força do estudo. A elas, ofereço este título acadêmico.

À família do Luiz Paulo, agradeço pelo carinho, pelas palavras de incentivo e por torcerem por mim durante todo esse percurso. Obrigada por me acolherem e compartilharem comigo cada pequena conquista ao longo do caminho.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Alfredo Feres Neto, agradeço pela orientação acadêmica ao longo deste percurso. Sua orientação foi importante para a construção deste trabalho, oferecendo direcionamentos, observações e ajustes que contribuíram para a estruturação e o desenvolvimento da pesquisa. Ao longo deste processo, mesmo diante das particularidades e desafios, cada devolutiva, leitura e apontamento fizeram parte do amadurecimento deste estudo e ajudaram a consolidar o caminho que percorri até aqui. Agradeço pela disponibilidade, pelo acompanhamento e por integrar esta etapa tão significativa da minha formação.

Ao meu bonde filosófico, Amanda e Anderson, que partilharam este percurso junto comigo. Dividimos dúvidas, desesperos, muitos cafés, teorias bem “complexas”, risadas, cansaço e até silêncio de quem só queria sobreviver ao mestrado. Vocês foram essenciais e tornaram esse percurso infinitamente mais leve. Obrigada por estarem comigo em cada etapa desse percurso.

Aos professores da UnB e do ProEF, agradeço por todo o aprendizado, pela dedicação e pelas contribuições que fizeram diferença na minha formação. Cada aula e cada orientação ajudaram a construir esse caminho.

Aos colegas da turma 4 do ProEF, obrigada por cada troca, cada conversa e cada apoio ao longo desse caminho. Foi uma turma que marcou a minha vida, daquelas que fazem jornada ficar mais suave só pelo jeito de estar reunida. Tenho muito carinho por tudo o que vivemos.

Aos participantes da pesquisa, às crianças que, com suas descobertas, gestos espontâneos e jeitos únicos deram vida a este trabalho. À professora Maria, pela acolhida afetuosa e pela parceria cuidadosa em cada processo da aplicação do projeto. E ao CEIC, que me recebeu com generosidade e abriu suas portas, seus espaços e seus tempos para que esta pesquisa acontecesse. Cada um de vocês deixou uma marca no meu percurso.

E, por fim, agradeço a mim mesma. Pela coragem de continuar mesmo quando tudo parecia pesado demais e por seguir adiante nos dias em que eu duvidava de mim. Este caminho também é feito das minhas batalhas silenciosas, das escolhas difíceis e da força que eu nem sabia que tinha. Agradeço à mulher que fui nesse percurso, que cresceu, amadureceu e encontrou jeitos de continuar. Tenho orgulho dela e de tudo o que construí até aqui.

## RESUMO

Esta dissertação investigou como a prática educativa interdisciplinar, construída de maneira compartilhada entre a pesquisadora/professora de Educação Física e a professora de referência (responsável pela turma), cria experiências corporais para as crianças da Educação Infantil, as quais emergem e se organizam à luz da concepção de corporeidade/subjetividade humana de João (2020; 2022), em diálogo com a epistemologia da complexidade de Morin. Partindo do reconhecimento da crise epistemológica da Educação Física brasileira e da necessidade de superar reducionismos e fragmentações, compreendeu-se a prática pedagógica como espaço privilegiado para observar a emergência integrada dos três (sub)sistemas da corporeidade/subjetividade: o orgânico-sensório-motor, o psico-afetivo-relacional e o mental/espiritual, atravessados pela subjetividade social. Na realidade educacional da rede pública do Distrito Federal, o espaço escolar que viabiliza essa prática é o Programa Educação com Movimento (PECM), que autoriza a atuação de professores de Educação Física na Educação Infantil em parceria com as professoras de referência. Metodologicamente, adotou-se uma abordagem qualitativa/interpretativa, por meio de uma Pesquisa Pedagógica, no formato de estudo de caso, envolvendo planejamento, execução e avaliação de uma intervenção educativa ao longo de dez aulas, registradas por observação participante, registros sistemáticos, questionário diagnóstico respondido pela professora de referência, análise do documento avaliativo elaborado ao final do percurso e relato familiar de uma criança. Os resultados evidenciaram que as crianças mobilizaram, de forma recursiva, os três (sub)sistemas, revelando modos singulares de agir, sentir, imaginar e atribuir sentido às práticas corporais. O (sub)sistema orgânico-sensório-motor manifestou-se na exploração do espaço, nos ajustes corporais e na diversidade das configurações somáticas; o psico-afetivo-relacional emergiu nos vínculos, conflitos, cooperações e simbolismos; e o mental/espiritual tornou-se visível nas escolhas intencionais, nas interpretações, estratégias e na elaboração consciente das vivências. A subjetividade social mostrou-se como matriz cultural que orientou modos de convivência, valores e significados compartilhados. Conclui-se que uma Educação Física orientada por uma concepção complexa de corporeidade humana favorece vivências formativas integradas e significativas, oferecendo subsídios para fortalecer a identidade epistemológica do campo e ampliar sua atividade científica e pedagógica.

**Palavras-chave:** corporeidade; subjetividade; complexidade; interdisciplinaridade; Educação Infantil; Educação Física; motricidade humana.

## ABSTRACT

This dissertation investigated how corporeality is manifested in bodily experiences created through an interdisciplinary educational practice, collaboratively developed between the researcher/Physical Education teacher and the reference teacher, in Early Childhood Education. The study was grounded in João's (2020; 2022) conception of human corporeality/subjectivity, in dialogue with Morin's epistemology of complexity. Recognizing the epistemological crisis of Brazilian Physical Education and the need to overcome reductionist and fragmented perspectives, pedagogical practice was understood as a privileged space for observing the integrated emergence of the three (sub)systems of corporeality/subjectivity: organic-sensory-motor, psycho-affective-relational, and mental/spiritual crossed by social subjectivity. In the public education context of the Federal District, the school space that enables this pedagogical practice is the *Education with Movement Program* (PECM), which authorizes the presence of Physical Education teachers in Early Childhood Education in partnership with reference teachers. Methodologically, the study adopted a qualitative and interpretative approach through pedagogical research, designed as a case study involving the planning, implementation, and evaluation of an educational intervention conducted over ten classes. Data were produced through participant observation, systematic field records, a diagnostic questionnaire answered by the reference teacher, analysis of the final evaluative document, and a family narrative from one child. The findings revealed that children mobilized the three (sub)systems in a recursive manner, expressing singular ways of acting, feeling, imagining, and attributing meaning to bodily experiences. The organic-sensory-motor (sub)system was manifested in spatial exploration, bodily adjustments, and the diversity of somatic configurations; the psycho-affective-relational (sub)system emerged through bonds, conflicts, cooperation, and symbolic expressions; and the mental/spiritual (sub)system became visible in intentional choices, interpretations, strategies, and reflective awareness of experiences. Social subjectivity operated as a cultural matrix shaping shared values, relational dynamics, and meanings. It is concluded that Physical Education grounded in a complex conception of human corporeality fosters integrated and meaningful formative experiences, contributing to the strengthening of the epistemological identity of the field and the expansion of its scientific and pedagogical activity.

**Keywords:** corporeality; subjectivity; complexity; interdisciplinarity; Early Childhood Education; Physical Education; human motricity.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Organização Curricular na Educação Infantil do Distrito Federal.....	26
<b>Figura 2</b> - Organização do trabalho pedagógico do professor de Educação Física com regência no turno matutino.....	32
<b>Figura 3</b> - Organização do trabalho pedagógico do professor de Educação Física com regência no turno vespertino.....	32
<b>Figura 4</b> - Anel tetralógico.....	40
<b>Figura 5</b> - Corporeidade/subjetividade do indivíduo humano.....	41
<b>Figura 6</b> - Material disponível para as aulas.....	55
<b>Figura 7</b> - Dinâmica da “bola cheia e bola murcha”.....	58
<b>Figura 8</b> - Assinatura do TALE.....	58
<b>Figura 9</b> - Estação “o salto dos macacos”.....	61
<b>Figura 10</b> - Estação “toca das cobras”.....	61
<b>Figura 11</b> - Estação “o ovo perdido”.....	62
<b>Figura 12</b> - Interação com a “folha mágica”.....	63
<b>Figura 13</b> - Dança com a “folha mágica”.....	64
<b>Figura 14</b> - Brincadeira da coruja.....	65
<b>Figura 15</b> - Brincadeira das “tocas”.....	66
<b>Figura 16</b> - Momento de pausa.....	67
<b>Figura 17</b> - Circuito da concentração.....	69
<b>Figura 19</b> - Brincadeira “rouba rabinho”.....	71
<b>Figura 20</b> - Circuito criado pelas crianças.....	72
<b>Figura 21</b> - Brincando de “tocas”.....	73
<b>Figura 22</b> - Cartão confeccionado pela turma.....	73
<b>Figura 23</b> - Parte interna do cartão confeccionado pelas crianças.....	74

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

BIA	Bloco Inicial de Alfabetização
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEFDESC	Coordenação de Educação Física e Desporto Escolar
CEIC	Centro de Educação Infantil da Candangolândia
CMH	Ciência da Motricidade Humana
DF	Distrito Federal
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PDE	Plano Distrital de Educação
PECM	Programa Educação com Movimento
PPA	Plano Plurianual
ProEF	Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
RDIC	Relatório do Desenvolvimento Individual da Criança
SEAA	Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem
SEEDF	Secretaria de Educação do Distrito Federal
SUBEB	Subsecretaria de Educação Básica
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
1.1.1 Objetivo geral.....	17
1.1.2 Objetivos específicos.....	18
<b>2 MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>18</b>
2.1 A concepção de criança.....	18
2.2 Educação Infantil, Educação Física e as legislações educacionais.....	23
2.2.1 O Programa Educação com Movimento do Distrito Federal.....	29
2.3 Teorias pedagógicas da Educação Física na Educação Infantil.....	33
2.4 Educação “corporal” na Educação Física das infâncias.....	37
2.5 As relações da interdisciplinaridade na Educação Infantil e na Educação Física.....	43
<b>3 RELEVÂNCIA SOCIAL.....</b>	<b>47</b>
<b>4 MATERIAIS E MÉTODOS.....</b>	<b>48</b>
4.1 Local de realização da pesquisa.....	48
4.2 População a ser estudada.....	49
4.3 Delineamento amostral.....	49
4.4 Análise de riscos.....	49
4.5 Benefícios.....	50
4.6 Garantias éticas aos participantes da pesquisa.....	50
4.7 Método.....	51
<b>5 RESULTADOS.....</b>	<b>53</b>
5.1 Procedimentos de coletas de dados.....	53
5.2 Descrição das Intervenções.....	55
5.2.1 Aula 1 – Aproximação e vínculos corporais.....	56
5.2.2 Aula 2 – Circuito psicomotor e singularidades corporais.....	58
5.2.3 Aula 3 - Imaginação e expressão simbólica.....	59
5.2.4 Aula 4 - Cooperação e corporeidade coletiva.....	60
5.2.5 Aula 5 - Natureza, sensibilidade e expressão corporal.....	62
5.2.6 Aula 6 - Jogo cooperativo e mediação de conflitos.....	64
5.2.7 Aula 7 - Atenção, escuta e sensibilidade corporal.....	66
5.2.8 Aula 8 - Concentração, atenção e organização corporal.....	68
5.2.9 Aula 9 - Ajustando a prática ao grupo.....	69
5.2.10 Aula 10 - Autonomia e exploração livre.....	71
5.3 Análise dos dados.....	74
5.3.1 Considerações teórico-metodológicas para a análise.....	74
5.3.2 Manifestação do (sub)sistema orgânico-sensório-motor.....	76
5.3.3 Manifestação do (sub)sistema psico-afetivo-relacional.....	77
5.3.4 Manifestação do (sub)sistema mental/espiritual.....	79
5.3.5 A subjetividade social como sistema cultural que atravessa as experiências corporais.....	80
5.3.5.1 A diferença cultural na constituição do grupo.....	82

5.3.6 A interdisciplinaridade como princípio organizador das experiências corporais	83
5.3.7 Evidências do olhar docente e familiar no processo investigativo.....	84
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>87</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>91</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>95</b>
Anexo A - TCLE dos responsáveis.....	95
Anexo B - TCLE dos profissionais.....	97
Anexo C - Aceite institucional.....	99
Anexo D - Termo de imagem e som de voz.....	100
Anexo E - Relatório do Desenvolvimento Individual da Criança.....	101
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>103</b>
Apêndice A - Protocolo observacional.....	103
Apêndice B - TALE das crianças.....	105
Apêndice C - Questionário.....	107
Apêndice D - Plano de aula (aula 1).....	109
Apêndice E - Plano de Aula (aula 2).....	111
Apêndice F - Plano de Aula (aula 3).....	113
Apêndice G - Plano de Aula (aula 4).....	115
Apêndice H - Plano de Aula (aula 5).....	117
Apêndice I - Plano de Aula (aula 6).....	119
Apêndice J - Plano de Aula (aula 7).....	121
Apêndice K - Plano de Aula (aula 8).....	123
Apêndice L - Plano de Aula (aula 9).....	124
Apêndice M - Plano de Aula (aula 10).....	126

## 1 INTRODUÇÃO

A presença de mais um professor atuando na Educação Infantil, neste caso a professora de Educação Física, configura-se como um desafio no contexto das escolas públicas do Distrito Federal, especialmente em função das condições institucionais que historicamente não preveem a atuação de professores especialistas nessa etapa da educação básica. Nesse cenário, as experiências corporais das crianças são conduzidas majoritariamente por professoras de referência, o que demanda reflexões sobre as possibilidades de diálogo entre diferentes áreas do conhecimento e sobre o lugar da Educação Física na Educação Infantil. Uma atuação integrada entre essas duas profissionais acarreta situações pedagógicas cruciais e multifacetadas, ampliando as possibilidades formativas das crianças no contexto escolar.

A abordagem interdisciplinar está muito presente no meio educacional como uma forma de desfragmentação dos conteúdos e disciplinas. Os documentos oficiais e a grande maioria dos profissionais da educação já buscam essa mudança de paradigma em relação às metodologias de ensino, emergindo como uma estratégia essencial para enriquecer o processo educacional, integrando os conhecimentos de diversas áreas em prol de uma aprendizagem significativa.

Segundo Fazenda (2008) a concepção de interdisciplinaridade é justamente a integração dos saberes na construção de uma visão ampliada do conhecimento, indo além de uma simples justaposição de disciplinas. Sendo uma abordagem dinâmica e transformadora, capaz de proporcionar aos estudantes um processo educacional mais abrangente e que se relacione com o mundo ao seu redor.

Outro autor que se debruça sobre o termo da interdisciplinaridade é Hilton Japiassú, que baseou seus estudos na busca de estabelecer justamente a ponte entre o aspecto conceitual do termo e os pressupostos fundamentais que devem estar presentes em uma metodologia interdisciplinar. Segundo ele, “o fundamento do espaço interdisciplinar deverá ser procurado na negação e na superação das fronteiras disciplinares” (JAPIASSÚ, 1976, p.74-75). Dessa forma, o espaço interdisciplinar na Educação Infantil vai propor uma interação entre professora de referência<sup>1</sup> e a professora de Educação Física, estabelecendo um diálogo recíproco (ninguém vai “tomar” o lugar do outro), em que ao final do processo as duas disciplinas serão enriquecidas.

---

<sup>1</sup> Professora com formação no curso de Pedagogia responsável por uma turma de Educação Infantil.

Nicolescu (1999, p.52), um importante autor sobre os fundamentos da transdisciplinaridade e a implementação dessa nova epistemologia, também conceitua interdisciplinaridade como sendo uma “*transferência de métodos de uma disciplina para outra*”. O autor também propõe que a interdisciplinaridade pode ser distinguida em três níveis: grau de atuação, grau epistemológico e grau de geração de novas disciplinas. Assim, o objetivo da interdisciplinaridade não é eliminar as disciplinas, mas sim estabelecer um processo contínuo entre elas, para que as aprendizagens sejam desenvolvidas de forma significativa.

Na Educação Infantil não temos uma separação dos conteúdos por disciplinas, mas uma organização que emerge dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

[...] as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidam a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017, p.33).

Assim, o Currículo em Movimento do Distrito Federal - Educação Infantil, faz uma organização a partir de cinco campos de experiências<sup>2</sup> que “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” (BRASIL, 2017, p.38).

Com essa organização, o documento faz uma tentativa de não fragmentar os conhecimentos, considerando a multidimensionalidade das crianças e a multiplicidade de linguagens. (DISTRITO FEDERAL, 2018).

O trabalho integrado desenvolvido na Educação Infantil, entre a professora de Educação Física e a professora de referência, caracteriza-se como uma proposta de natureza interdisciplinar, o que, no contexto da rede pública, já representa uma iniciativa pedagógica inovadora. Essa organização possibilitou o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento a partir dos campos de experiência que orientam a organização curricular da Educação Infantil, fortalecendo práticas educativas mais articuladas e significativas.

Ao mesmo tempo, a experiência pedagógica vivenciada permitiu ensaiar uma atitude mais ousada em termos pedagógicos, na medida em que, em determinados momentos, o trabalho interdisciplinar abriu espaço para reflexões e práticas que se aproximam de uma perspectiva transdisciplinar. Nesse sentido, a transdisciplinaridade é compreendida não como

---

<sup>2</sup> Os cinco campos de experiências são: o eu, o outro e nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

uma estrutura formal do projeto, mas como um movimento que atravessa e amplia as disciplinas, conforme aponta Nicolescu (1999, p. 53): “A transdisciplinaridade, como o prefixo ‘trans’ indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina”.

Dessa forma, como os cinco campos de experiências perpassam diversos saberes, essa organização se aproxima da proposta da transdisciplinaridade, entendida como aquela que se “*interessa pela dinâmica gerada pela ação de vários níveis de Realidade ao mesmo tempo*” (NICOLESCU, 1999, p.54). Apesar dessa aproximação, este projeto permanece no campo da interdisciplinaridade, que também busca a integração dos saberes, mantendo o diálogo entre as áreas envolvidas, no caso, a professora de Educação Física e a professora de referência. É nesse sentido que a Ciência da Motricidade Humana (CMH), proposta pelo filósofo português Manuel Sérgio, vai ao encontro do que se pretende buscar com um projeto interdisciplinar, que integre os diversos saberes propostos pelos campos de experiências.

Para o autor, é necessária uma “passagem do *paradigma cartesiano ao paradigma da complexidade*”, ou seja, o rompimento com uma educação física reducionista, que considera somente o físico enquanto expressão biológica (ginástica, jogos e desporto) à ciência da motricidade humana (CMH), que integra o se movimentar também, passando do físico ao motor, incluindo aspectos como o desporto (e a gestão do desporto), a dança, o jogo desportivo, a motricidade infantil etc (SÉRGIO, 1999).

Nesse contexto, essa nova perspectiva que a CMH vai trazer para a Educação Física, conseqüentemente, vai ao encontro de uma nova perspectiva do objeto de estudo da Educação Física, mas agora compreendida como “ciência da motricidade humana” (CMH). Para isso é preciso ter em mente o fenômeno do *ser-motricio*, proposto por Santos (2017): “compreender o fenômeno do *ser-motricio* é ir ao encontro da essência do objeto de estudo da motricidade humana”. Assim, a CMH não representa apenas uma mudança conceitual ou metodológica, mas a uma “revelação de um universo fenomenal que tende a mostrar-se como condição ontológica humana”, portanto, um modo de existir e de se expressar no mundo (SANTOS, 2017).

A CMH, sendo uma abordagem dialógica e integradora, reforça a necessidade de práticas pedagógicas significativas e sensíveis às diversas dimensões da criança, reconhecendo ela como um sujeito complexo e dinâmico. Exigindo, portanto, do professor de Educação Física um olhar diferenciado que não reduza as aulas somente a abordagens recreativas e tecnicistas, mas trazendo sentido ao movimento. Reconhecendo a criança como um ser ontológico, cuja a corporeidade/subjetividade, proposta por João (2022) irá realizar o

resgate das dimensões que emergem nesse ser, a partir dos três sistemas descritos pelo autor: sistema orgânico-sensorio-motor, sistema psíquico-afetivo-relacional e o sistema mental/espiritual, esses sistemas serão responsáveis pela construção de sua identidade, afetividade, cognição, linguagem e socialização.

A Educação Física nem sempre foi considerada um componente curricular obrigatório na Educação Básica, que corresponde às etapas da Educação Infantil ao Ensino Médio. Antes da promulgação da Lei nº 9.394/96, a Educação Física era referente a uma atividade relacionada ao fazer prático, sem campo de conhecimento e com práticas limitadas em si mesma (IMPOLCETTO; DARIDO, 2019).

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96, traz essa obrigatoriedade da Educação Física em todas as etapas da educação básica. A LDB também é clara ao determinar que a Educação Física escolar, enquanto componente curricular obrigatório, deve contribuir efetivamente para a formação integral dos estudantes (Brasil, 1996). Mas a legislação não especificou qual profissional deveria ministrar essas aulas, principalmente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, que acaba ficando a cargo das professoras formadas em Pedagogia (IMPOLCETTO; DARIDO, 2019).

Na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) essa inserção do professor formado em Educação Física nas escolas de Educação Infantil e Anos Iniciais (fundamental I), é feita a partir do Programa Educação com Movimento (PECM), porém nem todas as unidades escolares possuem esse profissional atuando. Este projeto foi realizado em uma unidade escolar que possui o programa autorizado por parte da SEEDF, mas não tem professor de Educação Física atuando, pois não foi liberada a vaga para ser preenchida por um professor da rede.

Assim como na LDB, o PECM tem por objetivo ampliar as experiências corporais dos estudantes, por meio da intervenção pedagógica integrada do professor de referência com o professor de Educação Física, buscando um processo educacional integral, conforme o Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2019).

Muitos professores que estão inseridos no PECM enfrentam desafios para atuarem de forma interdisciplinar, pois as escolas acabam entendendo que o papel do professor de Educação Física é somente recreativo, devendo ficar fora do contexto pedagógico da escola.

Similarmente, Daolio (1995) traz que a Educação Física escolar muitas vezes é vista como uma disciplina voltada somente para o lado biológico, considerando o estudante um

corpo constituído por um conjunto de músculos, ossos, articulações, passíveis de um treinamento para melhorar o rendimento físico.

É fundamental então que a prática pedagógica ocorra de forma interdisciplinar, respeitando a criança como um ser único, sem que haja uma dicotomia entre as experiências de sala de referência (vivências com o professor de referência) e as experiências das aulas de Educação Física. E também para que a atuação do professor de Educação Física não seja como acontece no Ensino Fundamental, onde temos a “hora da Educação Física”, desconsiderando os interesses e necessidades das crianças, fragmentando o processo educacional, além de fragmentar o “sujeito-criança” (SIMÃO, 2005).

Mesmo que sejam dois professores, atuando em momentos distintos, o planejamento integrado e articulado terá grande influência na potencialização da educação física escolar, possibilitando experiências diversificadas nos aspectos motores, cognitivos, emocionais e sociais. Essas experiências vão acontecendo de forma orgânica e significativa nas aulas de Educação Física, proporcionando um processo que acolhe as significações culturais e a intencionalidade do movimento. Nesse sentido, esta pesquisa terá como foco a construção de um projeto interdisciplinar, fundamentado nas abordagens da ciência da motricidade humana (CMH) e da corporeidade/subjetividade humana, entendidas aqui como vias para a superação da fragmentação do saber e o reducionismo presente na Educação Física, favorecendo uma compreensão ampliada e integrada da educação infantil.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida no contexto de uma escola pública de Educação Infantil da rede pública do Distrito Federal, no âmbito do Programa Educação com Movimento (PECM). A investigação envolveu a realização de uma intervenção educativa conduzida pela pesquisadora/professora de Educação Física, professora de Educação Física da unidade escolar, em parceria com a professora de referência da turma, com a participação de crianças da Educação Infantil. A pesquisadora/professora de Educação Física atuou no campo como professora-pesquisadora/professora de Educação Física, articulando planejamento, execução e avaliação das práticas pedagógicas, o que permitiu uma aproximação direta com o contexto investigado e com os sujeitos envolvidos.

Portanto, o problema desta pesquisa se baseia em qual é a influência da integração entre o professor de Educação Física e o professor de referência na Educação Infantil, considerando a ciência da motricidade humana e a corporeidade/subjetividade humana, para o fortalecimento da educação integral das crianças?

## **1.1 Objetivos**

### **1.1.1 Objetivo geral**

Analisar, a luz da concepção de corporeidade/subjetividade humana, o processo de planejamento-execução-avaliação de uma intervenção educativa interdisciplinar, construída de maneira compartilhada entre a pesquisadora/professora de Educação Física e a professora de referência, no âmbito do Programa Educação com Movimento, para a criação de experiências corporais intencionais, que contribuam para o desenvolvimento integral das crianças de uma turma da Educação Infantil.

### **1.1.2 Objetivos específicos**

- Analisar as características e as contribuições do processo de construção de uma proposta pedagógica interdisciplinar entre a pesquisadora/professora de Educação Física e a professora de referência da Educação Infantil.
- Avaliar, comparativamente, por meio da aplicação de questionários inicial e final, as modificações geradas pela experiência educativa na compreensão da professora de referência sobre o papel da educação física na Educação Infantil.

## **2 MARCO TEÓRICO**

### **2.1 A concepção de criança**

“Negar a cultura infantil é, no mínimo, mais uma das cegueiras do sistema escolar” (FREIRE, 2011, p.9).

Com a experiência profissional na Educação Infantil, tornou-se possível observar que a infância precisa ser vivida no presente, e não apenas concebida como uma etapa preparatória para fases posteriores da educação. No contexto escolar, é possível perceber crianças que são produtoras de cultura, estabelecem vínculos, exploram o espaço que estão inseridas e atribuem sentidos próprios às interações que participam. Esses momentos demonstram que cada criança possui sua singularidade de ser e estar no mundo, assegurando a necessidade que os profissionais da educação compreendam que essa criança é um sujeito ativo no processo educativo. Por conta desse percurso prático, foi possível o despertar de um interesse que aprofunda as reflexões sobre as concepções de infância, que serão discutidas a seguir. Para tanto, faz-se necessário retroceder no tempo e compreender o processo histórico que configurou a atual organização educacional da Educação Infantil.

Desde os séculos XVIII e XIX estudos sobre a temática da infância vêm sendo sistematizados, mas somente na segunda metade do século XX as pesquisas se intensificaram e a infância passou a ser objeto de estudo em diferentes áreas de conhecimento (DE OLIVEIRA, 2005).

Freitas e Kulmann Jr. (2002) ao se debruçarem sobre o assunto “(...) compreendem a *Infância* como a concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela *Criança*, sujeito real que vive essa fase da vida”. Os autores ainda trazem compreensões sobre infância e criança: “A história da *Infância* seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade e a história da *Criança* seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade.” (FREITAS E KUHLMANN JR., 2002, p.7)

Esses estudos, ao longo do tempo, consolidaram a criança como um sujeito de relações sociais que está inserida em um determinado contexto social e produtora de cultura. A infância deve ser entendida como uma construção social, que reflete as variações da atividade humana, aquelas que estão relacionadas à produção existentes na realidade, onde o sujeito principal é um ser que *é* e não um *vir a ser* (DE OLIVEIRA, 2005).

Essa concepção de *vir a ser*, ou seja, que a criança deve ser “preparada” para o que vem depois, ainda é predominante nos dias atuais. Muitos profissionais que atuam na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, compreendem a infância como o período preliminar à fase adulta, rotulando essa criança como um ser ingênuo e inocente, que por isso precisaria ser moldada e educada para algo em específico, por exemplo, ao tipo de trabalho que vai executar na fase adulta, além de reforçarem o viés assistencialista de cuidado às crianças das famílias menos desfavorecidas. Outro ponto, é a questão de que a Educação Infantil é uma fase preparatória para o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) do Ensino Fundamental I, em que as crianças muitas vezes deixam de praticar atividades lúdicas e passam a ficar mais tempo em sala de aula, com o objetivo de serem alfabetizadas no período de três anos.

De acordo com o ponto de vista biológico, compreendendo a fase de 0 a 5 anos e 11 meses de idade, esse período sempre existiu. Mas o “sentimento de infância”, que surgiu com Philippe Ariès (1981), foi algo construído socialmente ao longo dos tempos e segundo o autor:

O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: **corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto**, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes (ARIÈS, 1981, p. 156).

Esse "sentimento de infância" acaba considerando a criança como um adulto com algum potencial e capacidade de desenvolvimento. A criança da sociedade feudal exercia um papel de produtividade direto, ou seja, um papel destinado ao adulto. Após o período de alta

mortalidade infantil, já na sociedade burguesa, ela é vista com "mais carinho" no sentido de ser cuidada, escolarizada e preparada para alguma atuação no futuro (KRAMER 1995, p. 17-19).

De acordo com Ariès (1981) o surgimento da infância iniciou-se no século XIII, com evolução a partir da história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI e os sinais do desenvolvimento da infância começam a tornar-se mais numerosos e significativos no fim do século XVI e durante o século XVII (ARIÈS, 1981, p.65). Nesse contexto, a sociedade e também as famílias, compreendiam que a criança era vulnerável e irrelevante, Ariès (1981, p.10), afirma que: “a passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante.”

A importância concreta da criança na família e na sociedade surge a partir da sociedade capitalista, quando começam a compreender o papel social dessa criança na comunidade (KRAMER, 1995). Para Faria (1999), desde então a infância ganha um *status* de categoria peculiar do social, onde a criança passou a ser percebida como um membro da comunidade, com necessidades individuais, merecendo atenção e intervenções educacionais adequadas.

Essa ausência do “sentimento de infância” se deu por diversos fatores, entre eles, o alto índice de mortalidade infantil que perdurou até a Idade Média, onde as mortes das crianças eram tratadas como algo comum e os adultos tinham a ideia de que elas eram substituíveis, quando uma morria outra criança logo a substituiria (ARIÈS, 1981). Kramer (1995) afirma que no século XVI, com o advento das descobertas científicas que resultaram no aumento da longevidade, a taxa de mortalidade infantil começou a declinar, pelo menos nas classes dominantes.

Assim, até então, a infância era concebida como uma fase breve e a criança só recebia atenção especial quando estava em sua fase mais vulnerável, necessitando dos cuidados diretos de um adulto, um sentimento superficial que foi denominado de “*paparicação*” por Ariès (1981). Nos primeiros anos de vida, a criança era percebida como uma pequena criatura adorável, recebendo tratamento especial como um objeto querido. No entanto, após essa fase, ela rapidamente era integrada aos demais membros da família, participando de todas as atividades e sendo tratada como uma versão em miniatura de um adulto (DE OLIVEIRA, 2005).

No início do século XVII, houve uma transformação no sistema de produção e conseqüentemente gerou uma mudança na percepção da criança, tornando-a fundamental para a aquisição e manutenção dos recursos familiares. As crianças das classes menos favorecidas

eram educadas com foco no trabalho e as famílias das classes dominantes passaram a se preocupar com a instrução de seus filhos, pois eles seriam os herdeiros do patrimônio familiar. Nesse contexto, surgiu um outro tipo de sentimento de infância: a “*moralização*”. Assim, a criança era vista como um ser incompleto e imperfeito, que carecia de orientação moral oferecida através da educação feita por um adulto (KRAMER, 1995).

Silva (2000), aponta que o sentimento de *moralização* se contrapõe, mas também complementa o sentimento de *paparicação*, pois considera a necessidade de preservação da criança do meio e considera suas características de pureza, ingenuidade, inocência e graciosidade. Também pontua que no contexto da infância brasileira a *paparicação* e a *moralização* são sentimentos presentes e harmonizados, independentemente da classe social, gênero e raça.

De acordo com Charlot (1983), a perpetuação desses sentimentos históricos tem contribuído para a preservação de uma concepção: o de infância associada a uma “essência infantil”, desvinculada de suas verdadeiras circunstâncias sociais, ignorando a diversidade de experiências infantis e crianças, que são moldadas pelas diferentes adversidades da vida.

Essas transformações foram significativas a partir de diversas mudanças sociais, políticas e econômicas ocorridas na época, como a Revolução Industrial na Europa, que trouxe nova organização da sociedade em relação à força de trabalho, colocando mulheres e crianças a participarem efetivamente como mão de obra nas fábricas (ALMEIDA; SECCHI; SILVA, 2004).

Com isso, as famílias precisaram reajustar as suas rotinas, pois as mães saíam para trabalhar e precisavam do auxílio de outras pessoas para cuidar dos seus filhos pequenos. Entre os séculos XVI e XVII, surgem as primeiras instituições infantis, as creches e as pré-escolas (ALMEIDA; SECCHI; SILVA, 2004). Sendo a primeira destinada às crianças consideradas pobres, que se caracterizavam por um modelo assistencialista, e a segunda (pré-escolas), para as crianças de classes mais favorecidas, que apresentavam uma preocupação também com o desenvolvimento de atividades pedagógicas (KUHLMANN JR., 2000).

Em relação ao Brasil, começam a ser discutidas propostas de instituições de Educação Infantil no início do século XIX e somente no século seguinte elas começam a ser implantadas (KUHLMANN JR., 2011, p. 182).

As primeiras creches são criadas pelas organizações filantrópicas, no final do século XIX, para ajudar as mulheres que trabalhavam fora de casa e as viúvas desamparadas, por esse motivo as instituições tinham caráter assistencialista, prezando exclusivamente pela

saúde, higiene e alimentação das crianças, submetendo somente às famílias a parte referente a educação. Fragmentando a formação das crianças em relação ao cuidar e o educar, posto como integral nos dias atuais. Vale ressaltar que o poder público ainda não havia assumido a responsabilidade da escolarização nessa época (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Uma educação assistencialista e a ingerência do Estado, acaba promovendo uma “pedagogia da submissão”, preparando os menos favorecidos a aceitarem a exploração social (KUHLMANN JR., 2011, p. 184). Nesse contexto, a educação deixa de ser uma ferramenta que promove a emancipação dos estudantes e cria possibilidades de transformação social, passando a ser um meio de controle social. Esse tipo de abordagem reforça antigos pensamentos relacionados à desigualdade e à exclusão, dificultando o desenvolvimento de uma visão crítica nos estudantes.

Ao final do século XX, com a expansão acelerada das instituições de Educação Infantil e as mudanças no contexto econômico, político e social, ocorridas nas décadas de 1970 e 1980, acarretaram movimentos que buscavam a democratização da educação pública brasileira (ALMEIDA; SECCHI; SILVA, 2004).

Com isso surgem legislações para indicar o vínculo de todas as instituições aos órgãos educacionais prevendo o atendimento gratuito para crianças de 0 a 6 anos de idade com pais e mães trabalhadores, conforme Constituição Federal de 1988. Em 1990 foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei Complementar nº 8.069 de 1990 e em 1996 a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - lei nº 9.394.

Esses documentos trouxeram avanços consideráveis referentes à educação e aos cuidados com as crianças, tanto nas instituições públicas como nas privadas. Apresentaram importantes contribuições para as propostas educacionais voltadas para essa faixa etária e geraram uma reflexão sobre qual seria a função desse trabalho educacional a ser realizado com crianças de 0 a 6 anos de idade (ALMEIDA; SECCHI; SILVA, 2004).

No século XIX, surgem as primeiras propostas de instituições voltadas à educação infantil, e no século XX elas começam a ser implantadas, atendendo crianças de 4 a 6 anos. Muitas dessas instituições estavam vinculadas a órgãos de saúde e assistência social, o que mantinha contato indireto com o meio educacional. Somente ao final do século XX, com a expansão das instituições, houve uma incorporação das creches e pré-escolas ao sistema educacional. Contudo, apesar dessa incorporação, ainda é comum encontrar instituições que adotam uma educação assistencialista, priorizando o cuidado e a proteção, excluindo o caráter educacional, reforçando a ideia de que a Educação Infantil serve apenas para suprir carências

sociais, fortalecendo uma visão limitada sobre o papel pedagógico das creches e pré-escolas (KUHLMANN JR., 2011, p. 182).

Portanto, essas concepções de criança e infância que foram descritas ao longo desse tópico reconhecem a importância, a valorização e o respeito às particularidades dessa faixa etária, promovendo uma educação que contribua para o desenvolvimento integral das crianças. Esse entendimento também reforça a importância da integração entre os diferentes profissionais que atuam na Educação Infantil, aqui o professor de Educação Física e o professor de referência, que será debatido nos próximos tópicos deste capítulo, garantindo um processo educacional significativo para as crianças.

## **2.2 Educação Infantil, Educação Física e as legislações educacionais**

Em 2014, o ingresso na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) coincidiu com um período de intensas mudanças, marcado pela publicação da primeira edição do Currículo em Movimento da Educação Infantil e pela implementação do Projeto Educação com Movimento (PECM) na unidade escolar da Estrutural. Esse cenário evidenciava um momento de transição, no qual a equipe docente precisava não apenas se familiarizar com um novo documento curricular, mas também reorganizar a rotina escolar, ressignificar práticas pedagógicas propostas pelo programa e lidar com a presença de um novo profissional na turma, o professor de Educação Física. Nesse contexto, o planejamento conjunto revelou-se um desafio, uma vez que predominava entre as docentes uma lógica de atuação individualizada, pouco habituada à cultura do trabalho integrado. Essa resistência, comum em processos de mudança, refletia não apenas questões organizacionais, mas também tensões entre concepções de ensino e práticas estabelecidas no cotidiano escolar.

A partir de 2016, já atuando na Educação Infantil, tornou-se mais evidente a importância do diálogo entre os professores e a construção compartilhada do planejamento. Esse movimento foi amparado pela própria legislação, que legitimava a atuação integrada entre professor de atividades e professor de Educação Física, abrindo espaço para decisões pedagógicas mais coletivas e ampliando as experiências das crianças no contexto escolar. Entretanto, foi somente em 2017, em uma nova unidade de Educação Infantil, que essas vivências puderam se consolidar em práticas interdisciplinares mais consistentes, favorecidas pelo acesso sistemático às coordenações pedagógicas.

Outro momento significativo ocorreu em 2018, com a participação no processo de atualização do Currículo em Movimento, que ampliou as reflexões sobre a infância, ajustou diretrizes e introduziu nomenclaturas mais adequadas à faixa etária. Esse percurso possibilitou compreender que o currículo, embora indispensável como referência normativa, adquire

sentido real apenas quando ressignificado na prática cotidiana, superando tanto os entraves de interpretação quanto às resistências inerentes ao processo de implementação.

No contexto da compreensão da infância como um período de desenvolvimento integral e um sujeito de direitos, conforme explorado anteriormente, as legislações educacionais desempenham um papel crucial. Com a promulgação da Emenda Constitucional nº 59, em 11 de novembro de 2009, a Educação Infantil foi instituída como uma etapa obrigatória da educação básica. Esse marco legal representou um avanço significativo ao estender o direito à educação para crianças a partir dos 4 (quatro) anos de idade, garantindo às crianças acesso ao ensino e fortalecendo o papel do Estado na promoção do desenvolvimento integral nessa fase inicial da educação básica. No entanto, alguns desafios na implementação desse direito ainda são vistos nos dias atuais, como a universalização do acesso devido à demanda crescente e a falta de investimentos dos governantes na adequação das infraestruturas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em sua Seção II, Artigo 29, define que a Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos, abrangendo os aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996). Este alinhamento legal é fundamental, mas sua implementação plena ainda exige esforços contínuos para que todas as crianças possam efetivamente se beneficiar desse direito.

Consequentemente, a prática pedagógica deve ser voltada para o desenvolvimento integral da criança, considerando suas características físicas, cognitivas, afetivas, culturais e sociais. A escola, portanto, deve acolher e valorizar a criança como o centro do processo educativo, garantindo que todas as ações e objetivos pedagógicos sejam direcionados ao seu desenvolvimento pleno.

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC), aprovada em 2017, fortalece todo esse entendimento ao estabelecer que a Educação Infantil "tem o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar a educação familiar" (BRASIL, 2017, p. 36). A BNCC também adota uma visão abrangente da criança, definida como "sujeito histórico e de direitos, que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura" (BRASIL, 2009, Art. 4º). Dessa forma, as aprendizagens na Educação Infantil são

estruturadas em torno das interações e brincadeiras, que constituem os eixos centrais para o desenvolvimento dos 6 (seis) direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se (BRASIL, 2017, p. 38).

A Educação Infantil, de acordo com a BNCC deve ser organizada em cinco campos de experiências: O eu, o outro e nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Esses campos indicam as experiências necessárias para que as crianças aprendam e desenvolvam noções, habilidades, atitudes e valores:

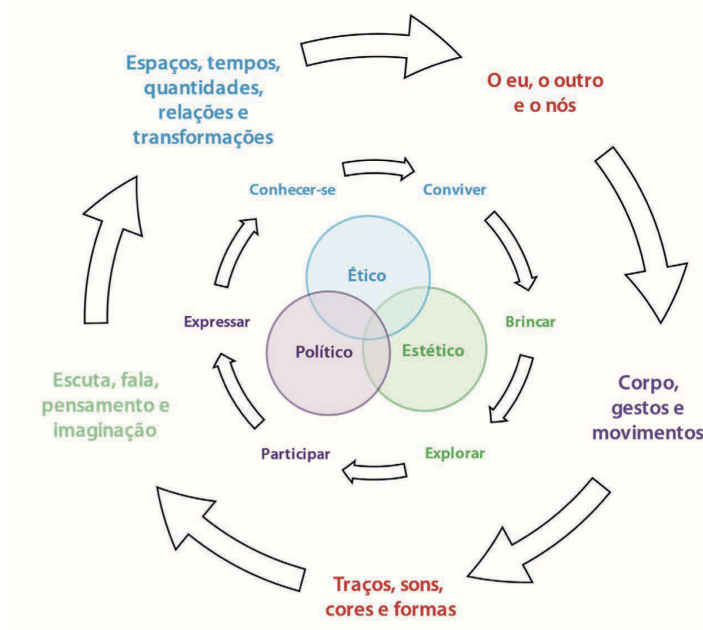
[...] as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidam a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017, p. 37).

Com a implementação da BNCC, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios realizaram adaptações ou criaram seus próprios currículos escolares, procurando garantir uma unidade e equidade educacional, respeitando a diversidade presente em todos os entes federados. No Distrito Federal, a edição do Currículo em Movimento da Educação Infantil, que incorpora orientações da BNCC, foi lançada em 2018. Este novo currículo, estruturado coletivamente com participação dos professores da rede, fundamenta-se em grande parte nas perspectivas crítica e pós-crítica, tendo como bases teóricas a Psicologia Histórico-cultural e Pedagogia Histórico-crítica.

De acordo com o Currículo em Movimento da Educação Infantil, a criança é vista como um sujeito de direitos, com necessidades próprias e opiniões que se manifestam de acordo com o seu contexto social e história de vida. As práticas educativas, portanto, devem respeitar esses determinantes sociais, reconhecendo a criança como participante ativa no processo de aprendizagem e desenvolvimento (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 22).

Na organização curricular, proposta pelo Currículo em Movimento da Educação Infantil do Distrito Federal, são observados os princípios ético, estético e político, que fundamentam e orientam os 6 direitos de aprendizado e desenvolvimento da criança (já mencionados anteriormente), os quais, por sua vez, fazem emergir os cinco campos de experiências. Esses elementos devem integrar a unidade curricular, considerando as linguagens partes essenciais do processo de aprendizagem e desenvolvimento, e não meramente como conteúdos, áreas do conhecimento ou componentes curriculares isolados (DISTRITO FEDERAL, 2018).

**Figura 1** - Organização Curricular na Educação Infantil do Distrito Federal



Fonte: Distrito Federal, 2018, p. 60

Em relação à Educação Física, ela nem sempre esteve presente na legislação como componente curricular obrigatório da Educação Básica, que corresponde às etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. Antes da promulgação da LDB, a Educação Física era associada a uma atividade relacionada ao fazer prático, sem campo de conhecimento e com práticas limitadas em si mesma (IMPOLCETTO; DARIDO, 2019).

Sayão (1999) indica que de acordo com a história da educação brasileira, nas décadas de 1970 e 1980, a atuação do professor de Educação Física na pré-escola surge principalmente nas instituições privadas do que nas públicas, com a multiplicação das "escolinhas infantis" ofertando aulas de ballet, jazz e artes marciais. As instituições utilizavam dessa estratégia de marketing como forma de atrair as famílias que poderiam pagar por essas atividades.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, em seu parágrafo 3º do artigo 26, temos a seguinte determinação:

A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos (BRASIL, 1996).

Nesse contexto, a Educação Física passou a ser um componente curricular obrigatório em todas as etapas da Educação Básica. No entanto, a legislação acabou deixando brechas, dentre elas, qual seria o profissional que iria ministrar as aulas de Educação Física, principalmente nas etapas da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, que

acaba ficando para os professores de atividades (formados em Pedagogia) lecionarem esse componente (IMPOLCETTO; DARIDO, 2019).

Conseqüentemente, quando as atividades corporais são ministradas pelas professoras de referência, acabam sendo voltadas a uma simples realização do cumprimento "positivo" da nova legislação vigente, sem um planejamento pedagógico aprofundado. Isso ocorre, muitas vezes, devido à insegurança das professoras de referência, limitando o alcance das práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da motricidade, aspecto fundamental na Educação Infantil. Por outro lado, o professor de Educação de Física, em sua formação, tem mais contato com conhecimentos sobre a ciência da motricidade humana, tendo maior capacidade em promover atividades que estimulem o desenvolvimento motor infantil e auxiliando junto ao professor de atividades o desenvolvimento integral da criança.

Com a redação genérica da LDB essa atuação acaba correspondendo a uma implementação de políticas públicas que proporcionam a inserção do professor de Educação Física a essas etapas da educação básica. No Distrito Federal (DF), já existe uma política pública em processo de implementação, como forma de minimizar essa lacuna. A Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) implementou o Programa Educação com Movimento (PECM), inserindo um professor formado em Educação Física nas escolas que ofertam as etapas mais afetadas. No entanto, ainda há escolas em que o professor de atividades<sup>3</sup> permanece responsável por ministrar aulas de Educação Física. Isso ocorre porque, para que uma escola tenha o direito ao programa, ela deve realizar um processo junto à SEEDF e obter autorização para a atuação do professor de Educação Física.

Conforme prevê o Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal, que destaca a importância da ampliação das experiências corporais das crianças e dos estudantes em busca de uma educação integral, é notória a importância da ampliação do PECM para todas as unidades escolares do Distrito Federal.

E o papel da Educação Física nessa ampliação das experiências corporais das crianças, não pode estar pautado em uma proposta pedagógica fragmentada e que não respeite os interesses ou necessidades das crianças, pois não justificaria a necessidade de mais profissionais atuando nessa faixa etária.

De acordo com Sayão (2002), quando aborda sobre as questões referentes à inserção desse profissional enfatiza que:

---

<sup>3</sup> O termo "professor de atividades" é utilizado conforme o documento oficial do Programa Educação com Movimento (PECM), justificando sua aplicação no texto.

só se justifica a necessidade de um/a professor/a dessa área na Educação Infantil se as propostas educativas que dizem respeito ao corpo e ao movimento estiverem plenamente integradas ao projeto da instituição, de forma que o trabalho dos adultos envolvidos se complete e se amplie visando possibilitar cada vez mais experiências inovadoras que desafiam as crianças (SAYÃO, 2002, p. 59).

Assim, o trabalho dos professores que vão atuar com essas crianças, tanto o de Educação Física como o professor de referência, deve propor um processo pedagógico compartilhado e integrado, não dando espaço para ações isoladas em seus próprios campos.

Os conceitos referentes à infância corroboram com essas questões, pois ao entenderem a fase da infância composta por uma criança que é um sujeito histórico de direitos, atuante e protagonista na constituição de sua identidade pessoal e coletiva, a inserção de diversos profissionais atuando com essa faixa etária é fundamental para que a criança seja "vista" em sua integralidade (DISTRITO FEDERAL, 2018).

Uma concepção importante em relação ao processo educativo na Educação Infantil que se fortaleceu ao longo do tempo é a indissociabilidade entre *o educar* e *o cuidar*, bem como *o brincar* e *o interagir*. Dessa forma, a escola que acolhe essas crianças deve ter como objetivo a ampliação de suas experiências, conhecimentos e habilidades, proporcionando também novos aprendizados e a consolidação da bagagem que essa criança traz do seu ambiente familiar (BRASIL, 2017).

O Currículo em Movimento da Educação Infantil do Distrito Federal adota os eixos integradores do educar e cuidar; brincar e interagir, como bases do trabalho educativo com as crianças. De acordo com Barbosa (2006):

“ações como banhar, alimentar, trocar, ler histórias, propor jogos e brincadeira e projetos temáticos para se conhecer o mundo são proposições de cuidados educacionais, ou ainda, significam uma educação cuidadosa”.

Esses cuidados educacionais não devem ser compreendidos nem realizados a partir de uma perspectiva assistencialista ou de concepções tradicionais que esvaziam o sentido pedagógico da Educação Infantil. Do mesmo modo, a prática docente do professor de Educação Física nessa etapa não se reduz à simples oferta de momentos recreativos desprovidos de intencionalidade educativa, nem à ênfase exclusiva no desenvolvimento do gesto motor.

A recreação e o brincar constituem dimensões fundamentais da experiência infantil e são formas legítimas de apropriação da cultura do movimento pelas crianças; o que se problematiza é uma atitude de desinvestimento pedagógico por parte do professor. Da mesma forma, o desenvolvimento da destreza corporal é essencial para ampliar o repertório expressivo e comunicativo da criança, sendo necessário, contudo, superar abordagens que

biologizam o corpo ou que privilegiam precocemente a técnica esportiva em detrimento de experiências corporais significativas.

O papel da Educação Física na Educação Infantil deve proporcionar às crianças experiências significativas, trazendo para o planejamento um olhar dinâmico e interdisciplinar. Outra questão é que a linguagem corporal não pode ser somente de responsabilidade do professor de Educação Física, mas também da professora de referência, o Currículo em Movimento da Educação Infantil do Distrito Federal não traz uma divisão por disciplinas para justificar uma fragmentação, que geralmente acontece, mas sim campos de experiências que possibilitam o desenvolvimento da linguagem corporal, o que possibilita a fluidez no processo educacional conjunto. Não cabendo uma valorização de um ou anulação do outro, ao contrário disso, é reconhecer as especificidades de cada componente curricular e realizar a aproximação dos conhecimentos de cada um, entendo que a criança é um ser em desenvolvimento, cujo desenvolvimento deve ser integral, e que esse entendimento é essencial no processo educacional.

Assim, o PECM se destaca como um programa com grande potencial para promover a inserção da Educação Física nas escolas de Educação Infantil e fomentar o trabalho integrado entre os dois profissionais. Esse programa será abordado com mais detalhes no próximo tópico.

### 2.2.1 O Programa Educação com Movimento do Distrito Federal

A Educação Infantil, etapa central deste trabalho, é uma fase crucial, que deve proporcionar às crianças diversas vivências sobre o mundo ao seu redor, utilizando a linguagem corporal como um meio essencial de acesso e compreensão de si mesmo, do outro e da realidade na qual estão inseridas. Como mencionado anteriormente, o Distrito Federal implementou o Programa Educação com Movimento (PECM) como uma estratégia para suprir a necessidade da inserção da Educação Física nas escolas de Educação Infantil e anos iniciais, além de promover maior qualidade ao planejamento educacional da professora de referência.

No Brasil, essa tentativa de inserção da Educação Física na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, não é algo novo, alguns Estados como Minas Gerais, Amazonas e o município de Goiânia já conduziram algumas iniciativas. No Distrito Federal, essa inserção ocorreu no final da década de 1950 e início da década de 1960, com Anísio Teixeira, no projeto de educação para a Capital da República, denominado Escola Parque, que incluiu as aulas de Educação Física, porém, somente nessas escolas, para estudantes dos anos

iniciais do Ensino Fundamental. Essa proposta permanece em vigor até os dias atuais (DISTRITO FEDERAL, 2019, p.11).

A primeira versão oficial do PECM, elaborado no ano de 2011 e inicialmente nomeado "Projeto Educação com Movimento", foi inspirada na experiência vivida na Escola Candanga (1995). O projeto foi desenvolvido pela Coordenação de Educação Física e Desporto Escolar (CEFDESC) e a Coordenação de Ensino Fundamental da Subsecretaria de Educação Básica, com apoio da Subsecretaria de Gestão de Pessoas (DISTRITO FEDERAL, 2019, p.12). No entanto, por ser inicialmente um projeto, gerava muitas incertezas quanto ao seu funcionamento, deixando em aberto a possibilidade de ser descontinuado a qualquer momento.

Atualmente, o PECM faz parte de uma política pública do sistema educacional das escolas públicas do Distrito Federal. Conforme descrito:

O “Educação com Movimento” (PECM) é uma política pública da SEEDF, que visa a inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A finalidade precípua é a ampliação das experiências corporais dos estudantes da Educação Infantil e Anos Iniciais, mediante a **intervenção pedagógica integrada e interdisciplinar entre o professor Pedagogo e o professor de Educação Física**, na perspectiva da **Educação Integral**, conforme preconizado no Currículo da Educação Básica do Distrito Federal (SUBEB, 2019, p.40) (grifo nosso)

Inicialmente, o PECM realizava atendimentos aos estudantes do Ensino Fundamental I (anos iniciais). No entanto, com a expansão dos atendimentos, em 2014, o programa foi estendido às escolas de Educação Infantil. Com a ampliação para a Educação Infantil, o PECM foi inserido ao planejamento das políticas públicas educacionais do Plano Distrital de Educação (PDE), publicado em 2015, no Plano Plurianual do Governo do Distrito Federal (PPA), publicado em 2016 e no Planejamento Estratégico da SEEDF em 2015 (DISTRITO FEDERAL, 2019, p.12).

Em 2019, o PECM passou por uma reformulação, que incluiu a mudança de nomenclatura de "projeto" para "programa". Foi lançado um documento intitulado "Educação com Movimento: Programa de inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental", que apresenta concepções, princípios, procedimentos e instrumentos avaliativos para orientar a organização do trabalho pedagógico e administrativo do professor de Educação Física, em conformidade com os demais documentos oficiais da rede pública de ensino do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2019).

O documento propõe como objetivo geral a implantação e implementação do PECM na rede pública de ensino do Distrito Federal, com ampliação das experiências corporais

através da intervenção pedagógica integrada e interdisciplinar entre os professores, na perspectiva da Educação Integral. Ele apresenta quatro objetivos específicos: explorar os conteúdos da cultura corporal presentes na Educação Física, estimular a interdisciplinaridade na intervenção pedagógica do professor de Educação Física integrado ao trabalho com o professor de Atividades, fortalecer o vínculo do estudante com a unidade escolar e contribuir para a formação integral dos estudantes (DISTRITO FEDERAL, 2019, p.10).

O documento enfatiza que é um referencial para o trabalho pedagógico do professor de Educação Física, que está orientado pelo Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal (2014) e que não um "manual", mas uma base de apoio para a organização do trabalho pedagógicos (DISTRITO FEDERAL, 2019, p.13 e 14).

Em relação a Educação Infantil, o documento aborda as especificidades que o professor de Educação Física encontra nesta etapa, ressaltando que ele deve adotar uma postura receptiva, afetiva, dialógica e agregadora. Mais uma vez, o documento reforça a importância das ações pedagógicas baseadas em uma perspectiva de educação integral, compreendendo que essa etapa é fundamental para proporcionar desafios motores, cognitivos e socioafetivos, respeitando o tempo histórico e o desenvolvimento individual de cada criança (DISTRITO FEDERAL, 2019).

Como forma de organização, o PEC propõe sete princípios de funcionamento, que são: o atendimento do professor de Educação Física, o desenvolvimento do programa, prioridade no atendimento dos Anos Iniciais e Educação Infantil, carga horário do professor de Educação Física, desenvolvimento de projetos interdisciplinares em caso de carga residual e atendimento em classe especial. Esses princípios orientam a inserção desse professor de Educação Física nas unidades escolares do Distrito Federal e devem ser respeitados em uma hierarquia, do primeiro até o último, no momento da modulação feita na unidade escolar, garantindo assim a qualidade da intervenção pedagógica. Todos os envolvidos no PECM devem assegurar o cumprimento desses princípios de funcionamento (DISTRITO FEDERAL, 2019).

A organização do trabalho pedagógico do professor de Educação Física para o atendimento das turmas prevê planejamento e intervenções realizadas em conjunto e de forma interdisciplinar entre os professores, que devem acontecer durante as coordenações pedagógicas conjuntas. As intervenções nas turmas devem acontecer duas vezes na semana com carga horária de 50 minutos cada, evitando-se aulas duplas ou dias consecutivos. O atendimento deve ser priorizado sempre das turmas do 5º ano nos anos iniciais e 2º período

nas de Educação Infantil, com uma expansão gradativa para as demais turmas (DISTRITO FEDERAL, 2019).

O professor de Educação Física com carga horária de 40h em regime de jornada ampliada deve atender no mínimo 10 turmas e no máximo 15 turmas, no turno matutino ou vespertino. Com carga horária 20h/20h o professor pode atender até sete turmas por turno (matutino e vespertino), e o professor com carga horária de apenas 20h deve atender até sete turmas em um único turno. Garantindo sempre o momento de coordenação conjunta entre o professor de Educação Física e o professor de atividades (DISTRITO FEDERAL, 2019).

**Figura 2** - Organização do trabalho pedagógico do professor de Educação Física com regência no turno matutino

Turno	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Matutino	Regência	Regência	Regência	Regência	Regência
Vespertino	Coordenação Pedagógica Individual	Coordenação Pedagógica Interdisciplinar/ reuniões do Programa	Coordenação Pedagógica Coletiva	Curso de Formação Continuada/ Coordenação Pedagógica por componente curricular	Coordenação Pedagógica Individual

Fonte: Distrito Federal, 2019, p. 26

**Figura 3** - Organização do trabalho pedagógico do professor de Educação Física com regência no turno vespertino

Turno	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Matutino	Coordenação Pedagógica Individual	Coordenação Pedagógica Interdisciplinar/ reuniões do Programa	Coordenação Pedagógica Coletiva	Curso de Formação Continuada / Coordenação Pedagógica por componente curricular	Coordenação Pedagógica Individual
Vespertino	Regência	Regência	Regência	Regência	Regência

Fonte: Distrito Federal, 2019, p. 26

A avaliação também é abordada no documento. Assim como o planejamento é feito em conjunto, a avaliação da criança no PECM deve ser realizada em parceria com o professor de atividades. E ela não deve ocorrer de forma isolada, nem com aplicação de uma avaliação

quantificadora, com movimentos desconexos e desarticulados do trabalho pedagógico. O documento define avaliação como:

um conjunto de procedimentos e técnicas de registro, observação e mensuração de dados referentes às condições, processos, concepções, objetivos e conteúdos da educação na perspectiva da definição de prioridades para a elaboração e retroalimentação do planejamento para o alcance das aprendizagens (DISTRITO FEDERAL, 2019, p.28).

São disponibilizados cinco instrumentos de avaliação para o professor de Educação Física, que podem ser adaptados conforme a realidade de cada professor e os objetivos planejados. Os instrumentos incluem: portfólio com as ações realizadas ao longo do ano letivo, avaliação do programa pelos estudantes, avaliação do programa pelos professores pedagogos, avaliação do programa pelos gestores e avaliação para as aprendizagens dos estudantes.

O documento do PECM representa avanços na ação conjunta de professor de Educação Física e professor de atividades, pois propõe um trabalho baseado na interdisciplinaridade, sugerindo que o professor de atividades participe das aulas de Educação Física e vice-versa. Isso fortalece a observação e a conexão entre ambos os regentes.

Apesar do documento explicitar a importância do trabalho integrado e interdisciplinar, ele não conceitua nem detalha como esse trabalho pedagógico deve ser realizado. Antes de explorar os conceitos relacionados a essa perspectiva, é fundamental analisar as teorias pedagógicas que influenciaram e moldaram as práticas da Educação Física na Educação Infantil. Essas teorias pedagógicas, além de influenciarem a prática educativa, auxiliaram a fundamentar e auxiliar na construção das diretrizes legais e curriculares em vigor. A análise das diferentes abordagens teóricas da Educação Física é essencial para compreender a evolução do pensamento pedagógico e suas implicações para a prática educacional, o que será abordado no próximo tópico.

### **2.3 Teorias pedagógicas da Educação Física na Educação Infantil**

Enquanto professora de Educação Física na Educação Infantil, foi possível observar que a ampliação das teorias pedagógicas estava diretamente condicionada ao contexto escolar e a organização do trabalho docente. Nas unidades escolares (UE) em que a pesquisadora/professora de Educação Física atuou, a inserção da Educação Física ocorreu, inicialmente, sob forte influência da psicomotricidade. Com o tempo, porém, esse arcabouço pedagógico foi ampliado, incorporando outras teorias ao planejamento e favorecendo o desenvolvimento integral das crianças, respeitando suas singularidades e promovendo diversas experiências de movimento. Essa trajetória mostra que o planejamento e a prática pedagógica não são estáticos, mas se transformam de forma gradual, conforme as demandas

da escola e das crianças, reforçando a importância da apropriação do currículo, da escuta sensível e da construção progressiva do trabalho docente.

Ao longo da história, é notória a preocupação de se implementar a Educação Física nas escolas das infâncias, no início voltada a uma visão idealista, que por meio dos seus conteúdos e caráter lúdico, moldava a criança para algo, promovendo a sua saúde e desenvolvimento integral. Com o avanço das teorias pedagógicas, a Educação Física passou a ser vista sob novas perspectivas e diferentes abordagens surgiram e influenciam a forma como a prática era organizada e implementada.

Bracht (1999, p. 77) afirma que, mesmo com debates sobre da educação integral (de caráter biopsicossocial), esses não legitimavam especificamente o caráter pedagógico da Educação Física, focando, ao invés disso, na contribuição para o desenvolvimento da aptidão física e esportiva, em uma educação sobre o corpo fundamentada na biologia.

No século XIX, a Educação Física foi introduzida na Educação Infantil através da Ginástica, que, por meio da educação moral e corporal, acabava domando os corpos das crianças "pequenas", principalmente nas instituições que eram voltadas para as classes populares, com caráter assistencialista de ensino (KUHLMANN JR., 1991).

No início da década de 1980, os estudos sobre a psicomotricidade na Educação Física, difundidos por Negrine (1983), ganharam destaque como uma alternativa para promover a Educação Física na Educação Infantil. A principal finalidade da educação psicomotora era promover, por meio de ações pedagógicas, o desenvolvimento integral das potencialidades da criança, objetivando o equilíbrio biopsicossocial, opondo-se ao espontaneísmo e recreacionismo.

Apesar de criticar o dualismo corpo-mente, a base teórica da psicomotricidade adota uma perspectiva idealista, desconsiderando fatores sociais e assumindo uma nova "qualidade" a partir da relação entre cognição, motricidade e afetividade (BRACHT, 1997).

Na década de 1970 e início da década de 1980, a Educação Física passou a desempenhar a função de instrumentalizar o aspecto psicomotor das crianças, com atividades voltadas para a área motora, auxiliando no desenvolvimento cognitivo e, assim, contribuindo para o sucesso na alfabetização. Na época, o Ministério da Educação e Cultura divulgou a novidade de que a psicomotricidade seria implementada nas escolas de Educação Infantil, considerando-a uma grande solução para os problemas de alfabetização. Essa prática tratava a Educação Física como uma forma de "dar uma mãozinha" ao ensino de outras disciplinas.

Bracht (1999, p.79) complementa ao pontuar que "essa proposta vem sendo criticada exatamente porque não confere à EF uma especificidade, ficando seu papel subordinado a

outras disciplinas escolares. Nessa perspectiva o movimento é mero instrumento, não sendo as formas culturais do movimentar-se humano consideradas um saber a ser transmitido pela escola".

Sayão (2002, p.55) também critica essa abordagem, pontuando que, dessa forma, a psicomotricidade seria um recurso pedagógico para o sucesso em outras disciplinas, pautado em um modelo de criança "universal", desconsiderando as diferenças relacionadas a gênero, etnia e classe social.

Ao final da década de 1980, outra tendência ganhou força na Educação Física: a abordagem do desenvolvimento motor. A abordagem desenvolvimentista, como denominada por seus autores, propunha a aquisição de habilidades básicas que contribuíssem para o desenvolvimento motor das crianças (TANI et al., 1988). Essa proposta oferecia às crianças fundamentos da Educação Física, com experiências voltadas às suas necessidades de movimento. Segundo Simão (2005), a “teoria desenvolvimentista” reforça o modelo esportivista, tendo como objetivo maior o desenvolvimento de habilidades motoras essenciais a uma futura performance esportiva. Outra limitação dessa abordagem, segundo Darido (2011, p. 5), é a pouca importância dada à influência do contexto sócio-cultural na aquisição das habilidades motoras. Segundo a autora, essas questões evidenciam que a maior preocupação na abordagem desenvolvimentista é a qualidade do padrão de movimentos, desconsiderando fatores que possam interferir nessa aquisição.

No contexto da Educação Infantil, João Batista Freire (1991) pode ser considerado um precursor de um pensamento mais amplo em relação a essa faixa etária, destacando a importância do brincar na vida da criança e criticando as perspectivas da pré-escola centradas na *preparação para o que está por vir*. Embora Freire não tenha centrado seus estudos na corporeidade, mas sim na motricidade, ele é o primeiro autor brasileiro a buscar contribuições de Edgar Morin para pensar o corpo na Educação Física (JOÃO, 2022, p. 2). Apesar de seus estudos buscarem romper com os padrões de movimento das outras perspectivas, segundo Rodrigues et al. (1996), Freire não aborda os debates sobre os fatores histórico-políticos da relação escola-sociedade.

Complementando a visão sobre a Educação Física na Educação Infantil, observa-se que uma justificativa comum para essas aulas é a recreação, frequentemente assumida pelo professor de referência. Associada ao lúdico, a recreação tende a ser composta por atividades espontâneas vivenciadas pelas crianças e desarticuladas das propostas pedagógicas do professor, com fim em si mesmas. A recreação é habitualmente vista como uma oportunidade

para as crianças extravasarem as energias acumuladas durante o período de inércia na sala de aula (SIMÃO, 2005).

As propostas abordadas até aqui compartilham a característica comum de não oportunizar uma educação crítica para as crianças, baseando-se em concepções idealistas e focando apenas no desenvolvimento motor e de habilidades. Essas abordagens não favorecem um debate crítico acerca da realidade social e também imputam à Educação Física uma função relacionada somente a "salvar" os corpos infantis (OLIVEIRA, 2005).

Entretanto, segundo Sayão (1997), existem possibilidades de superar essas perspectivas. A partir da década de 1990, começaram a surgir alguns estudos sobre a Educação Física na Educação Infantil pautados na perspectiva materialista, especialmente na teoria de Vygotsky (1998). Segundo a autora, os estudos de Vygotsky criticam os padrões lineares do processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil, ultrapassando concepções desenvolvimentistas, ambientalistas ou empiristas e interacionistas.

Ainda na década de 1990, o coletivo de autores (1992) rompe com as abordagens tradicionais da Educação Física e apresenta uma proposta metodológica denominada crítico-superador, fundamentada no materialismo-histórico-dialético. Apesar de não ter como foco principal a Educação Física na Educação Infantil, essa proposta metodológica pode ser utilizada nessa primeira etapa da Educação Básica.

Para Sayão (1997, 1999), para a concretização da Educação Física nas escolas de Educação Infantil exige o rompimento da fragmentação do projeto educativo, a apropriação da singularidade das crianças e o reconhecimento delas como *não-escolares*. Isso significa que o professor de Educação Física deve contribuir para a ampliação do mundo das crianças, buscando, em seu planejamento pedagógico, compartilhar de novos entendimentos em relação ao ser humano, a educação, a sociedade, a infância etc.

A consolidação de um projeto de Educação Física na Educação Infantil, segundo Debortoli e Borges (1997), deve priorizar o fortalecimento de uma concepção de criança em sua integralidade, inserida em uma realidade e cultura específicas, como um ser humano histórico e social em processo de desenvolvimento. Segundo estes autores o processo educacional deve superar propostas desenvolvimentistas e focar em uma dimensão lúdica do movimento humano, em que o movimento, a linguagem e a expressão lúdica estejam no centro do processo de desenvolvimento das crianças, permitindo-lhes apropriar-se como sujeitos de suas aprendizagens.

Feita a análise dessas diferentes teorias que trazem sobre o trabalho do corpo na Educação Física das infâncias e a percepção da evolução do pensamento pedagógico, é

notório o movimento que sai de uma visão reducionista para uma abordagem ligada mais ao desenvolvimento integral das crianças. No próximo tópico, será analisada a corporeidade em uma visão complexa da compreensão do corpo nas aulas de Educação Física, considerando os desafios e oportunidades que ela pode apresentar no contexto da Educação Infantil.

#### **2.4 Educação “corporal” na Educação Física das infâncias<sup>4</sup>**

A experiência prévia da docente de Educação Física na Educação Infantil possibilitou perceber que o corpo das crianças é ponto central para o desenvolvimento integral e que sua aprendizagem ocorre de maneira complexa e integrada. Durante os estudos e a participação em disciplinas do mestrado, esses conceitos foram sendo aprofundados, permitindo refletir sobre as dimensões orgânico-sensório-motor, psíquico-afetivo-relacional e mental/espiritual, bem como sobre a importância de planejar práticas corporais que respeitem a singularidade de cada criança e integrem experiências motoras, cognitivas e sociais de forma articulada e significativa. Essa reflexão contribui para compreender como a Educação Física se relaciona com o currículo e com o planejamento pedagógico na Educação Infantil.

A seguir, será feito um aprofundamento sobre a compreensão da importância do corpo nas práticas educacionais, após exploração das bases teóricas, é essencial para compreender o conceito de educação "corporal".

O termo "corporal" vem acompanhado de aspas devido ao fato de que muitos professores ainda possuem uma visão racionalista ocidental da possibilidade de divisão da educação das crianças e dos estudantes nas escolas, onde existiria uma educação intelectual dentro de sala de aula e uma educação do corpo nas aulas de Educação Física (BRACHT, 1999).

O papel do corpo nas aprendizagens foi historicamente subestimado, devido ao entendimento predominante de uma visão biológica, atrelada ao dualismo corpo-mente. Visão dualista disseminada por Descartes (1973), que foi marcada por uma articulação no modo de pensar e supervalorização na objetividade e racionalidade do indivíduo.

Bracht (1999) afirma que é possível perceber um resgate da dignidade do papel da corporeidade nos processos de aprendizagem, a partir do desenvolvimento das ciências naturais. O corpo passa a ser alvo da educação, pois educar o corpo é uma educação do humano, ou seja, "educar o comportamento corporal é educar o comportamento humano".

João e Brito (2004) também corroboram demonstrando que a crise de 1980, onde surgiram diversos questionamentos sobre qual seria o objeto de estudo da Educação Física e

---

<sup>4</sup> Título com referência do artigo: A constituição das teorias pedagógicas da educação física do autor Valter Bracht, agosto/99.

assim surgindo uma aproximação com as ciências humanas, sociais e a filosofia, gerou debates acerca de diversas temáticas que envolviam a área, dentre elas questões relacionadas a corporeidade também foram questionadas, buscando reflexões e propostas de uma prática pedagógica em Educação Física que rompesse com o paradigma tecnicista e mecanicista.

Essas questões epistemológicas fazem emergir uma nova perspectiva para a Educação Física, atrelando a ela aspectos antropológicos, sociológicos, históricos e psicológicos para a noção do corpo (JOÃO, 2022). Rompendo com a visão somente biológica, atrelada por conta das heranças do militarismo, do higienismo e do esportivismo, que tinham como objetivo o treinamento do corpo para torná-lo mais forte.

O corpo humano passa a ser símbolo cultural que reflete elementos específicos da sociedade à qual pertence e os movimentos corporais emergem como expressões culturais desempenhando um papel social significativo na contemporaneidade que está presente em todas as camadas da sociedade (DAOLIO, 1995).

Nesse sentido, corpo humano passa a ser compreendido como uma unidade que produz representações que têm seus significados e intenções, que estão diretamente ligadas ao contexto evolutivo, ontogenético e histórico-cultural de cada indivíduo. Ou seja, conhecer a psicologia do homem, proposta por Vigotski, é fundamental para desenvolver técnicas e conceitos para facilitar a sua transformação, que são alcançados pelo homem cultural, que se baseiam na relação do homem com o mundo externo e com o seu próprio comportamento (DORIA, 2004).

Assim, Freire (2011) afirma que o corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo. Os dois devem estar inseridos na escola de forma conjunta e não de forma separada. A escola não pode entender a mente como aprendizado e o corpo como transportador, ambos devem estar juntos.

A busca pela educação concreta deve ser no sentido de trazer significados para o que a criança está aprendendo, mas nesse sentido, o corpo não pode ser um “intruso” e a inquietude da criança deve ser entendida com outros olhares, para que haja uma educação com conhecimentos significativos, na formação autônoma e relacionados a cultura infantil. Não há que ser feita uma dissociação em relação às aprendizagens e vivências da criança no âmbito escolar. O entendimento deve partir do princípio de que nas aulas de Educação Física ela está desenvolvendo a ciência da motricidade humana que irá auxiliar e influenciar em todo processo educativo, seja na sala de referência realizando uma pintura, no parquinho socializando com os colegas, na hora do lanche partilhando com os pares etc.

Restabelecer essa relação corpo e mente, na crise de 1980, trouxe o surgimento de muitas perspectivas, vários autores da Educação Física começam a escrever sobre a corporeidade, trazendo reflexões sobre o corpo em uma visão em que o inteligível/mente e o sensível/corpo são dimensões que não podem ser separadas e que constituem a unidade do indivíduo (JOÃO; BRITO, 2004).

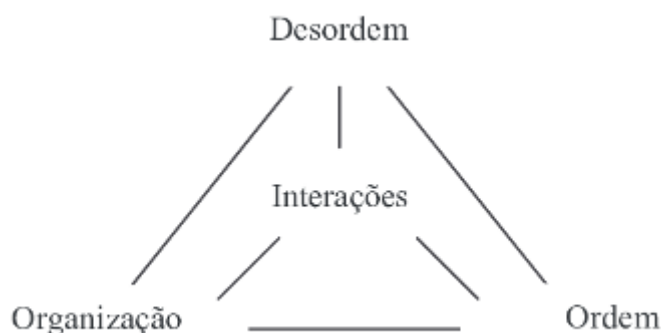
De acordo com Baptista (2022), a corporeidade tende a uma certa hegemonia da fenomenologia de Merleau-Ponty, os autores que se aproximavam das questões humanas, buscaram essa concepção de amplitude do corpo nas referências do filósofo francês, que trazia como concepção de corpo “[...] eu não estou diante de meu corpo, estou em meu corpo, ou antes sou meu corpo” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 207).

Mas apesar dessa tendência a concepção de Merleau-Ponty, no mesmo período é apresentada ao campo de conhecimento da Educação Física a discussão sobre o corpo a partir das influências da epistemologia complexa proposta por Edgar Morin, um antropólogo, sociólogo e filósofo francês. Epistemologia que foi apresentada primeiramente por João Batista Freire (1991), mesmo que o autor não tenha assumido a corporeidade como fundamento central da sua discussão sobre o corpo (JOÃO, 2022).

O Pensamento Complexo então vai propor uma religação dos saberes compartimentados durante o tempo, propondo uma abordagem colaborativa na produção do conhecimento, onde este é construído e compartilhado de maneira integrada com diversas disciplinas. Preconizando a harmonização entre a unidade e a multiplicidade, fomentando uma inteligência geral capaz de lidar com a complexidade do contexto de maneira multidimensional, dentro de uma concepção global e transdisciplinar (LEITE et al., 2020 *apud* MORIN, 1986).

A complexidade propõe que a corporeidade guarda heranças de todo o processo evolutivo, envolvendo a "physis" que é a estrutura organizacional física, presente através do corpo; o "bios" que está relacionado com o universo da vida; e o universo antropossocial. Segundo Edgar Morin, uma bactéria, um átomo são considerados sujeitos e com essa complexidade presente nos sistemas, através da evolução das espécies, temos a emergência da espécie humana que é detentora de espírito (mente) e consciência (JOÃO; BRITO, 2004).

Ocorre então uma relação entre o todo e as partes e as partes e o todo e para que essa relação recursiva ocorra, Morin (1977) propõe um anel tetralógico que vai guiar as atividades do sistema envolvendo essas relações de ordem, desordem, interação e organização que acontecem no espaço-tempo. Assim, fica evidente que essa relação recursiva, complementar, concorrente e antagonista que faz essa integração e reorganização do sistema.

**Figura 4 - Anel tetralógico**

Fonte: Morin (2000, p. 204)

A teoria da complexidade então é um conjunto de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações e acasos que constituem o mundo fenomênico. Por outro lado, não ignora os outros aspectos que surgem, como confusão, desordem, incerteza, ambiguidade, mas que procura entender esses opostos, sem desconsiderá-los e propondo abordagens que sejam trabalhadas de forma interdisciplinar para que ocorra a construção do conhecimento.

João (2022) ao fundamentar o seu conceito de corporeidade/subjetividade<sup>5</sup> utiliza a obra *O método* de Edgar Morin, assim:

O conceito de corporeidade/subjetividade do indivíduo humano se refere a um sistema complexo que abarca o todo, a globalidade do ser humano. Este sistema complexo maior é constituído por três partes (dimensões) ou (sub)sistemas complexos menores (JOÃO, 2022, p. 10).

Dessa maneira, é a partir do nosso corpo, das nossas interações com o todo e com as partes que vamos compreender e vivenciar as dimensões da corporeidade/subjetividade que:

Do ponto de vista ontológico-epistemológico, a corporeidade e a subjetividade devem ser consideradas de modo sistêmico, relacional e num continuum emergencial, formando uma unidade complexa organizada a partir de três dimensões ou sistemas constituidores do indivíduo: orgânico-sensorio-motor, psíquico-afetivo-relacional e mental/espiritual<sup>6</sup> (JOÃO, 2022, p. 8).

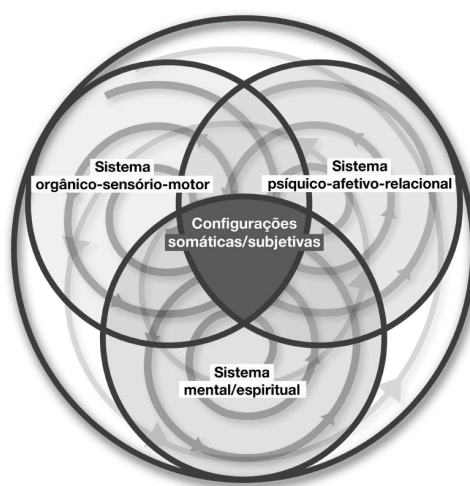
Segundo João e Brito (2004) a abordagem da corporeidade a partir do pensamento complexo possibilita a compreensão do ser humano como uma entidade complexa, na qual todas as suas qualidades e dimensões estão intrinsecamente ligadas ao corpo. O corpo emerge

<sup>5</sup> João (2022) esclarece que a utilização da barra oblíqua [/], é uma forma mais simples de escrita e tradução da expressão corporeidade → subjetividade e que significa inclusão, implicação, relação e continuidade entre os dois termos, os dois conceitos e as dimensões a que se referem.

<sup>6</sup> O termo “mental/espiritual”, tal como utilizado por João (2020; 2022), é utilizado sem nenhuma conotação religiosa, mas seguindo a justificativa apresentada por Morin (2003) ao discutir o uso da palavra *esprit* (em francês), que devido a carência da língua francesa para um termo derivado diretamente do *mens* (mind), *esprit* torna-se a expressão possível para nomear a dimensão propriamente mental da existência humana. Nesse sentido, ao utilizar “espiritual”, João refere-se ao plano em que o humano se reconhece como sujeito, significativo e significativo no mundo, constituindo-se em recursividade com os demais sistemas da corporeidade/subjetividade humana, e não a qualquer noção de espiritualidade no sentido religioso tradicional.

como a expressão tangível da individualidade, da existência e do ser, sendo por meio dele que podemos identificar aspectos fundamentais que remetem à organização integral do ser humano.

**Figura 5 - Corporeidade/subjetividade do indivíduo humano**



Fonte: João (2022, p. 11)

Entendendo o indivíduo simultaneamente como uma unidade e uma multiplicidade de acontecimentos, a teoria da complexidade propõe uma compreensão plena para a criança da Educação Infantil, uma visão completa de sujeito, onde a partir das vivências realizadas nas práticas corporais vão emergir as diferentes dimensões que fazem parte da ciência da motricidade humana, elucidando como a Educação Física Escolar, nessa perspectiva, contribui para as práticas pedagógicas.

É importante que para haver uma aprendizagem nas crianças o ambiente precisa estar propício para que essas aprendizagens de saberes possam ocorrer, pois segundo Morin (2000) todos os indivíduos nascem capazes de aprender.

A Educação Física então assume um papel significativo pedagogicamente na vida dessa criança, pois no ambiente escolar a Educação Física será como uma ferramenta, oportunizando o contato com os conhecimentos não só científicos, mas também com os três (sub)sistemas da sua corporeidade/subjetividade. Esses conhecimentos precisam ser significativos, para que sejam utilizados por toda a sua vida e não somente uma limitação do ato de se movimentar em si, mas práticas corporais que vão desenvolver a sua corporeidade.

Para a BNCC, documento normativo da educação brasileira, temos os objetivos de aprendizagem que devem ser desenvolvidos ao longo das etapas da educação básica. Para a

Educação Física as práticas corporais são tematizadas em suas diversas formas de codificação e significação social e o documento traz uma concepção de movimento humano atrelado ao âmbito da cultura e as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório (BNCC, 2018).

Evidenciando que o próprio documento que orienta a Educação Física dialoga com a ideia de corporeidade/subjetividade proposta por João (2022) e também com o anel tetralógico proposto por Edgar Morin na sua teoria da complexidade, onde devemos considerar todas as dimensões do ser humano.

Na educação temos alguns autores que fundamentam as suas teorias explicando as dimensões humanas a partir de uma divisão em partes cognitivas e motora ou biológicas ou sociais, de maneira oposta, a teoria da complexidade busca religar essas dimensões que ao longo dos tempos tem sido dicotomizadas (LEITE et al., 2020).

Morin (2011) ao propor a complexidade como algo que é tecido junto, considera que façamos uma reflexão sobre os elementos econômicos, políticos, sociológicos, psicológicos, afetivos e até mitológicos, constituindo-os de forma inseparável, interativa e inter-retroativa entre o objeto de conhecimento e o seu contexto, sendo considerado então as partes e o todo, o todo e as partes e as partes entre si.

Dessa forma, é fundamental que a prática pedagógica ocorra de forma interdisciplinar e até transdisciplinar, respeitando a criança como um ser único, sem que haja uma dicotomia entre as experiências que ocorrem em diferentes ambientes. O planejamento deve ser integrado a essa diversidade, com o objetivo sempre no desenvolvimento em sua integralidade.

Toda essa religação vai ocorrer por meio da corporeidade e adotá-la como referencial teórico para a prática pedagógica, nos fornece quatro consequências fundamentais, segundo João e Brito (2004):

- 1) permite o re-enraizamento em nossa condição cósmica e planetária; 2) permite o reconhecimento da nossa condição humana, ou seja, de indivíduo/espécie/sociedade humana, e a complexidade que a envolve; 3) possibilita aludirmos à complexidade que a envolve; 4) conduz necessariamente a uma outra prática (JOÃO; BRITO, 2004, p. 267).

A corporeidade se revela na intrincada relação entre o universo interno e externo, uma dinâmica marcada pela auto-eco-organização. Nesse contexto, a missão fundamental do professor transcende simplesmente transmitir conhecimento, ela reside na habilidade sagaz de intervir, com discernimento, no entrelaçamento dessas esferas, promovendo uma experiência educacional enriquecedora.

Por isso, as relações que emergem a partir das aprendizagens devem ser entrelaçadas nas duas instâncias que seguem o princípio de expansão e recolhimento, como Morin (1997) pontua quando traz que a ordem e a desordem se co-produzem, passando por momentos de estabilidade. Para João e Brito (2004) essa seria a essência da prática pedagógica, sob a ótica do pensamento complexo, residindo na apreensão e na aplicação desses pressupostos fundamentais.

A solução dos problemas enfrentados nas escolas da primeira infância não será alcançada apenas por meio das aulas de Educação Física, mas a partir da valorização da cultura infantil e da integração desse componente curricular. Considerando que o processo educativo deve ser centrado na criança da Educação Infantil e levar em conta sua totalidade, as vivências corporais e os recursos pedagógicos tornam-se essenciais para um desenvolvimento significativo (FREIRE, 2011, p.21).

Compreender a importância do corpo nas práticas educacionais das aulas de Educação Física na Educação Infantil, como discutido anteriormente, revela a necessidade de uma abordagem que transcenda disciplinas isoladas, promovendo um trabalho integrado entre os professores. Os autores João e Brito (2004) e Morin (1997), compartilham da visão de corpo como uma unidade complexa e integrada. Enquanto Morin (1997) propõe uma epistemologia mais abrangente da complexidade, aplicável a todas as áreas do conhecimento e que valoriza a inter-relação entre múltiplas dimensões, João e Brito (2004) apresentam o conceito ao campo da corporeidade no campo da Educação Física, destacando o corpo como expressão integral da identidade e subjetividade humana. Essa perspectiva destaca, então, a relevância da corporeidade e complexidade na educação, promovendo interações interdisciplinares, que serão abordadas no próximo tópico, e contribuindo para um planejamento mais coeso e mais significativo para as crianças.

## **2.5 As relações da interdisciplinaridade na Educação Infantil e na Educação Física**

A experiência como docente de Educação Física na Educação Infantil proporcionou à profissional uma compreensão inicial sobre a construção das ações interdisciplinares no contexto escolar. Essa vivência permitiu perceber que a interdisciplinaridade vai além da simples articulação de saberes; a partir do aprofundamento teórico realizado no mestrado, tornou-se possível reconhecer que ela se concretiza por meio do planejamento conjunto, da valorização das múltiplas linguagens e da criação de experiências pedagógicas significativas, promovendo, assim, o desenvolvimento integral das crianças.

Como visto anteriormente, a interdisciplinaridade se apresenta como uma prática viável na busca da integração dos saberes, permitindo às crianças um conhecimento harmonioso e o respeito por sua identidade em sua integralidade.

A presença do professor de Educação Física nas escolas de Educação Infantil não deve ser entendida como um "momento a mais" na rotina das crianças, nem como uma atividade isolada do planejamento pedagógico. Pelo contrário, deve haver uma interação efetiva entre os professores envolvidos nesse processo educacional, promovendo um planejamento conjunto que contribua para o desenvolvimento integral das crianças.

Para compreender como a interdisciplinaridade chegou ao que é posto nos dias atuais, é necessário uma volta ao passado. Na Grécia Antiga, o conhecimento era entendido como um todo indivisível, sem a fragmentação entre as disciplinas que foram surgindo nas eras posteriores. As diversas áreas do saber articulavam-se entre si de forma integrada, sem as divisões rígidas que se intensificaram na Idade Média com o surgimento das universidades. Com isso, ao longo do tempo o resultado foi um distanciamento entre as disciplinas e um crescente número de especializações excessivas (JAPIASSU, 1976).

Como forma de questionar essas barreiras, fronteiras e limitações que surgiram entre as disciplinas, estudos sobre a interdisciplinaridade começam a aparecer na Europa, principalmente na França e Itália, em meados da década de 1960 (FAZENDA, 2012). Hilton Japiassu (1976), importante filósofo e educador brasileiro, é um dos pioneiros dos estudos da interdisciplinaridade no Brasil, onde traz uma crítica à fragmentação do saber, defendendo a retomada dessa visão mais integrada do conhecimento. Outra autora importante que se debruça nos estudos sobre a interdisciplinaridade, é a Ivani Fazenda (2012) pontuando que a primeira dicotomia a ser superada pela interdisciplinaridade é a ciência/existência.

Fazenda (2012, p.18), afirma que a interdisciplinaridade no Brasil passou por três momentos distintos em sua trajetória. O primeiro, que ocorreu na década de 1970, que ela considera o momento da definição. O segundo, em 1980, quando surge a explicação do método e o terceiro, na década de 1990, que surge a construção da teoria. A autora pontua também sobre os equívocos de alguns profissionais que afirmam realizar projetos interdisciplinares, mas acabam não fazendo de maneira correta e consciente, pois um trabalho interdisciplinar deve ir além de uma simples mistura intuitiva das disciplinas.

Segundo Fazenda (2012), durante as décadas de 1960 e 1970, o silenciamento dos educadores, provocado pela ditadura militar, limitou o avanço de discussões nesse campo. Somente em 1980 a interdisciplinaridade é inserida no ambiente escolar como um princípio

metodológico, onde começam a surgir no Brasil diferentes programas de reformulação curricular, abrindo espaço para a implementação de abordagens interdisciplinares.

A interdisciplinaridade surge como um "remédio" para a alienação científica resultante da fragmentação dos saberes. Dessa forma, é preciso encarar o "fenômeno" interdisciplinar como uma nova abordagem para lidar com a divisão epistemológica do conhecimento em disciplinas e as relações que elas estabelecem. Japiassu (1979, p.31) destaca que essa transformação representa "uma das mais significativas mudanças que afetam, em nossa cultura, as *démarches* da inteligência e as formas de seu discurso".

Buscando os pressupostos fundamentais para uma metodologia interdisciplinar, Japiassu (1979, p.31-32) reflete sobre as condições reais em que se produzem, elaboram e articulam os conhecimentos interdisciplinares. Ele os considera elementos essenciais para uma possível metodologia da convergência. Nesse contexto, os encontros entre especialistas não se limitariam a uma simples troca de dados, mas se tornariam ocasiões de verdadeiras trocas de informações e críticas, visando à integração dos saberes. O autor também se preocupou em abordar o aspecto conceitual da interdisciplinaridade, que, segundo ele, pode ser entendida como um "espaço interdisciplinar" ou simplesmente como "interdisciplinaridade", buscando, na repartição dos saberes, a negação e a superação das fronteiras disciplinares (JAPIASSU, 1979, p.74-75).

Assim, a interdisciplinaridade vai ocorrer na interação entre duas ou mais disciplinas, em sua totalidade, para que todas sejam enriquecidas ao longo de todo o processo. Fazenda (1979, p.159), corrobora trazendo que "a real interdisciplinaridade é antes uma questão de atitude; supõe uma postura única diante dos fatos a serem analisados, mas não significa que pretenda impor-se, desprezando suas particularidades".

Pensar a interdisciplinaridade não significa desvalorizar as disciplinas ou desrespeitar o conhecimento gerado por elas, pelo contrário, o processo interdisciplinar na educação visa a uma gestão mais ampla do currículo escolar, proporcionando uma visão mais integrada e adequada da realidade, superando os limites entre os campos do saber. Como afirma Fazenda (2003, p.72), "o conhecimento interdisciplinar busca a totalidade do conhecimento e respeita as especificidades das disciplinas".

Lück (2013), reforça essa visão ao destacar que a interdisciplinaridade não visa eliminar as disciplinas, mas sim promover um processo contínuo e incessante de construção do conhecimento.

A interdisciplinaridade, no campo da Ciência, corresponde à necessidade de superar a visão fragmentadora de produção do conhecimento, como também de articular e

produzir coerência entre os múltiplos fragmentos que estão postos no acervo de conhecimento da humanidade (LÜCK, 2013, p.43)

Vários foram os avanços em relação a uma prática interdisciplinar, mas compreender como trabalhar dessa forma ainda é posto como desafio hoje em dia. Segundo Japiassu (1979), existem diferentes concepções que buscam tornar possível a interdisciplinaridade na escola, favorecendo o religamento das fronteiras entre as disciplinas, para que o conhecimento ocorra de forma harmoniosa. Mas apesar das mudanças de paradigmas em relação às metodologias de ensino, alguns profissionais ainda estão enraizados com métodos tradicionais de ensino, que valorizam a dicotomia entre os saberes.

Fazenda (2012), elenca alguns fundamentos essenciais que auxiliam no planejamento pedagógico com base na interdisciplinaridade: a dialética, a memória, a parceria, a sala de aula interdisciplinar e os projetos interdisciplinares. Outro ponto que a autora traz é a questão da importância de observar os níveis da interdisciplinaridade: o currículo, a didática e a pedagógica.

A interdisciplinaridade promove um compromisso com a totalidade do conhecimento, superando sua fragmentação. Deve ser incorporada em todos os níveis de ensino para garantir um aprendizado significativo, especialmente para as crianças. A transição de uma abordagem tradicional para uma mais transformadora, como a interdisciplinaridade, requer uma avaliação da prática docente. É fundamental considerar no processo educacional aspectos que ajudem a compreender o contexto das crianças, suas condições de vida, universo cultural, origem familiar, condições de saúde, história de vida, participação em grupos e problemas (FAZENDA, 2012).

Assim, fica claro que o processo educacional que ocorre na instituição deve ser fundamentado em relações e interações, além de práticas educativas que sejam intencionalmente direcionadas para experiências que incentivem o aprendizado, o convívio no ambiente coletivo e a criação de narrativas utilizando diversas formas de linguagem (BROSTOLIN E MORAES, 2021).

No currículo da Educação Infantil, os cinco campos de experiências são as diferentes formas de expressão, trazendo o movimento como articulador das diferentes atividades interdisciplinares:

É necessário considerar que as linguagens se inter-relacionam: por exemplo, nas brincadeiras cantadas a criança explora as possibilidades expressivas de seus movimentos ao mesmo tempo em que brinca com as palavras e imita certos personagens. Quando se volta para construir conhecimentos sobre diferentes aspectos de seu entorno, a criança elabora suas capacidades linguísticas e cognitivas envolvidas na explicação, argumentação e outras, ao mesmo tempo em que amplia seus conhecimentos sobre o mundo e registra suas descobertas pelo desenho ou mesmo por formas bem iniciais de registro escrito. Por esse motivo, ao planejar o

trabalho, é importante não tomar as linguagens de modo isolado ou disciplinar, mas sim contextualizadas, a serviço de significativas aprendizagens (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 2009, p.15).

Portanto, o professor de Educação Física, ao atuar no contexto da Educação Infantil, não deve limitar a trabalhar somente o campo de experiência "corpo, gestos e movimentos". Em uma perspectiva interdisciplinar, os conhecimentos da Educação Física devem se integrar com diversas outras linguagens. Como destaca Soares (2015), o movimento é o eixo central da prática pedagógica da criança, e é através dele que outras formas de expressão, como a brincadeira, o desenho e o registro escrito, são desenvolvidas de maneira interdisciplinar.

Para atuar na Educação Infantil, o profissional deve compreender a necessidade do trabalho pedagógico integrado entre as diferentes áreas de conhecimento, que contemplem as diversas linguagens da criança, tais como, oral e escrita, matemática, artística, corporal, musical, temporal e espacial e a cultural. Destaca-se, que os professores da Educação Infantil ainda enfrentam desafios na organização do trabalho para evitar a fragmentação das atividades e, ao mesmo tempo, demonstrar as intencionalidades desejadas. Esse processo exige uma construção coletiva e participativa, na qual os profissionais devem utilizar os momentos de encontro coletivo para estudar, discutir, analisar, refletir e transformar a realidade, baseando-se nos saberes de cada área do conhecimento (BROSTOLIN E MORAES, 2021).

### 3 RELEVÂNCIA SOCIAL

A obrigatoriedade da Educação Física é assegurada pela LDB, em seu parágrafo 3º do artigo 26, onde temos:

A Educação Física, **integrada à proposta pedagógica, é componente curricular obrigatório da Educação Básica**, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos (BRASIL, 1996) (grifo nosso).

Como a legislação deixou a brecha em relação a qual profissional atuaria com esse componente na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, no Distrito Federal temos o PECM, que vem para minimizar essa lacuna. Ainda hoje encontramos unidades escolares que atendem essa faixa etária que não são contempladas por esse programa, trazendo prejuízo para o desenvolvimento integral da criança e também sobrecarregando os professores de referência, que muitas vezes não possuem conhecimentos aprofundados da área de Educação Física, constando em sua grade horária da faculdade matérias relacionadas somente à recreação.

Com os conceitos relativos à infância que se constituíram ao longo dos tempos, atualmente temos o entendimento e a constituição de uma criança definida como um sujeito histórico de direitos, atuante e protagonista na constituição de sua identidade pessoal e

coletiva. A criança precisa ser “vista” como um ser em sua integralidade, por isso é fundamental que tenhamos diversos profissionais atuando com essa faixa etária (DISTRITO FEDERAL, 2018).

Este projeto questionou até que ponto é possível romper com as concepções tradicionais da Educação Física, superando a visão predominantemente biológica e atlética, para uma prática docente que contribua, de fato, para o desenvolvimento integral das crianças. Buscou-se investigar se o trabalho conjunto da professora de referência com a pesquisadora/professora de Educação Física, atuando de forma integrada, fortaleceu o processo educacional por meio das práticas pedagógicas que valorizem múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil, além da motricidade.

Segundo Fazenda (1979), essa integração ocorre antes mesmo da interdisciplinaridade, onde os professores vão conhecer e relacionar conteúdos, métodos e teorias. Mas para que ela seja algo que traga uma transformação no processo educacional é necessário que ela não seja compreendida somente como um produto, mas sim como uma etapa. Segundo a autora, “a interdisciplinaridade é fator de transformação, de mudança social, enquanto a integração como fim em si mesma é fator de 'estagnação’” (FAZENDA, 1979, p. 83).

Nesse sentido, o objetivo não é apenas apresentar a Educação Física com um componente que amplia a compreensão sobre o corpo e o movimento, mas explorar se, na realidade do ambiente escolar, é possível promover essa integração de forma genuína e eficaz, considerando as limitações e desafios que os professores enfrentam, como a falta de tempo para planejamento conjunto e as práticas isoladas. Além disso, o projeto investigou as condições necessárias para que essa integração se efetivasse, compreendendo como essa abordagem poderia impactar positivamente as práticas pedagógicas e contribuir para uma educação mais completa e contextualizada para as crianças, redefinindo o papel da Educação Física na Educação Infantil, não apenas como uma área curricular, mas como um eixo potencial para a construção de um currículo verdadeiramente integrado e transformador.

## **4 MATERIAIS E MÉTODOS**

### **4.1 Local de realização da pesquisa**

O Centro de Educação Infantil da Candangolândia (CEIC) está situado na Praça do Bosque, no endereço Qd QR 1-A da Candangolândia. A equipe gestora é composta por diretora, vice-diretora, supervisor administrativo, supervisor pedagógico e chefe de secretaria escolar. Possui 10 salas de aulas, sendo distribuídas em turmas de 1º e 2º períodos e duas classes especiais, com atendimento no matutino e no vespertino. A escola tem autorização por

parte da SEEDF para o Programa Educação com Movimento (PECM), mas nenhum professor foi encaminhado para preencher a vaga até o momento. São duas coordenadoras pedagógicas, que auxiliam o trabalho dos 20 professores regentes. A escola ainda conta em sua equipe uma pedagoga do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA) e uma orientadora, que também auxiliam o processo pedagógico da escola.

#### **4.2 População a ser estudada**

Como forma de garantir a autorização da presente pesquisa, foi realizada uma primeira conversa com a equipe gestora da unidade escolar. Os participantes desta pesquisa foram crianças de uma turma do 2º período da Educação Infantil, matriculadas no Centro de Educação Infantil da Candangolândia (CEIC) e a professora de referência da turma. Em relação às crianças, a pesquisa foi apresentada de forma lúdica e adequada à linguagem infantil, a pesquisadora/professora de Educação Física fez a leitura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), visto que as crianças da Educação Infantil ainda não desenvolveram a leitura nesta etapa, garantindo que todas as crianças compreendessem o objetivo da pesquisa.

#### **4.3 Delineamento amostral**

O CEIC, foi a unidade escolar escolhida para a realização desta pesquisa por ser uma escola que possui grande preocupação com o desenvolvimento integral das crianças e que, apesar de não contar com um professor de Educação Física para ministrar as atividades do PECM, busca trabalhar com diversas atividades que envolvam a Ciência da Motricidade Humana. A seleção da turma que participou da pesquisa foi feita com auxílio das coordenadoras pedagógicas e convite para a participação. Como foi uma pesquisa com as crianças menores de idade, somente participaram as crianças que concordaram com o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e que os responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Em relação aos demais profissionais que participaram da pesquisa, a coleta de dados foi feita com aqueles que aceitaram participar da pesquisa e assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O termo de Concordância da Instituição Coparticipante foi consentido e assinado.

#### **4.4 Análise de riscos**

Foi fundamental que fosse realizada uma análise de possíveis riscos que poderiam surgir na condução da pesquisa, através de uma avaliação cuidadosa dos desafios e obstáculos ao longo do processo. No contexto desta pesquisa, um dos principais riscos identificados foi a recusa da participação por parte das crianças. Durante as atividades propostas para a turma, surgiram momentos de timidez ou desconforto, assim qualquer participante que se sentisse

incomodado pode desistir ou não participar da atividade proposta, a qualquer momento. As atividades propostas garantiram um ambiente seguro e respeitoso durante a realização. Para garantir a proteção da confidencialidade dos dados, os nomes e identidades dos participantes foram preservados. Outro ponto, as custas financeiras da pesquisa, que não foram solicitadas em nenhum caso aos participantes, pois a pesquisa foi realizada dentro da unidade escolar em que as crianças estavam matriculadas, no horário de regência e coordenação do local de trabalho da professora de referência. Todos os custos relacionados à participação na pesquisa foram de responsabilidade da pesquisadora/professora de Educação Física.

#### **4.5 Benefícios**

Com o objetivo de investigar os benefícios do trabalho de mais um profissional atuando na Educação Infantil, esta pesquisa buscou fortalecer a prática integrada entre a professora de referência e a professora de Educação Física, contribuindo para o fortalecimento do processo educacional das crianças em sua integralidade. Ao explorar o trabalho integrado, foi possível identificar benefícios para o processo educacional na Educação Infantil, ampliando a compreensão sobre o papel da Educação Física nesse contexto.

Conforme as Instruções Normativas nº 10 e nº 11 do ProEF, esta pesquisa também resultou na elaboração de um Produto Educacional, destinado a subsidiar o trabalho de outros profissionais da educação que atuam no âmbito do Programa Educação com Movimento (PECM), oferecendo recursos e orientações para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas.

#### **4.6 Garantias éticas aos participantes da pesquisa**

Com o intuito de garantir e proteger os direitos e o bem-estar dos participantes, esta pesquisa estabeleceu cuidadosamente suas garantias éticas. Todos os participantes receberam informações claras sobre os objetivos, os procedimentos, os possíveis riscos e os benefícios da pesquisa, por meio de uma reunião coletiva e, no caso das crianças, por meio de estratégias lúdicas, como brincadeiras e narrativas adequadas à faixa etária.

As informações pessoais dos participantes foram mantidas em sigilo e protegidas contra qualquer forma de divulgação não autorizada. Participaram da pesquisa apenas aqueles cujos responsáveis legais forneceram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido devidamente assinados, garantindo o consentimento de todos os envolvidos.

Os dados coletados e os resultados da pesquisa foram compartilhados de maneira transparente e responsável com a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e com a unidade escolar, por meio de um relatório detalhado. Além disso, foi realizada uma reunião na unidade escolar para a socialização dos resultados, assegurando o acesso da comunidade

escolar às informações produzidas e contribuindo para a qualificação do processo educacional.

#### **4.7 Método**

O Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) propõe ações interventivas voltadas à transformação dos contextos educacionais, articulando avaliação reflexiva e renovação das práticas pedagógicas a partir da realidade vivenciada pela pesquisadora/professora de Educação Física. Nesse escopo, esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola de Educação Infantil da rede pública do Distrito Federal, com o objetivo de analisar, à luz da concepção de corporeidade/subjetividade humana, o processo de planejamento-execução-avaliação de uma intervenção educativa interdisciplinar, construída de maneira compartilhada entre a pesquisadora/professora de Educação Física e a professora de referência, no âmbito do Programa Educação com Movimento (PECM), visando à criação de experiências corporais intencionais que contribuíssem para o desenvolvimento integral das crianças.

Como delineamento metodológico, o estudo adotou a pesquisa pedagógica, conforme fundamentada por Knobel e Lankshear (2008), que parte de questões reais e preocupações concretas dos professores em seu cotidiano escolar, reconhecendo-os como pesquisadores de sua própria prática. Essa abordagem mostrou-se pertinente ao permitir a transformação das práticas educativas a partir de um olhar crítico da professora-pesquisadora, possibilitando analisar como a ciência da motricidade humana pôde ser integrada ao currículo, favorecer estratégias colaborativas entre os docentes e documentar processos pedagógicos para posterior socialização com outros profissionais da educação.

Considerando a complexidade do fenômeno estudado, que envolve significados, valores e interações sociais presentes na prática pedagógica, optou-se pela abordagem qualitativa<sup>7</sup> (MINAYO, 2002), que permite compreender os processos de construção de significados atribuídos pelos participantes (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Essa escolha metodológica alinha-se à pesquisa pedagógica, pois ambas privilegiam a compreensão aprofundada da realidade educacional em sua singularidade, sem reduzi-la somente a variáveis quantificáveis (CRESWELL, 2014).

Ao adotar a abordagem qualitativa, a pesquisa buscou analisar as características e contribuições do processo de construção de uma proposta pedagógica interdisciplinar entre a pesquisadora/professora de Educação Física e a professora de referência da Educação Infantil,

---

<sup>7</sup> Por ter alinhamento intrínseco com a pesquisa pedagógica, optou-se por manter a explicação da abordagem qualitativa.

bem como avaliar, de forma comparativa, as modificações geradas pela experiência educativa na compreensão da professora de referência sobre o papel da Educação Física na Educação Infantil. Para isso, foram considerados os significados atribuídos pelos diferentes sujeitos envolvidos no processo, incluindo as percepções da professora de referência e as manifestações das crianças durante as experiências corporais propostas.

A investigação teve origem nas inquietações e preocupações da pesquisadora/professora de Educação Física diante da limitada presença de professores especialistas na Educação Infantil da rede pública do Distrito Federal. Nesse sentido, o estudo buscou alinhar o processo investigativo à análise da integração entre professora de referência e professora de Educação Física, contribuindo para a compreensão de caminhos possíveis que valorizem e fortaleçam práticas pedagógicas integradas no contexto escolar.

O percurso metodológico foi estruturado a partir de um estudo de caso, compreendido, conforme Creswell (2014), como uma abordagem qualitativa que investiga um sistema delimitado da vida real ao longo do tempo, por meio da coleta aprofundada de múltiplas fontes de informação. De acordo com o autor, a pesquisa de estudo de caso envolve observações, entrevistas, documentos, materiais audiovisuais e relatórios, possibilitando a descrição detalhada do caso e a identificação de temas emergentes.

Com a finalidade de compreender a influência da integração entre professora de Educação Física e professora de referência no contexto da Educação Infantil, o estudo assumiu a forma de um *estudo de caso instrumental* (STAKE, 1995), no qual o caso investigado permitiu aprofundar a compreensão do fenômeno em análise, sem a pretensão de generalização estatística.

Em consonância com Lankshear e Knobel (2008), que destacam que, na pesquisa qualitativa, os dados são construídos ao longo do próprio processo investigativo, o estudo foi desenvolvido ao longo de dois meses. As fontes de informação utilizadas incluíram a observação participante, a implementação de uma intervenção educativa interdisciplinar, o diário de campo da pesquisadora/professora de Educação Física, questionário, documento avaliativo e registros fotográficos e audiovisuais, todos articulados aos objetivos estabelecidos.

O processo investigativo foi organizado em etapas. Inicialmente, realizou-se o diagnóstico da turma, por meio da observação participante, que possibilitou à pesquisadora acompanhar o cotidiano escolar, favorecer a aproximação com as crianças e identificar aspectos relevantes para o planejamento das experiências corporais. Em seguida, ocorreu o planejamento da intervenção, construído de forma colaborativa entre a

pesquisadora/professora de Educação Física e a professora de referência, durante as aulas. Por fim, deu-se a execução da intervenção, realizada conforme as diretrizes do PECM, ao longo de dez aulas com a turma participante.

A etapa avaliativa do estudo concentrou-se na análise do processo de planejamento-execução-avaliação da intervenção educativa interdisciplinar. Para tanto, foram considerados o diário de campo da pesquisadora/professora de Educação Física, os registros produzidos durante as aulas, o documento avaliativo elaborado ao final do percurso pela professora de referência e a aplicação de questionários inicial e final, que permitiram avaliar comparativamente as modificações na compreensão da professora de referência sobre o papel da Educação Física na Educação Infantil.

Este estudo configurou-se, assim, como uma oportunidade de articular os princípios da pesquisa pedagógica com o rigor da abordagem qualitativa, contribuindo para a análise aprofundada da integração entre professora de Educação Física e professora de referência. Ao focalizar a concepção de corporeidade/subjetividade humana como eixo analítico, a pesquisa produziu conhecimentos relevantes tanto para a transformação do contexto educacional investigado quanto como referência para outros contextos educacionais similares, atendendo aos objetivos do ProEF de articular pesquisa, intervenção e qualificação da prática pedagógica na educação básica.

## **5 RESULTADOS**

### **5.1 Procedimentos de coletas de dados**

A coleta de dados foi realizada no Centro de Educação Infantil da Candangolândia (CEIC), com uma turma do 2º período da Educação Infantil, composta por 17 crianças, distribuídas em 11 meninos e 6 meninas, sendo uma delas de nacionalidade bengalesa. Todas as crianças foram bem participativas e aceitaram a implementação do projeto com muito entusiasmo. Inicialmente, a proposta seria desenvolvida com uma turma do 1º período, mas, por conta de mudanças no calendário escolar, do período de greve dos professores da rede pública do Distrito Federal, novo calendário escolar, feriados/dias móveis e do afastamento para tratamento de saúde da professora regente da turma escolhida, foi necessário alterar e realizar a escolha de uma nova turma. A nova turma selecionada foi da professora Mariana, 2º período, que ao longo da implementação do projeto se mostrou muito participativa e contribuiu bastante para o desenvolvimento do projeto, agregando novas ideias e fortalecendo o trabalho conjunto, mesmo que com falta de tempo, ao final de cada “aula” sempre

tentávamos trocar algumas falas e foi utilizado aplicativo de conversa (WhatsApp) para facilitar a troca.

Durante a realização das atividades, foi necessário a utilização de alguns materiais, porém a escola não possuía muitos materiais disponíveis para as aulas de Educação Física. Em conversa com a diretora e com a supervisora pedagógica, foi dito que haviam adquiridos alguns materiais no início do ano, como uma bola para cada sala, bambolês, cones e outros materiais para que as professoras de referência utilizassem nas aulas de psicomotricidade, mas com a má utilização, os materiais foram sendo quebrados e deteriorados (algumas professoras somente entregavam o material para as crianças sem nenhum planejamento). Dessa forma, no espaço destinado às atividades de Educação Física (campo sintético), havia apenas seis bambolês (alguns tortos), duas cordas com alguns nós, quatro cones grandes e alguns chapéus chineses. Diante dessa limitação, a pesquisadora/professora de Educação Física levou uma corda grande de casa e a professora regente disponibilizou uma bola de futebol de uso pessoal, o que permitiu ampliar as possibilidades das experiências corporais propostas. Durante a aplicação do projeto a escola adquiriu alguns bambolês e separou para as aulas de Educação Física.

Devido aos ajustes no cronograma, algumas etapas precisaram ser modificadas. Assim, o processo de coleta de dados aconteceu primeiramente com uma entrevista com a professora de referência, onde foi apresentada a proposta do projeto de pesquisa e aplicação de um questionário. Posteriormente teve a aplicação do projeto interdisciplinar com aulas às terças e quintas com duração de 50 minutos, e ao final de cada aula era feito o registro no diário de campo, contendo parte do diálogo com as crianças, registro das falas e dos comportamentos observados. Embora a observação participante fizesse parte do planejamento inicial, ela não pôde ser realizada como previsto por conta do tempo reduzido e das mudanças que ocorreram no início da aplicação, mas durante as aulas e em conversas com a professora de referência foi possível traçar um diagnóstico para a turma, o que não causou prejuízos maiores a aplicação do projeto.

**Figura 6 -** Material disponível para as aulas



Fonte: Autora

## 5.2 Descrição das Intervenções

A proposta do projeto interdisciplinar foi desenvolvida em parceria com a professora de referência, acompanhando o planejamento quinzenal e envolvendo uma turma do 2º período da Educação Infantil, com crianças entre cinco e seis anos de idade. A aplicação do projeto ocorreu durante o mês de outubro e o mês de novembro, com intervenções duas vezes por semana com duração de 50 minutos. As aulas foram planejadas de forma a integrar a Educação Física ao projeto central da escola, em consonância com o tema do Projeto Político-Pedagógico de 2025, intitulado “**Minha Escola, Meu Mundo, Meu Quintal**”.

O CEIC escolheu o eixo natureza para ser desenvolvido ao longo de 2025, como forma de aprofundar questões relacionadas à diversidade, com ênfase no conceito de pertencimento social, cultural e histórico no contexto da Candangolândia. O objetivo do projeto deste ano é promover e fortalecer o autorrespeito, o respeito ao próximo e ao meio ambiente, fazendo com que a criança se reconheça como sujeito ativo, que age e é afetado pelas ações e escolhas individuais e coletivas (PPP CEIC, 2025).

O planejamento das intervenções foi realizado de forma colaborativa entre a pesquisadora/professora de Educação Física e a professora de referência, que, nas conversas semanais, ao final de cada aula e também por meio de mensagens via WhatsApp, apontava as necessidades observadas na turma e sugeria ajustes nas propostas.

As escolhas das atividades também consideraram as demandas registradas no diário de campo, os objetivos do PPP e o planejamento quinzenal da professora de referência, de modo que cada aula articulasse o movimento corporal ao eixo da natureza. Em alguns momentos, foi necessário modificar o planejamento durante a própria aula, quando a turma demonstrava maior agitação ou necessidade de adaptação da proposta.

Ao longo das intervenções, a professora de referência participou das vivências junto com as crianças e, em diversos momentos, manifestou valorização das atividades desenvolvidas, demonstrando envolvimento com as propostas aplicadas. Esse engajamento contribuiu para o fortalecimento do trabalho integrado e para a ampliação dos sentidos atribuídos às experiências corporais no cotidiano da turma.

Cabe destacar, contudo, que o nível de participação observado nessa experiência não deve ser compreendido como condição indispensável para a realização da proposta, mas como uma potencialidade do contexto investigado. A organização da intervenção mostrou-se passível de adaptação à realidade do Programa Educação com Movimento, no qual o professor de Educação Física atua com múltiplas turmas e diferentes professoras de referência, podendo assumir configurações diversas de colaboração, sem comprometer os princípios pedagógicos que sustentam a proposta.

As intervenções ocorreram em diferentes espaços da escola, como a mini quadra com sombra de árvore e o pátio, mas as vivências ocorreram principalmente no campo sintético. Esses ambientes permitiram explorar elementos naturais presentes no cotidiano das crianças, que frequentemente procuravam insetos no campo sintético, colhiam flores para presentear a pesquisadora/professora de Educação Física e a professora de referência e observavam tudo o que acontecia ao redor, o que trouxe várias possibilidades de vivências corporais.

Dessa forma, as experiências corporais propostas nas intervenções buscaram dialogar com esse eixo e com aspectos e/ou dificuldades apresentados pela professora de referência. Os planejamentos pedagógicos permitiram às crianças explorar o movimento, a imaginação e a relação com o outro e com o meio, ampliando o sentimento de pertencimento e de cuidado consigo, com o grupo e com a natureza. O ambiente em que a escola está inserida, favoreceu bastante para essa integração com o ambiente natural, uma vez que se trata de uma instituição bem arborizada e com diversos espaços ao ar livre, que foram explorados nas intervenções.

#### 5.2.1 Aula 1 – Aproximação e vínculos corporais

O primeiro encontro (apêndice D) com as crianças, que ocorreu como a primeira aula do projeto, teve como objetivo promover um acolhimento sensível e criar vínculos entre as crianças, a professora de referência e a pesquisadora/professora de Educação Física. A turma,

composta por crianças de cinco e seis anos, já aguardava o início do projeto e demonstrou grande expectativa pelo início das atividades, o que contribuiu para um ambiente de muita animação e espontaneidade. A professora de referência participou de todas as atividades junto com as crianças, acompanhando as propostas desde o início.

O encontro teve início com uma roda de conversa em sala de aula sobre o entendimento delas acerca de “O que é Educação Física?”. As respostas apareceram de forma espontânea e associadas com a ideia de brincadeira: “É aula de brincar”, “É mexer o corpo”, “Correr”. Em seguida, foram estabelecidos, junto com as crianças, combinados de convivência para orientar as aulas ao longo do projeto.

O planejamento trouxe atividades que envolveram dinâmicas de apresentação e jogos simples de movimento. Durante a vivência no pátio da escola, um espaço aberto e compartilhado, outras professoras circularam pelo local para transitar entre ambientes da instituição, fazendo as crianças dispersarem um pouco.

A aula iniciou com uma música de aquecimento (“pula pula pipoquinha”), que estimulou o movimento livre e expressivo das crianças e durante a música, a pesquisadora/professora de Educação Física falava comandos variados, como trocar de lugar, fazer caretas e realizar poses de foto, promovendo um ambiente lúdico e participativo.

Posteriormente, foi realizada a dinâmica “bola cheia e bola murcha”, que foi nomeada pelas crianças, que era uma plaquinha que tinha um joinha para cima e do outro lado um joinha para baixo. Na qual cada criança utilizou para indicar se preferia participar do projeto ou somente observar as atividades. Em seguida, utilizando as plaquinhas, ocorreu a brincadeira das quantidades, em que as crianças precisavam pegar o número correspondente solicitado pela pesquisadora/professora de Educação Física, favorecendo deslocamentos e interações no espaço.

Para finalizar, foi realizada uma dinâmica de volta à calma, com exercício de respiração (cheirar a florzinha e assoprar a velinha) e um alongamento simples. Já em sala de aula houve uma conversa final sobre a vivência e o momento das crianças assinarem o termo de assentimento, manifestando a participação no projeto. Também foi encaminhado o termo de assentimento para os responsáveis das crianças, por meio da agenda.

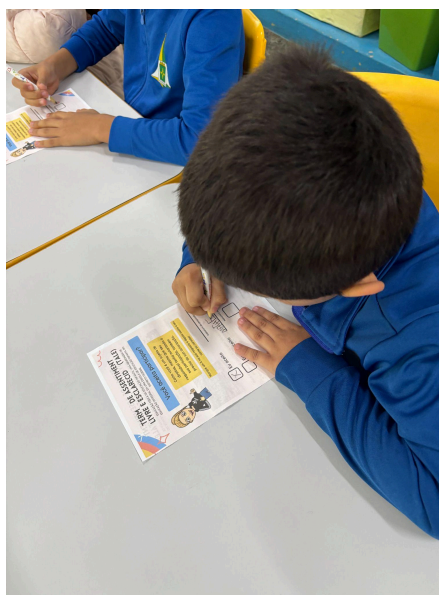
As crianças se mostraram interessadas em participar das atividades, demonstrando curiosidade e envolvimento ao longo da aula.

**Figura 7 - Dinâmica da “bola cheia e bola murcha”**



Fonte: Autora

**Figura 8 - Assinatura do TALE**



Fonte: Autora

### 5.2.2 Aula 2 – Circuito psicomotor e singularidades corporais

A segunda aula (apêndice E) teve como proposta principal a realização de um circuito psicomotor, atendendo a uma demanda da professora de referência, que relatou algumas dificuldades da turma em atividades que envolvem coordenação motora em sala de aula. A vivência foi organizada no campo sintético e estruturada como um “passeio na floresta”, articulando imaginação, movimento e a temática do projeto central da escola.

A aula teve início com a ambientação temática, convidando as crianças a imaginarem elementos presentes em uma floresta, como árvores, rios e animais. Em seguida, foram

apresentadas as estações do circuito, que envolviam equilíbrio, coordenação global, lateralidade, força e agilidade. Após um breve aquecimento, as crianças iniciaram o percurso, experimentando desafios como caminhar sobre a corda, saltar dentro dos bambolês, engatinhar por baixo de um bastão, correr em zigue-zague nos chapéus chineses e localizar a primeira letra do próprio nome no alfabeto móvel.

Durante a vivência do circuito, uma criança optou por não participar, permanecendo próxima ao grupo e observando a atividade, mesmo com a professora de referência e a pesquisadora/professora de Educação Física oferecendo apoio.

Após finalizar o circuito inicial, as crianças foram convidadas a propor modificações nas estações. O grupo sugeriu e implementou diferentes alterações, como adicionar a trilha da corda alguns “vulcões”, utilizando os chapéus chineses para representá-los; criar caminhos com desafios adicionais no ziguezague, virando os chapéus chineses ao contrário e passando com a ponta dos pés; e modificar a forma de realizar o salto, aumentando a distância. Duas crianças se destacaram pela quantidade de sugestões apresentadas, contribuindo ativamente para a reorganização do percurso.

Em seguida, o grupo experimentou o circuito modificado, vivenciando as novas propostas criadas coletivamente. A participação foi marcada por entusiasmo, cooperação e envolvimento simbólico com a temática apresentada.

A aula foi concluída com uma roda de conversa, na qual as crianças compartilharam suas impressões sobre as mudanças realizadas, seguida por um breve momento de alongamento e retorno à calma.

### 5.2.3 Aula 3 - Imaginação e expressão simbólica

A terceira intervenção (apêndice F) teve como proposta explorar movimentos corporais inspirados em animais da natureza, estimulando imaginação, expressão corporal e coordenação motora. A aula ocorreu no campo sintético e iniciou com uma acolhida, na qual as crianças participaram de uma breve conversa sobre animais que podem ser encontrados na natureza. Nesse momento, cada criança foi convidada a escolher mentalmente um animal, pensando em como ele se movimenta e se emite algum som, e guardá-lo na mente para uma atividade posterior.

Após um aquecimento coletivo, nesse momento algumas crianças são convidadas a realizarem a contagem, iniciou-se a atividade principal, na qual a pesquisadora/professora de Educação Física anunciava um animal, e as crianças reproduziam seus movimentos e sons. Foram imitados animais como formiga, elefante, onça, sapo, pássaro e pavão, variando entre passos pequenos, passos largos, movimentos de caça, saltos e corridas que simulavam voos.

As crianças demonstraram envolvimento e entusiasmo, movimentando-se pelo espaço e buscando corresponder aos estímulos propostos.

Em seguida, foi realizada a atividade em grupo denominada “Espelho dos Animais”. Nessa dinâmica, cada criança apresentou o animal escolhido no início da aula, reproduzindo seu movimento e som, enquanto os demais imitavam o colega. Surgiram animais diversos e criativos, incluindo tartaruga, leão, lobo, gorila, coelho, tigre, gavião, borboleta e kiwi (um animal estudado em sala de aula com a professora de referência). As crianças demonstraram criatividade ao representar diferentes formas de deslocamento, velocidades e gestualidades, como o gorila que “anda com a mão fechada igual soco”, conforme explicado por uma das crianças.

A participação foi geral, e até mesmo a criança tímida aderiu à atividade coletiva inicial, conseguindo se envolver quando a movimentação era realizada em grupo. Porém, nas atividades individuais ela preferiu observar, sem apresentar resistência negativa, mas optando por não realizar sua imitação sozinha.

Toda a aula foi conduzida em clima de cooperação e respeito, com constante incentivo à observação do outro e à reprodução fiel dos movimentos apresentados pelos colegas, contemplando participação, criação de movimentos e variedade de expressões corporais realizadas pelas crianças.

#### 5.2.4 Aula 4 - Cooperação e corporeidade coletiva

A quarta aula (apêndice G) teve como objetivo trabalhar a cooperação e a interação entre as crianças, por meio de um circuito simbólico ambientado em uma floresta imaginária. A turma foi dividida em duplas e cada par deveria percorrer as estações para “salvar o ovo que havia caído do ninho”, narrativa que despertou o interesse das crianças, especialmente porque relataram a existência de um ninho real na escola. As estações do circuito eram: “*O salto dos macacos*”, “*Rio dos elefantes*”, “*Toca das cobras*”, “*Campo dos leões*” e “*O ovo perdido*”.

As duplas avançaram pelas estações realizando desafios que envolviam equilíbrio, coordenação e apoio mútuo. A participação foi marcada pelo entusiasmo, com as crianças demonstrando envolvimento e solicitando repetir o percurso novamente. A criança que apresentava dificuldades motoras nas aulas anteriores mostrou maior estabilidade durante o circuito, conseguindo realizar os movimentos com mais segurança. Já a criança tímida optou novamente por não participar das vivências, permanecendo próxima ao grupo e sendo acolhida pela professora de referência e pela pesquisadora/professora de Educação Física, que buscaram incluí-la em pequenas tarefas que não a colocassem em evidência.

Durante a roda de conversa, no encerramento, surgiram falas espontâneas que evidenciaram a integração da imaginação à atividade: “Pisei em um galho e acordei o leão”; “A cobra pegou meu pé e fiquei igual ao saci”; “Eu amei a aula de hoje”; “A aula foi incrível, tia”. Essas expressões demonstraram o envolvimento das crianças com a proposta e os sentidos atribuídos ao longo da vivência. Também compartilharam suas percepções sobre as estações e comentaram as situações vivenciadas: “Tia, eu estou com o meu pé machucado, aí o colega correu e eu tive que falar com ele para ir mais devagar, aí ele parou” mostrando como a interação e a cooperação surgiram durante a aula.

Foi uma aula bem interessante, porque, apesar das crianças não verbalizarem explicitamente aprendizagens relacionadas à cooperação, seus comentários mostraram que elas apreciaram esse tipo de interação e utilizaram intensamente a imaginação durante as atividades propostas.

**Figura 9** - Estação “o salto dos macacos”



Fonte: Autora

**Figura 10** - Estação “toca das cobras”



Fonte: Autora

**Figura 11 - Estação “o ovo perdido”**



Fonte: Autora

### 5.2.5 Aula 5 - Natureza, sensibilidade e expressão corporal

A quinta aula (apêndice H), que aconteceu na mini quadra, abordou o tema central do projeto da escola — a natureza — articulado à expressão corporal. As crianças iniciaram a vivência sentadas em roda, ouvindo sons da natureza (vento, chuva, animais) que a pesquisadora/professora de Educação Física ia colocando em uma caixa de som e relatando o que conseguiam identificar. A partir desse momento inicial, foram realizando movimentos de aquecimento enquanto “acordava a floresta”. As próprias crianças disseram que a natureza ainda estava dormindo e decidiram criar e cantar uma música: “Acorda natureza, está um dia lindo para a gente brincar.”

Cada criança recebeu um pedaço de tecido com desenhos de formigas e foi convidada a imaginar que ele era uma “folha mágica”, que deveria acompanhar as variações do vento, fraco, forte, lento ou rápido, de acordo com os sons de músicas instrumentais e ruídos naturais, que a pesquisadora/professora de Educação Física colocava. Nesse momento, surgiram movimentos variados: correr, girar, agachar, arrastar o tecido pelo corpo, movimentá-lo no ar, aproximar-se dos colegas e criar pequenas danças livres. Também ocorreram observações espontâneas sobre elementos da floresta e da natureza. Quando perguntadas sobre o que podiam encontrar na natureza, citaram árvores, flores, animais e passarinhos. Logo no início da aula, a caixa de som acabou a bateria, mas isso não atrapalhou a aula, pois o local é cercado de verde e tinha diversos sons da natureza.

Ao discutir o vento, uma criança comentou: “O vento é o nosso respiro”. Durante a produção de sons, quando surgiu o barulho de uma coruja, uma criança disse: “Tem coruja, mas ela só aparece à noite”, enquanto outra reagiu: “É bizarro o som da coruja”.

Durante a atividade central, as crianças observaram como a folha mágica reagia aos movimentos do próprio corpo e do ar. Em certo momento da aula, uma criança questionou como a “folha mágica” iria se movimentar com um vento forte. A pesquisadora/professora de Educação Física sugeriu que elas assoprassem o tecido para perceberem suas sensações. Porém, ao final da aula, a própria natureza “respondeu” com uma ventania real, intensificando a percepção das crianças sobre o fenômeno e trazendo um encantamento coletivo.

A criança que demonstrava pouco interesse nas aulas anteriores participou mais ativamente dessa vivência, movimentou-se de forma mais expressiva e fez comentários durante a roda final.

A aula foi marcada por intensa participação e imaginação, com as crianças explorando diferentes formas de movimentar o corpo e atribuir sentidos à “folha mágica” e aos elementos da floresta. A participação manteve-se elevada ao longo de toda a proposta, e cada criança encontrou maneiras singulares de interagir com o tecido, com o espaço e com os sons da natureza. O encontro finalizou com as crianças partilhando o que sentiram e apreciaram com a vivência.

**Figura 12** - Interação com a “folha mágica”



Fonte: Autora

**Figura 13 - Dança com a “folha mágica”**



Fonte: Autora

#### 5.2.6 Aula 6 - Jogo cooperativo e mediação de conflitos

A sexta aula (apêndice I) retomou a proposta de cooperação, desta vez por meio de um jogo de “tocas” em que as crianças precisavam dividir espaços e agir em conjunto. A turma estava bastante agitada e dispersa nesse dia, apresentando dificuldade em seguir comandos e concentrar-se nas orientações. Muitas crianças realizavam movimentos aleatórios e fora do contexto da dinâmica, o que exigiu reorganizações constantes e retomadas frequentes das regras para que o jogo pudesse acontecer.

No aquecimento, foi realizada a brincadeira da coruja. Nessa proposta, uma criança ficava de um lado do campo sintético e as demais se posicionavam no lado oposto. Ao comando da pesquisadora/professora de Educação Física, o grupo deveria se movimentar em silêncio e tentar aproximar-se sem acordar a coruja; porém, ao sinal “a coruja acordou!”, a criança que desempenhava esse papel virava repentinamente, e as outras precisavam virar “estátuas”, congelando seus corpos de maneira criativa, cada roda era realizada uma estátua diferente (careta, pose de foto, super herói, super heroína). A atividade ajudou a reorganizar o grupo, trazendo foco e diminuindo a agitação observada.

Durante a atividade principal, das “tocas”, surgiu um conflito quando uma criança se recusou a dividir a toca com a colega, afirmando que queria compartilhar o espaço apenas com uma criança específica. Esse episódio exigiu uma mediação imediata e transformou-se em uma oportunidade pedagógica para discutir coletivamente a importância da cooperação, da

inclusão e do cuidado com todos os colegas. A conversa destacou que o jogo só funcionaria se todos participassem de forma colaborativa.

Na roda final, as crianças demonstraram que conseguiram elaborar sentidos sobre a proposta. Surgiram falas espontâneas que evidenciaram compreensão do caráter cooperativo da experiência: “A aula foi sobre ajuda”, “Precisava ajudar o colega”, “Ajuda em equipe”, “O máximo de colegas foram seis no meu bambolê” e “Se fosse formiga, dava mais de duzentos mil no bambolê”. As expressões mostraram que a brincadeira extrapolou a dimensão motora, possibilitando que relacionassem a vivência com valores de convivência, vínculo, partilha e até quantidade.

A aula evidenciou que, mesmo diante da agitação inicial, as crianças se envolveram nas propostas, compreenderam a necessidade de ajudar o colega e reconheceram que tanto o jogo quanto a brincadeira só faziam sentido quando vividos coletivamente. Assim, as experiências reforçaram o papel da cooperação e do respeito mútuo na construção das relações dentro do grupo.

**Figura 14 - Brincadeira da coruja**



Fonte: Autora

**Figura 15 - Brincadeira das “tocas”**

Fonte: Autora

#### 5.2.7 Aula 7 - Atenção, escuta e sensibilidade corporal

Após uma aula anterior marcada por dispersão e dificuldades de escuta, a pesquisadora/professora de Educação Física e a professora de referência decidiram planejar uma vivência voltada especificamente para o desenvolvimento da atenção e da autorregulação corporal das crianças. A proposta da aula 7 (apêndice J) buscou integrar movimento, presença e sensibilidade ao ambiente, oferecendo experiências que exigiam escuta ativa e respostas motoras intencionais.

No aquecimento, realizou-se uma dinâmica semelhante à brincadeira “mestre mandou”. A pesquisadora/professora de Educação Física dava comandos que as crianças deveriam executar, como: ao ouvir uma palma, pular; ao bater o pé, sentar; ao ouvir duas palmas, girar. Posteriormente, os comandos passaram a ser trocados, desafiando ainda mais a atenção do grupo: quando ela dissesse “sentado”, as crianças deveriam ficar em pé, e quando dissesse “em pé”, deveriam sentar. Elas demonstraram entusiasmo com a proposta, achando divertido “fazer tudo ao contrário”.

A atividade principal foi a “brincadeira das cores”. Utilizando as cores das grades que cercam o campo sintético, ao ouvir o comando da pesquisadora/professora de Educação Física, as crianças deveriam correr até a cor anunciada. Em seguida, foram acrescentados desafios motores combinados, como: “cor verde e mão na barriga”, “cor amarela e ficar em um pé só”, entre outros. Algumas crianças ainda demonstraram dificuldade em escutar e compreender os comandos, realizando movimentos diferentes do solicitado. Diante disso, a

pesquisadora/professora de Educação Física convidou algumas delas a “desacelerar o corpo”, realizando um exercício de respiração por alguns instantes para tentar diminuir a agitação.

Com o aumento da inquietação do grupo, a pesquisadora/professora de Educação Física decidiu realizar uma brincadeira que as crianças gostam bastante: a imitação de animais. Inicialmente foram propostos animais com movimentos lentos, como a tartaruga, caracol, minhoca, formiga e elefante e, em seguida, atendendo aos pedidos das crianças, foram os animais rápidos, como guepardo, lobo, leão, coelho e canguru. Ao final, cada criança escolheu um animal para representar. Na primeira rodada, elas diziam o nome do animal enquanto imitavam, e na segunda, a pesquisadora/professora de Educação Física deveria adivinhar qual era.

Durante a aula, foram realizados dois momentos de pausa para favorecer a retomada da atenção. Em um deles, a pesquisadora/professora de Educação Física pediu que as crianças se deitassem no campo sintético e uma delas começou a observar o céu, o que fez as outras fazerem o mesmo. Assim surgiram percepções espontâneas: “Olha como o céu está bonito”, “Está cheio de nuvens”, “Vai chover”, “Mas pra lá não tem nuvens”. E no outro momento, já na roda final, a pesquisadora/professora de Educação Física convidou as crianças a fecharem os olhos e perceberem os sons ao redor. As falas revelaram sensibilidade e imaginação: “Barulho dos passarinhos”, “Barulho da cidade”, “Barulho das crianças no parquinho”, “Barulho do meu coração e Deus dentro dele”, e uma criança fantasiou estar ouvindo o “Barulho de um mamute”.

A aula, mesmo diante da agitação, possibilitou vivências de atenção, escuta sensível e presença, com as crianças alternando entre movimento intenso, pausas reflexivas e exploração criativa do corpo e do ambiente.

**Figura 16 - Momento de pausa**



Fonte: Autora

### 5.2.8 Aula 8 - Concentração, atenção e organização corporal

O oitavo (apêndice K) encontro com a turma deu continuidade ao trabalho de atenção iniciado nas aulas anteriores, por meio de um circuito no qual as crianças deveriam passar por quatro estações que envolviam lateralidade, equilíbrio e noção espacial. Elas deveriam realizar a dinâmica segurando uma colher com uma rolha apoiada nela. Antes do início da atividade, a turma estava bastante eufórica, mas ao iniciarem o percurso, a maioria conseguiu manter a concentração e avançar pelas estações sem deixar a rolha cair no chão, demonstrando controle do corpo e envolvimento com a proposta.

Algumas crianças, entretanto, não realizaram os movimentos conforme as orientações iniciais, evidenciando falta de atenção durante a explicação. Para reorganizar o grupo e favorecer o foco, a pesquisadora/professora de Educação Física transformou a segunda rodada em uma disputa entre dois grupos, o que aumentou o engajamento, a cooperação e a observação atenta das crianças, que passaram a torcer pelos colegas e acompanhar o circuito com maior intenção.

Um aspecto significativo desta aula foi a participação da criança que geralmente não se sentia segura em atividades nas quais ficava exposta ao olhar dos colegas. Na primeira rodada, ela realizou o percurso com apoio da pesquisadora/professora de Educação Física, que se posicionou como uma “barreira” para que a turma não a observasse diretamente. Na segunda rodada, ao ser convidada para ser líder de um dos grupos, ela aceitou e completou o circuito sem auxílio, demonstrando ampliação de sua confiança corporal e relacional.

Na roda final, as crianças compartilharam percepções que revelaram compreensão dos desafios propostos: “Precisava de concentração para passar pelo circuito”, “Tinha que prestar atenção para a rolha não cair”, “Não dava para ir correndo e nem pulando”. Essas falas evidenciam que, mesmo em meio à agitação e às dificuldades de escuta, as crianças foram capazes de atribuir sentido à experiência, reconhecendo que o controle do corpo, o foco e a paciência eram essenciais para realizar o percurso.

De modo geral, a vivência possibilitou observar que, mesmo diante da agitação inicial, as crianças foram capazes de reorganizar sua atenção e mobilizar competências corporais necessárias para a realização do circuito. O percurso, ao exigir concentração e controle do gesto, favoreceu que cada criança percebesse os limites e possibilidades do próprio corpo. Assim, a aula contribuiu para ampliar a compreensão das crianças sobre o movimento intencional, fortalecendo aspectos de autorregulação, atenção e participação coletiva que vêm sendo trabalhados ao longo dos encontros.

**Figura 17 - Circuito da concentração**

Fonte: Autora

#### 5.2.9 Aula 9 - Ajustando a prática ao grupo

A nona aula (apêndice L) havia sido planejada com foco em brincadeiras de comandos curtos e jogos mais lúdicos, sem envolver elementos competitivos. Contudo, ao chegar à sala, foi possível perceber que as crianças estavam extremamente eufóricas, a ponto de nem conseguirem realizar a chamadinha — dinâmica presente em todas as aulas do projeto, na qual a pesquisadora/professora de Educação Física dizia o nome da criança e ela respondia com um movimento ou som combinado no dia.

Diante desse cenário, o planejamento precisou ser reorganizado naquele momento, contemplando propostas que exigissem movimentação constante e/ou atenção ao colega. No aquecimento, a turma vivenciou uma dinâmica na qual precisavam se deslocar pelo espaço e responder rapidamente aos comandos da pesquisadora/professora de Educação Física. Ao longo da proposta, as próprias crianças foram acrescentando novos elementos, como “neve”, que era para ficar em estátua. Quando foi incluído o comando “chuva”, uma criança comentou: “Vou correr para debaixo de uma árvore para me proteger”, criando narrativas e ampliando as possibilidades da brincadeira.

Na atividade principal, a travessia do campo sintético utilizando “ilhas” (bambolês), tornou-se evidente o quanto a turma aprecia desafios com algum caráter competitivo. A dinâmica foi repetida três vezes a pedido das crianças, que torciam pelos colegas enquanto aguardavam sua vez. Apesar de envolver competição, a proposta ocorreu sem conflitos, principalmente relacionados a ganhar ou perder. Apenas uma criança ficou chateada ao perceber que ninguém havia torcido por ela, mas logo afirmou: “Respirei fundo e não chorei”, revelando um esforço para regular suas emoções. A criança tímida também participou de

todas as rodadas, porém, na última, ao perceber que os colegas começaram a torcer por ela, interrompeu o percurso no meio do campo e quis se retirar da atividade.

Na segunda atividade, o jogo de “roubar o rabinho”, surgiram desafios emocionais mais evidentes. Duas crianças não compreenderam que, ao terem seus “rabinhos” roubados, poderiam continuar na brincadeira e tentar recuperá-los. Elas choraram e quiseram sair da brincadeira, mesmo após intervenções da pesquisadora/professora de Educação Física e da professora de referência. Participaram de todas as rodadas, mas mantiveram a mesma reação, ainda que as regras fossem explicadas repetidas vezes, enfatizando que ninguém era eliminado. As demais crianças, entretanto, demonstraram grande entusiasmo e pediram diversas rodadas.

Ao final da aula, devido às situações de frustração e choro, foi realizada uma conversa coletiva na sala de aula para retomar os sentidos sobre ganhar, perder e persistir. As crianças compartilharam percepções espontâneas: “Nem sempre a gente ganha”, “Eu perdi meu rabinho, mas fui lá e peguei ele de novo”, “Tia, eu consegui defender meu rabinho”, “Uma vez eu peguei quatro rabinhos, mas depois não peguei nenhum e nem chorei”, “Era para se divertir, não chorar”. Esses relatos revelaram como, apesar das tensões emocionais, elas foram capazes de elaborar reflexões sobre a vivência.

A aula evidenciou que a decisão de reorganizar o planejamento foi pertinente, pois possibilitou vivências alinhadas ao estado emocional do grupo naquele dia. As crianças demonstraram prazer nas atividades, engajamento no movimento e participação ativa nas narrativas criadas ao longo das brincadeiras. A professora de referência elogiou bastante a aula, ressaltando que as crianças aproveitaram intensamente a proposta. Assim, o encontro mostrou que a flexibilidade pedagógica e a leitura sensível do comportamento do grupo potencializaram o engajamento, favoreceram aprendizagens e permitiram que o movimento fosse vivido de forma mais significativa.

**Figura 18** - Brincadeira da “ilha”



Fonte: Autora

**Figura 19** - Brincadeira “rouba rabinho”



Fonte: Autora

#### 5.2.10 Aula 10 - Autonomia e exploração livre

A décima aula (apêndice M) foi planejada como um momento de exploração livre, com o objetivo de observar como as crianças iriam retomar, reinventar e ressignificar as experiências vivenciadas ao longo do projeto. No início, realizou-se uma roda de conversa sobre o que entendiam por “aula livre”, surgindo falas como: “Vamos poder brincar do que quiser!”, “É uma aula para a gente se divertir”. Ao serem questionadas se isso significava que poderiam “fazer bagunça”, as crianças prontamente responderam: “Não é bagunça, também tem regras!”, “Não pode bater!”, “É uma aula para brincar, mas obedecendo a professora!”. Essas falas revelaram maturidade e compreensão sobre convivência e responsabilidade no espaço de brincadeira.

Como estava chovendo, a atividade ocorreu no pátio coberto da escola. A pesquisadora/professora de Educação Física disponibilizou todos os materiais utilizados ao longo do projeto e posicionou-se observando como o grupo se organizaria. A dinâmica revelou autonomia e criatividade: as crianças montaram diferentes circuitos, criaram tocas, combinaram percursos e, ao final, passaram a rolar bambolês no chão para ver qual ia mais longe. Uma criança utilizou bastões para simular movimentos semelhantes aos de um “samurai”, enquanto outra, que normalmente evitava atividades que a colocassem em evidência, montou seu próprio circuito e convidou os colegas para participar, demonstrando segurança e iniciativa.

Em alguns momentos, intervenções foram necessárias, sobretudo quando duas crianças tentaram pegar todos os materiais para montar um circuito exclusivo, gerando disputa

com colegas que queriam brincar de outras formas. As mediações ajudaram o grupo a reorganizar os materiais de modo compartilhado, mantendo a proposta de exploração livre, mas assegurando a participação de todos.

Ao final, na roda de encerramento, as crianças relembrou as brincadeiras preferidas do projeto e comentaram o que mais gostaram de vivenciar ao longo dos dez encontros. As crianças presentearam a pesquisadora/professora de Educação Física com um cartão coletivo de gratidão, gesto que sintetizou o vínculo construído e a importância afetiva que o projeto adquiriu para o grupo. A aula final revelou que as experiências foram significativas, pois, ao terem liberdade para brincar, as crianças escolheram retomar, combinar e transformar as dinâmicas desenvolvidas ao longo do percurso, mostrando apropriação criativa e encantamento pelo processo vivido.

**Figura 20 - Circuito criado pelas crianças**



Fonte: Autora

**Figura 21** - Brincando de “tocas”



Fonte: Autora

**Figura 22** - Cartão confeccionado pela turma



Fonte: Autora

**Figura 23** - Parte interna do cartão confeccionado pelas crianças



Fonte: Autora

### 5.3 Análise dos dados

A partir das intervenções realizadas ao longo das dez aulas na turma do 2º período, descritas no tópico anterior, esta seção dedica-se à análise dos dados produzidos durante o processo investigativo. A proposta aqui não é retomar as descrições, mas interpretá-las à luz do referencial adotado, considerando as expressões corporais, as interações estabelecidas e os afetos/sentidos produzidos pelas crianças a partir das experiências vivenciadas.

Para a análise, serão utilizados os registros das aulas, as observações da pesquisadora/professora de Educação Física, as falas das crianças, a entrevista com a professora de referência e os diálogos estabelecidos entre ambas, buscando compreender como determinados comportamentos, gestos, escolhas e modos de estar nas aulas revelam aspectos das dimensões da corporeidade/subjetividade e da motricidade humana no contexto da Educação Infantil.

Os dados foram organizados em categorias construídas a partir desse processo, permitindo identificar elementos que contribuirão para a compreensão do movimento como expressão do ser humano em sua complexidade e para o fortalecimento de uma prática pedagógica integrada.

#### 5.3.1 Considerações teórico-metodológicas para a análise

Antes de apresentar a análise dos dados, torna-se necessário retomar brevemente alguns conceitos que sustentam a perspectiva interpretativa deste estudo.

A proposta do projeto integrado entre pesquisadora/professora de Educação Física e professora de referência se aproxima da concepção de interdisciplinaridade apresentada por

Fazenda (2012), compreendida como uma *atitude* de abertura, diálogo e cooperação entre os saberes, ampliando as possibilidades de compreensão e intervenção no cotidiano educativo. Essa integração, construída ao longo do processo investigativo, ocorreu tanto nas ações planejadas conjuntamente quanto nos diálogos realizados durante e após as aulas, além da entrevista com a professora de referência, que foram essenciais para compreender os sentidos atribuídos às práticas e às manifestações corporais das crianças.

Essa proposta de integração também dialoga com a compreensão de João (2020; 2022), segundo a qual a corporeidade constitui expressão viva da subjetividade humana, e o processo educativo deve favorecer experiências em que o movimento revele o ser humano em sua totalidade. Na mesma direção, Manuel Sérgio (1999) entende o movimento como ato intencional, expressão de um sujeito que pensa, sente e age no mundo. Esses pressupostos reforçam a compreensão da criança como sujeito integral, cuja humanidade se manifesta por meio da ação corporal.

A análise desenvolvida neste capítulo busca compreender como os princípios da Ciência da Motricidade Humana (CMH), que entende o corpo como o próprio ser em movimento, fundamentado na ontologia da existência (SÉRGIO, 1999), e o conceito de corporeidade/subjetividade articulado à perspectiva de João (2020; 2022) — para quem a subjetividade é resultado de um processo evolutivo e emergentista organizado em três níveis de emergência (celular e intercelular, cérebro-mente-cultura e consciência), interligados de forma retroativa e recursiva — se expressaram nas vivências realizadas ao longo do processo investigativo. Esses níveis estruturam o conceito de corporeidade/subjetividade, compreendido como um sistema maior composto por três (sub)sistemas menores: *orgânico-sensório-motor*, *psico-afetivo-relacional* e *mental/espiritual*. A interação entre esses (sub)sistemas possibilita a emergência da totalidade do indivíduo-sujeito, configurando estados dinâmicos de natureza biopsicossociocultural.

Nesse sentido, as manifestações corporais das crianças foram interpretadas não apenas como ações motoras, mas como expressões de sentidos, afetos e modos de relação com o outro e com o ambiente. A descrição e a análise das aulas, apresentadas a seguir, buscaram evidenciar como esses referenciais se manifestaram nas práticas corporais das crianças, revelando processos de integração, criação e pertencimento no contexto escolar. A entrevista com a professora de referência, as observações registradas pela pesquisadora/professora de Educação Física e os diálogos estabelecidos entre ambas contribuíram para aprofundar a compreensão sobre os sentidos emergentes durante as aulas e sobre aspectos subjetivos que nem sempre se evidenciam apenas pela observação direta.

A organização da análise por (sub)sistemas não tem como finalidade fragmentar a experiência das crianças, mas oferecer uma chave de leitura que permita compreender e complexificar quais as dimensões se evidenciaram em determinadas situações, preservando a integralidade e a complexidade da motricidade humana. Assim, a interpretação dos dados considera a articulação complexa entre processos fisiológicos, afetivos, relacionais e simbólicos que constituem a expressão da criança no jogo, nas interações e na forma de lidar com desafios.

### 5.3.2 Manifestação do (sub)sistema orgânico-sensório-motor

A partir das dez aulas desenvolvidas no projeto, tornou-se possível identificar a presença contínua e dinâmica do **(sub)sistema orgânico-sensório-motor**, que corresponde às respostas corporais imediatas da criança ao ambiente, às exigências motoras das tarefas e aos ajustes sensório-motores necessários para sustentar cada ação. Nas propostas realizadas, esse (sub)sistema emergiu como fundamento da experiência corporal, revelando a capacidade da criança de organizar o corpo para agir no mundo.

Desde o primeiro encontro, os gestos espontâneos, as risadas, as aproximações corporais e as hesitações expressaram esse nível da corporeidade/subjetividade. Nos circuitos psicomotores (aulas 2, 3, 4 e 8) com desafios que exigiam equilíbrio, força, lateralidade e agilidade, foi possível observar como cada criança mobilizou sua organização corporal singular, ajustando o corpo às demandas das tarefas. Em algumas situações, a dificuldade em pular com os dois pés ou manter o equilíbrio tornou visível a especificidade da configuração somática/subjetiva de cada criança, evidenciando que a motricidade não se reduz à capacidade técnica, mas revela o modo particular de cada um no mundo.

Nas aulas voltadas à atenção (aulas 7 e 8), o (sub)sistema orgânico-sensório-motor emergiu nos deslocamentos rápidos, nas mudanças de direção, nos ajustes finos para equilibrar a rolha sobre a colher e nas respostas imediatas aos comandos corporais. Nessas vivências, a organização do gesto exigiu precisão, controle do impulso, regulação do ritmo e coordenação, evidenciando processos complexos de percepção e ação.

Também nas atividades simbólicas e expressivas, como a imitação de animais (aula 3) e a dança com a “folha mágica” (aula 5), o corpo respondeu sensorialmente aos estímulos do ambiente: sons da natureza, música, intensidade do vento, textura do tecido, ritmos corporais, deslocamentos amplos e leves. A criança ajustava o corpo para imitar o andar de um gorila, o deslizar de uma cobra ou o movimento do vento sobre o tecido, revelando um engajamento sensório-motor que dava forma à experiência imaginativa.

Em situações cooperativas (aulas 4 e 6), o (sub)sistema orgânico-sensório-motor emergiu nos gestos compartilhados: ajustar o passo ao ritmo do colega, dividir o espaço dentro do bambolê, sincronizar movimentos em dupla e reorganizar o corpo coletivamente para que a brincadeira funcionasse. Esses movimentos corporais revelam uma motricidade que é também relação, pois a resposta sensório-motor não ocorre isoladamente, mas em interação com o outro e com o ambiente.

Além dessas vivências estruturadas, também se observaram respostas sensório-motoras intensas em momentos de livre exploração (aula 10), quando as crianças inventaram circuitos, equilibraram objetos, correram atrás dos bambolês que rolavam pelo espaço e experimentaram combinações corporais espontâneas. Nesses instantes, os ajustes de ritmo, força, equilíbrio e deslocamento ocorreram de maneira contínua e criativa, mostrando a potência do corpo quando se movimenta com autonomia.

Para além dos aspectos funcionais e exploratórios do movimento, as experiências corporais vivenciadas pelas crianças evidenciaram a atribuição de significados à própria ação motora. Ao experimentar diferentes possibilidades de deslocamento, equilíbrio, manipulação de objetos e interação com o espaço, as crianças pareciam confrontar-se com questões implícitas relacionadas à percepção de suas capacidades corporais, tais como: *sou capaz de realizar esse movimento? gosto de brincar dessa forma? posso aprender a fazer melhor?*.

Nesse sentido, o (sub)sistema orgânico-sensório-motor não se manifestou apenas como base biológica do movimento, mas como dimensão constitutiva da experiência de si, na qual a criança reconhece, avalia e atribui valor às próprias ações corporais. A percepção da eficácia do movimento, do prazer em realizá-lo e da estética do gesto: *meus movimentos são bonitos*, contribuiu para a ampliação do repertório expressivo e para o fortalecimento da confiança corporal, evidenciando a inseparabilidade entre ação motora, sensibilidade e significado na constituição da corporeidade/subjetividade humana.

De modo transversal, o (sub)sistema orgânico-sensório-motor mostrou-se como base de todas as experiências vivenciadas, permitindo que as crianças percebessem, ajustassem e reinventassem seus gestos por meio do movimento intencional. Em cada ação corporal, emergiu uma maneira singular de existir, sustentando a dimensão mais imediata, concreta e sensível da corporeidade/subjetividade.

### 5.3.3 Manifestação do (sub)sistema psico-afetivo-relacional

O **(sub)sistema psico-afetivo-relacional** esteve presente de forma marcante e contínua ao longo de todas as vivências corporais, constituindo-se pela interação entre emoções, afetos, vínculos, imaginação, simbolismos e modos de se relacionar consigo, com o

outro e com o ambiente. Esse (sub)sistema deu densidade subjetiva às ações, revelando que cada gesto era expressão de desejos, receios, encantamentos e processos relacionais.

Desde o primeiro encontro, a construção de vínculos, a alegria pelo início do projeto, a timidez de algumas crianças e a curiosidade coletiva evidenciaram esse nível da corporeidade/subjetividade. A forma como as crianças se aproximavam, buscavam ou evitavam o olhar do outro, pediam para repetir uma brincadeira ou preferiam observar antes de participar expressava afetos em ação.

Nas atividades simbólicas, como a imitação de animais (aula 3), a floresta imaginária (aula 4) e a dança com a “folha mágica” (aula 5), emergiram processos imaginários, fantasiosos e criativos que revelaram a profundidade afetiva e simbólica do movimento infantil. A fantasia do leão acordando com o barulho do galho, da folha que dança com o vento e das narrativas sobre corujas e sons da natureza tornam evidente que o corpo das crianças não age apenas biologicamente, mas simbolicamente.

Nos momentos de cooperação ou conflito (aulas 4 e 6), o (sub)sistema psico-afetivo-relacional emergiu no cuidado entre as duplas, na preocupação com o colega, na frustração ao não conseguir dividir a toca, na alegria de estar em grupo e na capacidade de reorganizar preferências para que a brincadeira acontecesse. O conflito em torno da toca, a recusa inicial em compartilhar, o choro, a negociação coletiva e a mediação evidenciaram como emoções e relações influenciam diretamente a ação corporal.

Nas aulas de atenção e sensibilidade (aulas 7 e 8), o (sub)sistema psico-afetivo-relacional tornou-se evidente na relação das crianças com seus próprios estados emocionais: agitação, calma, encantamento ao observar o céu, serenidade ao escutar o próprio coração, frustração ao deixar a rolha cair, alegria ao completar o percurso, orgulho ao superar o medo de se expor ao olhar dos colegas. Cada pausa respiratória, cada comentário sensível sobre o clima, as nuvens ou os sons ao redor revelou modos singulares de sentir e estar no mundo.

Em vivências de exploração autônoma (aula 10), também foi possível observar emoções intensas: alegria ao reencontrar materiais conhecidos, entusiasmo para propor brincadeiras aos colegas, tentativas de negociação quando duas crianças desejavam o mesmo objeto, frustrações, risos, invenções coletivas e pequenos gestos de cuidado mútuo. O reconhecimento da professora e o gesto de presentear a pesquisadora/professora de Educação Física ao final do percurso revelam vínculos produzidos e significados afetivos construídos ao longo do processo.

As interações coletivas, como as torcidas, as ajudas, as falas espontâneas, os risos, os medos, as preferências e a forma como negociavam espaços e decisões, mostraram que esse (sub)sistema foi um eixo central da experiência. O movimento aqui não aparece como mera resposta corporal, mas como expressão de afetos, emoções e relações que se tornaram visíveis nas configurações somáticas/subjetivas das crianças.

#### 5.3.4 Manifestação do (sub)sistema mental/espiritual

De modo transversal ao processo, o **(sub)sistema mental/espiritual** emergiu nos momentos em que as crianças atribuíam significado às ações, elaboravam estratégias, construíam interpretações sobre a experiência ou realizavam escolhas intencionais. Esse (sub)sistema refere-se à organização racional da ação, às operações intelectuais, à consciência reflexiva e à produção de sentidos.

Nas perguntas iniciais sobre “o que é Educação Física” (aula 1), já se podia observar esse nível emergindo nas concepções das crianças sobre o papel da brincadeira, nas associações que faziam e na forma como justificavam suas respostas. A compreensão da ideia de “folha mágica”, a lógica por trás do movimento do vento, a pergunta sobre como a folha se comportaria diante de um vento forte (aula 5) e a observação empírica de fenômenos naturais demonstram processos de pensamento que ultrapassam a simples execução motora.

Nas aulas que exigiam atenção, foco e tomada de decisão (aulas 7 e 8), o (sub)sistema mental/espiritual emergiu na consciência da ação: perceber que “não dava para ir correndo”, elaborar estratégias para não deixar a rolha cair, saber o momento de acelerar ou desacelerar, decidir qual animal representar ou como imitar seu movimento. As falas que expressaram entendimento da dinâmica: “precisava de concentração”, “tinha que prestar atenção”, “respirei fundo e não chorei”, são indícios claros da elaboração consciente da experiência.

Nas atividades cooperativas (aulas 4 e 6), esse (sub)sistema emergiu na capacidade de perceber que a ação individual interferia no coletivo, compreender a necessidade de coordenação em dupla, pensar estratégias para atravessar as estações ou negociar quem dividiria o espaço na toca. A elaboração de significados sobre o jogo: “a aula foi sobre ajudar”, “precisava agir em equipe”, mostra a operação de processos reflexivos que organizam a ação.

Nas atividades imaginativas (aulas 3 e 5), o mental/espiritual emergiu na criação simbólica: escolher um animal intencionalmente, compor sua postura, justificar o modo de andar, interpretar sons e fenômenos naturais, elaborar ritmos e formas corporais na dança. A imaginação aqui não se opõe ao racional, mas o integra.

Em propostas abertas e de livre criação (aula 10), este (sub)sistema também se fez presente nas escolhas intencionais sobre o que repetir, reinventar ou combinar, na elaboração de regras próprias, na organização espontânea de circuitos, na tomada de decisões coletivas e na capacidade de ressignificar materiais conhecidos em novas experiências motoras.

Assim, o (sub)sistema mental/espiritual tornou-se evidente como dimensão organizadora da ação intencional e da produção de sentidos, revelando que, em todas as aulas, as crianças não apenas se moveram, mas pensaram, interpretaram e significaram o próprio movimento, condição essencial da motricidade humana enquanto ato consciente e ontológico.

### 5.3.5 A subjetividade social como sistema cultural que atravessa as experiências corporais

A análise das vivências realizadas ao longo das dez aulas permitiu compreender que a ação corporal das crianças não pode ser interpretada apenas pela perspectiva individual. Conforme propõe João (2020; 2022), a **subjetividade social** constitui um sistema complexo maior, derivado da cultura, que se inscreve no sujeito e, simultaneamente, inscreve o sujeito no coletivo. Ela atravessa, orienta e co-determina a emergência dos três (sub)sistemas da corporeidade/subjetividade, participando diretamente da constituição das configurações somáticas/subjetivas.

Nas práticas corporais vivenciadas, a subjetividade social emergiu de diferentes maneiras. Observou-se sua presença nas regras implícitas que a turma já compartilhava, nas formas de cooperação que se reorganizavam a cada dinâmica, nas preferências entre colegas, na cultura lúdica própria do grupo e nos modos coletivos de significar as experiências. Nas aulas que envolveram cooperação, como a floresta imaginária e o jogo das tocas, a subjetividade social se manifestou quando as crianças negociavam ritmos, ajudavam o colega que estava com o pé machucado, redefiniam estratégias para atravessar o percurso ou reconfiguravam a dinâmica para que todos participassem.

A subjetividade social também se materializou nas situações de conflito, sobretudo quando uma criança recusou-se a dividir o espaço da toca com determinada colega. Essa recusa não expressa uma questão apenas afetiva, mas um modo culturalmente constituído de organizar relações, pertencimentos e identidades no grupo. Ao realizar a conversa coletiva e reorganizar o jogo, a professora de referência e a pesquisadora/professora de Educação Física intervieram no nível da subjetividade social, ressignificando valores e modos de convivência que atravessam todos os participantes.

A recusa observada nesse episódio pode ser compreendida, ainda, como expressão de trajetórias de socialização anteriores, nas quais a criança nem sempre vivenciou situações que

exigissem ceder, compartilhar ou negociar com o outro. Em determinados contextos familiares, as vontades individuais tendem a ser priorizadas, o que faz com que a experiência escolar represente um espaço social qualitativamente distinto. A escola, nesse sentido, constitui-se como um ambiente privilegiado para a aprendizagem de novas formas de convivência, no qual a presença de outras crianças impõe a necessidade de reconhecer limites, exercitar o compartilhamento e construir competências sociais que não se desenvolvem de modo espontâneo ou isolado.

As aulas de Educação Física potencializam esse processo ao criarem experiências corporais diversificadas que colocam em ação competências dialéticas fundamentais à constituição da subjetividade social. Nessas vivências, as crianças podem experimentar, sem o peso de avaliações formais ou julgamentos morais, situações de ganhar e perder, frustrar-se e orgulhar-se, acertar e errar, liderar e cooperar, ser independente e, ao mesmo tempo, fazer parte do grupo. Trata-se de um espaço pedagógico no qual o conflito, a recusa e a negociação não são reprimidos, mas compreendidos como elementos constitutivos do processo formativo, favorecendo a construção de valores, atitudes e modos de relação mediados pelo corpo e pela ação.

Outro aspecto marcante foi a maneira como a cultura escolar influenciou as interpretações das crianças sobre o que significa “ajudar”, “prestar atenção”, “colaborar” ou “respeitar o ritmo do colega”. As falas espontâneas, como “A aula foi sobre ajudar” ou “Precisava de concentração para a rolha não cair”, revelam que o sentido não foi produzido apenas individualmente, mas partilhado no coletivo, reforçando a ideia de que a subjetividade social funciona como uma matriz que organiza percepções, significados e comportamentos.

Em momentos de exploração livre, os modos coletivos de brincar também expressaram essa dimensão: negociações sobre o uso dos materiais, acordos espontâneos sobre regras, preferências compartilhadas pelos circuitos, decisões sobre como organizar o espaço e até gestos de reconhecimento e agradecimento dirigidos a pesquisadora/professora de Educação Física refletem valores culturais, vínculos construídos e significados partilhados que ultrapassam a dimensão individual.

Desse modo, a análise evidencia que o movimento das crianças é sempre atravessado pela cultura que as constitui, pelas vivências escolares anteriores, pelas relações estabelecidas com colegas e professoras, pelos imaginários coletivos e pelas formas de convivência próprias da infância. A subjetividade social, portanto, não é um segundo plano da experiência corporal: ela é parte constitutiva da ação motora, comunicativa e simbólica das crianças, e se mostra como dimensão fundamental para compreender a motricidade humana na Educação Infantil.

### 5.3.5.1 A diferença cultural na constituição do grupo

A presença, na turma, de uma criança de Bangladesh trouxe elementos importantes para compreender como a subjetividade social atravessa as vivências corporais. Por não dominar plenamente a língua portuguesa, sua participação evidenciou modos específicos de aproximação, afastamento e construção de vínculos no grupo. A criança estabeleceu um laço afetivo significativo com a pesquisadora/professora de Educação Física, chamando-a de “Tia Gabi” e expressando gestos espontâneos de carinho, como o abraço, o que revelava a emergência de configurações somáticas/subjetivas ancoradas nos três (sub)sistemas, na confiança e na segurança emocional. Ao mesmo tempo, houve encontros em que ela preferiu não participar das atividades, mesmo diante das mediações sensíveis realizadas pela pesquisadora/professora de Educação Física e pela professora de referência.

A diferença cultural na constituição do grupo pode ser compreendida, à luz da concepção de corporeidade/subjetividade humana (JOÃO, 2020; 2022), como a presença de modos distintos de agir, sentir, comunicar-se e atribuir sentido às experiências corporais, que atravessam o coletivo e tensionam suas formas previamente estabilizadas de convivência. Longe de representar um obstáculo ao processo educativo, a diferença cultural constitui um elemento dinamizador da subjetividade social, na medida em que convoca o grupo a reorganizar normas, ritmos, expectativas e vínculos, produzindo novas configurações relacionais e subjetivas.

Observou-se também que, inicialmente, ela buscava a proximidade exclusiva de uma única colega, escolhendo-a como referência relacional. Com o avanço das vivências, foram realizadas intervenções cuidadosas para ampliar suas possibilidades de diálogo com outras crianças, favorecendo que o grupo aprendesse a acolher a diferença e que ela própria se percebesse como integrante daquele coletivo. Esse movimento, entendido à luz da concepção de corporeidade/subjetividade humana (JOÃO, 2020; 2022), revela um processo recursivo: a criança estrangeira trazia ao grupo novos significados, modos de agir, ritmos e expressões culturais; e o grupo, ao ressignificar sua presença, também produzia novas possibilidades subjetivas para ela.

Assim, a diferença cultural não se mostrou um obstáculo, mas um campo fértil de aprendizagem na convivência. As tensões iniciais deram lugar a novas formas de interação, mostrando que o corpo, ao entrar em relação, produz sentidos, acolhe o outro e reorganiza continuamente a subjetividade social do grupo. Esse movimento também sugere a ausência de manifestações espontâneas de rejeição ou de atitudes xenofóbicas nas interações observadas, indicando que tais comportamentos não emergem de forma natural nas relações entre as

crianças, mas são socialmente aprendidos. Nesse sentido, a experiência pedagógica vivenciada evidencia o papel da escola e, particularmente, das aulas de Educação Física como espaço privilegiado para a construção de relações baseadas no acolhimento da diferença, no diálogo e na convivência ética.

#### 5.3.6 A interdisciplinaridade como princípio organizador das experiências corporais

A análise das práticas corporais realizadas ao longo do projeto também evidencia que a interdisciplinaridade não se apresentou como um mero arranjo metodológico, mas como uma atitude formativa que organizou e deu sentido às experiências. Como propõe Fazenda (2012), a interdisciplinaridade é antes de tudo uma postura — uma abertura ao diálogo, ao encontro e à cooperação entre diferentes saberes, capaz de produzir novas leituras sobre a realidade educativa. Japiassu (1976), por sua vez, entende a interdisciplinaridade como a superação das fronteiras rígidas entre áreas do conhecimento, favorecendo processos de integração que ampliam a compreensão do fenômeno estudado.

Como propõe Morin (2001; 2011), o pensamento complexo exige superar a fragmentação disciplinar, operando como princípio organizador que articula dimensões motoras, afetivas, cognitivas, culturais e simbólicas. Movimento que encontra ressonância na concepção de corporeidade/subjetividade de João (2020; 2022), para quem o conhecimento emerge sempre na relação entre sistemas e contextos.

No desenvolvimento do projeto, essa integração se expressou na parceria constante entre pesquisadora/professora de Educação Física e professora de referência, que dialogaram sobre objetivos, ajustes necessários, desafios pedagógicos e possibilidades de intervenção. Essa relação colaborativa, sem sobreposição de conteúdos, configurou uma prática interdisciplinar no sentido pleno defendido por Fazenda e Japiassu: um processo de construção compartilhada que transformou tanto as ações pedagógicas quanto a forma de interpretar as vivências corporais das crianças.

A interdisciplinaridade também se materializou na própria dinâmica das aulas. Ao relacionar a Educação Física com o projeto central da escola, a prática corporal não se limitou ao desenvolvimento de habilidades motoras, abrindo espaço para experiências simbólicas, sensíveis e imaginativas. Dinâmicas como a “folha mágica”, a floresta imaginária e os jogos cooperativos mostraram que o corpo pode se constituir como território de conhecimento, articulando elementos motores, afetivos, ambientais, culturais e significativos.

Essa articulação também se estendeu às atividades desenvolvidas em sala de aula pela professora de referência. A partir do tema central do Projeto Político-Pedagógico da escola, foram propostas às crianças atividades como a construção coletiva de um alfabeto ilustrado,

envolvendo animais e elementos da natureza, bem como explorações relacionadas a formas geométricas, quantidades e classificações. Dessa forma, o movimento vivido corporalmente pelas crianças tornou-se um recurso para a aprendizagem de conteúdos vinculados ao projeto pedagógico, fortalecendo a integração entre as áreas e ampliando os sentidos atribuídos às experiências educativas.

Assim, o projeto interdisciplinar não apenas ampliou o repertório das crianças, mas transformou o modo como o movimento se tornou conhecimento, sentido e presença no cotidiano escolar. A integração entre pesquisadora/professora de Educação Física e professora de referência, aliada ao trabalho conjunto entre Educação Física e projeto pedagógico da escola, constituiu um campo fértil para a construção de experiências complexas, significativas e coerentes com uma educação integral da infância.

Além disso, algumas aulas de Educação Física foram planejadas desde sua concepção em diálogo com a unidade temática do Projeto Político-Pedagógico da escola. Em uma das vivências, que envolvia movimentos inspirados em animais, uma criança trouxe para a dinâmica o kiwi, animal que vinha sendo estudado em sala de aula com a professora de referência no contexto das atividades do alfabeto e das explorações sobre a natureza. Esse episódio evidenciou como os conhecimentos construídos em sala atravessaram a experiência corporal, permitindo que o movimento se tornasse continuidade da aprendizagem e não uma atividade isolada.

A professora de referência relatou, ainda, que as crianças passaram a solicitar a realização das atividades da Educação Física em outros momentos do cotidiano escolar, indicando que as experiências corporais extrapolaram o tempo específico da aula e se integraram às práticas pedagógicas da turma, reforçando o caráter interdisciplinar e significativo do trabalho desenvolvido.

### 5.3.7 Evidências do olhar docente e familiar no processo investigativo

Além das observações realizadas ao longo das intervenções, esta seção integra três registros complementares ao processo investigativo: o questionário diagnóstico respondido pela professora de referência antes do início do projeto, o documento avaliativo elaborado por ela ao final dos dez encontros e o relato espontâneo de uma mãe. Vale destacar que, no projeto inicial, estava prevista a análise de cada Relatório do Desenvolvimento Individual da Criança (RDIC). Contudo, como os relatórios não foram finalizados dentro do período destinado à pesquisa, a professora de referência elaborou o documento avaliativo geral, cujas observações serão posteriormente incorporadas aos relatórios individuais. Assim, este material cumpre, neste momento, a função de registrar o olhar docente sobre o percurso formativo da

turma. Esses materiais ampliam a compreensão do percurso formativo vivido pela turma, evidenciando percepções que emergem tanto do ambiente pedagógico quanto do contexto familiar, contribuindo para a leitura da subjetividade social que atravessou o projeto.

A necessidade de recorrer a um documento avaliativo geral, em substituição temporária aos Relatórios do Desenvolvimento Individual da Criança (RDIC), também suscita reflexões sobre a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Tal situação não deve ser compreendida como uma fragilidade do processo avaliativo, mas como expressão das condições concretas do cotidiano escolar, marcado por múltiplas demandas que recaem sobre a professora de referência. Nesse sentido, o percurso investigativo evidencia a importância de estratégias de registro contínuo e processual de aspectos-chave do desenvolvimento das crianças, que possam ser incorporadas ao fazer pedagógico sem intensificar a sobrecarga docente.

A construção de instrumentos de registro mais integrados às práticas cotidianas, como anotações sistemáticas, registros compartilhados e momentos coletivos de reflexão, pode favorecer tanto a qualificação do acompanhamento formativo das crianças quanto a otimização do tempo pedagógico. Para além de atender às exigências da pesquisa, tais estratégias contribuem para fortalecer uma organização do trabalho docente que reconheça a complexidade da prática na Educação Infantil e valorize o registro como parte constitutiva do processo educativo, e não como uma tarefa adicional dissociada da ação pedagógica.

O questionário inicial (Apêndice C) permite compreender o olhar prévio da professora sobre a Educação Física na Educação Infantil e sobre o trabalho integrado, constituindo elemento fundamental para interpretar, posteriormente, as mudanças de compreensão evidenciadas em seu documento avaliativo final.

No questionário inicial, a docente declarou nunca ter atuado em uma unidade escolar que desenvolvesse práticas interdisciplinares envolvendo a Educação Física com regularidade, embora reconhecesse a parceria como “muito importante” para o processo educativo das crianças (P6). Assinalou que acreditava que essa colaboração favoreceria “a aprendizagem significativa”, “a resolução de problemas”, “a autonomia” e “a integração de diferentes áreas do conhecimento” (P7), mas descreveu suas próprias práticas corporais como ocorrendo apenas “uma vez na semana”, centradas em brincadeiras tradicionais como pega-pega, circuitos simples e rodas cantadas (P8). Também apontou como desafios a “falta de formação específica” e a dificuldade em conciliar o tempo pedagógico (P9), sugerindo que sua compreensão sobre o movimento ainda se encontrava marcada por certa fragmentação prática, apesar de sua valorização teórica da integração docente.

Quando analisado em conjunto com o documento avaliativo produzido ao final dos dez encontros, torna-se evidente que o olhar da professora passou por um processo de ampliação e ressignificação. No documento produzido ao final das intervenções, a docente destacou que “a abordagem interdisciplinar entre a Educação Física e a sala de aula exerceu forte influência na prática pedagógica, pois integrou conhecimentos, ampliou o significado das atividades e favoreceu aprendizagens mais completas”. Essa compreensão aproxima-se da perspectiva de Japiassu (1976) e Fazenda (2012), que concebem a interdisciplinaridade como atitude de abertura e cooperação entre saberes, ampliando a leitura do real e qualificando as intervenções educativas.

A professora registrou ainda que diversas crianças que apresentavam dificuldades nos aspectos sociais, emocionais, cognitivos e motores demonstraram avanços significativos ao longo do projeto. Conforme seu relato, o trabalho desenvolvido se mostrou “extremamente relevante, ajudando as crianças a desenvolverem o corpo, a mente e as emoções por meio do movimento”, reforçando a pertinência e o alcance das propostas vivenciadas. Esse contraste entre as respostas iniciais do questionário e suas observações finais indica um deslocamento epistemológico, no qual o movimento deixa de ser entendido como atividade complementar isolada e passa a ser reconhecido como elemento estruturante do processo formativo da criança.

Essas observações dialogam diretamente com Manuel Sérgio (1999), para quem o movimento humano é transcendência em ato, e com a concepção de corporeidade/subjetividade proposta por João (2020; 2022), que entende o ser humano como emergência integrada dos (sub)sistemas orgânico-sensório-motor, psico-afetivo-relacional e mental/espiritual. Os relatos apontam que processos motores, emocionais, relacionais e intencionais avançaram de maneira conjunta, evidenciando percursos formativos complexos. A comparação entre o olhar inicial da professora e seu relato final reforça que, ao longo do projeto, sua compreensão sobre o movimento e sobre a prática pedagógica integrada aproximou-se de uma visão mais complexa, coerente com os pressupostos da Ciência da Motricidade Humana.

No âmbito familiar, o relato de uma mãe reforçou que as transformações percebidas na escola também repercutiram no cotidiano familiar. Em seu depoimento, afirmou ter observado “melhoras em relação ao equilíbrio, segurança em falar, tentar fazer novas coisas, maior extroversão e na coordenação motora”, acrescentando ainda “uma melhora no geral, tanto em questões sociais, motoras, cognitivas e até mesmo emocionais”. Finalizou dizendo que “a atividade na escola foi maravilhosa, entendo como um complemento da vida inicial escolar”.

É importante considerar que as “melhoras” apontadas no relato familiar não podem ser compreendidas como efeitos exclusivos das aulas de Educação Física ou do Programa Educação com Movimento. Tais transformações inscrevem-se em um processo mais amplo de desenvolvimento infantil, que ocorre de forma contínua e articulada às múltiplas experiências vivenciadas pela criança ao longo do ano letivo, tanto no contexto escolar quanto no familiar e social. Nesse sentido, o depoimento da mãe não estabelece uma relação causal direta, mas contribui para evidenciar como as experiências corporais propostas na escola se integram a um conjunto mais amplo de vivências que, em interação, favorecem o desenvolvimento da criança em suas diferentes dimensões.

A presença desses registros externos à observação direta da pesquisadora/professora de Educação Física destaca a força da subjetividade social, concebida por João (2020; 2022) como dimensão identitária constituída nas relações culturais e coletivas, marcando e sendo marcada pelo sujeito. As mudanças percebidas pela professora e pela família evidenciam que as vivências corporais propostas no projeto ultrapassaram o espaço imediato das aulas, produzindo efeitos perceptíveis na convivência, nas interações e na forma como as crianças passaram a habitar e significar o mundo.

Assim, os depoimentos analisados não apenas confirmam, mas enriquecem a interpretação construída ao longo deste capítulo, demonstrando que a integração entre Educação Física e sala de aula, orientada pelos pressupostos da Ciência da Motricidade Humana e da concepção de corporeidade/subjetividade, favoreceu experiências formativas potentes, com repercussões nos níveis individual, relacional e coletivo. A trajetória perceptiva da professora (do questionário inicial ao documento avaliativo final) evidencia, por si só, a emergência de um olhar mais complexo, sensível e ontologicamente coerente com a criança em sua totalidade, confirmando a potência do trabalho interdisciplinar desenvolvido.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao concluir esta investigação, torna-se evidente que a integração entre a professora de Educação Física e a professora de referência ultrapassa a dimensão prática e organizacional, inscrevendo-se em uma transformação epistemológica e ontológica no modo de compreender o processo educativo, o currículo e o sujeito que dele participa. Sustentadas pela articulação entre as observações das intervenções, os registros da pesquisadora/professora de Educação Física, o olhar docente da professora de referência e o relato familiar de uma mãe, as análises permitiram compreender que tal integração não produziu apenas ajustes metodológicos

pontuais, mas deslocamentos mais profundos na maneira de conceber a infância, a Educação Física e a própria experiência educativa na Educação Infantil.

Nesse percurso investigativo, ficou claro que, quando o movimento deixa de ser tratado como mera execução biomecânica ou como recurso auxiliar da aprendizagem cognitiva, e passa a ser compreendido como expressão ontológica do ser da criança, o processo educativo ganha densidade, significado e intencionalidade. O encontro entre as duas docentes, sustentado por uma escuta sensível, por momentos sistemáticos de diálogo e por um planejamento verdadeiramente compartilhado, criou condições para que o currículo deixasse de se organizar como um conjunto fragmentado de atividades e se configurasse como um processo vivo, permeado por relações, sentidos, experiências e significados construídos no cotidiano escolar.

A pesquisa demonstrou que a criança não pode ser reduzida às categorias herdadas da modernidade, ora concebida predominantemente como corpo biológico a ser treinado ou desenvolvido, ora como sujeito discursivo abstraído de sua materialidade. Amparada pela teoria da corporeidade/subjetividade humana (JOÃO, 2020; 2022) e pelos fundamentos da Ciência da Motricidade Humana (SÉRGIO, 1999), esta investigação evidenciou que a criança é um sistema vivo, recursivo, retroativo e integrado, que se manifesta simultaneamente por meio dos três (sub) sistemas orgânico-sensório-motor, psico-afetivo-relacional e mental/espiritual. As vivências corporais observadas ao longo das dez aulas confirmaram a inseparabilidade dessas dimensões, uma vez que cada gesto se revelou, ao mesmo tempo, ação motora, experiência sensível, expressão simbólica, relação afetiva e construção de sentido.

Nesse sentido, os dados empíricos mostraram que o movimento, quando compreendido como linguagem plena, articula imaginação, sensibilidade, consciência, simbolismo e expressão cultural. As situações vivenciadas pelas crianças, como os circuitos imaginários, os jogos cooperativos, as narrativas corporais e as explorações simbólicas, evidenciaram que o gesto motor pode converter-se em símbolo, e o símbolo em experiência subjetiva internalizada. Assim, a subjetividade não se apresentou como mera construção discursiva ou representação abstrata, mas como acontecimento encarnado, constituído na relação com o outro, com o ambiente, com a cultura e com o próprio corpo em movimento.

A prática interdisciplinar revelou-se, portanto, não como simples soma de ações pedagógicas ou sobreposição de conteúdos, mas como um campo de intersubjetividade, no qual ambas as professoras reelaboraram seus modos de compreender, planejar e intervir pedagogicamente. Esse processo foi potencializado pela incorporação da Ciência da

Motricidade Humana e pela noção de ser-motricio (SANTOS, 2017), que rompe com o paradigma cartesiano e afirma uma ontologia capaz de reconhecer a criança em sua complexidade. Desse modo, a Educação Física deixou de ocupar um lugar alheio no processo educacional e passou a assumir uma função articuladora dos campos de experiência, dialogando com os projetos da turma, com os interesses emergentes das crianças e com a proposta pedagógica da escola.

Os achados desta pesquisa também dialogam criticamente com os debates contemporâneos da área, ao evidenciarem os limites tanto das abordagens que reduzem o corpo ao biológico quanto daquelas que reduzem a experiência humana ao plano discursivo, conforme apontam Gamboa (2007), Ávila (2008), Almeida, Bracht e Vaz (2012) e Bungenstab (2020; 2023). Ao mostrar que a criança não é apenas corpo nem apenas linguagem, mas uma totalidade complexa, os dados empíricos reforçam a potência explicativa da concepção de corporeidade/subjetividade humana como resposta aos dualismos ainda presentes na Educação Física e na Educação Infantil, contribuindo para o fortalecimento de uma epistemologia que reconhece a vida em sua complexidade.

Nesse percurso, observou-se que o planejamento conjunto favoreceu a construção de uma unidade de sentido entre as experiências da sala de referência e as vivências corporais, evitando que a Educação Física assumisse o caráter de “hora do movimento” isolada do projeto pedagógico. Ao contrário, aquilo que se iniciou como um projeto interdisciplinar circunscrito à turma investigada revelou-se como uma semente de reorganização institucional, capaz de reorientar o modo de conceber a infância, o currículo e a prática educativa como um todo. Tal reorganização aponta para a possibilidade de uma escola que reconhece o corpo como lugar de conhecimento, relação e produção de sentido, e não apenas como suporte biológico da aprendizagem.

Ressalta-se, contudo, que as transformações discutidas nesta investigação não podem ser atribuídas exclusivamente à intervenção desenvolvida ou ao Programa Educação com Movimento. Elas se articulam a um processo mais amplo e contínuo de desenvolvimento infantil, atravessado pelas múltiplas experiências escolares, familiares e sociais vividas pelas crianças ao longo do ano letivo. Do mesmo modo, o recorte espacial e temporal do estudo, característico da pesquisa pedagógica situada, limita a generalização dos achados para outros contextos escolares, ainda que tenha possibilitado um mergulho qualitativo profundo na realidade investigada.

Outro limite refere-se ao tempo de intervenção, que, embora tenha permitido observar deslocamentos significativos nas práticas pedagógicas, não se mostrou suficiente para captar

transformações de longo prazo na cultura institucional. A interdisciplinaridade, sobretudo quando orientada por uma epistemologia complexa, não se consolida de forma imediata; ela exige continuidade, revisitação constante, abertura ao diálogo e disposição para deslocamentos teóricos e práticos. Nesse sentido, os resultados aqui apresentados devem ser compreendidos como o início de um processo, e não como sua consolidação definitiva.

Apesar desses limites, as potencialidades da pesquisa são expressivas. Destaca-se a capacidade de provocar deslocamentos epistemológicos no cotidiano escolar, ampliando o olhar sobre a criança e favorecendo práticas pedagógicas mais sensíveis, dialógicas e intencionalmente orientadas pela corporeidade. A integração entre professora de Educação Física e professora de referência mostrou-se um caminho fecundo para romper fragmentações históricas entre corpo e mente, brincar e aprender, cuidar e educar, contribuindo para uma Educação Infantil mais coerente com a complexidade do ser humano.

Por fim, esta investigação não se apresenta como um ponto de chegada, mas como um convite ético, pedagógico e epistemológico. Um convite para que outras escolas avancem na direção da integração docente, para que novas pesquisas aprofundem essa temática e para que a Educação Infantil se torne cada vez mais coerente com a dignidade ontológica da criança: um ser que existe, sente, imagina, cria, pensa e se movimenta simultaneamente, em um fluxo contínuo e complexo de corporeidade/subjetividade. Que esta pesquisa inspire educadores a reconhecerem que o corpo não está na educação apenas para se mover, mas para significar, existir e revelar o ser humano em sua totalidade.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, O. A.; SECCHI, L. D. M.; SILVA, M. M. D. Educação Infantil: Quais funções? Quais Instâncias? **Intermeio: revista do Mestrado em Educação**, Campo Grande, MS, v.10, n. 20, p. 62-73, 2004.
- ALMEIDA, Felipe Quintão; BRACHT, Valter; VAZ, Alexandre Fernandes. **Classificações epistemológicas na Educação Física: redescrições...** Movimento, v. 18, n. 4, p. 241-263, out./dez. 2012.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- ÁVILA, A. B. Pós-graduação em educação física e as tendências na produção do conhecimento: **o debate entre realismo e antirrealismo**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008
- BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro. Corporeidade e epistemologia. **Filosofia e Educação**, v. 14, n. 1, p. 112-135, 2022.
- BARBOSA, I. G. EDUCAÇÃO INFANTIL: O LUGAR DA PEDAGOGIA E DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICO- DIALÉTICA. **Pensar a Prática** , v. 5, p. 71-91, 15 nov. 2006.
- BOGDAN, R.; BILKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto-Portugal: Porto, 1994.
- BUNGENSTAB, Gabriel Carvalho. **Epistemologia da Educação Física brasileira: (re) descrições da atividade epistemológica no século XXI**. Movimento, Porto Alegre, v. 26, p. 1-14, 2020.
- BUNGENSTAB, Gabriel Carvalho. **Balço do desenvolvimento epistemológico da Educação Física brasileira**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Porto Alegre, v. 45, e20230030, 2023.
- BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Educação Física e aprendizagem social**. Magister, 1997.
- \_\_\_\_\_. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, v. 19, p. 69-88, 1999.
- BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- \_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009.
- BROSTOLIN, Marta Regina; MORAES, Claudia Diniz de. Educação infantil e educação física na perspectiva interdisciplinar:(im) possibilidades. **Acta Scientiarum. Education**, v. 43, 2021.

- CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.
- CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.
- DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas, Papirus, 1995. Educação física escolar: uma abordagem cultural. In: PICCOLO, V.L.N., org.
- DARIDO, S. C. **Educação Física na Escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.
- DEBORTOLI, J. A. O.; BORGES, KE de L. Educação física participando da construção de uma proposta de educação infantil. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE**. 1997. p. 273-81.
- DESCARTES, René. **Discurso do método**. In: René Descartes. Trad. J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. São Paulo: Abril Cultural, 1973, p. 33-81 (Coleção os Pensadores)
- DE OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz. Concepção de infância na educação física brasileira: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 26, n. 3, p. 95-109, 2005.
- DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento do Distrito Federal: educação infantil**. 2. ed. Brasília, 2018.
- \_\_\_\_\_. **Educação com Movimento**, programa de inserção do professor de educação física na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, 2019.
- DORIA, N. G. O corpo na história: a dupla natureza do homem na perspectiva materialista dialética de Vigotski. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 56, n. 1, p. 34-48, 2004.
- FARIA, A. L. G. **Educação pré-escolar e cultura**. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.
- FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1979.
- \_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo, SP: Paulis, 2003.
- \_\_\_\_\_. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física — 1**. ed. — São Paulo: Scipione, 2011.
- FREITAS, Marcos César de e KUHLMANN JR. Moisés. **Os Intelectuais na História da Infância**. São Paulo: Ed. Cortez, 2002.
- GAMBOA, S. **Reações ao giro lingüístico: o "giro ontológico", ou o resgate do real independente da consciência e da linguagem**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE/CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15. e 2., 2007, Recife. Anais... Recife. CONICE, CONBRACE, 2007

IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; DARIDO, Suraya Cristina. Educação Física como componente curricular da Educação Básica: aspectos legais. In: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares (org.). **Desafios da Educação Física Escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019. ISBN 978-86546-43-9. (Programa Publicações Digitais Unesp -IEP3).

JAPIASSÚ, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JOÃO, Renato Bastos; BRITO, Marcelo de. Pensando a corporeidade na prática pedagógica em educação física à luz do pensamento complexo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v.18, p.213 - 301, 2004.

JOÃO, R. B. **Corporeidade/subjetividade humana e psicoterapia corporal em Biossíntese: articulações entre o pensamento complexo e a psicologia clínica**. 2020. 415 f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica e Cultura) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, 2020.

JOÃO, R. B. Concepção de corporeidade/subjetividade humana: contribuição da epistemologia complexa para o campo da Educação Física. **Movimento**, [S. l.], v. 28, p. e 28036, 2022.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KUHLMANN JR, Moysés. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 78, p. 17-26, ago. 1991.

\_\_\_\_\_. A educação infantil no século XX. **Histórias e memórias da educação no Brasil**, v. 3, p. 182-193, 2012.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Artmed, 2008.

LEITE, Francinaldo Freitas; DE ALENCAR, Felipe Silva; DA SILVA, Guilherme Cabral. A MOTRICIDADE INFANTIL À LUZ DO PENSAMENTO COMPLEXO. **Revista São Luis Orione**, v. 7, n. 2, 2020.

LÜCK, H. **Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. Petropolis: Vozes, 2013.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

MINAYO, Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORIN, Edgar. O Método I. A natureza da natureza. 3. ed. Mem Martins: Publicações Europa-América, 1997. (original publicado em 1977).

\_\_\_\_\_. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

\_\_\_\_\_. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**, 2001

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2011.

NEGRINE, Airton. **Educação psicomotora: a lateralidade e a orientação espacial**. Porto Alegre, 1983.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. [tradução Lucia Pereira de Souza]. São Paulo: TRIOM, 1999.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 33, p. 78-95, mar. 2009.

RODRIGUES, R. M. et al. Educação de corpo de inteiro: teoria e prática da educação física [resenha]. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 198-200, jan. 1996.

SANTOS, Sérgio Oliveira dos. O ser motrício. **Revista International Studies on Law and Education. Cemeroc/EDF-USP e Univ. do Porto**, n. 27, p. 37-48, 2017.

SAYÃO, Deborah Thomé. Educação física na pré-escola: principais influências teóricas. In: **Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**. p. 594-601, 1997.

\_\_\_\_\_. Educação Física na educação infantil: riscos, conflitos e controversias. **Motrivivência**, n. 13, p. 221-238, Nov 1999.

\_\_\_\_\_. **CORPO E MOVIMENTO: NOTAS PARA PROBLEMATIZAR ALGUMAS QUESTÕES RELACIONADAS À EDUCAÇÃO INFANTIL E À EDUCAÇÃO FÍSICA**. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55- 67, Janeiro 2002.

SÉRGIO, Manuel. *Um corte epistemológico: da Educação Física à motricidade humana*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

SILVA, M. R. **O assalto à infância no mundo amargo da cana-de-açúcar: onde está o lazer/ lúdico? O gato comeu?** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas: 2000.

SIMÃO, Márcia Buss. Educação física na educação infantil: refletindo sobre a "hora da educação física". **Zero-a-Seis**, v. 7, n. 12, p. 1-7, 2005.

SOARES, Daniela B. **O diálogo na Educação Infantil: o movimento, a interdisciplinaridade e a Educação Física**. 2015. Tese de Doutorado. [sn].

SUBEB, S. D. E. B. **Catálogo de Programas e Projetos 1019**, Brasília: SEEDF, 2019.

STAKE, R. E. **A arte da pesquisa em estudos de caso**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

TANI, Go et al. **Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU, 1988.

## ANEXOS

### Anexo A - TCLE dos responsáveis

#### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

A criança, sob a sua responsabilidade, está sendo convidado a participar da pesquisa "**EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A CORPOREIDADE EM UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR**", de responsabilidade de Gabriela Alvino Gomes Ramos, estudante de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é analisar a influência da abordagem interdisciplinar, entre professor de Educação Física e professor regente, utilizando a cultura do movimento humano, como meio de fortalecer a prática pedagógica em uma escola de Educação Infantil da rede pública do Distrito Federal. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre disponibilidade do seu/sua filho(a) cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o nome do(a) seu/sua filho(a) não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes da participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, registros provenientes da aplicação do projeto, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de observação participante, envio de questionário (para os professores), implementação de um projeto integrado, diário de campo e registros fotográficos e filmagens. Seu/sua filho(a) está sendo convidado a participar do projeto integrado que será aplicado na turma dele(a). A participação na pesquisa pode implicar em riscos tais como: possibilidade de inibição (timidez) e desconforto para a criança devido a presença de uma pesquisadora/professora de Educação Física na rotina dela, além da sua exposição, em imagem ou por identificação sonora. Estes riscos serão minimizados com as seguintes estratégias: preservação dos nomes e identidade dos participantes, autorização da própria criança em participar e desistência voluntária a qualquer momento da pesquisa, reiterando o compromisso de não causar danos materiais, físicos ou psicológicos à criança.

Espera-se com esta fortalecer o processo pedagógico dos profissionais que atuam na Educação Infantil.

A participação do(a) seu/sua filho(a) é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar a participação do(a) seu/sua filho(a), retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61) 99505-5572 ou pelo e-mail [gabiialvino@gmail.com](mailto:gabiialvino@gmail.com).

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de relatório detalhado e apresentação do projeto em um momento a ser marcado com a equipe gestora, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: [cep\\_chs@unb.br](mailto:cep_chs@unb.br) ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

---

Assinatura do/da responsável

---

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

## Anexo B - TCLE dos profissionais

### Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa "**EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A CORPOREIDADE EM UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR**", de responsabilidade de Gabriela Alvino Gomes Ramos, estudante de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é analisar a influência da abordagem interdisciplinar, entre professor de Educação Física e professor regente, utilizando a cultura do movimento humano, como meio de fortalecer a prática pedagógica em uma escola de Educação Infantil da rede pública do Distrito Federal. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, registros provenientes da aplicação do projeto, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de observação participante, envio de questionário (para os professores), implementação de um projeto integrado, diário de campo e registros fotográficos e filmagens. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa pode implicar em riscos tais como: possibilidade de inibição (timidez) e desconforto para a criança devido a presença de uma pesquisadora/professora de Educação Física na rotina dela, além da sua exposição, em imagem ou por identificação sonora. Estes riscos serão minimizados com as seguintes estratégias: preservação dos nomes e identidade dos participantes, desistência voluntária a qualquer momento da pesquisa.

Espera-se com esta fortalecer o processo pedagógico dos profissionais que atuam na Educação Infantil.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61) 99505-5572 ou pelo e-mail [gabiialvino@gmail.com](mailto:gabiialvino@gmail.com).

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de relatório detalhado e apresentação do projeto em um momento a ser marcado com a equipe gestora, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: [cep\\_chs@unb.br](mailto:cep_chs@unb.br) ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela

pesquisa e a outra com você.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do/da participante  
pesquisador/a

\_\_\_\_\_  
Assinatura do/da

Brasília, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

## **Anexo C - Aceite institucional**

### **ACEITE INSTITUCIONAL**

A Sra. Rebeca Breder Santos, vice-diretor do Centro de Educação Infantil da Candangolândia está de acordo com a realização da pesquisa "**EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A CORPOREIDADE EM UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR**", de responsabilidade do/da pesquisador/a Gabriela Alvino Gomes Ramos, estudante de mestrado na Faculdade de Educação Física no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional da Universidade de Brasília, realizada sob orientação de Alfredo Feres Neto, após revisão e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília.

O estudo envolve a realização observação participante, implementação de um projeto integrado, diário de campo e registros fotográficos e filmagens. A pesquisa terá a duração de sete meses, com previsão de início em agosto/2025 e término em dezembro/2025.

Eu, Rebeca Breder Santos, vice-diretora do Centro de Educação Infantil da Candangolândia, declaro conhecer e cumprir as resoluções éticas brasileiras, em especial as Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Brasília/DF, 25 de agosto de 2025.

## Anexo D - Termo de imagem e som de voz

### Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado/a no projeto de pesquisa intitulado "**EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A CORPOREIDADE EM UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR**", sob responsabilidade de Gabriela Alvino Gomes Ramos vinculada à Faculdade de Educação Física/UnB, Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF).

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para análise por parte da equipe de pesquisa, apresentações em conferências profissionais e/ou acadêmicas e atividades educacionais.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e som de voz são de responsabilidade da pesquisadora/professora de Educação Física responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.


Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora/professora de Educação Física responsável pela pesquisa e a outra com o participante.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

## Anexo E - Relatório do Desenvolvimento Individual da Criança

 <p><b>GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO</b></p> <p><b>RELATÓRIO DO DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL DA CRIANÇA - RDIC 1º CICLO - EDUCAÇÃO INFANTIL</b></p>	
Coordenação Regional de Ensino:	<input type="text"/>
Instituição Educacional/Unidade Escolar:	<input type="text"/>
Endereço/Telefone:	<input type="text"/>
Dados da Criança:	
Nome:	<input type="text"/> Idade: <input type="text"/> (anos) e <input type="text"/> (meses)
<b>Creche</b> (atendimento a Bebês e Crianças Bem Pequenas - de 0 a 3 anos 11 meses):	
<input type="radio"/> Berçário I <input type="radio"/> Berçário II <input type="radio"/> Maternal I <input type="radio"/> Maternal II	
<b>Pré-Escola</b> (atendimento a Crianças Pequenas - 4 a 5 anos e 11 meses):	
<input type="radio"/> 1º Período <input type="radio"/> 2º Período	
Turno:	<input type="radio"/> Matutino <input type="radio"/> Vespertino <input type="radio"/> Integral <input type="radio"/> Parcial <input type="text"/> Semestre/ <input type="text"/>

<table style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td style="border: 1px solid black; width: 150px; height: 20px;"></td> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px;"></td> <td style="padding: 0 5px;">de</td> <td style="border: 1px solid black; width: 100px; height: 20px;"></td> <td style="padding: 0 5px;">de</td> <td style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 20px;"></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center; font-size: small;">cidade</td> <td style="text-align: center; font-size: small;">dia</td> <td></td> <td style="text-align: center; font-size: small;">mês</td> <td></td> <td style="text-align: center; font-size: small;">ano</td> </tr> </table>						de		de		cidade	dia		mês		ano
		de		de											
cidade	dia		mês		ano										
Assinatura/Matrícula do(a) Professor(a)	Assinatura/Matrícula do(a) Professor(a)	Assinatura/Matrícula Coordenador(a)													
Secretário(a) Escolar		Pais/Responsáveis													
<p><b>Orientações Gerais:</b> <i>a)</i> O <b>RELATÓRIO DO DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL DA CRIANÇA – RDIC</b> é o documento oficial da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, devendo ser apresentado ao Setor Técnico Competente, quando solicitado. <i>b)</i> Será usado como fonte informativa em reuniões com os pais/responsáveis pela criança, na Coordenação Pedagógica e no trabalho com as crianças com deficiência. <i>c)</i> Deve ser preenchido sem emendas ou rasuras. <i>d)</i> O(s) professor(es) deve(m) registrar informações acerca do desenvolvimento integral da criança, contemplando os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, considerando que a <b>Etapa é o 1º Ciclo para as Aprendizagens</b> em consonância com o <b>Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil (2018)</b>. <i>e)</i> Deve registrar ainda as orientações, as providências e os encaminhamentos em relação aos aspectos que necessitam de algum tipo de intervenção pedagógica. <i>f)</i> Nas turmas atendidas por dois professores, no caso da Educação Integral, ambos deverão elaborar e assinar <b>um único relatório por criança</b>. <i>g)</i> Ao término de cada semestre, o(s) professor(es) assinará (rão) no campo acima, em conjunto com a Coordenação Pedagógica, solicitará ciência dos pais/responsáveis e em seguida encaminhará ao (à) Secretário(a) Escolar para ciência e arquivamento na pasta/dossiê da criança.</p>															

## APÊNDICES

### Apêndice A - Protocolo observacional

Data da observação	Horário	Local	Total de crianças	Total de adultos	Duração total
<b>Ocasião:</b>	( ) aula/jornada ( ) coord. coletiva ( ) coord. individual ( ) coord. por período				
<b>Objetivo da observação:</b>	Investigar as práticas atuais de ensino na escola para realizar o diagnóstico da turma.				

**Observações preliminares** (expectativas iniciais, hipóteses ou detalhes sobre o ambiente antes que as atividades comecem):

Notas descritivas	Notas reflexivas

Esboço visual	Legendas

--	--

## Apêndice B - TALE das crianças

# TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ABORDAGEM DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO DISTRITO FEDERAL



Olá, criança!

Eu sou a professora Gabriela, professora da SEEDF e estudante de mestrado.

Estou aqui para fazer um convite para você!

Eu estudo na FEF sobre a importância da Educação Física na Educação Infantil, por isso preciso da sua ajuda nesta missão tão importante para a educação!



Eu vou dar aulas de Educação Física para a sua turma durante um tempo, com muitas brincadeiras, jogos e atividades que vão mexer o corpinho todo.

Durante as aulas eu vou tirar fotos e gravar vídeos, pode ser que você sinta timidez ou algum desconforto, mas não se preocupe, caso sinta alguma coisa, pode falar comigo ou com a sua professora e sair sem problemas.



# TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ABORDAGEM DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO DISTRITO FEDERAL



## Você aceita participar?

Como você é um sujeito de direitos, mesmo que seu responsável tenha autorizado a sua participação, também preciso da sua autorização.

Marque um X na sua resposta e depois assine o seu nome ou carimbe!

Eu aceito

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

Eu não aceito

\_\_\_\_\_  
Assinatura da criança



Dúvidas? Entre em contato:

Gabriela - (61) 99505-5572 ou  
gabiialvino@gmail.com

CEP/CHS: (61) 3107 1592 ou  
cep\_chs@unb.br

**Apêndice C - Questionário****Questionário****Informações demográficas:**

- 1) Nome (opcional):
- 2) Qual sua relação com a Educação Infantil: ( ) professor(a) de referência  
( ) coordenador(a)  
( ) equipe gestora
- 3) Tempo de experiência na Educação Infantil (em anos):

**Questões sobre a temática:**

- 4) Você já atuou em uma unidade escolar que possuía o Programa Educação com Movimento (PECM)? ( ) Sim  
( ) Não  
( ) Não sei
- 5) Caso já tenha trabalho, nota alguma diferença em relação ao trabalho integrado com mais um professor e também ao processo educacional das crianças que não têm acesso ao PECM? Se sim, quais?
- 6) Qual o grau de importância você atribui ao trabalho pedagógico integrado entre professor de referência e professor de Educação Física na Educação Infantil?
  - a) Muito importante
  - b) Importante
  - c) Neutro
  - d) Pouco importante
  - e) Sem importância
- 7) Caso você considere importante a colaboração entre o professor de referência e o professor de Educação Física na Educação Infantil, em quais aspectos você acredita que essa parceria poderia beneficiar as crianças (pode marcar mais de uma opção)?
  - a) Estimula o pensamento criativo
  - b) Favorece a aprendizagem significativa
  - c) Promove integração de diferentes áreas do conhecimento

- d) Desenvolve habilidades de resolução de problemas
  - e) Estimula a autonomia e iniciativa das crianças
  - f) Outro(s): \_\_\_\_\_
- 8) Na sua prática pedagógica, você costuma desenvolver atividades que envolvam a cultura do movimento humano com as crianças (jogos, brincadeiras, danças, circuitos psicomotores)? Se sim, quais? Quantas vezes por semana?
- 9) Na sua opinião, quais são os principais desafios enfrentados pelos professores de referência para desenvolver atividades que envolvam a cultura do movimento humano?
- 10) Você tem alguma sugestão ou comentário adicional sobre as possibilidades do trabalho pedagógico integrado na Educação Infantil?

## **Apêndice D - Plano de aula (aula 1)**

### **Plano de Aula – Aula 1 “Conhecendo o projeto”**

#### **Identificação:**

- Professora pesquisadora/professora de Educação Física: Gabriela Ramos
- Turma: 2º Período – Educação Infantil
- Local: Centro de Educação Infantil da Candangolândia (CEIC)
- Duração: 45 minutos
- Data: 21/10/2025
- Número de participantes: 13

#### **Tema:**

Primeiro encontro: combinados, descobertas e expressão corporal.

#### **Objetivos:**

- Favorecer o vínculo inicial entre a pesquisadora/professora de Educação Física e as crianças;
- Apresentar o projeto de forma lúdica e participativa;
- Promover o diálogo e o respeito aos combinados do grupo.

#### **Campos de experiências:**

- Corpo, gestos e movimentos;
- O eu, o outro e o nós;
- Escuta, fala, pensamento e imaginação.

#### **Materiais:**

Plaquinhas com “bola cheia” (joinha para cima) e “bola murcha” (joinha para baixo); Espaço do pátio e sala de aula; Termo de assentimento de participação do projeto.

#### **Desenvolvimento da aula:**

##### **1. Acolhida e conversa inicial**

- As crianças foram recebidas na sala de aula e apresentadas à pesquisadora/professora de Educação Física.
- Foi realizada uma conversa breve sobre o projeto, explicando que seriam vivenciadas diferentes brincadeiras e movimentos ao longo das aulas.
- Foram estabelecidos combinados de convivência (escuta, cuidado com o colega, atenção às orientações).

##### **2. Atividade de aquecimento**

- Música “Pula Pula Pipoquinha” para estimular o movimento livre, coordenação motora e ritmo.
- As crianças foram incentivadas a se movimentar conforme a música, expressando-se de forma espontânea e em alguns momentos a pesquisadora/professora de Educação Física dava alguns comandos para elas realizarem, como: fazer uma careta, fazer uma pose, ficar agachado, trocar de lugar na roda etc.

##### **3. Dinâmica “Bola cheia e bola murcha”**

- Cada criança recebeu uma plaquinha com dois lados: “bola cheia” (joia para cima) e “bola murcha” (joia para baixo).

- A pesquisadora/professora de Educação Física explicou que “bola cheia” representava vontade de participar e “bola murcha” significava que preferiam observar.
- As crianças responderam levantando suas placas, favorecendo a expressão de escolhas e sentimentos.

#### **4. Brincadeira das quantidades**

- A pesquisadora/professora de Educação Física dizia um número e chamava uma criança, que deveria correr e pegar a quantidade correspondente de plaquinhas.
- A atividade estimulou a atenção, contagem, deslocamento e noções espaciais.

#### **5. Alongamento e encerramento**

- Retorno à calma com alongamentos simples.
- Conversa breve sobre como foi a vivência.
- As crianças assinaram o termo de assentimento indicando que queriam participar do projeto.

#### **Avaliação (acompanhar):**

- O envolvimento das crianças com a proposta;
- As expressões corporais, gestuais e verbais durante as atividades;
- A participação nas decisões e combinados;
- Índícios de vínculo, curiosidade e cooperação.

#### **Registro:**

Notas de campo, registros fotográficos e observações sobre o comportamento e a participação das crianças durante a aula.

## Apêndice E - Plano de Aula (aula 2)

### Plano de Aula – Aula 2 “Passeio na floresta”

#### Identificação:

- Professora pesquisadora/professora de Educação Física: Gabriela Ramos
- Turma: 2º Período – Educação Infantil
- Local: Centro de Educação Infantil da Candangolândia (CEIC)
- Duração: 45 minutos
- Data: 23/10/2025
- Número de alunos participantes: 15

#### Tema:

Passeio na floresta: explorando caminhos e criando juntos!

#### Objetivos:

- Explorar o corpo em movimento por meio de desafios psicomotores;
- Estimular a imaginação e o faz de conta;
- Favorecer a criação coletiva;
- Incentivar a cooperação, a comunicação e o respeito entre as crianças;
- Desenvolver a consciência corporal, o equilíbrio e a coordenação motora;
- Valorizar o protagonismo infantil na construção de experiências motoras.

#### Campos de experiências:

- Corpo, gestos e movimentos;
- O eu, o outro e o nós;
- Escuta, fala, pensamento e imaginação;
- Traços, sons, cores e formas.

#### Materiais:

- Cordas, bambolês, bastões, cones, chapéus chineses e alfabeto móvel.

#### Desenvolvimento da aula:

##### 1. Acolhida e ambientação

- As crianças foram reunidas no pátio e convidadas a imaginar um passeio na floresta.
- Conversa breve sobre o que pode existir em uma floresta (árvores, rios, troncos, animais).
- Apresentação das etapas do circuito e explicação sobre as regras e cuidados.
- Realização de breve aquecimento em roda.

##### 2. Primeira vivência do circuito

As crianças percorreram o circuito psicomotor, explorando desafios simbólicos e motores:

- Trilha dos galhos: caminhar sobre cordas no chão, mantendo o equilíbrio.
- Rio dos saltos: pular dentro dos bambolês, atravessando o “rio encantado”.
- Tronco quebrado: engatinhar por baixo do bastão.
- Caminho dos pássaros: correr em zigue-zague entre os cones.
- Tesouro final: encontrar a primeira letra do próprio nome no alfabeto móvel.

##### 3. Reorganização coletiva do circuito

- Após a primeira vivência, a pesquisadora/professora de Educação Física convidou as crianças a sugerirem modificações no circuito.
- As crianças propuseram e implementaram as seguintes transformações:

- Trilha dos galhos → Vulcão: acrescentaram obstáculos sobre as cordas, dizendo que não poderiam “cair na larva”.
- Rio dos saltos: passaram a pular *dentro e fora* dos bambolês.
- Buraco da floresta: juntaram cones e bastões, aumentando a distância do salto.
- Caminho das larvas: deveriam andar na ponta dos pés sobre os chapéus chineses no chão.
- ★ O circuito ganhou novos significados e desafios, criados coletivamente.

#### **4. Vivência do circuito modificado**

- As crianças experimentaram o novo percurso, vivenciando as mudanças criadas por elas mesmas.
- Foram observadas atitudes de cooperação, alegria e protagonismo.

#### **5. Encerramento e relaxamento**

- Roda de conversa sobre as mudanças realizadas e os momentos que mais gostaram.
- Alongamentos leves e respiração tranquila para finalização.

#### **Avaliação** (acompanhar):

- A participação e o envolvimento das crianças;
- As diferentes formas de expressão corporal e imaginação;
- As propostas e soluções criativas apresentadas;
- Indícios de cooperação, protagonismo e prazer em se movimentar.

#### **Registro:**

Notas de campo, registros fotográficos e observações qualitativas sobre o processo de participação, criatividade e expressão corporal das crianças durante a atividade.

## Apêndice F - Plano de Aula (aula 3)

### Plano de Aula – Aula 3 “Os animais da natureza em movimento”

#### Identificação:

- Professora pesquisadora/professora de Educação Física: Gabriela Ramos
- Turma: 2º Período – Educação Infantil
- Local: Centro de Educação Infantil da Candangolândia (CEIC)
- Duração: 45 minutos
- Data: 28/10/2025
- Número de alunos participantes: 12

#### Tema:

Vamos nos movimentar como os animais?

#### Objetivos:

- Explorar movimentos variados inspirados em animais da natureza;
- Desenvolver coordenação global, equilíbrio, ritmo, expressão corporal, imaginação e autoconhecimento corporal (força, leveza e velocidade);
- Estimular na turma o respeito, a cooperação e a afetividade.

#### Campos de experiências:

- Corpo, gestos e movimentos;
- O eu, o outro e o nós;
- Escuta, fala, pensamento e imaginação;
- Traços, sons, cores e formas.

#### Materiais:

- Corda e bambolês (para criar espaços da natureza).

#### Desenvolvimento da aula:

##### 1. Acolhida e ambientação

- Conversa breve sobre quais animais podemos encontrar na natureza.
- Foi pedido que cada criança pensasse em um animal (como se movimenta na natureza e se emite algum som) e guardasse ele na sua cabeça, para uma atividade posterior.
- Realização de breve aquecimento (as crianças participam fazendo a contagem).

##### 2. Corpo em ação - Movimento dos animais

Circuito de imitação livre, a pesquisadora/professora de Educação Física ia falando um animal e as crianças pensavam no movimento dele, se ele emitia algum som, o que comia etc. Depois elas se movimentavam conforme o animal.

- Formiga: passos pequenos;
- Elefante: passos grandes e tromba com os braços;
- Onça: movimentos lentos e pular o “rio”;
- Sapo: saltos altos dentro dos bambolês;
- Pássaro: bater os braços e voar (correr);
- Pavão: andar elegante, abrindo e fechando os braços.

##### 3. Atividade de grupo – “Espelho dos animais”

Cada criança realizou o movimento e o som do seu animal, que havia sido solicitado no início da aula, e as outras crianças imitavam o animal do colega.

Tartaruga - Caminhar lentamente, corpo baixo, braços curtos, cabeça entrando e saindo como se tivesse um casco.

Lobo - Deslocamento em quatro apoios e uivando.

Leão - Deslocamento em quatro apoios, mas sem encostar os joelhos no chão e rugindo.

Gorila - Caminhar pesado de joelhos, apoiando as mãos de punho cerrado no chão e bater no peito com as mãos.

Coelho - Saltos curtos e rápidos e emitindo o som “snif”.

Tigre - Agachado com o corpo em posição de caça (quatro apoios) e fazendo arranhões no ar.

Gavião – abrir bem os braços como asas e voar pelo espaço e emitir um “grito”.

Borboleta - Movimentos leves e elegantes com os braços, “voar” suavemente pelo espaço.

Kiwi (ave da Nova Zelândia) – Caminhar com passinhos curtos e braços para trás.

- ★ Durante a atividade foi sempre estimulado que se realizasse o movimento igual o do colega, destacando a importância da observação e do respeito ao outro.

**Avaliação** (acompanhar):

- Como cada criança explorou os movimentos (força, leveza e equilíbrio);
- Participação, imaginação e interação com os colegas;
- Capacidade de imitar e criar movimentos.

**Registro:**

Notas de campo, registros fotográficos e observações qualitativas sobre o processo de participação, criatividade e expressão corporal das crianças durante a atividade.

## Apêndice G - Plano de Aula (aula 4)

### Plano de Aula – Aula 4 “Animais que se ajudam na natureza”

#### Identificação:

- Professora pesquisadora/professora de Educação Física: Gabriela Ramos
- Turma: 2º Período – Educação Infantil
- Local: Centro de Educação Infantil da Candangolândia (CEIC)
- Duração: 45 minutos
- Data: 30/10/2025
- Número de alunos participantes: 17

#### Tema:

A cooperação entre os animais e o corpo em movimento solidário.

#### Objetivos:

- Desenvolver habilidades motoras em atividades cooperativas;
- Fortalecer vínculos afetivos e empatia através do movimento;
- Estimular equilíbrio, coordenação e percepção corporal em parceria;
- Valorizar o trabalho em equipe e o cuidado com o outro.

#### Campos de experiências:

- O eu, o outro e o nós;
- Corpo, gestos e movimentos;
- Escuta, fala, pensamento e imaginação;
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

#### Materiais:

- Bambolês, corda, bastões e cones.

#### Desenvolvimento da aula:

##### 1. Roda de conversa – “Tem ajuda na natureza?”

Conversar sobre o que eles entendem sobre ajuda, se na floresta os animais se ajudam e como podemos nos ajudar brincando?

Separar a turma em duplas e explicar que a aula toda será feita com sua dupla;

Aquecimento em dupla.

##### 2. Circuito cooperativo – “Vamos ajudar o passarinho?” Cada dupla deverá passar unida pelas estações do circuito, sempre colaborando com o colega.

*O salto dos macacos* – dois bambolês um pouco afastados no chão, cada dupla deve “pular de galho em galho” segurando uma das mãos do colega. O desafio é saltar juntos, ajudando o colega a não cair fora do “galho”.

*Rio dos elefantes* – uma corda grande no chão, cada dupla caminha sobre a corda de mãos dadas, mantendo o equilíbrio e se apoiando mutuamente. O desafio é atravessar a ponte sem pisar no “rio”.

*Toca das cobras* – chapéus chineses formando um caminho sinuoso, cada dupla deve se rastejar lado a lado. O desafio é passar com cuidado para não encostar nos obstáculos e a “cobra” aparecer.

*Campo dos leões* – cones dispostos em zigue-zague, cada dupla caminha agachada, passando entre os cones sem esbarrar neles.

*O ovo perdido* – uma bola de futebol e dois bastões, cada dupla deve carregar a bola com os bastões até uma caixa que é o “ninho”, para ajudar o passarinho que perdeu seu ovo.

### **3. Encerramento – Roda de conversa**

Roda final com respiração e conversa sobre como os colegas se ajudaram durante a aula, o que fizeram para cuidar da natureza e outros questionamentos que surgirem na rodinha.

**Avaliação** (acompanhar):

- Atitudes de empatia e ajuda;
- Imaginação e interação com os colegas;
- Coordenação em dupla;
- Envolvimento simbólico com o tema da aula.

**Registro:**

Notas de campo, registros fotográficos e observações qualitativas sobre o processo de participação, criatividade e expressão corporal das crianças durante a atividade.

## Apêndice H - Plano de Aula (aula 5)

### Plano de Aula – Aula 5 “Movimentos da floresta encantada”

#### Identificação:

- Professora pesquisadora/professora de Educação Física: Gabriela Ramos
- Turma: 2º Período – Educação Infantil
- Local: Centro de Educação Infantil da Candangolândia (CEIC)
- Duração: 45 minutos
- Data: 04/11/2025
- Número de alunos participantes: 15

#### Tema:

A natureza em movimento – o corpo como parte da floresta.

#### Objetivos:

- Favorecer a expressão livre e simbólica do movimento;
- Estimular o vínculo, a cooperação e o respeito às diferenças;
- Promover segurança emocional e confiança corporal;
- Desenvolver ritmo e percepção do corpo no espaço.

#### Campos de experiências:

- O eu, o outro e o nós;
- Corpo, gestos e movimentos;
- Escuta, fala, pensamento e imaginação;
- Traços, sons, cores e formas.

#### Materiais:

Panos leves (1 por criança), caixa de som e músicas instrumentais suaves (sons da natureza).

#### Desenvolvimento da aula:

##### 1. Acolhimento – escutando os sons da natureza

As crianças em roda, foram estimuladas a ouvirem os sons da natureza: “Fechem os olhos e escutem a natureza... ouçam o vento, os passarinhos, a chuva etc”. Depois elas compartilharam o que ouviram.

##### 2. Exploração – “a floresta acordou”

A pesquisadora/professora de Educação Física propôs que as crianças fossem levantando devagar: “A floresta está acordando... as árvores se alongam, o vento balança as folhas...”. As crianças imitaram alguns elementos da floresta: árvore, vento, chuva, sol (cada uma do seu jeito).

##### 3. Atividade central – “o baile da floresta”

Cada criança recebeu um lenço, representando uma folha mágica. Com música suave, elas se movimentaram como folhas ao vento (rápido, leve, forte, devagar). Elas puderam se aproximar em duplas ou grupos, criando cada uma a sua dança da folha mágica. Depois as crianças propuseram observar a folha mágica no vento, se ela iria balançar. Ao final quiseram correr com a folha mágica e ver como ela iria reagir a esse movimento em deslocamento.

##### 4. Encerramento – “roda da calma”

Roda com respiração guiada, conversa breve sobre o que sentiram e gostaram na aula.

#### Avaliação (acompanhar):

- Participação espontânea e conforto em se movimentar;
- Expressão simbólica (imaginação e criação de gestos próprios);

- Evolução da confiança corporal ao longo das aulas.

**Registro:**

Notas de campo, registros fotográficos e observações qualitativas sobre o processo de participação, criatividade e expressão corporal das crianças durante a atividade.

## Apêndice I - Plano de Aula (aula 6)

### Plano de aula 6 – “A coruja e a tempestade da natureza”

#### Identificação:

- Professora pesquisadora/professora de Educação Física: Gabriela Ramos
- Turma: 2º Período – Educação Infantil
- Local: Centro de Educação Infantil da Candangolândia (CEIC)
- Duração: 45 minutos
- Data: 06/11/2025
- Número de alunos participantes: 14

#### Tema:

Os animais e os elementos da natureza cooperando para proteger a floresta.

#### Objetivos:

- Desenvolver a cooperação e o respeito às regras coletivas;
- Trabalhar atenção, escuta e controle motor;
- Estimular a imaginação simbólica e o brincar coletivo.

#### Campos de experiências:

- Corpo, gestos e movimentos;
- O eu, o outro e o nós;
- Escuta, fala, pensamento e imaginação.

#### Materiais:

- Bambolês (1 para cada criança).

#### Desenvolvimento da aula:

##### 1. Acolhimento – roda de conversa

As crianças estavam em roda e a pesquisadora/professora de Educação Física explicou como seria a aula.

##### 2. Aquecimento – “o jogo da coruja”

As crianças eram animais da floresta. A pesquisadora/professora de Educação Física escolheu uma criança para ser a coruja guardiã. Quando estava de costas (dormindo), os animais se movimentavam, quando a coruja virava (acordava), todos ficavam imóveis (estátua). Quem se mexia, voltava um passo. O objetivo era chegar até a coruja sem ser visto.

##### 3. Jogo cooperativo – “Tempestade na floresta”

As crianças caminham representando a floresta viva. Quando a professora diz:

“VENTO!” – correm e se juntam em grupos;

“CHUVA!” – se abaixam e se cobrem;

“TROVÃO!” – se abraçam em roda;

“SOL!” – voltam a caminhar felizes.

A cada rodada o número de abrigos (bambolês) eram reduzidos, incentivando o compartilhamento e a inclusão.

##### 4. Encerramento – “volta a calma”

Roda de conversa e relaxamento. As crianças respiram fundo, alongam o corpo e refletem: “Como ajudamos uns aos outros hoje?” “O que foi mais divertido?”.

#### Avaliação (acompanhar):

- Participação e envolvimento nas brincadeiras;
- Capacidade de escutar e seguir comandos coletivos;

- Cooperação e respeito com os colegas;
- Controle corporal (parar, esperar, dividir espaço).

**Registro:**

Notas de campo, registros fotográficos e observações qualitativas sobre o processo de participação, criatividade e expressão corporal das crianças durante a atividade.

## Apêndice J - Plano de Aula (aula 7)

### Plano de Aula – Aula 7 “Comandos malucos e caça as cores”

#### Identificação:

- Professora pesquisadora/professora de Educação Física: Gabriela Ramos
- Turma: 2º Período – Educação Infantil
- Local: Centro de Educação Infantil da Candangolândia (CEIC)
- Duração: 45 minutos
- Data: 11/11/2025
- Número de alunos participantes: 15

#### Tema:

Atenção, escuta e autocontrole através do movimento.

#### Objetivos:

- Desenvolver atenção e controle motor (esperar, ouvir, reagir com intenção);
- Estimular percepção visual e auditiva;
- Trabalhar cooperação;
- Favorecer o vínculo da turma.

#### Campos de experiências:

- Corpo, gestos e movimentos;
- O eu, o outro e o nós;
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

#### Materiais:

- Bambolês ou cones (para demarcar áreas coloridas), 4 cores de papel ou panos (azul, verde, amarelo, vermelho).

#### Desenvolvimento da aula:

1. **Roda de conversa:** crianças em roda, a pesquisadora/professora de Educação Física explicou como seria a dinâmica da aula do dia.
2. **Aquecimento** – “comandos malucos”

A pesquisadora/professora de Educação Física dava comandos divertidos e trocados e as crianças deveriam escutar e reagir corretamente:

- Quando eu disser “sentar”, vocês devem se “levantar”;
- Quando eu disser “mão na cabeça”, vocês devem “por a mão nos pés”;
- Pule com um pé só;
- Toque o chão e gire;
- Fique de estátua fazendo careta;
- Corra devagar como uma tartaruga.

3. **Atividade principal** – “caça as cores”

Foram espalhados bambolês pelo espaço, cada cor representava um “refúgio”. Ao comando da pesquisadora/professora de Educação Física as crianças se deslocavam livremente. Quando a pesquisadora/professora de Educação Física apitava, dizia uma cor e elas deveriam correr até o local dessa cor. Ao longo da dinâmica, foram acrescentados alguns desafios:

- “Ache a cor amarela e fique em um pé só”;
- “Vá para o vermelho e forme duplas”;
- “Azul e fique em estátua”;
- “Vá para o verde e coloque a mão na orelha”.

#### **4. Encerramento – “respire e observe”**

As crianças respiraram para acalmar o corpo e depois falaram qual a cor mais gostaram.

**Avaliação** (acompanhar):

- Observar se as crianças:
- Escutaram antes de agir;
- Reagiram aos comandos com atenção e foco;
- Cooperaram com os colegas;
- Demonstraram controle da impulsividade.

**Registro:**

Notas de campo, registros fotográficos e observações qualitativas sobre o processo de participação, criatividade e expressão corporal das crianças durante a atividade.

## Apêndice K - Plano de Aula (aula 8)

### Plano de Aula – Aula 8 “Circuito da concentração”

#### Identificação:

- Professora pesquisadora/professora de Educação Física: Gabriela Ramos
- Turma: 2º Período – Educação Infantil
- Local: Centro de Educação Infantil da Candangolândia (CEIC)
- Duração: 45 minutos
- Data: 13/11/2025
- Número de alunos participantes: 16

#### Tema:

Atenção, controle corporal e equilíbrio.

#### Objetivos:

- Desenvolver o foco a tencionar e o controle dos movimentos;
- Estimular a coordenação e o equilíbrio;
- Trabalhar a paciência e a concentração em ações lentas;
- Promover a cooperação e respeito ao tempo do outro.

#### Campos de experiências:

- Corpo, gestos e movimentos;
- O eu, o outro e o nós;
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

#### Materiais:

- Bambolês, colheres, tampinhas, cones grandes, caixas e cordas.

#### Desenvolvimento da aula:

1. **Roda de conversa:** crianças em roda, a pesquisadora/professora de Educação Física explicou como seria a dinâmica da aula do dia.
2. **Aquecimento:** Foi realizada uma corrida em volta do campo sintético, com mudanças de direções, velocidade e formas de correr.
3. **Atividade principal** – “circuito da concentração”

Circuito motor com quatro estações:

- 1 – Travessia do rio: caminhar sobre a corda;
- 2 – Montanha da floresta: contornar os chapéus chineses;
- 3 – Caverna do silêncio: passar por baixo de uma corda;
- 4 – Entrega no ninho: colocar a rolha com cuidado dentro de uma caixa.

4. **Encerramento** – “volta a calma”

As crianças respiraram para acalmar o corpo e depois houve uma conversa sobre o que acharam da aula.

#### Avaliação (acompanhar):

- Escutaram antes de agir;
- Reagiram aos comandos com atenção e foco;
- Cooperaram com os colegas;
- Demonstraram controle da impulsividade.

#### Registro:

Notas de campo, registros fotográficos e observações qualitativas sobre o processo de participação, criatividade e expressão corporal das crianças durante a atividade.

## Apêndice L - Plano de Aula (aula 9)

### Plano de Aula – Aula 9 "Movimentos e estratégias: desafios do corpo em ação"

#### Identificação:

- Professora pesquisadora/professora de Educação Física: Gabriela Ramos
- Turma: 2º Período – Educação Infantil
- Local: Centro de Educação Infantil da Candangolândia (CEIC)
- Duração: 45 minutos
- Data: 18/11/2025
- Número de alunos participantes: 16

#### Tema:

Controle corporal, agilidade e percepção do espaço.

#### Objetivos:

- Desenvolver controle corporal (parar, congelar, ajustar o movimento);
- Estimular agilidade e velocidade com intenção;
- Trabalhar coordenação global em desafios motores individuais;
- Fortalecer a autoconfiança e a capacidade de enfrentar desafios motores.

#### Campos de experiências:

- Corpo, gestos e movimentos;
- O eu, o outro e o nós;
- Escuta, fala, pensamento e imaginação.

#### Materiais:

- Bambolês e pedaços de tecidos.

#### Desenvolvimento da aula:

1. **Roda de conversa:** crianças em roda, a pesquisadora/professora de Educação Física explicou como seria a dinâmica da aula do dia.
2. **Aquecimento** - "Quem muda primeiro?"

A pesquisadora/professora de Educação Física escolhia dois movimentos base (caminhar e pular) e as crianças deveriam deslocar-se pelo campo sintético. Ao comando da pesquisadora/professora de Educação Física, elas trocavam rapidamente o movimento. Aos poucos, a troca foi ficando mais rápida. Depois as crianças pediram para acrescentar novos comandos, mas utilizando elementos da natureza vento (ficavam balançando), chuva (corriam) e neve (estátua).

3. **Atividade principal** – “travessia com bambolês”

A pesquisadora/professora de Educação Física dividiu a turma em pequenos grupos para as crianças realizarem uma competição entre si. Os grupos foram sendo chamados e cada criança recebia dois bambolês. O objetivo era atravessar o campo sintético o mais rápido possível, usando apenas os bambolês como "ilhas".

4. **Jogo final** - "rouba rabinho"

Cada criança recebeu um pedaço de tecido e colocou preso atrás da roupa como um "rabinho". Ao sinal da pesquisadora/professora de Educação Física (apito), elas deveriam proteger o seu rabinho enquanto tentavam pegar o do colega. Quem perdia o rabinho não saía da brincadeira, podendo tentar pegar seu rabinho de volta e pegar de outros colegas. Ao novo sinal da pesquisadora/professora de Educação Física, as crianças paravam e era realizada uma contagem para ver quem conseguiu pegar mais rabinhos.

### **5. Fechamento** - "conversa com a turma"

Como a dinâmica fez surgir algumas questões sobre ganhar e perder, ao final foi realizada uma conversa com a turma sobre as emoções que surgiram, o que acharam das brincadeiras e outras percepções delas.

**Avaliação** (acompanhar):

- Participação das crianças;
- Capacidade de reagir aos comandos;
- Estratégias usadas no desafio dos bambolês;
- Respeito às regras simples do jogo.

**Registro:**

Notas de campo, registros fotográficos e observações qualitativas sobre o processo de participação, criatividade e expressão corporal das crianças durante a atividade.

## Apêndice M - Plano de Aula (aula 10)

### Plano de Aula – Aula 10 Encerramento do projeto "Explorar, criar e celebrar o corpo que brinca"

#### Identificação:

- Professora pesquisadora/professora de Educação Física: Gabriela Ramos
- Turma: 2º Período – Educação Infantil
- Local: Centro de Educação Infantil da Candangolândia (CEIC)
- Duração: 45 minutos
- Data: 25/11/2025
- Número de alunos participantes: 5

#### Tema:

Autonomia motora, imaginação e celebração do percurso vivido.

#### Objetivos:

- Promover autonomia corporal e liberdade de criação;
- Permitir que as crianças retomem e reinventem vivências motoras anteriores;
- Estimular interação espontânea, cooperação e negociação social;
- Reconhecer o corpo como linguagem e expressão;
- Encerrar o projeto celebrando o percurso vivido.

#### Campos de experiências:

- Corpo, gestos e movimentos;
- O eu, o outro e o nós;
- Escuta, fala, pensamento e imaginação;
- Traços, sons, cores e formas.

#### Materiais:

- Bambolês, cones, chapéus chineses, cordas grandes, tecidos, rolhas, colheres.

#### Desenvolvimento da aula:

##### 1. Roda de conversa – “Hoje o espaço é de vocês”

A pesquisadora/professora de Educação Física reuniu o grupo e explicou que a dinâmica do dia seria eles brincarem do jeito que corpo deles quisesse. Relembrou as brincadeiras que foram vivências ao longo desse percurso do projeto, explicando que poderiam repeti-las, misturar tudo ou inventar novas brincadeiras.

##### 2. Atividade principal – “Criar, repetir, reinventar”

As crianças ficaram circulando livremente pelo espaço do campo sintético, pegando os materiais e criando brincadeiras. A pesquisadora/professora de Educação Física ficou passando e fazendo pequenas mediações, como: “Será que dá para rodar o bambolê no pé?”, “Eu acho que essa brincadeira ficaria mais legal com mais um colega!”, “Será que tem como deixar mais difícil?”.

##### 3. Encerramento do projeto – “Despedida”

Uma roda de conversa sobre tudo que vivenciamos juntos nesses dez encontros, as crianças relataram as brincadeiras que mais gostaram e ao final deram um abraço coletivo.

#### Avaliação:

- Participação das crianças;
- Criatividade, interação e autonomia;
- Retomada das vivências do projeto;

- Envolvimento emocional e motor.

**Registro:**

Notas de campo, registros fotográficos e observações qualitativas sobre o processo de participação, criatividade e expressão corporal das crianças durante a atividade.