

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR
EDITORES

DANIEL CARREIRA FILHO
DANIEL TEIXEIRA MALDONADO
LUIZ SANCHEZ NETO
WALTER ROBERTO CORREIA

PRODUÇÃO DIGITAL
EDUARDO TARONI ALEO

CAPA

**Produzida por Inteligência Artificial com tema voltado a
diversidade infantil, movimento e a liberdade**

EDIÇÃO DE NOVEMBRO DE 2025
ANO XI, VOLUME 02

SÃO PAULO

SUMÁRIO

REBESCOLAR ANO XI VOL 2 – NOVEMBRO DE 2025 APRESENTAÇÃO	PG
DANIEL CARREIRA FILHO	03
INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E ENGAJAMENTOS DE PROFESSORAS REGENTES, DE ARTE E DE EDUCAÇÃO FÍSICA	
DIANE RODRIGUES AMADO RESENDE; ARNALDO SIFUENTES LEITÃO dianeamado@yahoo.com.br ; arnaldo.leitao@muz.ifsuldeminas.edu.br	08
LUDICIDADE E BEM-ESTAR DOCENTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA: ENTRE AFETIVIDADE E CONTROLE DISCIPLINAR	
LUIZ CARLOS FERNANDES	30
lfernandes@edu.cubatao.sp.gov.br	
O ENSINO DA GINÁSTICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.	
PRISCILA DE SOUZA CARDOSO; GUSTAVO DE OLIVEIRA priscila_medeiros04@hotmail.com	49

APRESENTAÇÃO

DANIEL CARREIRA FILHO

A AULA ESTÁ NO CHÃO DA ESCOLA?

O título que resolvi adotar para esta provocação é dirigida aos professores que, esperamos, sejam como Edison de Jesus Manoel e Luiz Eduardo P. T. Dantas (2017) apresentaram no vigésimo livro da Coleção “Educação Física: formação para o cotidiano escolar” que tivemos a honra de organizar graças ao efetivo, que tem o título “Professor, Leitor, Escritor: fazendo a Educação Física”.

O título, este que anuncio, como toda coleção acima referida, permite, coerente e obviamente, inúmeras interpretações, contribuições, temas, desafios, provocações e, quem sabe, algumas possíveis confirmações.

No primeiro capítulo do livro, o professor Edison faz uma indicação quando à indispensável renovação da Educação Física e a associa ao ambiente universitário.

“Muito se falou e se fala sobre a renovação da Educação Física operada desde o final dos anos de 1980. Foi na universidade, em que grande medida no interior dos primeiros programas de pós-graduação, que se alinhavou as bases ao tornar-se” (MANOEL, DANTAS, 2017, p.17)

De fato, os primórdios da pós-graduação “*stricto sensu*” na área da Educação Física em nosso país ocorreram no início dos anos de 1980 e os primeiros mestres são oriundos desse avanço na formação docente para a educação física. Se bem que, alguns docentes da então escola de Educação Física da USP foram realizar seus programas em outros países de forma a contribuir, ainda mais, com os avanços necessários e indispensáveis à época.

Os estudantes em cursos de graduação em Educação Física e os docentes formados a partir desse momento histórico também reconhecem o termo “A crise da Educação Física Brasileira”, associada, em muito, com a publicação do livro do professor João Paulo de Subirá Medina, no ano de 1983, “A educação física cuida do corpo e...mente” (MEDINA,1983).

Manoel e Dantas (2017, p. 17) seguem abordando sobre os movimentos decorrentes da diversidade de oportunidades que foram surgindo para interpretações e proposições, as mais distintas, sobre a Educação Física.

“Assim os resultados para a transformação da educação física. De lá para cá, surgiram as chamadas “abordagens” da educação física escolar que muitos tratam como “a” teoria da Educação Física. Uma figura, entretanto, nem sempre recebeu a devida atenção nesse processo, ela esteve ausente, ou se presente esteve no palco das transformações, as luzes da cena principal não lhe foi gentil.

Falo do professor. A figura central em toda essa história. É o professor quem se posta nas quadras, nos campos, nos ginásios, nas salas. Personagem real, figura para todos os climas, com material ou sem. A universidade onde a educação física encontrou guardiã acadêmica foi o terreno para se construir castelos (e igrejas) que ditam normas de como deve ser a ação profissional, mesmo que o que ela diz tem pouco a ver com a profissão”.

Ouso me valer desta avaliação, contundente, para encaminhar a construção dos pensamentos sobre a realidade vivida pelos docentes que se encontram “abandonados” no chão da quadra, melhor, no chão da escola.

O distanciamento inicialmente abordado não é uma figura de linguagem, uma hipótese a ser confirmada ou uma mentira travestida de verdades construídas por alguns “donos de igrejas”.

No sentido exato deste afastamento, reproduzimos a fala do professor Mauro Betti com este professor, quando do final do primeiro Congresso Paulistano de Educação Física Escolar - O CONPEFE 2005, em que afirmou “ser indispensável reduzir a distância entre a academia e o professor que atua na Educação Básica, com base no componente curricular Educação Física”. Tal afirmação, anos depois, colocamos na página de abertura da Revista Brasileira de Educação Física Escolar, mas já como uma citação de trabalho publicado pelo professor em parceria com mais dois autores (2016, www.rebescolar.com) e como definição do propósito de criação do periódico.

Assim é que, após inúmeros anos de tentativas para criar espaços de construção coletiva de novos olhares sobre o componente curricular. Educação Física e, incentivado por professores amigos decidimos, por fim, criar um novo “locus” de socialização de saberes docentes centrados nas competências dos professores que se dedicam ao desenvolvimento do componente curricular, nos mais diversos níveis de intervenção social. Para tanto, pedimos licença para utilizar um parágrafo do livro “Educação Física Escolar: ensino e pesquisa-ação”, do professor Mauro Betti, como pressuposto de criação e orientação deste novo espaço.

“Os professores, a partir da reflexão sobre suas práticas, podem consolidar-se como produtores de conhecimentos, estabelecendo uma nova relação teórico-prática entre as atividades empreendidas no exercício profissional, os saberes docentes e os conhecimentos teóricos. Nestes termos, com a competência reflexiva, os professores podem se tornar mais autônomos em relação à gestão de suas próprias atividades e da vida escolar, além de se tornarem mais eficazes no enfrentamento de situações singulares da prática profissional” (BETTI, MENDES, PIRES 2009, p282-283).

Reduzir o distanciamento passa a ser, em nosso entendimento, a maior dificuldade que encontramos para a garantir/confirmar/validar a presença do componente curricular, sua inserção na Educação Básica, interpretação de sua relevância e a alteração das propostas didáticas, metodológicas e de conteúdos específicos de sua existência.

São inúmeras as concepções sobre o componente curricular no seio da Educação Básica que, em nosso entendimento, não conquistam ser apropriados, interpretados e adotados nas práticas da Educação Básica. Ainda recebemos, enquanto componente curricular, severas críticas ao imobilismo e inadequação ao ambiente escolar propriamente dito.

As questões de pertencimento da Educação Física no contexto escolar mereceu a provocação do professor Walter Roberto Correia, quando trata do componente curricular no ensino médio nos seguintes termos: Se não tivéssemos Educação Física no ensino médio como componente curricular da Educação Básica, que diferença faria? (CORREIA, 2009).

Entre encontros e desencontros casuais ou provocativamente construídos por longos anos, foi possível identificar a necessidade de congruência de ações propositivas, ainda que distintas, para, de fato, promover a efetiva participação do componente curricular no seio da educação básica.

Quando convivemos com as discordâncias entre autores da Educação Física Escolar, até certo ponto agressivas e desmedidas pois caminharam pela equivocada trilha de atingir as pessoas-alvo, não observamos que o processo produziu avanços, de fato, significativos. Em documento escrito por este professor no ano de 2010, sob o título “Educação Física Escolar: sobre o tecer indispensável da rede”, apontávamos para a necessidade de entendimentos, discussões focadas em propostas e, obviamente, de respeito à diversidade de possibilidades para o componente.

“A busca pela supremacia de tendências ou correntes levará, de fato, a uma visão reduzida das possibilidades de intervenção. Entendemos que todas as possíveis propostas para o componente curricular são pertinentes, oferecem subsídios significativas e põem ou devem, estar presentes no exercício do componente curricular Educação Física. Os movimentos de valorização deste ou daquele posicionamento, tendo-o como correto ou apropriado ao ensino da Educação Física Escolar, nada mais são que a reprodução dos equívocos do passado que contribuiu de forma precisa e decisiva para a sua própria desvalorização” (CARREIRA FILHO, 2010, p. 14)

O diálogo entre posicionamentos divergentes, entre pessoas que compreendem a importância da contraposição ou provocação ao repensar, favorece o avanço de ambos os pensadores e autores que se dedicam à socialização de saberes sobre determinada área de conhecimento.

O tempo de contradições foi constatado por este professor quando da realização da primeira e segunda edição do Congresso Paulistano de Educação Física Escolar – CONPEFE, que posteriormente teve seu título mudado para Congresso dos professores de Educação Física Escolar.

Registrei posicionamentos vividos no livro anteriormente mencionado (CARREIRA FILHO, 2010) que reproduzo para, simplesmente, registrar minhas observações sobre a dificuldade de superar **as tentativas do estabelecimento de supremacias.**

“Ao lermos o texto que um grande amigo nos ofereceu quando e nosso breve afastamento do exercício profissional – dezembro de 2017 pudemos observar que o olhar, o manifestar, o esbravejar e a “agressão acadêmica” de nossos pares profissionais não são nada mais que a fonte de inspiração de nossa continuidade e aperfeiçoamento. Foram estas as críticas mais ferozes, que nos propiciaram um elaborar mais próximo do que deve ser esta construção de envolvimento plural. Houve, ainda, quem nos atribuisse a alcunha da fascista (um ex-aluno); censor de direita que excluiria falas dos marxistas (um dos autores que convidamos); cerceador de grupos que abria olhares apenas aos amigos (uma colega de curso de formação docente; incoerente por não excluir determinados convidados (uma colega de curso que pontuou não comparecer se determinado docente fosse convidado). Mas, a todos estes e mais alguns, o

nosso desejo de que continuem a ser nossos mais fervorosos críticos, pois, sem dúvida, provocam nossa constante avaliação dos caminhos e soluções, a eles nossos sinceros agradecimentos” (CARREIRA FILHO, 2010, p. 10)

Passados alguns anos, no intervalo provocado pela pandemia do vírus COVID – 19, em uma das leituras complementares, encontrei afirmação que passo a aplicar em meus momentos, praticar o “IKIGAI”. Os pilares que sustentam a proposta nos parecem coerentes com a presença de uma vida é uma técnica preconizada pelo povo nipônico.

Começar pequeno
Libertar-se
Harmonia e sustentabilidade
A alegria das pequenas coisas
Estar no aqui e agora

“Estes cinco pilares permitem que você tenha prosperidade na vida, principalmente quando combinados aos pequenos detalhes daquilo que você ama e faz de melhor. Assim como a felicidade, o Ikigai está dentro de cada ser humano e, ao encontra-lo, é possível descobrir qual é o propósito e a missão que cada um carrega” (MOGI, KEN, 2018, Orelha do livro).

Acreditar ser possível congregar pessoas em torno de um objetivo comum é uma constante em ações que um grupo de docentes optou por desenvolver ao longo de anos, com início em 2005 pela realização do CONPEFE, depois, 2016, o lançamento da Revista Brasileira de Educação Física Escolar e, também, iniciar a construção da coleção “Educação Física: formação para o cotidiano escolar”, publicado pela editora CRV, atingindo um total de cinquenta diferentes títulos, que tivemos a honra de organizar. Mas, entendo que em 2010, com a apresentação do livro “Educação Física Escolar, docência e cotidiano” reencontramos o propósito inicial, quem sabe:

“A pretensão que por ora se apresenta é a de reafirmar a Educação Física Escolar como uma demanda social legítima, a partir dos múltiplos olhares que se entrecruzam, num contexto “grávido” de pluralidades e diversidades intelectuais”. (CARREIRA FILHO; CORREIA, 2010, apresentação).

Decidi voltar a este texto, escrito e guardado em meus arquivos por não entender como coerente para o momento em que foi elaborado, há mais de 4 anos. Hoje (31 de outubro de 2025), um dia após ter acompanhado a fala do professor Dr. Mauro Betti em “live” promovida pelo GRUPO DE PESQUISA EM ESCOLA, ESPORTE E CULTURA, animei-me a concluir, ou melhor iniciar a provocação, com a perspectiva de que ainda é possível termos aulas de educação física no seio da Educação Básica.

Percebemos, felizmente, que há um esforço significativo nesta direção com o desenvolvimento do ProEF – Educação Física que, felizmente envolve professores atuantes no Chão da Escola e a eles dar voz e protagonismo, não esquecendo que todo protagonismo implica em ação cooperativa, muito especialmente na socialização de experiências exitosas. Nesse sentido, a presente edição conta com um trabalho produzido para a revista que tem origem na Dissertação de Mestrado Profissional em Educação Física da professora Diane Rodrigues Amado Resende, orientada pelo professor Doutor Arnaldo Sifuentes Leitão

ProEF = Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), que reúne diferentes instituições de ensino superior brasileiras.

REFERÊNCIAS

BETTI, M. Educação Física escolar: ensino e pesquisa-ação. 1ªed. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2009. 344p.

CORREIA, Walter Roberto. Educação Física no ensino médio: questões impertinentes. Plêiade. 2009. 195 p).

CARREIRA FILHO, Daniel. Educação Física Escolar: sobre o tecer indispensável da rede. (In) CARREIRA FILHO, DANIEL; CORREIA, WALTER ROBERTO (Orgs). Educação Física Escolar: docência e cotidiano. CRV, Curitiba, 2010.

MANOEL, Edison de Jesus; DANTAS, Eduardo P. T. (org.). Professor, Leitor, Escritor: fazendo a educação física. Curitiba: CRV, 2017. 118 p. (Coleção Educação Física: formação para o cotidiano escolar; Organização Daniel Carreira Filho)

MEDINA. João Paulo de Subirá. A Educação Física cuida do corpo e ... “mente”. Papyrus, 1983

MOGI, Ken. IKIGAI, os cinco passos para encontrar seu propósito de vida e ser mais feliz. Bauru, SP, Astral Cultural, 2018, 224 p.

INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E ENGAJAMENTOS DE PROFESSORAS REGENTES, DE ARTE E DE EDUCAÇÃO FÍSICA

INTERDISCIPLINARITY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: CHALLENGES AND ENGAGEMENTS OF REGENT, ART AND PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

DIANE RODRIGUES AMADO RESENDE¹
ARNALDO SIFUENTES LEITÃO²

RESUMO

O estudo analisa as possibilidades e os desafios envolvidos na construção de um planejamento interdisciplinar na Educação Infantil, considerando as condições concretas de trabalho e as relações entre professoras regentes, de Arte e de Educação Física. A investigação articulou encontros inspirados nos Círculos de Cultura freireanos com a produção de narrativas das participantes, buscando compreender como o planejamento conjunto se desenvolve no cotidiano escolar. Os resultados mostram que, embora haja disposição para o trabalho integrado, persistem obstáculos estruturais, como fragmentação de tempos e espaços, isolamento dos(as) especialistas, pouca abertura para práticas dialógicas e dificuldades de compatibilizar rotinas e responsabilidades. Ainda assim, emergiram movimentos de aproximação entre as docentes, indícios de colaboração e deslocamentos na compreensão da própria prática. Conclui-se que, a construção de um planejamento interdisciplinar na Educação Infantil é possível, mas depende de condições institucionais que favoreçam o diálogo, a corresponsabilidade e a participação efetiva dos(as) professores(as) no processo.

Palavras-chave: Educação Infantil; Educação Física; Interdisciplinaridade; Planejamento.

ABSTRACT

The study analyzes the possibilities and challenges involved in constructing an interdisciplinary plan in Early Childhood Education, considering the concrete working conditions and the relationships among Regent, Art, and Physical Education teachers. The investigation combined meetings inspired by Freirean Culture Circles with the production of participant narratives, seeking to understand how joint planning unfolds in the school's daily routine. The results show that, although there is a willingness to work in an integrated manner, structural obstacles persist, such as the fragmentation of time and space, the isolation of specialists, limited openness to dialogical practices, and difficulties in aligning routines and responsibilities. Even so, movements of approximation among the teachers emerged, along with signs of collaboration

¹ dianeamado@yahoo.com.br, professora de Educação Física na Prefeitura Municipal de Uberlândia-MG. Formada em Educação Física e Administração Pública pela Universidade Federal de Uberlândia-MG, pós-graduada em Psicomotricidade e Gestão Pública Municipal. Mestre em Educação Física pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, Campus Muzambinho.

² arnaldo.leitao@muz.ifsuldeminas.edu.br, docente dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, Campus Muzambinho. Docente e coordenador do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) no IFSULDEMINAS - Muzambinho. Licenciado em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista, Bauru-SP. Especialista em Ética, Valores e Cidadania na Escola pela Universidade de São Paulo. Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista – Presidente Prudente. Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas e pós-doutorando em Educação Física pela Universidade Federal do Vale do São Francisco.

and shifts in how they understand their own practice. The study concludes that constructing an interdisciplinary plan in Early Childhood Education is possible, but it depends on institutional conditions that foster dialogue, shared responsibility, and the effective participation of teachers throughout the process.

Keywords: Early Childhood Education; Physical Education; Interdisciplinarity; Planning.

INTRODUÇÃO

O contexto educacional atual, especialmente na Educação Infantil (EI), demanda que os(as) professores(as) atuem e investiguem suas práticas de maneira coletiva e interdisciplinar. Fazenda (2008, 2011) propõe essa prática como uma ação voltada à superação da fragmentação do ensino, que se manifesta na separação rígida entre as áreas do conhecimento e na desarticulação dos saberes. A partir da integração e da colaboração entre as diferentes áreas e seus(suas) docentes, abre-se a possibilidade de superar o isolamento vivenciado pelos(as) professores(as).

A interdisciplinaridade, compreendida como possibilidade de romper fronteiras entre as áreas de conhecimento, é orientada por documentos oficiais como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No entanto, essa diretriz normativa convive com lacunas conceituais e operacionais, sobretudo quando se trata da Educação Física na Educação Infantil. Em diferentes políticas e programas, a exemplo de propostas curriculares municipais (Brostolin; Moraes, 2021), observa-se que a interdisciplinaridade é enunciada como princípio, mas a redação dos textos não explicita com clareza o papel de cada docente, nem os modos de corresponsabilidade no planejamento coletivo. Isso produz zonas de incerteza sobre o lugar do(a) professor(a) de Educação Física na EI, o que favorece a manutenção de uma prática fragmentada, na qual esse(a) profissional atua de forma isolada, sem o diálogo necessário com os(as) regentes e outros(as) especialistas.

Esse cenário aponta uma tensão entre o discurso da interdisciplinaridade e a sua efetivação nas escolas. Embora os documentos enfatizem a integração dos saberes, a organização curricular e as condições concretas de trabalho reiteram lógicas disciplinarizantes. A inserção de professores(as) especialistas na Educação Infantil, como os(as) de Educação Física, ocorre frequentemente sem uma revisão da cultura escolar e dos arranjos institucionais. Tal situação pode acentuar a divisão entre campos de conhecimento, pois, quando essa inserção não é acompanhada de processos formativos e de revisão coletiva dos projetos pedagógicos, a

presença do especialista tende a reproduzir a fragmentação que os documentos buscam combater.

No campo da Educação Física, essa problemática é agravada pela fragilidade teórica na articulação entre a área e sua inserção no campo da linguagem. Embora estudos como Ried (1987), Kunz (1994, 2001) e Soares *et al.* (1992) tenham aberto importantes aproximações ao reconhecer o movimento e a cultura corporal como formas de linguagem, a discussão sobre a Educação Física como integrante da área de Linguagens permanece pouco consolidada, tanto na formação dos(as) professores(as) quanto no cotidiano das escolas. Pesquisas recentes (Leitão *et al.*, 2025) indicam que as finalidades educacionais da Educação Física seguem pouco explicitadas do ponto de vista da linguagem da movimentação, o que compromete a mediação docente e favorece leituras reducionistas do corpo e do movimento, concebidos, por vezes, como mero recurso técnico ou momento de 'gasto de energia', dificultando a articulação com outros saberes.

Um dos principais obstáculos à efetivação da interdisciplinaridade reside na cultura escolar tradicional, que insiste na separação rígida entre disciplinas e na hierarquização dos saberes. Muitas instituições de ensino organizam o trabalho pedagógico de modo compartimentado, o que gera resistência e desconforto entre professores(as) desafiados a romper com práticas consolidadas. A formação docente também se mostra atravessada por essas tensões. A formação inicial oferece poucas oportunidades para que educadores(as) planejem e implementem práticas integradas na Educação Infantil, e a formação continuada nem sempre aprofunda os fundamentos teórico-metodológicos da interdisciplinaridade. Como consequência, docentes relatam insegurança, desconhecimento de estratégias de articulação curricular e dificuldades para reconhecer o lugar da Educação Física na EI para além de uma compreensão restrita da motricidade (Cruz, 2023).

Outro aspecto que reforça essas lacunas diz respeito às condições de trabalho. As limitações de tempo para o planejamento coletivo, a ausência de espaços institucionais sistemáticos de estudo e diálogo e a falta de políticas de incentivo ao trabalho colaborativo funcionam como obstáculos concretos ao avanço de propostas interdisciplinares. Mesmo quando há disposição dos sujeitos, o planejamento conjunto desloca-se para momentos extra turno e iniciativas individuais, sobrecarregando professores(as) e mantendo o planejamento colaborativo em condição provisória, e não como parte da organização institucional.

Nesse ínterim, estudos recentes sobre Educação Física e interdisciplinaridade na Educação Infantil apontam que, quando há espaço para diálogo e coautoria entre professores(as) regentes e especialistas, emergem experiências que articulam diferentes linguagens e campos

de conhecimento em torno de projetos comuns. Esses trabalhos indicam que a temática é contemporânea e guarda potencial para transformar práticas pedagógicas. Contudo, permanecem lacunas importantes a serem investigadas, em especial quanto aos desafios, limitações e possibilidades de construção de planejamentos e ações coletivas nessa etapa de ensino. Falta compreender como se dão, no cotidiano, os movimentos de aproximação, os impasses e as negociações que atravessam o trabalho interdisciplinar na Educação Infantil, incluindo o lugar da Educação Física como linguagem.

Atuar de forma interdisciplinar exige momentos de escuta, diálogo e articulação entre os(as) docentes, entre estes(as) e os(as) educandos(as) e entre educadores(as) de diferentes áreas. Diante das dificuldades descritas e da necessidade de aprofundar a compreensão sobre a articulação do(a) professor(a) de Educação Física na Educação Infantil, o presente estudo se justifica pela busca de analisar, a partir de uma experiência situada, como essa colaboração pode se concretizar, quais tensões a atravessam e que aprendizagens produz para a docência.

Para tanto, o estudo analisou como quatro professoras de uma Escola Municipal de Educação Infantil de Uberlândia, Minas Gerais, conceberam e implementaram um planejamento interdisciplinar, examinando as dificuldades e possibilidades dessa articulação. Assim, esta pesquisa teve como objetivo compreender as possibilidades e os desafios para a construção de um planejamento interdisciplinar colaborativo na Educação Infantil, tomando como foco o trabalho de uma professora de Educação Física em diálogo com as demais docentes.

Neste estudo, a interdisciplinaridade é abordada em aproximação com a pedagogia freireana, pautada no diálogo, na cooperação e na construção conjunta do conhecimento. Segundo Freire (2023), é fundamental a consciência do nosso inacabamento, reconhecendo que ensinar e aprender são indissociáveis. A ação pedagógica se realiza na *práxis*, na articulação entre ação e reflexão, o que demanda uma postura aberta ao diálogo e à problematização crítica das condições de vida e de trabalho. Com isso, optamos por articular o referencial teórico nas próximas seções em diálogo direto com os resultados da pesquisa. Essa escolha metodológica se alinha à própria pedagogia freireana, para a qual seria um contrassenso apresentar o referencial teórico separado do concreto e da *práxis* pedagógica vivida pelos sujeitos. Ao partir da realidade das professoras e de suas experiências de planejamento coletivo para então aprofundar a reflexão teórica, buscamos evitar que a teoria seja imposta de fora, e sim construída a partir da experiência concreta, em consonância com o pensamento de Paulo Freire.

PERCURSO METODOLÓGICO

O presente artigo apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado, desenvolvida na Rede Municipal de Ensino (RME) de Uberlândia, cujos dados foram produzidos no interior da prática docente da própria professora pesquisadora. A investigação fundamentou-se em uma abordagem qualitativa, compreendida como um modo de pesquisa que supõe convivência prolongada e relação densa com o campo, em que os participantes se colocam como coautores do processo de produção de conhecimento, e não apenas como informantes (Chizzotti, 2014). Nesse horizonte, o desenho metodológico adotado articula de maneira indissociável os referenciais teóricos de Paulo Freire com a opção pela pesquisa-ação pedagógica.

A escolha da pesquisa-ação, em sua vertente colaborativa e crítica, dialoga com a condição situada da professora pesquisadora, que atua como docente de Educação Física na escola em que a investigação ocorreu. Mais do que descrever práticas, buscou-se produzir deslocamentos no modo como as professoras compreendiam sua docência e a interdisciplinaridade na Educação Infantil. Nessa direção, tomamos como referência a pesquisa-ação pedagógica proposta por Franco (2016), que entende a pesquisa como trabalho colaborativo entre pesquisadores e professores, orientado pela formação crítico-reflexiva dos sujeitos e pela reconstrução da práxis docente a partir da leitura problematizadora da realidade e da transformação do mundo da prática (Franco, 2005).

Esse referencial é teórico e metodológico ao mesmo tempo. De um lado, inscreve o estudo na pedagogia freireana, que concebe a educação como prática de liberdade, exige consciência do inacabamento humano e articula de forma indissociável ação e reflexão. De outro, organiza os procedimentos da pesquisa em ciclos de leitura da realidade, problematização, planejamento, intervenção e nova reflexão, o que se aproxima do que Freire nomeia como movimento de *práxis* e da dinâmica dos círculos de cultura.

A pesquisa foi realizada com quatro professoras de uma Escola Municipal de Educação Infantil de Uberlândia-MG, que atuavam em turmas de primeiro e segundo períodos, com crianças de quatro e cinco anos. As participantes³ foram: Júlia, professora regente; Helena, professora regente; Teresa, professora de Arte; e Diane, professora de Educação Física, que assumiu também o lugar de professora pesquisadora.

Para a produção dos dados foram realizados seis encontros formativos, entre outubro e dezembro de 2024, inspirados nos círculos de cultura freireanos. Entendemos círculos de

³ Todos os nomes utilizados nesse trabalho são pseudônimos, para preservar a identidade das participantes, exceto, o da pesquisadora.

cultura como espaços coletivos em que os sujeitos leem criticamente o contexto em que vivem, identificam temas geradores que expressam contradições daquele contexto, dialogam sobre suas experiências, planejam ações e voltam à realidade para reavaliar o que foi feito, em um movimento circular de ação-reflexão-ação. No estudo, cada encontro constituiu um ciclo de cultura no qual as professoras partiam de situações concretas da escola, tematizavam desafios da interdisciplinaridade, elaboravam propostas de planejamento colaborativo, implementavam intervenções nas turmas e retornavam ao grupo para avaliar o processo.

Paralelamente aos encontros, a professora pesquisadora e as professoras participantes elaboraram narrativas escritas sobre suas práticas, sentimentos e aprendizagens em relação ao trabalho interdisciplinar. Essas narrativas foram produzidas após os encontros formativos e após algumas intervenções em sala, configurando um material que combina descrição de episódios, autoanálise docente e registros de mudanças de compreensão ao longo do processo.

A análise dos dados articulou dois movimentos. Em um primeiro momento, realizamos análise temática, conforme Braun e Clarke (2006), buscando identificar temas recorrentes nas falas e nas escritas das professoras em torno da inserção da Educação Física na Educação Infantil, dos modos de conceber a interdisciplinaridade e das tensões entre planejamento prescrito e prática cotidiana. Em um segundo momento, inspirados na proposta de metanarrativas (Serodio *et al.*, 2016), agrupamos as narrativas em eixos mais amplos de sentido, de modo a reconstruir o percurso vivido pelas professoras em forma de narrativas de nível mais sintético, que articulam diferentes vozes e momentos do processo.

Para fins deste artigo, recortamos esse material em três eixos analíticos que organizam a apresentação dos resultados. O primeiro eixo aborda a inserção dos professores e professoras de Educação Física na Educação Infantil em Uberlândia e a historicidade da RME. O segundo discute os desafios que atravessam o trabalho interdisciplinar e a construção do planejamento colaborativo. O terceiro eixo reúne apontamentos sobre o que mobilizou essas professoras a buscar a construção de um planejamento interdisciplinar e sobre os deslocamentos produzidos em seu modo de compreender a própria docência.

A INSERÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O HISTÓRICO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica brasileira, vem sendo regulada por um conjunto de leis e normativas que indicam o compromisso com o desenvolvimento integral das crianças de zero a seis anos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(Brasil, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), o RCNEI (Brasil, 1998), as DCNEI (Brasil, 2009) e a BNCC (Brasil, 2018). Esses documentos propõem orientações pedagógicas para a organização das práticas educativas, mas trazem referências pouco explícitas à participação de professores(as) especialistas, em especial da Educação Física, na Educação Infantil.

À medida que esse arcabouço normativo se consolidou, emergiram debates sobre a presença de especialistas na Educação Infantil. No caso da Educação Física, a inserção pode ser considerada recente e marcada por condicionantes legais e financeiros. A aprovação do Piso Salarial Profissional Nacional para os(as) profissionais do magistério da Educação Básica, com a definição de um terço da jornada para atividades extraclasse (Brasil, 2008), e sua efetiva implementação a partir de 2013, implicaram a reorganização dos horários dos(as) professores(as) regentes. Em várias redes, entre elas a RME de Uberlândia, a criação desse tempo de planejamento abriu espaço para a entrada, com maior regularidade, de professores(as) de Educação Física e Arte na Educação Infantil.

Contudo, esse movimento não ocorreu de forma linear. A Resolução n.º 7 de 2010 (Brasil, 2010), em seu artigo 31, prevê que as aulas de Educação Física e Arte podem ser ministradas pelos(as) professores(as) de referência da turma na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa brecha normativa legitima tanto a presença de especialistas quanto a manutenção do modelo em que o(a) próprio(a) regente assume todas as áreas. Na EMEI pesquisada, até 2019 eram as professoras regentes que ministravam atividades relacionadas à Arte e à Educação Física, situação que reforça a fragilidade da inserção dos(as) especialistas nessa etapa.

Mesmo sem reconhecimento explícito nos principais documentos da Educação Infantil, a literatura recente mostra que a Educação Física pode ter papel central nessa etapa, especialmente quando compreendida em diálogo com a cultura corporal e com os direitos de aprendizagem. Farias *et al.* (2021) argumentam que, a partir dos DCNEI (Brasil, 2009) e da BNCC (Brasil, 2018), é possível reconhecer a potencialidade da Educação Física para qualificar a atuação na Educação Infantil, desde que haja problematização das concepções reducionistas e superação de leituras que restringem o componente a atividades isoladas ou recreacionistas. Essa discussão amplia o entendimento da área para além da repetição de gestos descontextualizados, aproximando a Educação Física da produção de cultura pelas crianças e de sua participação ativa nesse processo.

Na RME de Uberlândia, a trajetória da Educação Física na Educação Infantil revela idas e vindas que repercutem diretamente na forma como as professoras compreendem seu lugar na

escola. Em meados da década de mil novecentos e noventa, já havia experiências de trabalho coletivo para a construção de uma proposta curricular da Educação Infantil com participação de professores(as) de Educação Física (Andrade, 2020). A inserção dos(as) especialistas em Educação Física e Arte nessa etapa ocorreu naquele período, mas foi breve. Pouco tempo depois, esses profissionais foram retirados da Educação Infantil, retornando apenas em dois mil e um (Moraes, 2017). Em dois mil e dezenove houve nova retirada parcial, permanecendo a atuação dos(as) especialistas apenas nas turmas de primeiro e segundo períodos (Uberlândia, 2020b). Essa descontinuidade ajuda a entender por que, mesmo quando há reconhecimento formal da importância dos(as) especialistas, sua presença permanece vulnerável e sujeita a decisões administrativas de curto prazo.

A história da formação na rede também expressa tensões. Desde a década de noventa, professores(as) de Educação Física e de outras áreas vêm se organizando em grupos de estudo e luta por formação em serviço, movimento que contribuiu para a criação do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais, o CEMEPE, instituído oficialmente em mil novecentos e noventa e dois como espaço de formação permanente (Leão, 2005). Com o tempo, esse centro foi se vinculando mais diretamente ao gabinete da Secretaria Municipal de Educação, o que alterou sua função política e sua autonomia (Resende, 2025). Ainda que o CEMEPE permaneça como instância importante de formação e de organização curricular, a mudança de perfil indica disputas em torno de quem define o currículo e de que modo as escolas participam desse processo.

Os documentos produzidos pelo CEMEPE trazem avanços e contradições. As Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil de Uberlândia e as Orientações para Ações Pedagógicas são apresentadas como pilares para o planejamento de dois mil e vinte e quatro (Uberlândia, 2024a). As diretrizes, em consonância com a BNCC, propõem a articulação dos eixos estruturantes, brincadeiras e interações, aos campos de experiências e a objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, acrescentando dois campos específicos da rede, Culturas Regionais e Locais e Habilidades Socioemocionais. O documento afirma que Educação Física e Arte devem ser ministradas por especialistas a partir dos três anos de idade (Uberlândia, 2020a), o que sugeriria uma inserção ampla. Na prática, não há professores(as) de Educação Física e Arte para bebês e crianças de até três anos e onze meses, o que revela uma distância entre o que está redigido e a organização real do trabalho.

Essa tensão também aparece no modo como a colaboração entre profissionais é descrita. No tópico sobre equipes de turma e trabalho colaborativo das Orientações para Ações Pedagógicas, recomenda-se que a escola pense alternativas para trocas de experiências entre os

profissionais que atendem a mesma turma, mencionando regentes e profissionais de apoio (Uberlândia, 2024b). Os(as) professores(as) especialistas não são citados nesse trecho, embora o documento reconheça, em outros pontos, a sua presença na Educação Infantil. A ausência de referência explícita aos especialistas no contexto do planejamento coletivo produz uma espécie de invisibilidade normativa, em que o trabalho de Educação Física e Arte é reconhecido em termos gerais, mas não é incorporado de forma orgânica à dinâmica de equipe.

No caso da Arte, as diretrizes incluem um capítulo sobre possibilidades de interdisciplinaridade, propondo a Arte Contemporânea como referência para o trabalho na Educação Infantil. No entanto, a análise do documento indica que esse capítulo é um recorte do material elaborado para os anos iniciais do Ensino Fundamental, reproduzido sem adequação específica à Educação Infantil (Uberlândia, 2020b). Para a Educação Física, a situação é ainda mais frágil. As orientações remetem a um fascículo próprio da área, mas esse material não foi construído com foco na Educação Infantil, o que reforça a falta de especificidade curricular para o trabalho com crianças pequenas.

Esse conjunto de elementos permite afirmar que, na RME de Uberlândia, a inserção da Educação Física na Educação Infantil é resultado de um percurso marcado por conquistas importantes, mas também por discontinuidades e por lacunas normativas. A presença de professores(as) especialistas é celebrada como conquista histórica, ao mesmo tempo em que a forma como essa inserção foi organizada tende a favorecer a disciplinarização, a fragmentação dos tempos e espaços e o isolamento do(a) professor(a) de Educação Física. A ausência de um currículo específico para a área na Educação Infantil, a indefinição do papel dos(as) especialistas nas equipes de turma e a restrição de sua atuação a determinadas faixas etárias indicam um cenário em que a interdisciplinaridade figura com força no discurso, mas encontra limites concretos para se materializar no planejamento coletivo.

Partindo dessa historicidade e das contradições presentes nos documentos da rede vamos focalizar no cotidiano da escola pesquisada e as experiências das quatro professoras na tentativa de construir um planejamento interdisciplinar colaborativo, buscando compreender como essas condições estruturais repercutem nas relações entre regentes e especialistas e nas possibilidades de articulação da Educação Física com a Educação Infantil.

DESAFIOS DA INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NA CONSTRUÇÃO DE UM PLANEJAMENTO COLABORATIVO

Mesmo com as orientações dos documentos curriculares da Educação Infantil para a articulação entre saberes, a interdisciplinaridade permanece como problema em aberto. Em aproximação com a pedagogia freireana, tratamos aqui a interdisciplinaridade como postura docente aberta ao diálogo, à cooperação e à construção conjunta do conhecimento (Freire, 2023). Mais do que juntar conteúdos de disciplinas distintas, ela envolve uma forma de comunicação entre sujeitos e mundo que valoriza a troca de ideias, o questionamento e a reflexão crítica sobre a prática e seus condicionamentos.

Na Educação Infantil, essa perspectiva se expressa, entre outros aspectos, pela recusa de uma organização curricular rigidamente disciplinar, pela valorização do movimento como linguagem e pela atuação conjunta de diferentes profissionais no processo de ensino e aprendizagem das crianças (Soares, Prodocimo, De Marco, 2016). Nesse horizonte, o conhecimento que Educação Física e Arte agregam não se limita aos campos *Corpo, gestos e movimentos* e *Traços, sons, cores e formas*, tal como apropriados a partir da BNCC. Como ressaltou a professora Teresa em um dos encontros, todos os professores devem trabalhar na amplitude de todos os campos de experiência, de modo articulado.

A BNCC e as diretrizes municipais defendem a transversalidade entre campos de experiências e a rejeição da disciplinarização, mesmo com a presença de especialistas na Educação Infantil. Nos encontros formativos, as professoras demonstraram compreender esse princípio e reconheceram a importância de uma docência colaborativa. No entanto, a organização concreta da escola e da rede produz obstáculos que tensionam essa compreensão. Especialmente no que diz respeito às condições materiais e de tempo para o planejamento coletivo. As professoras destacaram a dificuldade de professores regentes da mesma etapa se reunirem na escola para planejar conjuntamente. A organização dos horários de módulo raramente permite que esses momentos coincidam. A situação se agrava quando se consideram os especialistas, como Teresa salientou ao relatar a dificuldade de encontrar horários comuns com os demais docentes para discutir o trabalho com as turmas.

Além disso, houve destaque para a fragmentação da carga horária dos especialistas. Para cumprir a jornada semanal, muitos docentes dividem seu cargo entre duas, três ou mais escolas, distribuindo as dezesseis horas aula em várias turmas e contextos. Na RME de Uberlândia, a jornada de vinte horas dos especialistas é semelhante à dos demais professores, mas a distribuição em diversas escolas e segmentos faz com que a presença do professor de Educação Física na vida escolar de cada unidade se torne pontual e diluída. No caso da escola pesquisada, Diane e Teresa precisavam completar sua carga horária em outras instituições, o que limitava sua participação em reuniões pedagógicas, ‘conselhos de classe’ e momentos de estudo.

As professoras relataram que os encontros entre docentes, quando ocorrem, se concentram em corredores, intervalos e breves conversas na hora do lanche. A sala dos professores acumula funções de supervisão e refeitório, o que reduz sua potência como espaço de planejamento e estudo. A combinação entre múltiplas escolas, horários desencontrados e espaços pouco propícios à concentração produz um cotidiano em que o planejamento é mais individual que coletivo, apesar do discurso oficial sobre interdisciplinaridade.

Essas condições organizacionais afetam diretamente as possibilidades de construção de um planejamento interdisciplinar colaborativo. Ainda que haja disposição das professoras, a instituição oferece poucos tempos e espaços legitimados para que essa colaboração se materialize.

Outros desafios referem-se à cultura escolar e às relações de poder no interior da rede. A fala de Júlia explicita a sensação de distanciamento entre a escola e as instâncias decisórias:

[...] quando você precisa de um respaldo de uma instância superior, e essa instância superior ela não está nem próxima da escola. E aí essa demora, esse tempo que leva pra você conseguir isso, te isola de tal forma nessa orquestra, que você acaba deixando o seu instrumento lá, e quando você volta talvez até a corda do violão já estourou, e daí você tem que começar do zero de novo.

A metáfora da orquestra interrompida ilustra a percepção de que decisões cruciais sobre currículo, organização do trabalho e projetos coletivos permanecem atreladas a instâncias externas e pouco acessíveis. Essa dependência hierárquica e a conseqüente sensação de impotência aproximam a situação do que Freire (2023) identifica como o ajuste às autoridades anônimas, um processo no qual os indivíduos acabam por "adotar um eu que não lhes pertence" (Freire, 1978, p. 74). Desse modo, a quase ausência de canais de participação efetiva na definição dos rumos da escola fragiliza substancialmente as tentativas de construção de um planejamento coletivo.

Nas discussões, as professoras também reconheceram a permanência de traços do modelo bancário de ensino na relação com as crianças. Embora as diretrizes subsidiadas por teorias educacionais valorizem a criança como sujeito ativo, as participantes apontaram que, muitas vezes, se veem reproduzindo práticas centradas na transmissão unilateral de conteúdos. Helena sintetizou essa dificuldade ao afirmar que a escola possui um projeto de escuta do contexto real das crianças, mas carece de tempo e condições para iniciar o planejamento a partir do que elas querem saber.

Ao retomar a crítica freireana à educação bancária, torna-se possível ler a interdisciplinaridade como algo que é bloqueado/silenciado não apenas por falta de tempo ou por problemas administrativos, mas também por uma forma de organizar a aula que reserva aos

professores o lugar de autoridade e às crianças o papel de receptoras de um currículo já dado. A construção de um planejamento colaborativo exige deslocar essas relações, tanto entre docentes e gestão, quanto entre docentes e crianças, abrindo espaço para práticas problematizadoras e para a participação efetiva dos diferentes sujeitos.

Como Freire (2023) trata sobre a educação bancária, em que o(a) educador(a) é quem deposita e os(as) educandos(as) os depositários, pois:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (Freire, 2023, p. 80-81).

Diante dessa crítica freireana, torna-se essencial nossa constante reflexão sobre a relação entre professores(as) e educandos. É fundamental para os(as) professores(as) estabelecer uma relação dialógica com os(as) alunos(as), que é tão importante quanto o conteúdo a ser transmitido. A formação docente precisa ir além da teoria e preparar os(as) professores(as) para refletirem sobre sua atuação, desenvolverem autonomia e buscarem formas de superar as limitações decorrentes do sistema educacional.

[...] acho que estamos no processo dessa melhoria, dessa formação desse diálogo, que eu espero que não seja só por protocolo, que seja realmente, que não seja uma questão somente de documentos que propõem isso, que seja uma mudança real, que chegue na escola, e que realmente aconteça. Porque a gente tem nas Diretrizes Municipais de Uberlândia, já é um grande avanço, de trabalhar a criança na Educação Infantil como um todo, não fragmentar corpo e mente, isso eu acho que já está documentado, mas que ainda não se vê na prática (Diane).

Outro aspecto importante, diz respeito à inserção específica dos especialistas, em especial da Educação Física, na rotina da Educação Infantil. Júlia chamou atenção para o fato de que muitas escolas contam com apenas um professor por área especializada, o que limita o contato com pares da mesma disciplina. Essa condição produz, segundo ela, sensação de isolamento, tanto na definição de objetivos e estratégias didáticas quanto no enfrentamento das dúvidas e incertezas da prática.

A ausência de colegas da mesma especialidade dificulta a elaboração coletiva de propostas e a partilha de referências, o que repercute na forma como o professor de Educação Física se insere nos projetos da escola. Sem espaços sistemáticos de diálogo com regentes e com outros especialistas, a tendência é que o trabalho da Educação Física se mantenha como bloco apartado.

Ao mesmo tempo, as participantes alertaram para o risco de enfrentar esse isolamento por meio de um reforço da disciplinarização. Guirra e Prodócimo (2010) mostram como a divisão precoce das atividades em conteúdos fragmentados pode limitar o desenvolvimento de formas mais complexas de pensamento, acostumando as crianças a pensar em compartimentos desde muito cedo. Se a resposta às dificuldades de inserção da Educação Física na Educação Infantil for acentuar fronteiras disciplinares, o efeito pode ser duplamente problemático: mantém-se a lógica da fragmentação e se impede que o movimento seja trabalhado como linguagem integradora do currículo.

Diante desse quadro, as professoras insistem na importância de uma colaboração que não hierarquize regentes e especialistas, mas os reconheça como corresponsáveis pelo desenvolvimento das crianças. A fala de Teresa exprime essa aposta ao afirmar que gosta de trabalhar em conjunto e percebe diferença na aprendizagem das crianças quando há planejamento compartilhado entre mais de um profissional.

Eu, particularmente, gosto muito de trabalhar em conjunto. Trabalho individualmente, trabalho, porque acaba que a nossa função te leva para esse lugar, de trabalhar meio que solitária ali, na sua matéria, na sua disciplina, mas eu gosto de trabalhar em conjunto justamente porque, é isso, aquele jargão: Duas cabeças pensam melhor do que uma. Então, quatro então pensam muito melhor (Teresa).

Diante disso, os resultados indicam que, na realidade da escola pesquisada, a interdisciplinaridade é ao mesmo tempo horizonte e problema. Do ponto de vista das professoras, há clareza sobre a necessidade de um trabalho integrado e dialógico. Do ponto de vista das condições de trabalho, da forma escolar e da própria inserção da Educação Física na rede, prevalecem mecanismos que fragmentam tempos, espaços e relações. É nesse tensionamento entre desejo de colaboração e limites concretos do cotidiano que se insere a experiência de construção de um planejamento interdisciplinar analisada na seção seguinte.

MOMENTOS DE ENGAJAMENTO PARA A CONSTRUÇÃO DO PLANEJAMENTO INTERDISCIPLINAR

Os encontros formativos não foram apenas espaços de análise de documentos e organização de tarefas. Eles se configuraram também como momentos de engajamento afetivo e político, em que as professoras puderam nomear angústias, reconhecer limites e afirmar desejos de mudança. Em vez de tratar a formação apenas como atualização técnica, as narrativas

revelam um processo em que medo, insegurança e esperança aparecem como parte da experiência docente, em sintonia com a compreensão freireana de formação permanente.

Logo no início do percurso, Júlia expressou o quanto o espaço do círculo de cultura rompeu com a condição de silêncio que muitas vezes marca o cotidiano escolar:

[...] ao ler o texto proposto pela Diane veio uma ansiedade de falar sobre as angústias de ser professor e de viver em um ambiente onde mudanças são lentas e dolorosas. A gravação e filmagem que deixa o ambiente formal e modifica nosso comportamento mesmo que de forma inconsciente foi, muitas vezes, esquecido por mim durante a conversa. Envolvi na discussão da temática proposta e me senti muito à vontade para falar das minhas angústias, opiniões, sugestões e dúvidas com meus pares (Júlia).

Essa fala permite ler a angústia docente não apenas como sofrimento individual, mas como afeto que emerge quando o professor se vê confrontado com a distância entre o que faz e o que julga ser uma atuação mais condizente com seus princípios. Em diálogo com Borges, Fensterseifer e Fraga (2021), pode-se compreender que, ao entrar em contato com outras formas de atuar, as professoras vivenciam um estado de angústia que, embora desconfortável, pode impulsionar a busca de conhecimento e a disposição para experimentar práticas diferentes.

O medo da exposição, do julgamento e de mais um processo avaliativo acrescentado à rotina já sobrecarregada esteve presente nas falas das participantes. No entanto, o clima de confiança que se produziu no grupo abriu brechas para a elaboração desse medo. A passagem de Freire em que ressalta a importância de educar o medo para que se transforme em coragem ajuda a interpretar esse movimento. Nas palavras do autor, importa compreender o valor dos sentimentos, das emoções e da insegurança a ser superada pela segurança, em um processo em que o medo, quando trabalhado, gera coragem (Freire, 2021).

E isso reflete o que Freire disse sobre a verdadeira formação docente, a qual deve envolver o que ele chama de ‘exercício da criticidade’, que envolve a transição da curiosidade ingênua para curiosidade epistemológica⁴, e envolve reconhecer a importância das emoções, da sensibilidade, da intuição, porém não devemos parar na intuição, mas submetê-las à análise crítica da curiosidade epistemológica (Freire, 2021). “Não é possível também formação docente indiferente à boniteza e à decência que estar no mundo, com o mundo e com os outros substantivamente exige de nós” (Freire, 2021, p.44).

Concordamos que o movimento formativo vivenciado como processo pelo(a) docente, permeado por sentimentos e enfrentamentos, transcende a simples necessidade de uma

⁴ A passagem da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica é o sentido que Freire e Shor (2021) atribui à conscientização. Curiosidade Epistemológica “é pois, aquela que, tomando distância do objeto, dele se ‘aproxima’ com o gosto e o ímpeto de desvelá-lo” (Freire, 2022a, p. 42).

formação continuada. Trata-se, sim, de promover uma formação permanente, na qual o(a) professor(a) se (re)constrói ao longo do próprio processo.

A narrativa de Júlia explicita esse deslocamento, ao articular angústia e ousadia:

[...] me vejo como um gigante por acreditar ser capaz de refletir e buscar mudanças para minha prática e para educação que acredito. Coração cheio de dúvidas, incertezas, mas a alma empolgada para dar continuidade ao processo, buscar novas respostas ou novas incertezas, que me tire da minha zona de conforto e me impulsionem a movimentar, a buscar mudanças, a descobrir caminhos (Júlia).

Aqui, a imagem do gigante não remete a uma posição de superioridade, mas à descoberta de que é possível agir, mesmo entre dúvidas. Do ponto de vista freireano, esse gesto se aproxima do que o autor nomeia exercício da criticidade, isto é, a passagem de uma curiosidade ingênua para uma curiosidade epistemológica, que não recusa o campo das emoções, mas busca submetê-lo à análise crítica.

As professoras também associaram esse processo a uma compreensão de formação que não se esgota em cursos pontuais. Ao discutir as mudanças que vinham vivenciando, aproximaram-se da noção de formação permanente, entendida como prática em que o professor se constrói e reconfigura na própria experiência de trabalho. Freire (2022b, p.93) defende “Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte”. O percurso vivido pelo grupo aponta para essa dimensão processual e inacabada da docência.

Nesse contexto, o reconhecimento da necessidade de trabalhar em conjunto apareceu de forma recorrente. Teresa sintetizou esse movimento ao comentar uma experiência de planejamento comum:

[...] a gente tem um currículo para ser seguido, mas que cada um traz de uma forma diferente. Quando a gente se junta e planeja juntas, aí foram quatro profissionais trabalhando com isso, a gente observa que faz bastante diferença para as crianças, como que elas ficam mais conectadas com o assunto, parece que fixa melhor (Teresa).

A fala indica que o engajamento no planejamento interdisciplinar não se reduz a um ideal abstrato. Ele ganha corpo quando as professoras percebem efeitos concretos nas crianças, que demonstram maior conexão com as temáticas trabalhadas. Ao mesmo tempo, as participantes reconhecem que esses momentos ainda são esporádicos e atravessados por dificuldades.

A própria Júlia lamenta que o planejamento coletivo desenhado nos encontros não tenha se realizado plenamente na prática:

[...] cada professor desenvolveu suas atividades de forma isolada na sala de aula. Não conseguimos fazer um link entre as atividades desenvolvidas pelos diferentes profissionais (Júlia).

Apesar disso, ela nota que o simples fato de todos os professores trabalharem a mesma temática produziu diferenças na experiência das crianças:

[...] trabalhar a mesma temática por todos os professores possibilitou às crianças uma maior tranquilidade em desenvolver as atividades (Júlia).

Ao refletir sobre essa situação, Júlia sugere que as crianças perceberam a convergência entre as aulas:

[...] eu acho que é mais profundo ainda, eles percebem essa interdisciplinaridade, quer dizer, a outra professora falou, essa está falando, está casando aqui. Eu acho que a cabecinha deles deve ir a loucura quando o R1 fala uma coisa, aí o R2 chega e fala outra, aí a professora vem e fala outra. Eu acho que eles pensam, e agora? Porque é muito assunto. Então talvez eles se sentiram até acolhidos: Opa, diversidade, alguém já falou isso (Júlia).

Essa descrição permite aproximar a análise da noção de experiência como processo em que vivência e pensamento se entrelaçam. Ao reconhecerem o mesmo tema em diferentes situações, as crianças constroem continuidades e produzem novos sentidos, o que remete à ideia de que o conhecimento se tece na relação entre o que se vive e o que se interpreta. Assim, é possível sugerir que esses deslocamentos indicam movimentos de interpretação em cadeia, nos quais cada encontro com o tema gera novas leituras.

Helena também destaca o efeito do trabalho em comum entre as professoras sobre a experiência das crianças:

[...] uma foi contemplando a outra, de forma que ficou mais forte o aprendizado das crianças, eles conseguem experimentar e experienciar. Que são coisas distintas, mas que se completam, nos vários campos que a gente permeou com eles. Eu acho que foi muito rico mesmo (Helena).

A distinção que ela faz entre experimentar e experienciar indica uma percepção de que não se trata apenas de realizar atividades variadas, mas de articular essas vivências de modo que façam sentido para as crianças. Ao nomear esse processo, Helena explicita o vínculo entre planejamento interdisciplinar e produção de experiências mais integradas.

Os encontros também favoreceram uma problematização das formas tradicionais de organizar o currículo. Em uma das discussões sobre possíveis temáticas interdisciplinares, o grupo questionou a lógica de trabalhar meio ambiente apenas em datas comemorativas. A fala de Júlia registra esse deslocamento:

[...] olha o tanto que a gente está fazendo errado. Por que eu tenho que esperar uma data específica para trabalhar árvore frutífera? Por que eu não posso sair essa semana com os meninos, ir lá no pé de manga, pegar uma manga, levar para a sala e vou trabalhar só a manga (Júlia).

Teresa acrescenta outra possibilidade:

[...] não precisa nem levar para a sala, pode sentar embaixo da mangueira mesmo, né (Teresa).

Essas falas deslocam o lugar da aula para além do espaço fechado da sala e aproximam o planejamento daquilo que Freire descreve ao narrar seu primeiro mundo no quintal de casa. Ao pensar a mangueira como lugar legítimo de aprendizagem, as professoras desafiam a lógica que separa conhecimento escolar de experiências cotidianas e ampliam as condições para que a curiosidade das crianças seja tomada como ponto de partida do trabalho pedagógico.

Ao longo do percurso, aparecem também sentimentos de cansaço e de impotência, que convivem com o desejo de mudança. Júlia recorre novamente à metáfora da orquestra para expressar a sensação de não saber qual é seu papel na transformação:

[...] existem diversas dificuldades, existem diversos obstáculos que nos impedem de fazer um planejamento participativo. O que eu enquanto professora, qual é a minha função para fazer o movimento de mudança? Nesse sentido, eu não tenho claro a minha função na orquestra, não (Júlia).

Helena complementa essa percepção ao falar sobre a dimensão do sistema:

[...] a gente se sente tão pequeno. Às vezes a gente tem o desejo, a gente busca, a gente está buscando uma formação para contemplar de uma forma global o desenvolvimento da criança, mas quando a gente olha o todo, eu sou apenas uma parte do todo, mas será que a minha parte é suficiente? Então eu acredito que ainda, a gente está meio perdido sobre isso (Helena).

Tais excertos reforçam que o engajamento não elimina a consciência dos limites estruturais. O que se produz nos encontros é menos a solução dos problemas e mais a possibilidade de nomeá-los coletivamente, reconhecendo o inacabamento do processo formativo. As professoras apontam caminhos para uma formação mais integrada e reflexiva, valorizando o planejamento coletivo e a escuta das crianças, mas sabem que esses movimentos se chocam com uma organização escolar que ainda favorece o isolamento e a fragmentação.

Do ponto de vista da construção do planejamento interdisciplinar, esses momentos de engajamento revelam que houve deslocamentos importantes na forma como as participantes se percebem como sujeitas ao processo educativo. Ainda que o planejamento efetivamente realizado tenha sido parcial e marcado por ações pontuais, o percurso vivido no grupo fortaleceu vínculos, produziu novas perguntas e alimentou a disposição para insistir em práticas mais

dialógicas, condição necessária para que a interdisciplinaridade deixe de ser apenas princípio normativo e se torne, aos poucos, experiência compartilhada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada neste estudo teve como objetivo compreender possibilidades e desafios para a construção de um planejamento interdisciplinar na Educação Infantil, em uma escola da RME de Uberlândia, com a participação de professoras regentes, de Arte e de Educação Física. Tomando como referência a pesquisa-ação pedagógica de inspiração freireana, articulada a círculos de cultura e narrativas docentes, foi possível analisar como o planejamento conjunto se desenha no cotidiano, quais obstáculos o atravessam e que deslocamentos formativos ele produz.

Os resultados indicam que a interdisciplinaridade não se concretiza apenas por meio de prescrições curriculares ou da simples presença de especialistas na Educação Infantil. Do ponto de vista estrutural, a inserção da Educação Física na rede municipal é marcada por descontinuidades históricas, fragmentação de carga horária em múltiplas escolas, ausência de tempos institucionais para o planejamento coletivo e pouca explicitação do papel dos especialistas nos documentos que tratam do trabalho em equipe. Esse conjunto de fatores contribui para o isolamento dos(as) professores(as) de Educação Física e de Arte, dificultando sua participação efetiva na vida pedagógica da escola.

No plano pedagógico, as análises mostram que a interdisciplinaridade é tensionada por uma forma escolar ainda muito próxima do modelo bancário criticado por Freire. As professoras reconhecem que, muitas vezes, reproduzem práticas centradas na transmissão unilateral de conteúdos, com pouca escuta das crianças como ponto de partida do planejamento. Ao mesmo tempo, elas identificam o risco de enfrentar o isolamento dos especialistas por meio de uma maior disciplinarização da Educação Infantil, reforçando fronteiras entre componentes em vez de construir percursos integrados entre campos de experiências.

No plano formativo, os encontros inspirados nos círculos de cultura configuraram-se como espaços de engajamento, em que angústias, medos e esperanças puderam ser compartilhados. As falas de Júlia, Helena, Teresa e Diane revelam um movimento de passagem do silêncio para a palavra, da percepção de pequenez diante da estrutura para a afirmação de uma agência possível, ainda que limitada. O planejamento interdisciplinar construído coletivamente não se estabilizou como prática regular de (co)planejamento, mas produziu convergências temáticas entre as aulas, maior atenção à relação entre diferentes linguagens e

indícios de transformação na forma como as professoras compreendem seu lugar na escola e a experiência das crianças.

Contudo, o estudo mostra que, nesse contexto, o planejamento interdisciplinar se concretiza principalmente como alinhamento de temáticas e como construção de interlocuções pontuais entre docentes, mais do que como um processo sistemático de elaboração conjunta do currículo. Ainda assim, esses movimentos parciais geram efeitos importantes: as professoras percebem as crianças mais conectadas aos assuntos trabalhados, identificam o fortalecimento de vínculos com os conhecimentos explorados e reconhecem que o planejamento compartilhado contribui para romper, ainda que em pequena escala, o isolamento dos(as) especialistas.

É necessário reconhecer limites importantes da investigação. Trata-se de um recorte situado, desenvolvido em uma única escola, com quatro professoras e em período de tempo relativamente curto. As análises centram-se nas narrativas das docentes, sem incluir diretamente a voz das crianças, das famílias ou da gestão, o que restringe o alcance das generalizações. Esses limites, não anulam a força do estudo como registro de um processo formativo que explicita contradições e possibilidades da interdisciplinaridade na Educação Infantil.

Do ponto de vista das políticas e das práticas, os achados sugerem a importância de criar condições institucionais para que o planejamento interdisciplinar deixe de ser apenas princípio normativo. Isso implica garantir tempos de planejamento coletivo nos quais professoras regentes, de Arte e de Educação Física estejam presentes, rever documentos que tratam das equipes de turma para incluir explicitamente os especialistas e investir em processos de formação permanente em serviço que valorizem a escuta, o diálogo e a problematização da prática. Para pesquisas futuras, abre-se um campo fecundo na análise de experiências em outras redes e escolas, na inclusão da perspectiva das crianças sobre essas práticas e no acompanhamento de processos formativos em ciclos mais longos, permitindo compreender como pequenos deslocamentos podem, ou não, consolidar-se em mudanças curriculares mais amplas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Alessandra Oliveira de. Educação Física na Educação Infantil: Perspectivas docentes e diretrizes oficiais em Uberlândia. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/90544c31-e7c5-43fe-b45f-b8a1ba5926c5>. Acesso em: 10 jul. 2024.

BORGES, Robson Machado; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; FRAGA, Alex Branco. O estado de angústia manifestado por professores em uma formação continuada: uma análise à luz de Soren Kierkegaard. Educ. Rev., Curitiba, v. 37, e76449, 2021. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602021000100164. Acesso em: 18 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Brasília: MEC, 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 18 mai. 2023.

BRASIL. Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. Estabelece o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 18 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parecer CEB/CNE 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 18 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. v.1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Diário Oficial da União, 23 dez. 1996, Seção 1, n. 248, p. 27833. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 18 mai. 2023.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>. Acesso em: 20 dez. 2023.

BROSTOLIN, Marta Regina; MORAES, Cláudia Diniz de. Educação infantil e educação física na perspectiva interdisciplinar: (im)possibilidades. *Acta Scientiarum. Education*, v. 43, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/48032>. Acesso em: 02 jul. 2024.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, 6.ed. 2014.

CRUZ, Júlio Cesar Gonçalves da. *Educação Física Infantil e Projeto Político Pedagógico: o professor como agente protagonista*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Bauru, 2023. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13849352. Acesso em: 02 jul. 2023.

FARIAS, Uirá de Siqueira, MALDONADO, Daniel Teixeira; MOREIRA, Vinícius dos Santos; FREIRE, Elisabete dos Santos; RODRIGUES, Graciele Massoli. Educação física escolar na educação infantil: uma revisão sistemática. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 24, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/feef/article/view/65497/36704>. Acesso em: 02 abr. 2023.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *O que é Interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2008.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. 6 ed. São Paulo: Loyola, 2011.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. A pedagogia da pesquisa-Ação. Educação e Pesquisa, São Paulo, 2005, v. 31, n. 03, p. 483-502, 2005. Disponível em: <http://goo.gl/mBbgRd>. Acesso em: 02 nov. 2023.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa-ação pedagógica: práticas de empoderamento e participação. Revista de Educação Temática. Campinas, 2016, v. 18. n. 2, p. 511-513. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20396/etd.v18i2.8637507>. Acesso em: 02 nov. 2023.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 32ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022a.

FREIRE, Paulo. Política e educação. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022b.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. À sombra desta mangueira. São Paulo: Editora Olho D'Água, 1995.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. 15.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GUIRRA, Frederico Jorge Saad; PRODÓCIMO, Elaine. Trabalho corporal na educação infantil: afinal, quem deve realizá-lo? Motriz: rev. educ. fis. (Online), Rio Claro, v. 16, n. 3, p. 708-713. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/motriz/a/nbvVc7P8zhfLj73f5JMmtzG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 ago. 2024.

KUNZ, Elenor. Transformação Didático-Pedagógica do Esporte. Ijuí: Unijuí, 1994.

KUNZ, Elenor. Educação física: ensino e mudanças. 2ª ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

LEÃO, Eliana. História e representações sociais: o Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais “Julieta Diniz” – CEMEPE na visão dos educadores da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia: (1991-2000). Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13723>. Acesso em: 06 ago. 2024.

LEITÃO, Arnaldo Sifuentes; RODRIGUES, Gilson Santos; GRILLO, Rogério de Melo; SO, Marcos Roberto; BETTI, Mauro. Cartografia da produção brasileira sobre educação física na área de linguagens em currículos oficiais: tendências e implicações para a formação docente. Temas em Educação Física Escolar, [S. l.], v. 10, n. 1, p. e4641, 2025. DOI: 10.33025/tefe.v10i1.4641. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/temasemedfisicaescolar/article/view/4641>. Acesso em: 18 out. 2025.

MORAES, Fernanda Finotti de. Educação Física na Educação Infantil: prática pedagógica e formação docente. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/19848>. Acesso em: 17 de mar. 2024.

RESENDE, Lucas Barbosa. Constituição da identidade docente no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE) - Uberlândia-MG: um olhar sobre a formação continuada da área de Educação Física. Dissertação de Mestrado. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – Campus Muzambinho, 2025.

RIED, Bettina. A linguagem verbal na aula de Educação Física – suas funções e registros. São Paulo, Universidade de São Paulo, 1987.

SERODIO, Liana Arrais; CHAUTZ, Grace Caroline Chaves Buldrin; PRADO, Guilherme do Val Toledo; PROENÇA, Heloísa Helena Martins; PREZOTTO, Marissol; RODRIGUES, Nara Caetano. A metanarrativa e a relação inextricável entre os mundos da vida e da cultura: uma aproximação entre Bakhtin e a Educação. Revista Aleph, Niterói, ano XIII, n. 25, p. 207-222. 2016.

SOARES, Carmen Lúcia, *et al.* Metodologia do ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, Daniela Bento; PRODÓCIMO, Elaine; DE MARCO, Ademir. O Diálogo na Educação Infantil: o movimento, a interdisciplinaridade e a Educação Física. Movimento Revista de Educação Física da UFRGS, Porto Alegre, v. 22, n. 4, p.1195-1208, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/57571>. Acesso em: 14 jul. 2024.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Secretaria Municipal de Educação. Orientações Para Ações Pedagógicas – Documento geral. Uberlândia-MG Uberlândia: Secretaria Municipal de Educação. 2024a.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Secretaria Municipal de Educação. Orientações Para Ações Pedagógicas – Fascículo Educação Infantil. Uberlândia-MG Uberlândia: Secretaria Municipal de Educação. 2024b.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia. v. 02. Uberlândia, 2020a. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/diretrizes-curriculares-municipais/>. Acesso em: 05 set. 2023.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia. v. 03. Uberlândia, 2020b. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/diretrizes-curriculares-municipais/>. Acesso em: 05 de set. 2023.

Autores convidados pelo Editor

Apresentado no PROEF em outubro de 2025

Decorrente de Dissertação de Mestrado

Aprovado em de novembro de 2025

LUDICIDADE E BEM-ESTAR DOCENTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA: ENTRE AFETIVIDADE E CONTROLE DISCIPLINAR

PLAYFULNESS AND TEACHER WELL-BEING IN PHYSICAL EDUCATION: BETWEEN AFFECTIVITY AND DISCIPLINARY CONTROL

LUIZ CARLOS FERNANDES⁵

RESUMO

Este ensaio teórico-reflexivo analisa as tensões entre ludicidade e disciplina na Educação Física escolar, enfatizando como o brincar pode ser simultaneamente experiência formativa, afetiva e política. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico e reflexivo, com estudos publicados entre 2018 e 2025 nas bases de dados SciELO, PubMed e Google Scholar, complementada pela literatura especializada na área. A análise evidencia que a ludicidade, quando integrada à prática docente, favorece vínculos afetivos, autonomia e bem-estar, mas também enfrenta resistências decorrentes da cultura escolar disciplinadora. Como contribuição prática, propõe-se o Modelo Integrado de Ludopedagogia Docente (MILDO), que articula cinco dimensões — afetiva, neurobiológica, política, pedagógica e disciplinar — como horizonte ético e pedagógico para uma gestão dialógica da disciplina. Conclui-se que a ludicidade constitui não apenas estratégia metodológica, mas força formativa capaz de ressignificar a Educação Física escolar em direção ao cuidado, à corresponsabilidade e à promoção da saúde docente.

Palavras-chave: Ludicidade. Bem-estar docente. Educação Física escolar. Psicologia Positiva. Foucault.

ABSTRACT

This theoretical-reflective essay analyzes the tensions between playfulness and discipline in school-based Physical Education, emphasizing how play can simultaneously serve as a formative, affective, and political experience. It presents a qualitative, bibliographic, and reflective study, based on research published between 2018 and 2025 in databases such as SciELO, PubMed, and Google Scholar, complemented by specialized literature in the field. The analysis reveals that playfulness, when integrated into teaching practice, fosters affective bonds, autonomy, and well-being, while also facing resistance stemming from the disciplining culture of schools. As a practical contribution, the article proposes the Integrated Model of Playful Pedagogy for Teachers (MILDO), which articulates five dimensions — affective, neurobiological, political, pedagogical, and disciplinary — as an ethical and pedagogical

⁵ Especialista em Ludopedagogia – Universidade Santa Cecília Professor titular de Educação Física na Prefeitura Municipal de Cubatão-SP. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6971477124145695>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-7920-0619>. E-mail: cinemaluproflui@gmail.com

framework for dialogical classroom management. The study concludes that playfulness is not merely a methodological strategy, but a formative force capable of reconfiguring school-based Physical Education toward care, shared responsibility, and the promotion of teacher well-being.

Keywords: Playfulness. Teacher well-being. School Physical Education. Positive Psychology. Foucault.

INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar tem sido historicamente tensionada entre duas forças: de um lado, a busca por rendimento, disciplina e padronização; de outro, a necessidade de reconhecer o brincar como experiência formativa, afetiva e emancipatória. Nesse cenário, emerge uma questão central: de que modo a ludicidade pode contribuir para o bem-estar docente e, ao mesmo tempo, para uma gestão equilibrada da disciplina escolar?

Estudos recentes apontam que professores que valorizam a ludicidade em suas práticas relatam maior satisfação e engajamento, além de construírem vínculos mais significativos com os alunos (MARTINS; MATEUS, 2021; CAMARGO; DORNELLES, 2023). Entretanto, persiste uma tradição escolar que associa a ludicidade à indisciplina ou à falta de seriedade, perpetuando modelos de ensino centrados no controle e na produtividade (PEREIRA, 2022; MACHADO; DUTRA; SILVA, 2022; SOUZA; ANDRADE, 2025).

Esse contexto torna ainda mais relevante discutir a relação entre ludicidade e bem-estar docente, sobretudo diante de desafios contemporâneos como a Síndrome do Esgotamento Profissional (SEP) e a sobrecarga emocional que afeta professores da Educação Básica (SANTINI; MOLINA NETO, 2005). Compreender a potência do brincar como estratégia de resistência e de cuidado é, portanto, uma demanda urgente tanto para a saúde do professor quanto para a qualidade do ambiente escolar.

Este trabalho tem como objetivo analisar criticamente o papel da ludicidade na Educação Física escolar a partir de três eixos: (a) *descrever* sua importância para o bem-estar docente; (b) *explicar*, sob perspectiva histórica e foucaultiana, os motivos de sua recorrente rejeição; e (c) *explorar* caminhos práticos para sua integração no cotidiano pedagógico.

Trata-se de um ensaio teórico-reflexivo, fundamentado em revisão bibliográfica de obras clássicas e de artigos científicos, com triangulação entre Psicologia Positiva, Neurociência e estudos foucaultianos. A originalidade do estudo está na proposição do Modelo Integrado de Ludopedagogia Docente (MILDO), que articula dimensões *afetiva*,

neurobiológica, política, pedagógica e disciplinar como horizonte ético-pedagógico para ressignificar a prática docente na Educação Física, podendo se estender para outros docentes.

No quadro 1, apresentamos a estrutura temática desta pesquisa, organizada em oito seções que articulam teoria, crítica, metodologia e proposição.

Quadro 1. Resumo temático

Bloco Temático	Título da Seção	Foco Principal
1□. Contextualização histórica	A construção histórica do desprezo pelo lúdico	Origem do desprezo pelo brincar na cultura escolar
2□. Crítica ao modelo atual	A lógica do rendimento e o esvaziamento do brincar	Impacto da lógica produtivista sobre o lúdico
3□. Análise teórica	Explicando a recusa: uma leitura foucaultiana	Poder disciplinar e rejeição do brincar
4□. Corpo e resistência	Ludicidade: um corpo fora da ordem escolar	O corpo lúdico como desafio à norma
5□. Benefícios subjetivos	Ludicidade e bem-estar: conexões subjetivas e profundas	Efeitos positivos da ludicidade sobre o docente
6□. Proposição ética	Ludopedagogia como ato de resiliência e cuidado	Ludicidade como cuidado e resistência
7□. Metodologia	Metodologia deste ensaio teórico-reflexivo	Síntese dos objetivos e articulação dos blocos
8. Proposição	Proposição teórico-prática: MILDO na Educação Física escolar	Proposta prática para a Ludopedagogia

1. A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO DESPREZO PELO LÚDICO

A Educação Física brasileira foi historicamente marcada por matrizes higienistas, militaristas e esportivistas, que privilegiaram a ordem, o rendimento e a eficiência em detrimento do prazer, da criatividade e do bem-estar (SANTIN, 2001). Nesse contexto, a ludicidade foi muitas vezes associada à frivolidade ou à indisciplina, ocupando lugar marginal na cultura escolar.

Contudo, documentos recentes como a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) reconhecem a importância do brincar como eixo estruturante da ação pedagógica, defendendo-o como dimensão essencial para a formação integral (BRASIL, 2017). Pesquisas atuais confirmam essa tendência: Martins e Mateus (2021) mostram que a ludicidade promove

desenvolvimento global e atua como recurso pedagógico eficaz, enquanto estudos de Camargo e Dornelles (2023) evidenciam sua centralidade na formação inicial de professores da Educação Infantil.

Apesar desses avanços normativos e acadêmicos, o ethos disciplinar persiste. A aula “ideal” ainda é frequentemente associada à seriedade, ao controle e ao desempenho técnico. Professores que valorizam o brincar, especialmente com adolescentes, por vezes são vistos como pouco profissionais. Essa visão encontra respaldo na leitura foucaultiana da escola como espaço de *docilização dos corpos* (FOUCAULT, 1975; PEREIRA, 2022), em que o prazer e a espontaneidade são reduzidos por dispositivos de normalização.

Assim, a marginalização do lúdico não se resume a uma opção pedagógica: ela reflete uma racionalidade que administra gestos e emoções para torná-los úteis ao sistema escolar e social (SOUZA; ANDRADE, 2025). Superar essa tradição exige não apenas metodologias inovadoras, mas um paradigma pedagógico progressista, como o “crítico-social dos conteúdos” (LUCKESI, 1994), que democratize as relações escolares e reconheça o brincar como prática emancipatória.

A história da educação brasileira revela uma tendência à reprodução dos valores da sociedade capitalista, marcada por condicionantes econômicos e políticos que dificultam a emergência de uma pedagogia mais humana e libertadora (LUCKESI, 1994). Nesse cenário, a ludicidade crítica e transformadora é frequentemente desprezada por representar ameaça à ideologia dominante, que se sustenta na lógica da reprodução social (SEVERINO, 1994).

2. A LÓGICA DO RENDIMENTO E O ESVAZIAMENTO DO BRINCAR

A ludicidade, entendida como experiência subjetiva de inteireza — integração entre pensamento, emoção e ação — caracteriza-se pela espontaneidade, liberdade e prazer (SOARES; PORTO, 2006). No entanto, a lógica escolar do rendimento frequentemente esvazia esse potencial, convertendo o brincar em prática regulada e competitiva.

Na Educação Física, essa transformação é evidente: jogos espontâneos são muitas vezes substituídos por modalidades esportivas hierarquizadas, reforçando a exclusão e a disciplina em detrimento da criatividade (STIGGER, 2005; FARIAS; WIGGERS; ALMEIDA, 2019). Ainda que o esporte possa ser ressignificado de forma inclusiva, o modelo hegemônico prioriza

a performance e a padronização, alinhando-se à racionalidade produtivista da sociedade capitalista (BROHM, 1976; SHEEN, 2007).

Pesquisas mostram que essa lógica gera efeitos adversos: enfraquecimento dos vínculos afetivos, aumento da indisciplina e desgaste docente (PEREIRA, 2010; SANTINI; MOLINA NETO, 2005). O brincar, quando reduzido à lógica do rendimento, deixa de promover pertencimento e se converte em privilégio de poucos (STIGGER, 2005).

Resgatar o caráter emancipador da ludicidade implica compreender que não existem atividades intrinsecamente lúdicas — é a atitude do sujeito que lhes confere esse sentido (SANTINI, 2001). Nesse horizonte, o jogo precisa ser entendido não apenas como meio de treino ou competição, mas como *experiência cultural e formativa*, capaz de gerar alegria, vínculos e aprendizagens significativas.

Diante disso, Betti (1992) alerta que muitas crianças chegam à escola com experiências prazerosas de brincadeiras espontâneas. Ao se depararem com aulas centradas em jogos esportivos competitivos e excludentes, o prazer compartilhado se transforma em privilégio de poucos jogadores, esvaziando o caráter inclusivo e formativo do brincar.

3. EXPLICANDO A RECUSA: UMA LEITURA FOUCAULTIANA

A crítica foucaultiana permite compreender a Educação Física escolar como espaço de disputa entre práticas disciplinadoras e forças de resistência. Desde o século XX, a disciplina foi frequentemente instrumentalizada para regular posturas, gestos e energias dos estudantes, mais do que para favorecer sua autonomia (FOUCAULT, 1975; 1979).

O brincar, o riso e a improvisação desafiam essa lógica, pois escapam ao controle e introduzem imprevisibilidade. Não por acaso, professores que flexibilizam regras ou cultivam ambientes lúdicos muitas vezes são vistos como “menos sérios” ou “sem autoridade”. Essa resistência não é meramente didática: trata-se de uma disputa política entre dois modelos de escola — um voltado à preparação de corpos produtivos e outro orientado para a vida democrática e participativa (PEREIRA, 2022). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) afirma que a liberdade e o exercício da cidadania são fundamentos da ação educativa, mas tais princípios ainda enfrentam barreiras estruturais.

A “microfísica do poder” (FOUCAULT, 1979) ajuda a revelar que o controle não se exerce apenas por grandes normas, mas também por práticas cotidianas: jogos restritos,

atividades de baixa movimentação ou regras rígidas que reduzem a espontaneidade. Camargo e Dornelles (2023) mostram que estagiários reconhecem no brincar, no corpo e no movimento elementos centrais para práticas inovadoras. No entanto, relatam que muitos contextos escolares ainda restringem o brincar a gestos controlados e previsíveis, reproduzindo a lógica da contenção. Essa normatização dos corpos infantis reflete a operação silenciosa do poder, que transforma o espaço escolar em ambiente de docilização dos corpos.

A crítica foucaultiana à escola como espaço de controle e docilização dos corpos encontra eco na proposta do currículo cultural da Educação Física. Santos Júnior e Neira (2023) mostram que o conhecimento escolar, longe de ser neutro, é atravessado por disputas de poder e marcado por afetos, emoções e experiências locais. Em vez de conteúdos pré-definidos, o currículo cultural propõe a tematização das práticas corporais vividas pelos estudantes, valorizando saberes periféricos e afetivos. Essa abordagem rompe com a lógica disciplinar e produtivista, permitindo que o corpo que brinca, dança e improvisa seja reconhecido como legítimo produtor de conhecimento.

Assim, o corazonar — conceito de Guerrero Arias (2010) — emerge como resistência à racionalidade fria da escola, propondo uma educação que sente e pensa com os territórios e os sujeitos, pois “Falar dessa dimensão é recordar o sequestro do coração e dos afetos para tornar mais fácil a dominação das subjetividades, do imaginário, do desejo, do corpo, territórios onde se constrói a poética da liberdade e da existência. Sensibilidade e afetividade também foram colonizadas” (SANTOS JÚNIOR; NEIRA, 2023, p.2-3).

Repensar essas abordagens exige reconhecer o corpo em movimento como expressão legítima da infância e como meio privilegiado de construção de experiências educativas mais significativas. A Ludopedagogia, nesse sentido, emerge como força subversiva — capaz de promover autonomia, espontaneidade e bem-estar, desafiando os dispositivos que silenciam o brincar.

4. LUDICIDADE: UM CORPO FORA DA ORDEM ESCOLAR

A ludicidade, entendida como estado de ânimo que integra pensamento, emoção e ação (SOARES; PORTO, 2006), configura-se como força subversiva diante da lógica disciplinar da escola tradicional. Brincar envolve liberdade, imprevisibilidade e prazer — dimensões que escapam ao controle normativo e desafiam os dispositivos de poder que moldam os corpos escolares.

Leal e Teixeira (2013) investigaram os conceitos teóricos do fenômeno da ludicidade e concluíram,

O conceito de ludicidade que defendemos, pois, se articula a três dimensões: a) a de que o brincar e, de forma mais ampliada, as atividades lúdicas são criações culturais, são atos sociais, oriundos das relações dos homens entre si na sociedade; b) a ludicidade é um estado de ânimo, um estado de espírito que expressa um sentimento de entrega, de inteireza, de vivência plena, e diz respeito à realidade interna do indivíduo; c) nesse sentido e pensando a ludicidade como princípio formativo, defendemos a ideia de que as atividades lúdicas se façam presentes na sala de aula como elementos estruturantes do processo de ensinar e desencadeadores de aprendizagens significativas – aquelas em que o ser humano precisa integrar suas capacidades de pensar, agir e sentir, sem hipertrofiar o que a escola, com toda sua tradição iluminista, hipertrofiou por séculos – a dimensão intelectual, em detrimento do sentimento, do saber sensível, da intuição e da ação sobre o mundo (LEAL; TEIXEIRA, 2013, p. 51).

Rubem Alves (1987) descreve o lúdico como um fim em si mesmo, guiado pelo prazer; espontâneo e livre de obrigações; associado ao sonho, à magia e à sensibilidade; ancorado no presente, mas aberto à utopia; criativo, revelando novas possibilidades de existência.

Santin (2001) reforça que não há atividades que sejam intrinsecamente lúdicas — o que define o lúdico é a atitude subjetiva do sujeito. A ludicidade reside na forma como a ação é vivenciada, e não em sua estrutura externa. Elementos como simbolização, criatividade, liberdade, gratuidade e alegria compõem essa vivência, sendo a alegria uma experiência sensível e plena, como se observa nas crianças, especialistas naturais do brincar (FERNANDES, 2014).

As aulas de Educação Física escolar deveriam celebrar o movimento e a expressão corporal, mas são frequentemente convertidas em espaço de reprodução da performance, da competição e da padronização. Segundo Brohm (1976, *apud* STIGGER, 2005), o esporte escolar moderno encarna os valores da sociedade industrial: produtividade, disciplina e eficiência. Stigger (2005) complementa que o corpo lúdico é um corpo em festa — e, portanto, um corpo fora da ordem.

Foucault (1975) descreve a escola como instituição disciplinadora, que opera por meio de vigilância, normalização e docilização dos corpos. A Educação Física, nesse modelo, não foi concebida como espaço de liberdade, mas como técnica de regulação da postura, do gesto e da

energia. Ao propor um corpo que dança, ri e improvisa, a ludicidade desafia essa racionalidade e se coloca como ameaça à ordem instituída.

Machado, Dutra e Silva (2022) apontam que, mesmo nas orientações curriculares que celebram a liberdade, há traços de disciplinamento corporal. A relação entre liberdade e disciplina, portanto, não é de oposição absoluta, mas de produção de subjetividades. A ludicidade não nega a disciplina — desde que esta seja necessária e não excessiva — mas ressignifica o espaço escolar como território de criação, escuta e afeto.

Ao romper com modelos autoritários e verticais, a Ludopedagogia favorece relações pedagógicas mais horizontais, pautadas na participação ativa dos sujeitos. O corpo lúdico não é apenas expressão de resistência: é também potência de cuidado, vínculo e bem-estar.

5. LUDICIDADE E BEM-ESTAR: CONEXÕES SUBJETIVAS E PROFUNDAS

O bem-estar docente, entendido como estado emocional e cognitivo favorável ao exercício da profissão, pode estar profundamente vinculado à ludicidade. Sob a ótica da Psicologia Positiva, o bem-estar subjetivo (BES) é composto por afetos positivos e pela percepção de satisfação com a vida (SNYDER; LOPEZ, 2009). A alegria e o prazer vivenciados em contextos lúdicos são, portanto, elementos centrais dessa experiência.

Professores que incorporam o brincar como postura pedagógica tendem a experimentar maior senso de propósito, criatividade e empatia. A ludicidade favorece estados afetivos positivos que ampliam a capacidade de enfrentamento de desafios e promovem resiliência emocional (FREDRICKSON, 2000). Em um cenário marcado pela sobrecarga emocional da docência, o brincar extrapola sua função metodológica: torna-se também um gesto de cuidado de si.

Em contextos marcados por vulnerabilidade social, como os núcleos do Programa Segundo Tempo em Recife, o lúdico foi ressignificado como prática de cuidado e humanização. Professores relataram que a fantasia, a criatividade e a construção coletiva de regras geraram ambientes mais afetivos e participativos (FIGUEIRÊDO *et al*, 2021), alinhando-se à proposta ética da Ludopedagogia defendida neste estudo.

Estudos como o de Candreva *et al.* (2009) indicam que compreender como as crianças internalizam regras sociais e morais é fundamental para lidar com comportamentos agressivos no ambiente escolar. Os autores defendem que o jogo, quando bem orientado, pode estimular

empatia, criatividade e convivência, funcionando como estratégia pedagógica que pode prevenir conflitos e promover bem-estar. Essa perspectiva reforça a proposta deste estudo, ao reconhecer o lúdico como prática de cuidado e mediação afetiva.

Enquanto Candreva et al. (2009) destacam o papel do jogo na prevenção de conflitos, Farias, Wiggers e Almeida (2019) ampliam essa compreensão ao mostrar que até mesmo brincadeiras corporais, frequentemente mal interpretadas, podem ser ressignificadas como práticas lúdicas legítimas e construtivas. Brincadeiras corporais como a “lutinha” revelam sentidos que vão além da agressividade, como imaginação, disputa e prazer. A partir de uma abordagem etnográfica, os autores identificam que essas práticas são recriadas pelas crianças com base em suas vivências cotidianas, influências midiáticas e interações sociais. Ao compreender essas expressões como manifestações culturais e simbólicas, o professor pode repensar sua postura diante de comportamentos que, à primeira vista, parecem violentos, mas que fazem parte do universo lúdico infantil. Assim, o brincar corporal torna-se um espaço legítimo de construção de subjetividades, relações e bem-estar (FARIAS; WIGGERS; ALMEIDA, 2019).

Vosgerau (2012) estabelece uma possível relação direta entre bem-estar subjetivo e saúde física, destacando que fatores mentais influenciam o funcionamento corporal. O prazer e a alegria vivenciados em práticas lúdicas repercutem positivamente na saúde do docente, funcionando como estratégia preventiva diante da Síndrome do Esgotamento Profissional (SEP), especialmente na Educação Física escolar (SANTINI; MOLINA NETO, 2005; STEPTOE; WARDLE; MARMOT, 2005; VEENHOVEN, 2008).

Além dos efeitos emocionais e pedagógicos, estudos recentes apontam que a ludicidade ativa circuitos neurobiológicos associados à excitação positiva, à flexibilidade adaptativa e à plasticidade cerebral. Golland et al. (2025) demonstram que interações lúdicas estimulam o “sistema locus coeruleus-noradrenalina (LC-NA)”, fundamental para lidar com a incerteza e manter estados de atenção e prazer. Quando essas interações ocorrem em ambientes seguros e colaborativos, geram experiências cognitivas enriquecedoras e duradouras que podem produzir o bem-estar subjetivo e psicológico influenciando na redução de sintomas depressivos (GOLLAND et al, 2025, p. 3).

A docência em Educação Física, quando orientada por práticas ludopedagógicas, pode desencadear estímulos semelhantes, promovendo engajamento criativo, vitalidade emocional e saúde cognitiva. Isso sugere que investir em ambientes pedagógicos ludicamente orientados

beneficia não apenas os alunos, mas também os professores — abrangendo dimensões afetivas, fisiológicas e neurobiológicas, fatores essenciais ao ato de resiliência e cuidado.

6. LUDOPEDAGOGIA COMO ATO DE RESILIÊNCIA E CUIDADO

Adotar uma postura ludopedagógica não significa abdicar do rigor acadêmico, mas sim resgatar o prazer de ensinar e aprender. A dicotomia entre “ensinar com seriedade” e “ensinar brincando” é artificial. O brincar, quando intencional e crítico, pode ser profundamente formativo, integrando razão, emoção e ação (LEAL; TEIXEIRA, 2013).

A Ludopedagogia encontra respaldo na BNCC (BRASIL, 2017, p. 10), especialmente nas competências gerais que promovem o desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Ao favorecer ambientes de aprendizagem pautados na escuta, na afetividade e na cooperação, a Ludopedagogia contribui para o exercício da empatia, do diálogo e da resolução de conflitos — aspectos centrais da competência 9 da BNCC. Entretanto, como alerta Neira (2018, p. 217), “a BNCC retoma a preocupação com a eficiência do ensino anunciada pela vertente tecnocrática de Tyler”, revelando uma racionalidade técnica que fragiliza o papel do professor como agente de cuidado e escuta. Nesse contexto, o brincar torna-se um ato pedagógico potente, capaz de cultivar vínculos, promover o cuidado e fortalecer a resiliência dos sujeitos em formação — em contraste com a lógica instrumental que ainda permeia o currículo oficial.

Defender a ludicidade, por sua vez, exige enfrentar crenças limitantes enraizadas na cultura escolar — como a ideia de que o lúdico é perda de tempo, que a alegria gera indisciplina ou que o professor “bom” é aquele que exerce controle rígido. Essas concepções alimentam o mal-estar docente e contribuem para o avanço da SEP, especialmente entre professores da Educação Física (SANTINI; MOLINA NETO, 2005).

Nesse cenário, a resiliência emerge como competência essencial. Um professor resiliente é aquele que transforma adversidade em criação, preserva o vínculo com o prazer de ensinar e ressignifica o cotidiano escolar como espaço de vida (PEREIRA, 2010). A Psicologia Positiva reforça essa perspectiva ao destacar o papel das emoções positivas, da criatividade e do senso de propósito como pilares que contribuem para o bem-estar subjetivo (SNYDER; LOPEZ, 2009).

Sob a lógica da performance, muitos docentes reprimem sua própria ludicidade, intensificando sintomas da SEP — como exaustão, distanciamento afetivo e desmotivação. O

estado de ânimo lúdico, nesse contexto, não é apenas desejável: é necessário para a saúde mental do educador.

Pereira (2010) demonstra que há uma relação direta entre ludicidade e resiliência: professores que reconhecem o brincar como estratégia formativa e afetiva desenvolvem maior capacidade de enfrentar adversidades, reinventar práticas pedagógicas e manter o equilíbrio emocional. Estudos recentes reforçam essa visão, mostrando que a experiência corporal lúdica fortalece a afetividade, a imagem corporal e a saúde emocional do docente (SÁ; NASCIMENTO; FERNANDES, 2024).

Ainda assim, persistem barreiras. Crenças limitantes sobre o lúdico e dificuldades para vivenciá-lo — tanto por parte dos professores quanto dos alunos — continuam presentes no cotidiano escolar (DELGADO JÚNIOR, 2022). Superar esses obstáculos exige mais do que boa vontade: requer formação continuada, apoio institucional e mudança de paradigma.

A Ludopedagogia, nesse sentido, desponta como abordagem ética e transformadora. Ao integrar jogo e brincadeira ao processo de aprendizagem, contribui para o desenvolvimento socioemocional e cognitivo desde a Educação Infantil (NASCIMENTO; SANTOS; LOPES, 2023). Conectar resiliência e ludicidade — sob a lente da Psicologia Positiva — permite compreender como ambas podem fortalecer a saúde emocional do professor, preservar seu estado de ânimo lúdico e combater a SEP.

Pesquisas recentes confirmam que professores de Educação Física reconhecem práticas lúdicas como facilitadoras da aprendizagem, do pertencimento e do sentido pedagógico (SOUSA; VILANOVA-CAMPELO, 2024). A ludicidade, portanto, não é recurso complementar: é eixo estruturante de uma pedagogia do cuidado, da alegria e da resistência.

7. METODOLOGIA DESTE ENSAIO TEÓRICO-REFLEXIVO

Este estudo caracteriza-se como um ensaio teórico-reflexivo, de abordagem qualitativa e natureza bibliográfica. A investigação fundamenta-se em obras clássicas da Educação Física e da Filosofia da Educação, articuladas a artigos de alto impacto (Qualis A1, A2) publicados, em sua maioria, entre 2018 e 2025, localizadas em bases SciELO, PubMed e Google Scholar.

A análise foi conduzida pelo método das aproximações sucessivas, que consiste em revisitar conceitos e categorias em diferentes camadas, permitindo ajustes e aprofundamentos ao longo da reflexão. Para interpretar fenômenos complexos, adotou-se também o raciocínio

abduativo (MOSCOSO, 2019), que favorece a construção de hipóteses criativas e inovadoras a partir da interpretação crítica da literatura.

O foco central recaiu sobre as tensões entre ludicidade e disciplina na Educação Física escolar, interpretadas à luz de três eixos: (a) fundamentos históricos e culturais que explicam a marginalização do brincar; (b) contribuições interdisciplinares da Psicologia Positiva, da Neurociência e da filosofia foucaultiana; e (c) proposição do Modelo Integrado de Ludopedagogia Docente (MILDO), como síntese conceitual e prática.

Para melhor compreensão holística desta pesquisa, construímos um quadro sintético.

Quadro 2. Síntese dos três objetivos e suas respectivas contribuições:

Aspecto	Descritivo	Explicativo	Exploratório
Foco	Valor do brincar para o bem-estar docente	Rejeição da ludicidade na escola	Novas abordagens teóricas e práticas
Abordagem	Humanista e reflexiva	Crítica e filosófica	Interdisciplinar e investigativa
Ênfase teórica	Psicologia Positiva; Filosofia da Educação	Foucault; dispositivos de poder	Neurociência; Psicologia Cognitiva; Ludopedagogia
Método lógico	Indutivo	Dedutivo	Abdução e aproximações sucessivas
Resultado esperado	Reconhecimento do valor do brincar	Compreensão crítica da lógica disciplinadora	Geração de hipóteses e inovação pedagógica
Contribuição	Incentivo ao prazer de ensinar	Denúncia da repressão estrutural	Proposição prática do modelo MILDO para a Ludopedagogia

8. PROPOSIÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA: MILDO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A implementação da proposição teórico-prática, do Modelo Integrado de Ludicidade Docente (MILDO), pressupõe uma compreensão ampliada da Ludopedagogia — não como mero recurso metodológico, mas como uma postura ética, estética e política diante do ato educativo. Trata-se de reconhecer o brincar como experiência formativa que mobiliza corpo, emoção, pensamento e vínculo. Conforme destacam Sá, Nascimento e Fernandes (2024), “o jogo desenvolvido por meio do brincar deve envolver aspectos motores, cognitivos e afetivos

que contribuem para a formação do sujeito que desenvolve ações e soluções de problemas no meio social de forma criativa e inteligente”.

Ao integrar práticas lúdicas às dimensões afetiva, neurobiológica, política, pedagógica e disciplinar, o MILDO propõe uma pedagogia do cuidado, da escuta e da liberdade — tensionando os dispositivos normativos da escola e buscando promover o bem-estar docente como condição para uma educação mais humanizada.

Na dimensão afetiva, a ludicidade se manifesta por meio de estratégias que favorecem o vínculo entre docentes e discentes. A realização de rodas de conversa antes das aulas permite que os alunos expressem sentimentos e expectativas, criando um ambiente de escuta ativa e acolhimento. Jogos cooperativos, como a “corrida de três pernas” ou a “teia de afeto”, reforçam a empatia e a colaboração, deslocando o foco da competição para a convivência. Essa abordagem dialoga com o filósofo Huizinga (2004), ao reconhecer o jogo como uma forma de expressão cultural que transcende a utilidade imediata e promove experiências significativas e de bem-estar.

A dimensão neurobiológica pode ser explorada por meio de circuitos motores com desafios variados — equilíbrio, força, coordenação — que ativam múltiplas áreas cerebrais e promovem o engajamento corporal. A inserção de música e ritmo nas atividades físicas estimula o prazer sensorial e favorece a regulação emocional, contribuindo para o bem-estar docente e discente. Tais práticas reconhecem o corpo como território de aprendizagem e afeto, em consonância com os estudos de Golland et al. (2025) sobre plasticidade cerebral e excitação positiva.

Na dimensão política, a ludicidade assume um caráter emancipatório. A realização de assembleias de turma para decidir regras dos jogos ou a rotatividade de lideranças nas atividades são práticas que desenvolvem o senso de justiça, a escuta democrática e o protagonismo estudantil. Tais ações desafiam os dispositivos disciplinares tradicionais, conforme problematizado por Foucault (1975; 1979), e abrem espaço para negociações coletivas de poder. O jogo, nesse contexto, torna-se um espaço de resistência às normatizações escolares, favorecendo a construção de subjetividades autônomas.

A dimensão pedagógica encontra expressão em projetos temáticos, como “Jogos do Mundo”, nos quais os alunos pesquisam, praticam e apresentam brincadeiras de diferentes culturas. A criação de jogos pelos próprios estudantes também é uma prática potente, pois favorece a autoria, a criatividade e a integração entre saberes corporais e cognitivos. Essa

perspectiva reforça a ideia de que o jogo é um princípio formativo e propício para o estado de ânimo lúdico (LEAL; TEIXEIRA, 2013).

Por fim, na dimensão disciplinar, propõe-se a construção de contratos coletivos de convivência, nos quais as regras são elaboradas em grupo, promovendo responsabilidade e autonomia. Em vez de punições, o uso de “cartões de reflexão” permite que os alunos analisem criticamente suas atitudes, promovendo autorregulação e consciência ética. Ao deslocar o controle para práticas dialógicas, o docente tensiona os mecanismos de vigilância e normalização descritos por Foucault (1979), promovendo uma disciplina que educa para a liberdade.

Essas práticas, ao tensionarem os dispositivos de controle e normatização presentes na escola, revelam o potencial da ludicidade como ferramenta de resistência e cuidado. O MILDO, nesse sentido, não apenas organiza dimensões promotoras do bem-estar docente, mas também propõe uma pedagogia que valoriza o jogo como experiência estética, ética e política.

Embora a principal contribuição deste estudo resida na interpretação crítica das tensões entre ludicidade e controle disciplinar na Educação Física escolar, propomos também o MILDO como uma contribuição prática original com fundamentação teórica. Este modelo articula as cinco dimensões fundamentais com o objetivo de orientar práticas docentes que promovam o bem-estar, a resiliência e a gestão dialógica da disciplina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este ensaio teórico-reflexivo buscou compreender as tensões entre ludicidade e disciplina na Educação Física escolar, evidenciando como as práticas docentes podem tanto reproduzir dispositivos de controle quanto abrir espaço para vínculos afetivos, autonomia e bem-estar. A análise revelou que o brincar, longe de ser mera estratégia didática, constitui uma força formativa capaz de desafiar a racionalidade disciplinar vigente e reconfigurar a relação pedagógica.

Demonstramos que a ludicidade na prática docente pode simultaneamente promover o bem-estar e contribuir para um controle disciplinar equilibrado, não coercitivo. A partir dessa constatação e de uma leitura crítica da literatura, propomos o MILDO — uma estrutura conceitual que articula cinco dimensões: afetiva, neurobiológica, política, pedagógica e disciplinar. Essa proposta não se apresenta como fórmula ou protocolo, mas como horizonte

ético e epistemológico para repensar o papel do professor como mediador de experiências significativas.

Nesse modelo, o brincar é reconhecido como potência educativa que pode promover autonomia, bem-estar e uma gestão democrática das relações pedagógicas — sem repressão, imposição ou disciplinamento inconsciente. Ao reposicionar a ludicidade como eixo estruturante da ação docente, este estudo contribui para o debate sobre o bem-estar de professores e alunos, propondo caminhos para uma gestão da disciplina baseada na escuta, no afeto e na corresponsabilidade.

Reconhece-se, contudo, que este estudo não contempla coleta empírica de dados. A validação do MILDO dependerá de pesquisas futuras, como entrevistas com professores, observações de aulas e estudos de caso em escolas, capazes de verificar sua aplicabilidade e impacto na promoção do bem-estar docente. Nesse sentido, este ensaio deve ser compreendido como fundamento conceitual inicial, que abre caminho para investigações empíricas e validações no campo educacional.

Espera-se, também, que esta proposição inspire educadores, pesquisadores e gestores a (re)pensar a Ludopedagogia como campo fértil para a reinvenção da escola — não como espaço de controle, mas como território promotor de vida, criação, cuidado e bem-estar.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. *A gestação do futuro*. Campinas: PAPIRUS, 1987.

BETTI, Irene C. R. *O prazer em aulas de Educação Física escolar: a perspectiva discente*. 1992. 101 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 1992. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/61980>. Acesso em: 27 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Portal da Legislação*, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 27 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 27 jul. 2025.

BROHM, Jean-Marie. *Sociologie politique du sport*. Paris: J.-P. Delarge, 1976.

CAMARGO Daiana; DORNELLES Leni V. Brincar, corpo e movimento como eixos de formação de professores de crianças pequenas. *Educar em revista* [Internet]. Curitiba, 2023; v. 39: e77386. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/77386>. Acesso em: 16 ago. 2025.

CANDREVA, T.; CASSIANI, V.; RUY, M. P.; THOMAZINI, L.; CESTARI, H. de F.; PRODÓCIMO, E. A agressividade na educação infantil: o jogo como forma de intervenção. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 12, n. 1, 2009. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v12i1.4520>.

DELGADO JÚNIOR, Calmino M. A ludicidade na educação física infantil e seus benefícios. *Revista ACERTTE*. São Paulo, v. 2, n. 2, 2022. DOI: <https://doi.org/10.47820/acertte.v2i9.94>.

FARIAS, M. J. A.; WIGGERS, I. D.; ALMEIDA, D. M. F. de. “Não é briga, não... é só brincadeira de lutinha”: cotidiano e práticas corporais infantis. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 22, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v22.50247>.

FERNANDES, Luiz Carlos. *Contribuições da ludicidade para o bem-estar docente nas aulas de Educação Física da Educação Básica*. 2014. 18 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ludopedagogia) – Universidade Santa Cecília, Santos, 2014. Disponível em: https://files.comunidades.net/saudeintegral/TCC_de_LUDOPEDAGOGIA_2014_Luiz_Carlos_Fernandes.pdf. Acesso em: 27 jul. 2025.

FIGUEIRÊDO, Marcela N. L. de; BRASILEIRO, Livia T.; SOUZA JÚNIOR, Marcílio B. M. de; MELO, Marcelo S. T. de. O lúdico nas aulas do programa Segundo Tempo da cidade do Recife/PE. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 33, n. 64, p. 1–16, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2021.e80063>.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1975.

_____. *Microfísica do poder*. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREDRICKSON, Barbara L. Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention & Treatment*, v. 3, n. 1, p. 1–25, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1037/1522-3736.3.1.31a>.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOLLAND, Julia; BEN-DAVID, Boaz M.; MATHER, Mara; KEISARI, Shoshi. *Playful brains: a potential neurobiological pathway to cognitive health in aging*. *Frontiers in Human*

Neuroscience, Lausanne, vol. 19, e1490864, 2025. DOI: <https://doi.org/10.3389/fnhum.2025.1490864>.

GUERRERO ARIAS, Patrício. Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes para construir otros de la existência. *Calle 14: Revista de investigación em el campo del arte*, v. 4, n. 5, jul./dec., 2010, p. 80-94. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=279021514007>. Acesso em: 16 ago. 2025.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. Tradução de: João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2004.

LEAL, Luiz A. B.; TEIXEIRA, Cristina M. D. A ludicidade como princípio formativo. *Interfaces Científicas*, Aracaju, v. 1, n. 2, p. 41-52, 2013. DOI: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2013v1n2p41-52>.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

MACHADO, Roseli B.; DUTRA, Isabela; SILVA, Marcela D. Educação Física na educação infantil: entre a formação para a liberdade e o disciplinamento dos corpos. *Revista Didática Sistemica*, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 35–50, 2022. DOI: <https://doi.org/10.14295/rds.v23i1.12884>.

MARTINS, Dayse M.; MATEUS, Natasha N. A. S. A ludicidade na educação infantil em consonância com a Base Nacional Comum Curricular. *Cadernos de Pesquisa do Ensino*, 2021. DOI: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n7-287>.

MOSCOSO, Javier Nunez. Raciocínio abduutivo: uma contribuição para a criação do conhecimento na educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 171, p. 34–51, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/5255>. Acesso em: 17 ago. 2025.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 40, n. 4, p. 207–218, out./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.04.001>.

PEREIRA, Fernanda A. *Ludicidade e resiliência: como professoras de Educação Infantil lidam com o prazer e o sofrimento no contexto educativo*. 2010. 276 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/9250/1/Dissertação.%20Fernanda%20Almeida%20Pereira.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2025.

PEREIRA, Tânia M. A. Governamentalidade na escola: relações de poder na docilização dos corpos. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, v. 9, n. 21, p. 29-44, 26 ago. 2022. DOI: <https://doi.org/10.55028/pdres.v9i21.15896>.

SÁ, Júlio C. R. C. de; NASCIMENTO, Marcos A. do; FERNANDES, Maria da C. R. V. Contribuições da ludicidade através de jogos na Educação Física escolar: uma revisão da literatura. *Pesquisa em Foco*, São Luís, v. 29, n. 2, p. 200–218, jul./dez. 2024. Disponível em: https://ppg.revistas.uema.br/index.php/PESQUISA_EM_FOCO/article/view/3984. Acesso em: 15 ago. 2025.

SANTIN, Silvino. *Educação Física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento*. 3. ed. Porto Alegre: EST Edições, 2001.

SANTINI, Joarez; MOLINA NETO, Vicente. A síndrome do esgotamento profissional em professores de Educação Física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*. São Paulo, v.19, n.3, p. 209-22, jul./set. 2005. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rbefe/article/view/16596>. Acesso em: 15 ago. 2025.

SANTOS JÚNIOR, Flávio Nunes dos; NEIRA, Marcos Garcia. Conhecimentos, afetos e justiça cognitiva no currículo cultural de Educação Física. *Movimento*, [S. l.], v. 29, p. e29018, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.118201>.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Filosofia da educação: construindo a cidadania*. São Paulo: FTD, 1994.

SHEEN, Maria R. C. C. A política educacional como momento de hegemonia: notas metodológicas a partir das contribuições de Antonio Gramsci. *Revista HISTEDBR Online*, Campinas, n.25, p. 3, 12 mar. 2007. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4959/art01_25.pdf. Acesso em: 27 jul. 2025.

SNYDER, C. R.; LOPEZ, S. J. *Psicologia positiva: uma abordagem científica e prática das qualidades humanas*. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SOARES, Ilma M. F.; PORTO, Bernadete de S. Se der a gente brinca: crenças das professoras sobre ludicidade e atividades lúdicas. *Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 15, n. 25, p. 55-77, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/faeaba/issue/view/232/131>. Acesso em: 15 ago. 2025.

SOUSA, Daniel R.; VILANOVA-CAMPELO, Hélio. A ludicidade como estratégia de ensino, sob a visão do professor de Educação Física. *Revista Educacional Online*, v. 18, n. 1, 2024.

Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/educacional/article/view/16475>. Acesso em: 07 ago. 2025.

SOUZA, Victor B.; ANDRADE, Juliana A. Corpos educados, emoções sequestradas: a operação neoliberal na escola brasileira. *Revista Humanidades e Inovação*, Palmas, v.11 n.05, 2025. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/9714>. Acesso em: 11 ago. 2025.

STEPTOE, Andrew; WARDLE, Jane; MARMOT, Michael. Positive affect and health-related neuroendocrine, cardiovascular, and inflammatory processes. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, Washington, DC, v. 102, n. 18, p. 6508–6512, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1073/pnas.0409174102>.

STIGGER, Marcos P. *Educação Física, esporte e diversidade*. Campinas: Autores Associados, 2005.

VEENHOVEN, Ruut. *Healthy happiness: effects of happiness on physical health and the consequences for preventive health care*. *Journal of Happiness Studies*, Dordrecht, v. 9, n. 3, p. 449–469, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9042-1>.

VOSGERAU, Milene Z. S. *Indicadores de bem-estar emocional e doenças crônicas: associação da autopercepção da felicidade, amor e bom humor à condição de saúde de adultos e idosos de Matinhos, Paraná*. 2012. 201 f. Tese (Doutorado em Saúde Pública) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012). Disponível em: <https://repositorio.uel.br/items/c7ad13dd-3b26-4903-af53-83860d0db51b>. Acesso em: 27 jul. 2025.

Artigo recebido em 21 de agosto de 2025

Revisado em 21 de outubro de 2025

Artigo aprovado em 31 de outubro de 2025

O ENSINO DA GINÁSTICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.

PRISCILA DE SOUZA CARDOSO⁶
GUSTAVO DE OLIVEIRA⁷

RESUMO

O texto analisa o ensino da ginástica artística para crianças, destacando sua importância como ferramenta de desenvolvimento físico e motor. A pesquisa foi realizada em uma escola particular de Criciúma, envolvendo 98 crianças de 4 a 5 anos, e consistiu em aulas semanais e com uma metodologia lúdica.

Foi utilizado uma abordagem qualitativa, caracterizada por um relato de experiência que buscou compreender como a ginástica poderia ser ensinada de forma divertida, respeitando as necessidades e a linguagem da infância. As aulas foram desenvolvidas com uma rotina que compunha aquecimentos lúdicos, alongamentos e a exploração de aparelhos como solo, salto, trave, argolas e paralelas.

Os resultados apontaram um impacto positivo e significativo na aprendizagem das crianças, que se mostraram motivadas e engajadas. As crianças de 5 anos, mostraram maior interesse e capacidade de aprimorar a técnica.

Nas considerações finais ressaltam a importância do um ensino do esporte que vá além do desenvolvimento motor, enfatizando aspectos cognitivos e sociais. A pesquisa também mostrou que ensinar ginástica de forma lúdica é eficaz para incentivar a prática esportiva, combatendo a crescente inatividade física entre as crianças. Com a aceitação positiva, a escola planeja expandir as aulas de ginástica artística como aula extracurricular.

Palavras-chave: Ginástica, metodologia lúdica, crianças.

ABSTRACT

The text analyzes the teaching of artistic gymnastics to children, highlighting its importance as a tool for physical and motor development. The research was conducted at a private school in Criciúma, involving 98 children aged 4 to 5, and consisted of weekly classes using a playful methodology.

A qualitative approach was used, characterized by an experiential report that aimed to understand how gymnastics could be taught in a fun way, respecting the needs and language of

⁶Acadêmica de Educação Física - Bacharel - Faculdades Esucrí. CRICIUMA - SC
E-mail: priscila_medeiros04@hotmail.com

⁷Professor especialista – Faculdades Esucrí – CRICIUMA - SC

childhood. The classes followed a routine that included playful warm-ups, stretching, and exploration of apparatuses such as floor, vault, balance beam, rings, and parallel bars.

The results showed a positive and significant impact on the children's learning, who appeared motivated and engaged. The 5-year-old children demonstrated greater interest and a better ability to refine their technique.

The final considerations emphasize the importance of teaching sports beyond motor development, highlighting cognitive and social aspects. The research also showed that teaching gymnastics in a playful way is effective in encouraging sports practice, helping to combat the growing physical inactivity among children. Given the positive reception, the school plans to expand artistic gymnastics classes as an extracurricular activity.

Keywords: Gymnastics, playful methodology, children

INTRODUÇÃO

Ao pensarmos sobre o conceito de ginástica, encontramos diferentes opiniões, entre elas “o conjunto sistematizado pela ciência e pela técnica” (SOARES, 1998). Essa modalidade remonta à Grécia Antiga, onde era utilizada afim de promover o bem-estar físico e o aprimoramento dos soldados, preparando-os para grandes batalhas. Com o passar do tempo, a ginástica passou a ser valorizada não apenas como ferramenta de treinamento, mas também pelo uso de aparelhos específicos nos exercícios. Nesse sentido, surgiram o esporte e a ginástica, como fatores promissores para marcar a história da Educação Física perante nossa sociedade, sobretudo, pelo movimento olímpico. (CARDOSO, 2017).

Foi somente no século XIX, que a ginástica ganhou impulso quando o professor Friedrich Ludwig Christoph Jahn a formalizou como modalidade esportiva. Assim, nos dias de hoje com a bagagem histórica que a ginástica nos traz, podemos dizer que ao ensinar/treinar ginástica com crianças a mesma, “deve estar orientada para o movimento expressivo possível de ser executado, mediante ao desafio corporal proposto no planejamento”. (AYOUB, 2007).

As capacidades coordenativas, o ritmo, controle motor e expressão motora, dependem de condições nervosas para regular e organizar os movimentos. Com isso, é relevante o fato de que a ginástica está associada à repetição intensiva de movimentos e séries até atingir certa consistência na execução (TRICOLI; SERRÃO, 2005).

Porém, o treino de ginástica com crianças, antes de tudo, precisa ser ofertado de modo a proporcionar significado e contemplar em sua metodologia uma adequação a faixa etária respeitando o desenvolvimento cronológico assim, dentro dessa pesquisa as crianças encontram-se na fase do movimento fundamental, no qual torna-se importante a observação no

processo de ensino aprendizagem, uma vez que a ginástica prioriza “a qualidade do movimento no contexto da gestualidade e da proporção do movimento do sujeito em relação à resposta exigida pela tarefa” (ABENSUR; SANTOS, 2024).

No que tange ao treinamento com crianças, independente da modalidade, é necessário que pensemos sobre como ele pode vir a acrescentar em seu desenvolvimento de forma ampla, ou seja, social, afetivo, cognitivo e motor para que enquanto profissionais possamos utilizar dessa forte ferramenta de forma a atender com responsabilidade nosso público e com isso ensinar para além da reprodução, e assim entender que “[...] só o esporte não contribuiria para o propósito educacional, mas o significado atribuído a ele” (GHIDETTI, 2020).

Assim, a ginástica artística é uma das modalidades esportivas mais completas englobando uma combinação de diferentes capacidades físicas. Portanto, no ensino da ginástica na fase iniciante, as crianças são expostas a uma variedade de estímulos, cada um com suas particularidades e desafios.

Nesse processo de iniciação, o desenvolvimento ocorre permeando as práticas nos seguintes aparelhos: argolas, trave, solo, paralelas e salto. O solo, por exemplo, proporciona aos pequenos ginastas que expressem sua criatividade e desenvolvam movimentos de força, equilíbrio e flexibilidade, enquanto a trave exige concentração, estabilidade e controle, sendo ela uma excelente ferramenta para aprimorar o equilíbrio, ou seja a pesquisa proporcionou neste momento um “confronto de interesses na promoção e na vivência de diferentes práticas, criando novas possibilidades” (AYOUB, 2007).

As argolas, por sua vez, desafiaram a força do tronco e dos membros superiores, assim oferecendo uma oportunidade para desenvolver também a resistência muscular. O salto por sua vez, proporciona uma experiência que envolve além da força, a estabilidade – já que as crianças aprendem a dominar a técnica para realizar diferentes saltos básicos que posteriormente podem evoluir para saltos mais complexos. As barras paralelas, (no caso adaptada com 1 barra) possui foco na força semelhante as argolas, porém sem a instabilidade do movimento ao se suspender, mesmo assim “exigem uma participação quase sempre integral do corpo do praticante, ou seja, dos grandes grupos musculares” (KUNZ, 2014).

Além dos aspectos físicos, o ensino dessa modalidade enfatiza a importância de estar em movimento, o quanto isso afeta no desenvolvimento como um todo, sendo que as funções de aprendizado são divididas em diferentes momentos, assim, “a ZDP (zona desenvolvimento proximal) nos revela uma dinâmica da evolução intelectual, permitindo que possamos determinar as funções que ainda não estão maduras na criança, ou as que já amadureceram” (VIGOTSKI, 1993 apud SCHROEDER, 2016). Ou seja, a criança passa da

ZDR (zona de desenvolvimento real), quando ela ainda precisa de maior auxílio para compreender os processos de ensino aprendizagem, para a ZDP (zona de desenvolvimento proximal), onde conseguimos observar os avanços em relação ao conhecimento adquirido pela criança.

Envolto de uma abordagem holística, desde a infância o incentivo ao esporte contribui a um futuro mais saudável, percebendo entre esse público um uso excessivo de tela e conseqüentemente menos movimento. No que tange o ensino do movimento e o aprendizado, Kunz (2014) fala que “a educação pelas encenações do esporte só pode se concretizar em situações de um agir comunicativo”. Nesse mesmo sentido, o autor defende que a comunicação da criança parte da ideia que “As crianças, especificamente, comunicam-se muito pelo se-movimentar”. (KUNZ, 2014).

Contudo, o objetivo desta pesquisa foi descrever a experiência do ensino da ginástica na infância, propondo uma metodologia de ensino do esporte com a linguagem lúdica. Neste contexto é relevante o entendimento que a ludicidade corrobora nos processos educativos sendo esta uma ferramenta que retrata o criativo, o divertido junto ao conceito da brincadeira onde Negrine (1994), afirma que:

[...] as contribuições das atividades lúdicas no desenvolvimento integral indicam que elas contribuem poderosamente no desenvolvimento global da criança e que todas as dimensões estão intrinsecamente vinculadas: a inteligência, a afetividade, a motricidade e a sociabilidade são inseparáveis, sendo a afetividade a que constitui a energia necessária para a progressão psíquica, moral, intelectual e motriz da criança.

METODOLOGIA

Caracterização do estudo: o intuito da pesquisa foi levar o ensino do esporte, especificamente a ginástica artística pra as crianças de forma a apresentar uma metodologia lúdica, porém aproxima-los o possível de um treino de ginastica no qual usam-se diferentes aparelhos, movimentos específicos, nomenclaturas técnicas e mostrar uma realidade de prática muitas vezes não ensinada dentro do ambiente escolar. Para isso a pesquisadora apostou em sua experiencia e levou as crianças a uma vivencia única nas aulas de educação física.

Contudo ao entrar no ambiente escolar para aplicar e analisar tal processo de ensino aprendizagem por meio da prática corporal, entende-se que a pesquisa caracteriza-se por uma experiência qualitativo e social, para a compreensão da técnica aplicada com diferentes papéis “uma boa investigação interpretativa deve ser ligada aos contextos em que estão inseridas - a

criança no seu espaço numa comunidade alargada, o investigador na sua especialidade e as ideias nos seus enquadramentos teóricos” (GRAUE; WALSH, 2003).

Quanto ao desenvolvimento da metodologia qualitativa, ao iniciar a análise se faz necessário entender que neste sentido a escola se torna palco para uma experiência que foge parcialmente do padrão do currículo para atender a necessidade pelo movimento técnico reforçando sua importância de diversas formas na aprendizagem global das crianças, porém, sobre o método de ensino “A relevância está não em ser substituído, mas no seu próprio valor em termos de possibilidade de ação e de estímulo à criatividade”. (AYOUB, 2007).

Sujeito Participante: A escola é o cenário preparado para o ensino uma vez que oferece estrutura adaptada para os aparelhos explorados e um público que tem o movimento como forma de linguagem totalmente propício para a pesquisa. A escola em questão, contribui com um espaço amplo e materiais diversificados para o ensino de diferentes práticas bem como a ginástica artística o que torna o processo de ensino aprendido mais próximo do objetivo proposto no qual buscou-se ensinar o esporte de forma lúdica.

Quanto ao tempo de realização da pesquisa, a análise dos dados aconteceu no ano de 2024, durante os meses de fevereiro a maio sendo ministradas 1 vez por semana em cada turma e um total de 6 turmas sendo 3 com idade de 4 anos e 3 turmas com idade de 5 anos, em uma escola da rede particular de ensino da cidade de Criciúma. Cada turma, com média de 14 à 19 alunos, passou por 16 encontros, sendo que no conjunto total de participantes, foi obtida média de 98 crianças.

Procedimentos da pesquisa: a pesquisa aconteceu durante o período das aulas de educação física e com o apoio da coordenação pedagógica. Esse projeto foi planejado para a iniciação desportiva, mais especificamente para o ensino da ginástica e ao final das aulas as crianças conheceram e passaram a tarde treinando nos aparelhos do único centro de treinamento de ginástica artística na cidade. A pesquisadora atua na escola desde 2018 e teve fácil acesso para o desenvolvimento do projeto, bem como apoio da direção para a confecção de aparelhos adaptados, tais como argolas, plinto, trave e paralelas. Com isso, planejar, executar e relatar os fatos ficou mais acessível enquanto funcionária da instituição e autora do projeto.

Quanto a organização das aulas acompanhadas na pesquisa, todas com tempo de 45 minutos, divididas entre explicação e execução da atividade de um aparelho por aula, com sequência nas aulas para acréscimo de um novo aparelho potencializando a aprendizagem no aparelho anterior.

O aquecimento foi composto por movimentos variados envolvendo grupado (posição de joelhos juntos e flexionados), afastado (posição de pernas afastadas), extensão

(posição de braços estendidos para cima da cabeça e pernas unidas), todos em uma sequência de saltos, carpado (posição de pernas unidas e estendidas em um movimento de caminhada), tesourinha (chutes para frente com pernas estendidas e ponta de pé), deslocamentos laterais.

O alongamento evoluiu uma sequência de flexibilidade desde a cabeça, braços, joelhos, pernas, tornozelos e pés. Movimentos fáceis, respeitando o limite das crianças. Essa parte demorou em média 15 minutos da aula dando espaço para explicação e demonstração do aparelho ginástico a ser explorado na sequência.

O solo foi constituído de movimentos básico como vela (posição deitada com as pernas unidas e estendidas o mais alto possível), elefantinho (de cabeça para baixo com as mãos apoiadas no chão e joelhos apoiados nos braços e com ponta de pé), ponte (pés e mãos apoiados no chão com o abdômen voltado para cima e no alto), avião (equilibrando-se em uma perna e com a outra o mais alto possível para trás com ponta de pé), estrela, rolamento entre outros. Esses com sua maioria denominados de forma lúdica, tratam o equilíbrio, posições que envolvem a estabilidade associado a força e flexibilidade.

No salto, os básicos com movimentos de pernas afastadas, extensão e grupado finalizando com pernas semiflexionadas preservando as articulações do joelho e mantendo a estabilidade do corpo.

Na trave, tratado o equilíbrio com diferentes movimentos em posições laterais e de estabilidade frontal. Na continuidade as argolas e a paralelas, também adaptadas tiveram a força pura trabalhada em movimentos de suspensão, giros e deslocamento lateral.

As aulas foram analisadas e relatadas a partir da vivência/experiência da professora com a modalidade fora da escola contribuindo com um ensino técnico e observando em campo a aceitação das crianças, isso analisando como um método de avaliação do projeto, uma metodologia que embora lúdica, ou seja divertida e criativa, exige maior aplicabilidade de correções posturais e nomenclaturas técnicas diante das vivências ofertadas, sem deixar de ressaltar a importância da comunicação que segundo os autores Rausch; Schroeder (2016, p. 86) “a linguagem não é apenas um instrumento de comunicação, mas um instrumento organizador do pensamento e planejador da ação”.

Análise de dados: Como análise para os dados da pesquisa, foi descrito um relato de experiência apontando todo o processo das aulas e a repercussão desse projeto entre as crianças, equipe diretiva, professores e coordenação como também uma forma de avaliar a partir dos relatos a efetividade do projeto analisando em conjunto sua eficiência através do aprendizado do esporte por parte das crianças.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base a experiência obtida com esse projeto, percebeu-se que entre as crianças o esporte, especificamente a ginástica artística, teve um impacto positivo e que o aprendizado sobre a modalidade ganhou um significado importante à medida que “a abordagem mais promissora para o problema parece ser o estudo dos conceitos reais” (VIGOTSKI, 2000).

Todo contexto da ginástica foi ensinado utilizando a linguagem da infância, ou seja, buscando entender as diferenças sobre a criança e seu significado biológico e a infância que diferentemente é “[...] marcada em cada sociedade e em cada época por sinais próprios, possibilita que se atribua a esse conceito o caráter de uma construção social e se ponha em questão a sua universalidade. (DORNELES; BUJES, 2012).

Utilizando de nomenclaturas técnicas em um contexto divertido como exemplo o ensino dos saltos. O salto extensão ganhou o nome da “girafa” por colocar o corpo em uma postura longa, o salto grupado, “canguru” por ser alto e com as pernas flexionadas e o salto afastado, o “polvo” por abrir as pernas como se fossem tentáculos.

No solo os movimentos quase sempre se associavam a animais como exemplo, caranguejo, dona aranha, sapão para trabalhar a força, elefantinho como movimento ginástico de levantar as pernas apoiando os joelhos nos braços com a posição de cabeça para baixo e outros com nomes como vela, avião e ponte já especificados anteriormente. Quando possível e a comunicação entre professor e a criança norteava o faz de conta para que o processo de se movimentar ganhasse força e motivação através da imaginação.

Na estabilidade para finalizar o salto, ao propor um giro na argola ou paralela, o desafio sempre promoveu o instinto competitivo principalmente das crianças entre cinco e seis anos. Conhecendo o público a ser estudado a metodologia aplicada favoreceu o desenvolvimento da pesquisa. O reforço positivo tornou-se um aliado para aqueles que enfrentavam uma experiência motora nunca vivida antes e superada através da oportunidade. Este se faz necessário como uma abordagem que motiva a criança a continuar sabendo ela que sua tarefa foi concluída com sucesso dentro de suas possibilidades.

Para as crianças de 4 anos que compunham as turmas de jardim 4, o ensino da ginástica ainda obteve um resultado mais brincante, porém construindo conhecimento uma vez que “na brincadeira, a criança opera com significados separados dos objetos, mas sem interromper a ação real com os objetos reais” (VIGOTSKI, 2008). Foram observadas dificuldades de, por exemplo, sustentar o peso do corpo na posição de estabilidade em exercícios como o “avião” que procura o equilíbrio em uma perna só e a outra em um ângulo mais elevado, porém, isso no solo. O giro na paralela também causou um pouco de insegurança por ser algo

totalmente novo conquistando alguns durante o processo de repetição do aparelho e acréscimo de outro. A exploração é algo bem característico dessa faixa etária, mas vivências específicas como esta, causaram certo receio em algumas crianças.

Na Trave de equilíbrio não foi identificado nenhuma dificuldade e nas argolas e no salto as crianças se desafiaram a movimentos novos como girar e saltar das formas como demonstrado, grupado, afastado e extensão.

Já nas aulas do jardim 5 com as crianças de 5 a 6 anos, as vivências ganharam uma proporção mais técnica. As três turmas, tiveram em sua maioria um público de meninos e meninas com interesse maior e procura do esporte fora da escola com mães procurando o ensino da ginástica como aula extracurricular.

A pesquisa ofereceu uma gama de movimentos ginásticos no qual as crianças não conheciam ou praticavam de forma errada. O domínio dos movimentos e o desenvolvimento principalmente dos exercícios de solo foram mais apreciados por essa faixa etária.

As vivências no salto, no solo foram as mais apreciadas e conseqüentemente com oportunidade de aperfeiçoamento da técnica. A estabilidade na finalização dos saltos, a execução de movimentos como estrela e rolamentos com técnicas aplicadas a extensão de joelhos, ponta de pé, posição correta de braços, início, meio e fim de movimentos foram aperfeiçoados.

Após o término do projeto, as aulas deram continuidade em forma do estudo do esporte trabalhando a flexibilidade, a força, o equilíbrio, a resistência como um fator necessário para o desenvolvimento de toda modalidade e a ginástica aparece como exemplo de experiências por eles vividos. Porém, com as crianças de cinco anos, o interesse continuou e a ginástica se denominava predominante durante as aulas, já que a pesquisadora atua enquanto professora.

Da mesma forma ensinada, os movimentos avançaram entre meninos e meninas para formas mais complexas. Paradas de mãos, arcos, árabe (movimento semelhante a estrela, porém finalizado de pernas juntas) e estrelas de uma só mão formam hoje o acervo de movimentos por eles desenvolvidos e aprimorados durante as aulas. Assim, entendo que independente do espaço de aprendizagem, somos todos “sujeitos históricos em processo de parceria na construção de conhecimento” (AYOUB, 2007).

Mesmo que dito sobre a iniciação precoce de crianças no esporte, o ensino da ginástica fez o despertar do corpo para a superação dos limites em muitas crianças que ali estiveram qualificando o desenvolvimento e não só banalizando a perfeição como algo

mecanizado e limitado, assim como diz Nunomura (2008), a ginástica artística é a busca da perfeição dos movimentos por meio do domínio do corpo.

Ensinar a ginástica para crianças, sendo como incentivo ao esporte ou por qualquer outro objetivo, antes de tudo permite que o professor de forma lúdica, ou seja, um ato divertido e prazeroso que possa auxiliar no desenvolvimento da psicomotricidade atuando na “percepção espacial, domínio; lateralidade; tempo de resistência, consciência corporal, reconhecimento dos limites, limite de força; controle dos movimentos” (BROCHADO, 2005 apud LEITE, 2012).

O projeto em suma trouxe para as crianças participantes um aprendizado diferenciado, um treino divertido com conhecimentos científicos para correções posturais, fortalecimento, noções de como evitar lesões, e importância de praticar um esporte, mesmo que isso ainda apareça de forma difusa para o adulto, é necessário que esse, mediador de conhecimento entenda que “todo ser humano tem uma inerente necessidade de ‘se movimentar’”. A criança sabe muito bem disto e busca incessantemente atender a esta necessidade básica e que realiza de melhor forma no brincar” (KUNZ, 2015).

Por fim o resultado obtido no projeto foi de alcance muito maior do que imaginado, a fim de manter o projeto fixo no ano letivo da escola participante, tendo em vista a repercussão positiva vindo da aceitação das crianças. Logo, evidencia a possibilidade de ensino da ginástica de forma flexível e de fácil acesso, “neste sentido, as intervenções do professor são muito importantes para o desencadeamento de processos que poderão determinar o desenvolvimento intelectual dos seus estudantes” (RAUSCH; SCHROEDER, 2016). O ensino do esporte precisa ser visto para além do desenvolvimento motor em crianças, sendo esse um processo antes de tudo, cognitivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa analisa o ensino do esporte, e assim, mostra como ele pode ser um aliado ao desenvolvimento da criança como um todo, no âmbito cognitivo, social, afetivo e motor, prevalecendo não só o domínio motor e a consciência corporal, mas também a disciplina, a melhora da aprendizagem em fase de alfabetização, hábitos saudáveis, maior qualidade de vida entre outros aspectos que não couberam à pesquisa, mas que não devem ser descartados quanto a variedade de benefícios que agregam à prática do esporte.

A vivência da pesquisa enaltece a importância do ensino do esporte (ginástica artística) para crianças. Analisando detalhes dessa experiência, é percebido que o ato do movimento mesmo que natural para as crianças, precisa ser explorado de forma mais complexa, mais aprofundada e que essa tarefa cabe ao Profissional de Educação Física. Sair da zona de

conforto requer uma dedicação maior e ensinar com tal determinação não significa que precocemente vamos criar atletas ou sobrecarregar as crianças. Passamos por uma geração cada vez mais intolerante e acomodada com a tecnologia, o que traz como consequência futuros adultos com a saúde física e mental prejudicada. Cabe a nós proporcionar novas experiências motoras, incentivar ao esporte e a buscar a qualidade de vida através do movimento.

Na promoção do ensino da ginástica artística em alguns dos aparelhos adaptados percebe-se uma aceitação muito grande por parte das crianças. Aprender sobre movimentos específicos, nomenclaturas corretas, a importância da técnica na execução dos movimentos, tudo isso foi vivenciado com sucesso pelo público infantil, com relatos de procura por treinamento da modalidade dentro e fora da escola.

Para surpresa, o esporte entre os meninos foi aceito na mesma proporção das meninas e depois do término da pesquisa, a escola relatou a possibilidade de um projeto como aula extracurricular para o ano de 2025. A modalidade ganhou destaque entre as aulas de educação física e se tornou um dos projetos fixos da instituição, sendo autorizado pela direção a confecção dos aparelhos adaptados.

Ensinar de forma lúdica é também treinar crianças para determinada modalidade, basta saber “falar” de acordo com a linguagem da infância e tudo se torna mais prazeroso no processo de aprender. Movimentos específicos, correções, repetições se tornam divertidas quando contextualizadas no universo infantil. O salto de extensão ganhou o nome de salto da girafa, o salto grupado com o canguru, o salto afastado do polvo e assim os saltos básicos foram ensinados com efetividade. Corrigidos, repetidos e apreciados por todos, os movimentos ganharam contexto e técnica.

Com a repercussão positiva do projeto descrito na pesquisa, estuda-se a possibilidade de abertura para uma turma iniciante na ginástica artística dentro da instituição. Este se concretizado, irá atender crianças de cinco e seis a anos para treinos de uma semanalmente.

Ensinar o esporte de forma lúdica para crianças mostra ser a melhor alternativa para incentivar a prática prazerosa e não criar uma falsa imagem de iniciação precoce que possa trazer uma experiência negativa com a prática esportiva.

REFERÊNCIAS

AYOUB, Eliana. Ginástica geral e educação física escolar. Campinas, SP: Ed. Da Unicamp, 2007.

ABENSUR, Márcio Rocha; SANTOS, Ana Sofia Pedrosa Gomes dos. *Gesto motor: uma lacuna entre habilidades motoras e avaliação do movimento. Pro-Posições*, Campinas, v. 35, e2024c0702BR, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2023-0006BR>. Acesso em: [17 ago, 2025].

BROCHADO, Fernando Augusto; BROCHADO, Mônica Maria Viviane. Fundamentos de ginástica artística e de trampolins. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

CARDOSO, Priscila de Souza; A ginástica geral como conteúdo nas aulas de educação física na proposta crítico superadora. *Revista Brasileira de Educação Física Escolar, Rebescolar*, v 2, nov 2017.

DORNELES, Leni V.; BUJES, Isabel E. Educação e infância na era da informação. Porto Alegre, RS: Mediação, 2012.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste, 2003.

GHIDETTI, Filipe Ferreira. *Pedagogia do esporte e Educação Física: a convergência na busca da autonomia em relação aos significados culturais do esporte*. Movimento, [S. l.], v. 26, p. e26034, 2020. DOI: 10.22456/1982-8918.96529.

KUNZ, Elenor. Transformação didático-pedagógica do esporte. 8. ed. Ijuí: Unijuí, 2014.

NEGRINE, Airton. Aprendizagem e desenvolvimento infantil. Porto Alegre: Propil, 1994.

NUNOMURA, M.; NISTA-PICCOLO, V. L. Compreendendo a Ginástica Artística. São Paulo: Phorte Editora, 2008.

RAUSCH, Rita Buzzi; SCHROEDER, Edson. Processos de ensinar e aprender: formação de professores, teoria histórico-cultural e educação inclusiva. Blumenau: Edifurb, 2016.

_____; Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. Campinas: Autores associados, 1998.

TRICOLI, V.; SERRÃO, J. Aspectos científicos do treinamento esportivo aplicado à ginástica artística. In: NUNOMURA, M.; NISTA-PICCOLO, V. N. Compreendendo a ginástica artística. São Paulo: Phorte, 2005.

VIGOTSKI, L. S. Título do artigo. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, v. X, n. Y, p. Z, jan. 2008. ISSN 1808-6535.

VIGOTSKI, L.S. Pensamento e linguagem. Tradução: CAMARGO, J. L. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Artigo recebido em 17 de setembro de 2025

Artigo aprovado em 07 de outubro de 2025