



## Narrativas autobiográficas sobre o planejamento das aulas de educação física na Educação Infantil

### *Autobiographical narratives on the planning of Physical Education classes in Early Childhood Education*

**Julia dos Santos Pereira**

Mestranda em Educação, PPGE, UFES/ES  
Graduada em Educação Física UVV/ES  
Universidade Vila Velha – UVV.  
Vila Velha, ES – BRASIL.  
[juliadspk10@gmail.com](mailto:juliadspk10@gmail.com)

**Julia Santos de Moraes**

Graduada em Educação Física  
Universidade Vila Velha – UVV.  
Vila Velha, ES– Brasil.  
[juliamoraes.es@gmail.com](mailto:juliamoraes.es@gmail.com)

**Murilo Eduardo dos Santos Nazário**

Doutor em Educação Física  
Universidade Vila Velha - UVV.  
Vila Velha, ES – Brasil.  
[murilo\\_nazario@hotmail.com](mailto:murilo_nazario@hotmail.com)

**Resumo:** Esta pesquisa assumiu como objetivo discutir e analisar as principais questões que devem ser consideradas ao planejar aulas de educação física na educação infantil e se propõe a responder à seguinte pergunta: quais questões envolvem o planejamento das aulas de educação física para a educação infantil? Para isso utilizou-se como metodologia a narrativa autobiográfica no formato de relato de experiência. Os instrumentos de coleta de dados foram subsidiados pelo resgate dos portfólios elaborados durante o período de estágio, bem como a literatura científica acerca do tema. A pesquisa foi dividida em dois eixos de análise: saberes experienciais no/do/com o currículo da educação infantil e educação física e saberes experienciais sobre o planejamento didático-pedagógico das aulas. Os resultados apontam o planejamento de aula baseado nas concepções dos currículos, da escola, do professor, da aula e da criança.

**Palavras-chave:** educação física; educação infantil; planejamento de aula.

**Abstract:** This research aimed to discuss and analyze the main issues that should be considered when planning physical education classes in early childhood education and proposes to answer the following question: what issues involve the planning of physical education classes for early childhood education? For this, the autobiographical narrative in the experience report format was used as a methodology. The data collection instruments were subsidized by the rescue of the portfolios elaborated during the internship period, as well as the scientific literature on the subject. The research was divided into two axes of analysis, namely: experiential knowledge in/from/with the curriculum of early childhood education and physical education and experiential knowledge about the didactic-pedagogical planning of classes. The results point to lesson planning based on the concepts of the curriculum, the school, the teacher, the class and the child.

**Keywords:** physical education; child education; lesson planning.

Cite como

(ABNT NBR 6023:2018)

PEREIRA, Julia dos Santos; MORAES, Julia Santos; NAZÁRIO, Murilo Eduardo dos Santos. Narrativas autobiográficas sobre o planejamento das aulas de educação física na Educação infantil. *Dialogia*, São Paulo, n. 43, p. 1-18, e23868, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/43.2023.23868>.

*American Psychological Association (APA)*

Pereira, J. dos S., Moraes, J. S., & Nazário, M. E. dos S. (2023, jan./abr.). Narrativas autobiográficas sobre o planejamento das aulas de educação física na Educação Infantil. *Dialogia*, São Paulo, 43, p. 1-18, e23868. <https://doi.org/10.5585/43.2023.23868>.

## Introdução

A educação infantil é a primeira etapa da Educação Básica (EB) brasileira, responsável por iniciar o processo educacional de escolarização que objetiva inserir a criança em um ambiente de socialização e aprendizagens distintas dos vínculos familiares (BRASIL, 2018). As estruturas que norteiam as finalidades de ensino desta fase são “educar e cuidar”. Nesse sentido, o âmbito da educação infantil é configurado por acolhimento, segurança, curiosidade, desenvolvimento da sensibilidade, de habilidades sociais e ênfase na “descoberta do mundo” (BUJES, 2007).

Costa et al. (2020), ao analisarem a produção científica brasileira sobre a educação infantil no recorte temporal de 2013 a 2016, que representa um dos quadriênios de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior (CAPES), sinalizam um cenário de predomínio de pesquisas documentais e qualitativas cujas temáticas mais abordadas são políticas públicas, alfabetização e educação especial. Por outro lado, podem-se averiguar certas incipiências como estudos dedicados ao trabalho e atuação docente, principalmente no que concerne à formação de professores para a docência nas especificidades dessa etapa da educação básica.

Uma das particularidades curriculares da educação infantil envolve o lugar do brincar e do corpo em movimento. Desde a elaboração do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI, 1999), passando pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIS, 2010) e recentemente pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), nota-se, mesmo com perspectivas epistemológicas distintas, a busca por organizar a educação infantil para além de uma etapa preparatória para a escolarização da criança, além de um espaço e tempo de direitos de aprendizagem e modos de ser e estar próprios das diferentes infâncias brasileiras.

Logo, é possível destacar a educação física para a educação infantil como área do conhecimento, que trata pedagogicamente da cultura corporal de movimento que proporciona às crianças a diversidade de experiências para a exploração dos espaços e de seus corpos por meio das diferentes expressões do movimentar-se, criando, recriando, inventando e vivenciando várias situações, principalmente com as brincadeiras (SAYÃO, 2002; BASEI, 2008). No entanto, é preciso ressaltar que essa etapa da educação básica não se configura de maneira disciplinar ou por componentes curriculares, mas, sim, por “campos de experiência” (BRASIL, 2018). Tal condição apresenta certas nuances e particularidades no que se refere à inserção dessa área no lugar da educação infantil.

Com isso, desde a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996), que configurou a educação física como componente curricular da educação básica, as discussões sobre a sua implementação para a educação infantil vêm intensificando-se. Esse movimento também está associado à formação de profissionais para atuar

nesse âmbito educacional. Farias et al. (2019) realizaram um mapeamento das pesquisas desenvolvidas sobre essa área no âmbito da educação infantil, e os principais resultados encontrados indicam que há um crescimento de dissertações e teses sobre a educação física na educação infantil, produzidas na área tanto da educação física quanto da educação. Indicam também que as temáticas evidenciadas envolvem práticas pedagógicas, inserção e valorização do componente, formação e trajetória de vida, currículos e legislações, como ainda as dificuldades para atuar na educação infantil.

Desse modo, o Estágio Supervisionado Escolar constitui-se como lugar significativo na formação docente, pois possibilita ao graduando estabelecer os diferentes saberes, estruturas e elementos que compreendem os cotidianos escolares em suas inexistências e complexidades e deles apropriar-se, a partir da tríade ação-reflexão-ação (LIMA & PIMENTA, 2006). Nesse sentido, este estudo configura-se no contexto do Estágio Supervisionado Escolar do curso de licenciatura em Educação Física de uma instituição de ensino superior no Espírito Santo, realizado em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) da rede de um município capixaba.

Diante do exposto, esta pesquisa terá como matriz epistemológica a teoria dos saberes docentes, em particular os experienciais (TARDIF, 2004) produzidos nos dois primeiros semestres de estágio escolar. Durante esse período, foi possível percorrer todo o caminho didático-pedagógico, desde planejar, estabelecer objetivos, selecionar os conteúdos, aplicar as decisões metodológicas até avaliar as aprendizagens (re)apropriadas dos saberes/fazer da educação física no cotidiano da escola do estudo.

O interesse pelo tema surgiu das experiências na docência, durante a formação inicial no período de estágio, no segmento da educação infantil, momento em que se pôde averiguar um contexto de incertezas direcionadas para as estruturas das aulas de educação física nessa etapa. Assim, esta pesquisa justifica-se pela possibilidade de discutir e analisar o modo como os saberes/fazer dessa área podem ser apropriados para o processo de tessitura de suas aulas no espaço e tempo dessa etapa da educação básica.

Em vista disso, a pesquisa propõe-se a responder à seguinte pergunta: quais questões envolvem o planejamento das aulas de educação física para a educação infantil? Ademais, tem por objetivo discutir e analisar as principais questões que devem ser consideradas ao planejar aulas de educação física na educação infantil.

## Metodologia

Este estudo adota como metodologia a narrativa autobiográfica, organizado em formato de relato de experiência, cujo eixo estruturante se baseia na concepção de saberes experienciais

(TARDIF, 2004) constituídos durante dois semestres de estágio supervisionado na educação infantil. Para Abrahão (2003), a pesquisa autobiográfica configura-se em narrativas, histórias, relatos, documentos entre outras fontes que são utilizados pelo pesquisador, para construir elementos da análise e compreender o objeto de estudo, principalmente com base no evocar das memórias significativas. Assim, a materialidade textual é produzida mediante a autoleitura e o recontar de itinerários passados advindos das histórias de vida, biografias e autobiografias ricas de significado e intenções como potências do viver.

Esse recurso tem sido bastante utilizado em pesquisas que envolvem a formação de professores em suas tessituras cotidianas e autorias nos espaços e tempos de atuação. Segundo Nóvoa (2009, p. 11),

...é preciso reconhecer que mesmo os mais impenitentes críticos do gesto autobiográfico a ele se consagraram uma ou outra vez. *Andamos sempre carregados de história.* Tudo se decide na consciência do acto. Na aceitação de que a autoleitura não constitui uma verdade mais autêntica do que as outras leituras. Na compreensão de que o exercício autobiográfico não constitui uma mera descrição, arrumação ou sistematização de factos, mas encerra sempre um esforço de construção (e de reconstrução) dos itinerários passados. O que se recorda é tão importante como o que se esquece (NOVOA, 2009, p. 11).

Bueno (2002) também perfaz um caminho de compreender o lugar desse tipo de metodologia na formação de professores, destacando sua relevância pelo reivindicar autoral da ação docente no mergulho de suas subjetividades evocadas pela experiência produzida na/com a história de vida, porém apresenta que essa mesma condição se tem constituído como uma das fragilidades desse tipo de pesquisa. Todavia, considera que uma das potencialidades desse tipo de estudo tem sido desenvolvida com professores em formação. São pressupostos que inserem as pesquisadoras deste estudo como também sujeitos da pesquisa em sua condição autoral de docentes em formação.

Para compor a narrativa autobiográfica, o relato de experiência compreende a descrição de fatos que apresentam a experiência individual e em grupo sobre um determinado processo, a fim de que outras pessoas entendam aquelas situações e repliquem em suas práticas e realidades (CASARIN & PORTO, 2021).

Para Conceição (2020, p.101), “escrever sobre si requer coragem para partilhar visões de mundo, saberes e sabores das experiências que nem sempre foram prazerosas, mas, se refletidas, tornam-se imprescindíveis à constituição da identidade do/a professor/a”. Por outro lado, Devís-Devís (2017) tece algumas reflexões sobre as recorrências, possibilidades e limitações das narrativas como recurso metodológico no campo da educação física e esporte. Considera que o uso desse aporte metodológico contribui para os entrecruzamentos dos meandros coletivos, individuais,

culturais e subjetivos inscritos nas tessituras empreendidas pelos sujeitos nos diferentes contextos vividos na educação física e no esporte.

Nessa perspectiva, optou-se por sistematizar o percurso (auto)biográfico por meio do uso de fontes documentais. Para tanto, utilizaram-se dois portfólios elaborados durante os estágios supervisionados na educação infantil e realizados pelas pesquisadoras. Nesses documentos, é possível identificar relatórios, registros pontuais do observado nos cotidianos do estudo, organização dos conteúdos, documentos oficiais, cronogramas de aulas, elementos burocráticos da legislação de estágio, fotos e outros materiais que serviram de base e subsídio para o processo de evocação das memórias significativas. Cellard ressalta:

Pode-se tratar de textos escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos etc. [...] poder-se-ia até qualificar de “documento” um relatório de entrevista, ou anotações feitas durante uma observação [...] (CELLARD, 2012, p. 296-297).

Nesse sentido, dada a particularidade de envolver professoras em formação como sujeitos-pesquisadores do estudo, entende-se que a potencialidade dessas fontes não se constitui no quantitativo, e sim na força subjetiva como dispositivos pedagógicos na perspectiva de Chartier (2002), uma vez que “um dispositivo assimilado é, portanto, uma realidade interior tanto quanto exterior, subjetiva tanto quanto objetiva, representada tanto quanto instituída. Fala-se dele sem que se pense nele” (CHARTIER, 2002, p. 15). Esta pesquisa está aprovada no comitê de ética em pesquisa da Universidade Vila Velha-ES. CAAE: 39629020.5.0000.5064.

Para melhor organização e discussão dos resultados, dividiu-se a materialidade das narrativas textuais registradas nos portfólios em consonância com o movimento de evocar da memória significativa dos sujeitos-pesquisadores do estudo, advindas desse movimento de resgate proporcionado pela (re)leitura desse dispositivo documental. Sendo assim, operou-se do seguinte modo: a cada item analisado dos portfólios, as pesquisadoras eram instigadas a lembrar os acontecimentos, fatos e contextos que envolveram a produção do tópico. Vale ressaltar que um dos recursos valiosos da elaboração desse tipo de instrumento se relacionava aos relatórios diários que podem ser associados a composições que integrem a produção de um diário de campo, porém com vistas à análise e reflexão das nuances envoltas principalmente nas aulas desenvolvidas pelas pesquisadoras. Dessa maneira, cada ponto do portfólio apresentava-se como tema gerador das memórias, que posteriormente se transformaram em parte das escritas deste relato.

Vale destacar que, no início do período de intervenção, em março de 2021, aconteceu o agravamento da pandemia da covid-19 e houve novamente a paralisação das atividades escolares.

Por esse motivo, as atividades aplicadas tiveram de ser adaptadas à realidade das crianças em casa, pois ocorreram de maneira online, por meio de vídeos e fotos. Já o segundo semestre de estágio aconteceu na mesma escola de educação infantil, porém de forma presencial, com número reduzido de alunos. A escola adotou o rodízio semanal, que consistia em metade da turma presente durante a semana e o restante em casa, pois ainda havia restrições da pandemia, como o distanciamento social e uso de máscaras.

A fim de subsidiar esse processo analítico, opera-se também com a perspectiva de saberes experienciais propostos por Tardif (2004). Esse tipo de saber é produzido ante a incorporação do *habitus* individual e coletivo nas especificidades das ações coletivas dos sujeitos em seus lugares e autorais. Sendo assim, estabeleceram-se dois eixos de análise: saberes experienciais no/do/com o currículo da educação infantil e educação física e saberes experienciais sobre o planejamento didático-pedagógico das aulas.

### **Saberes experienciais no/do/com o currículo da educação infantil e educação física**

As fontes dos saberes experienciais advêm de uma inter-relação individual e coletiva que envolve um processo de mobilizações, atitudes e (re)apropriações que se materializam em saberes/fazer autorais nos espaços-tempos dos cotidianos escolares. Desse modo, acessar os documentos oficiais curriculares é imprescindível à constituição dos processos de ensino aprendizagem.

A primeira fase de análise dos resultados inicia-se na contextualização curricular da educação infantil no projeto de escolarização brasileiro. Nos portfólios, foi possível lembrar que a entrada nos cotidianos da escola era estimulada pelo professor orientador da disciplina de estágio na universidade, mediante a leitura e compreensão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ação que também era apontada pelos professores supervisores das escolas. Com isso, vale destacar que a estrutura da disciplina de estágio acompanha a organização da rede municipal. Assim, às terças-feiras, há os dias de planejamento dos professores, e os graduandos realizam também a fase do planejar, em sua maioria, na universidade, por orientação das escolas, devido à configuração para recebê-los; às quartas e quintas-feiras, os alunos realizam a materialização das ações e recebem novas orientações de planejamento; nesse caso, nas primeiras semanas, tanto professores quanto coordenadores apontam a importância da incorporação da BNCC como orientador das ações didático-pedagógicas.

Deve-se também considerar que outro documento curricular que poderia orientar o trabalho pedagógico seria o da esfera municipal, todavia o município do estudo não conta



atualmente com um documento orientador. Em relação ao projeto pedagógico das escolas, a escola do estudo também não possui uma versão atualizada; entretanto, nessa fase de incorporação dos graduandos nos espaços-tempos das escolas, elas deixam evidente que, ao longo do ano, a escola trabalhará com projetos pedagógicos temáticos de natureza coletiva.

Assim, entende-se que a BNCC se constitui como um documento curricular de caráter normativo com o papel de definir as aprendizagens essenciais, de maneira progressiva, que todos os alunos da educação escolar devem desenvolver durante as etapas da educação básica. As três etapas que compõem essa estrutura são a educação infantil, ensino fundamental (séries iniciais e finais) e ensino médio (BRASIL, 2018).

Esse documento situa a educação infantil como primeira etapa da educação básica brasileira, que tem por objetivo iniciar o processo educacional e inserir a criança em seu primeiro ambiente de socialização. Abrange a faixa etária de crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, divididas em três grupos, a saber: bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) (BRASIL, 2018).

Nota-se, para esta etapa, uma composição curricular não organizada em formato disciplinar; logo, Brasil (2018) divide seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a educação infantil em cinco campos de experiência, quais sejam: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Cada um deles visa ao desenvolvimento integral da criança em suas especificidades mediante atividades que dialoguem com as propostas do currículo.

Nesse sentido, a educação física possui maior aproximação no campo de experiência “corpo, gestos e movimentos”, que objetiva o desenvolvimento das práticas corporais, a promoção da saúde e o cuidado com o corpo. Esses aspectos são essenciais para a compreensão da criança do próprio corpo no espaço-tempo em que está inserida, e, dessa forma, ela vai explorar o mundo, os espaços e os objetos (BRASIL, 2018). Os objetivos de aprendizagem desse campo podem ser mais bem observados na figura 1:

**Figura 1 –** Objetivos de aprendizagem do campo de experiências “Corpo, gestos e movimentos”

**CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS”**

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
<b>(EI01CG01)</b> Movimentar as partes do corpo para expressar corporalmente emoções, necessidades e desejos.	<b>(EI02CG01)</b> Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.	<b>(EI03CG01)</b> Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.
<b>(EI01CG02)</b> Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.	<b>(EI02CG02)</b> Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.	<b>(EI03CG02)</b> Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.
<b>(EI01CG03)</b> Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais.	<b>(EI02CG03)</b> Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.	<b>(EI03CG03)</b> Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.
<b>(EI01CG04)</b> Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar.	<b>(EI02CG04)</b> Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.	<b>(EI03CG04)</b> Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.
<b>(EI01CG05)</b> Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.	<b>(EI02CG05)</b> Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.	<b>(EI03CG05)</b> Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

Fonte: Brasil (2018, p. 47).

Para Mello et al. (2016), ao longo das últimas duas décadas, alguns documentos, como o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e mais recente a BNCC, apresentam pistas significativas do projeto de escolarização para essa etapa, entre as quais podem ser destacadas a concepção de criança e organização curricular. Com isso, esses documentos têm contribuído para localizar o lugar da educação infantil no contexto da educação básica e áreas de conhecimento cujas interfaces se inserem na escola, como a educação física.

Mello et al. (2016, p. 133) sintetizam as inter-relações entre documentos curriculares e as perspectivas de infância e o lugar da educação física, conforme se mostra na figura 2:





**Figura 2** – Quadro comparativo entre a BNCC, o RCNEI e as DCNEIs

Categorias	RCNEI	DCNEI	BNCC
Concepção de criança	Psicologia	Sociologia da Infância	
Organização curricular	Eixos	Linguagens	Campos de experiências
Corpo/Movimento	Caráter instrumental	Formas de expressão	Construção de sentidos
Jogo/Brincadeira	Meio	Objeto	Direito de aprendizagem

Fonte: Extraído de Mello et al. (2016, p. 133).

Na figura, é possível observar as categorias que estabelecem interface com as práticas da educação física em cada um dos documentos, elementos que, por sua vez, evocam a reflexão sobre o modo como o currículo prescrito tenciona-se em sua dimensão real, ou seja, como os sujeitos da docência operam com esse tipo de saber disposto nos documentos em seus espaços-tempos de escolarização da educação infantil.

Tal condição também se fez presente no trabalho pedagógico no início e ao longo do estágio, principalmente no que se refere à seleção e escolha dos conteúdos a serem ofertados às crianças. Reflexões como – o que ensinar; quando ensinar; de onde partir? – se faziam presentes nessa primeira fase de inserção na escola do estudo. Aspecto que tenciona sobre os objetos de conhecimento da área da educação física denominada cultura corporal de movimento, que abrangem os esportes, as danças, lutas, ginásticas, jogos e brincadeiras. Todavia, nas proposições curriculares, as manifestações do brincar são contempladas. E os demais temas da cultura corporal? Como tratá-los pedagogicamente? Ou eles não deveriam ser ofertados?

Essa condição sobre os saberes pode ser mais bem elucidada ao compreender o tipo de saber com o qual a educação física opera. Esse movimento colabora para compreender os modos como os sujeitos estabelecem relações do saber (CHARLOT, 2000) com a educação física. Em outras palavras:

O conhecimento é o resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas [...]. E ainda saber implica a de sujeito, de atividade de sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo (deve desfazer-se do dogmatismo subjetivo), de relação desse sujeito com os outros (que co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber) (CHARLOT, 2000, p. 61).

Ainda em relação à BNCC para a educação infantil, Mello et al. (2016) ressaltam que a materialidade textual desse documento curricular tem acompanhado as discussões no campo da escolarização da infância. Os principais indícios que evidenciam esse aspecto relacionam-se à compreensão de criança em subsídios teóricos da sociologia, o corpo/movimento como produtor de sentidos e a brincadeira como um direito da criança, e não somente meio de aprendizagem ou objeto de ensino.

Do mesmo modo, Mello et al. (2014) consideram as potencialidades do brincar em perspectivas lúdico-culturais que possibilitam articular interesses dos alunos, lugar autoral em consonância com a singularidade da infância e o ser criança. Dessa forma, organizar e sistematizar processos de ensino aprendizagem que possibilitem as diferentes experiências do brincar na educação infantil é de suma importância para evidenciar as diferentes aprendizagens escolarizadas que dialoguem com os espaços-tempos do ser criança em seus cotidianos existenciais.

Stein et al. (2015) entendem a infância como uma das etapas mais importantes da vida de uma pessoa, pelo fato de os estímulos motores, socioafetivos e cognitivos dados nessa fase serem levados até se tornarem adultos. Assim, os desdobramentos da educação física na educação infantil configuram-se em espaços de experiências e práticas corporais. Ayoub (2001) aponta vivências com a linguagem corporal, o movimento atribuído a significados, culturas e contextos sociais relacionados aos jogos e brincadeiras na dimensão lúdica como elemento essencial para a prática educativa. Dentro dessa perspectiva, a educação física surgirá como prática fundamental para o desenvolvimento das crianças na escola, possibilitando a diversidade de experiências que a educação infantil propõe e considerando que as aprendizagens motoras virão das situações enfrentadas e pela tomada de decisão que eles terão.

Pode-se compreender como a educação física é entendida e aplicada a crianças desde a perspectiva motora, sociocultural até seu desenvolvimento integral de acordo com o que é estabelecido pelo currículo. Diante disso, é preciso entender e discutir a organização desse ensino na realidade escolar e os efeitos dessa aprendizagem. Diedrich, Araújo e Rocha (2020) destacam a importância de problematizar os planejamentos das aulas de educação física na educação infantil, procurando estudar as especificidades do ensino e o potencial das aulas, no intuito de melhorar a construção das experiências das crianças na cultura corporal de movimentos e os planejamentos coletivos.

Tais reflexões fazem-se pertinentes para organizar o processo de sistematização e enveredamento no processo de ensino-aprendizagem de maneira horizontal e vertical e no espaço-tempo das aulas de educação física. Daí, vale ressaltar que a rede do estudo mantém a prerrogativa de não composição curricular, porém oferta, em seu cotidiano, aulas específicas denominadas movimento. Ademais, é importante destacar que essas aulas são ministradas por professores especialistas, ou seja, graduados em educação física. Esses elementos também evidenciam que o espaço-tempo da aula não se constitui isolado dessas nuances que cercam a compreensão curricular e, por sua vez, incidem no trabalho docente e nas próprias tessituras do cotidiano da educação infantil com os demais sujeitos da aprendizagem.

Logo, os referenciais expostos no decorrer deste eixo de análise também se encontram, em partes, nos portfólios elaborados, como forma de construir um “processo de consciencialização, que permite relativizar as convicções e conhecimentos próprios, ampliando o quadro de referências e abrindo novos espaços de compreensão contextualizada e de ação futura” (SÁ-CHAVES, 2005, p. 8), além de introduzir um referencial teórico para basear as práticas durante o estágio, estabelecer determinadas perspectivas de atuação docente e organizar, estruturar e planejar o processo de inserção na escola. Com isso, iniciou-se o período de intervenção.

### Saberes experienciais sobre o planejamento didático-pedagógica das aulas

Não obstante, é preciso situar que a constituição dos saberes da experiência é materializada pela ação, na mobilização dos diferentes saberes/fazeres em um *continuum* que envolve a relação entre teoria e prática, que, no caso, se relaciona ao currículo prescrito em sua possibilidade vivida e/ou aplicada.

Além do mais, o saber da experiência não transcorre de maneira isolada e individual, ele é produzido por compartilhamentos, principalmente na estrutura do estágio, quando se entende que existe a figura do professor colaborador<sup>1</sup>. Nesse sentido, a professora colaboradora da escola do estudo, durante os dias de planejamento, apresentava como sugestão de proposições ações que estavam alicerçadas em três estruturas: na primeira, o currículo prescrito, no caso, a BNCC; no segundo, suas experiências na qualidade de docente, ao longo de 20 anos de docência; e terceiro, as particularidades do cotidiano escolar. Esses elementos eram apresentados às pesquisadoras que assumiam a função de reflexão crítica, materialização e nova reflexão, produzindo a inter-relação ação-reflexão-ação como premissa básica do processo de ensino-aprendizagem.

As estruturas tencionam sobre as decisões a serem realizadas pelos professores no tocante à estruturação didático-pedagógica de uma aula de educação física. Daí, foram diversos os momentos de reflexão e aplicação de recursos didáticos, por exemplo, durante a explicação das atividades, a adequação à faixa etária, alguns aspectos como linguagem, termos lúdicos, postura, demonstração visual e auxílio na execução. Atentando a esses aspectos, também era possível concentrar na maneira como a informação chegava ao aluno.

Para isso, resgata-se o sentido amplo da didática, entendida como estrutura e campo das ciências pedagógicas, responsável por desenvolver e organizar ações coerentes que envolvem os processos de ensino-aprendizagem e contribuir para elas (LIBÂNEO, 2017; HAYDT, 2006). Ou

---

<sup>1</sup> Para Benites et al. (2012), o professor colaborador é aquele sujeito responsável por contribuir para a formação docente na fase inicial. Cabe a ele inserir e acompanhar a autonomia e reflexão crítica (e contribuir para elas) sobre a ação docente nos espaços-tempos da escola.

seja, a aula deve estar situada em um conjunto interrelacional que envolve objetivos pedagógicos, conteúdos de ensino, metodologias e avaliação.

Nessa perspectiva, a educação física assume diversos objetivos na educação infantil, os quais estão interligados com os estabelecidos pelo currículo no determinado campo de experiência, mas que, de modo geral, se constituem como uma ação pedagógica aplicada e sistematizada sobre a cultura corporal de movimento, conforme se destaca no trecho de Betti (1997):

Assim, entendemos que a principal tarefa da Educação Física na Escola é introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, da dança e das ginásticas em benefício de sua qualidade de vida (BETTI, 1997, p. 15).

Já a oferta e seleção de conteúdos no que diz respeito às relações do/no espaço e tempo devem articular-se às estruturas de sistematização, de maneira horizontal e vertical, considerando os critérios da continuidade, sequência e integração (HAYDT, 2006). Dessa forma, devem-se pautar para além de um dogmatismo prescritivo, levando em conta a relevância social desse conteúdo, articulação com os objetivos de ensino, caráter científico, caráter sistemático e acessibilidade e solidez (LIBÂNEO, 2017). Já Haydt (2006) considera que o professor deve pautar-se nos critérios da validade, utilidade, significação, adequação ao nível de desenvolvimento de cada aluno e flexibilidade. Isso também significa não secundarizar a capacidade de (re)apropriação e (re)criação do aluno em suas autorias.

Haydt (2006) ainda aponta a existência de duas modalidades de organização dos conteúdos que estão relacionados ao nível de operacionalização, sendo o programa escolar oficial e o programa pessoal de cada professor. Elementos que evocam os desafios de construir processos didático-pedagógicos que possibilitem a sistematização dos conteúdos e das práticas pedagógicas pautadas por elementos que se sustentam no entrecruzamento da BNCC, das particularidades da escola pesquisada, das características e experiências dos alunos daquele cotidiano e decisões pautadas pela sensibilidade e escolha pedagógica da professora da escola e do professor pesquisador.

Munidos das estratégias e táticas (CERTEAU, 2002), as práticas de sistematização dos conteúdos na UMEI direcionaram-se para a apropriação e reapropriação das brincadeiras, utilizando-as como meio e fim de aprendizagens. De acordo com Dallabona e Mendes (2004), a infância é a idade das brincadeiras, sendo um artefato cultural essencial para as crianças, como sua forma de organizar, desorganizar, destruir, reconstruir, refletir e descobrir o mundo a sua volta, ocorrendo, por meio delas, na maioria das vezes, a satisfação da criança em seus interesses, necessidades e desejos particulares e sendo, por meio do lúdico, a melhor maneira de estimular os

alunos nas atividades. A brincadeira se estabelece como atividade fundamental para o processo de desenvolvimento das crianças, seja nos aspectos cognitivos, sociais e afetivos, seja nas habilidades motoras de manipulação, locomoção e estabilização. A intervenção foi utilizada de maneira direcionada aos alunos com atividades conhecidas por eles ou não, mas dentro de uma sistematização, tratando-se de diversificação e de um planejamento de conteúdo, ou seja, seguindo uma lógica vertical e horizontal de compartilhamento desses conteúdos. As brincadeiras e elementos lúdicos foram as metodologias utilizadas, ao pensar em atividades que atingissem os objetivos propostos, por serem um meio facilitador da aprendizagem para as crianças.

Nesse sentido, chegou-se ao seguinte percurso: as brincadeiras vistas em sua compreensão cultural, ao serem compartilhadas e tratadas pedagogicamente, podem ser organizadas em blocos, tais como: brincadeiras de aventura, brincadeiras de expressão corporal, brincadeiras de elementos dos esportes (ex.: bola nos pés, bola nas mãos), brinquedos de construção e brincadeiras *gímnicas*; em relação aos planos de aula aplicados, temáticas voltadas às brincadeiras locomotoras, estabilizadoras, manipulativas, com números, cores e letras. Vale destacar que a escola possuía grande variedade de materiais em bom estado, suficientes para atender à quantidade de alunos, oferecendo diversas possibilidades nas aulas de educação física.

Ressalta-se, ainda, o desafio inicial durante a intervenção de ampliar o processo estrutural das aulas na educação infantil, a partir da ruptura com a lógica organizacional por circuito de habilidades, uma vez que este era um formato muito utilizado na escola, mas se identificou uma série de limitações, como fracionamento e isolamento da ação motora, baixa interatividade entre os alunos, excesso de momentos passivos das crianças em espera, poucos estímulos de tomada de decisão e resolução de problemas das ações propostas. Desse modo, fez-se necessário desenvolver um processo estrutural e configuracional das aulas que possibilitasse ampliar a relação com os saberes da educação física, propondo atividades de que a maior parte dos alunos participasse e assim manifestasse suas personalidades e individualidades.

Betti e Zuliani (2002) apontam também alguns princípios metodológicos gerais, trazendo pontos importantes para que os objetivos principais de uma aula de educação física sejam aplicados: o primeiro é o princípio da inclusão, quando a escolha dos conteúdos e as estratégias aplicadas em aula precisam trazer a inclusão de todos os alunos; o segundo é o princípio da diversidade, cuja escolha dos conteúdos precisa ser aplicável, pensando na totalidade da cultura corporal do movimento, em que se incluem esportes, jogos, atividades de ritmo, expressão e dança, lutas, ginásticas, práticas de aptidão física, com variações e combinações; o terceiro é o princípio da complexidade, em que os conteúdos precisam evoluir com o decorrer das séries, levando em conta o motor (habilidades especializadas e básicas) e o cognitivo (das informações mais simples até a

capacidade de analisar e criticar); e o último princípio é o da adequação ao aluno, pois é necessário considerar as características, interesses, capacidades motoras, características afetivas, sociais e cognitivas em todas as fases do processo de ensino.

Assim sendo, os objetivos possuíam relação direta com os conteúdos. Apresentados nos planos de aula, os objetivos seguiam de acordo com aqueles propostos pela BNCC, adequados à realidade da escola e sugestões da professora colaboradora. Eram apresentadas opções de temas e conteúdos a serem trabalhados por um determinado período e, após a escolha, era realizado um cronograma. Com base no cronograma, cada aula era planejada semanalmente e, de acordo com os conteúdos e temas, eram pensados os objetivos, os procedimentos metodológicos, atividades desenvolvidas, recursos materiais e avaliação. Após a elaboração, os planos de aula eram submetidos à aprovação do professor orientador e da professora colaboradora. Mediante a aprovação de ambos, o plano era posto em prática.

À vista disso, optou-se por organizar as aulas com base no seguinte enredo didático: seleção do conteúdo, construção do objetivo das aulas, ideias e discussões sobre brincadeiras existentes na cultura popular que atendessem aos objetivos, adaptação ou recriação de brincadeiras com complexidades (quantidade de regras, ações motoras e resoluções de problemas conforme a lógica interna de cada uma delas). Em seguida, apresentava-se aos alunos a proposta do dia, momento em que se ofereciam aos alunos a participação e interação, principalmente evocando a memória significativa deles em relação à brincadeira proposta, por exemplo, se eles já conheciam; na sequência, os alunos experimentaram as formas de brincar conforme sua apropriação inicial, momento em que as pesquisadoras ofereciam nenhuma ou quase nenhuma intervenção; em seguida, as instruções didáticas eram oferecidas, mas sem determinar, de maneira geral, como deveria fazer; e, por fim, os alunos eram incentivados a recriar aquelas formas de brincar apresentadas.

Destacando o processo de avaliação, de acordo com Betti e Zuliani (2002) necessita ser uma ação contínua, em que os professores devem compreender as fases iniciais, formativas, somativas ou diagnósticas que foram estabelecidas anteriormente. É necessário inserir no momento avaliativo as questões sociais, motoras, afetivas, emocionais, além dos domínios cognitivos. Nesse período, é preciso levar em conta os objetivos específicos propostos pela organização. Os autores ainda afirmam que o alinhamento quanto às exigências avaliativas precisa estar em sintonia com o nível de evolução dos alunos e dos conteúdos realizados durante as aulas.

Com isso, foram realizadas análises dos trabalhos elaborados ao longo das aulas, quando foi possível reconhecer a funcionalidade de cada proposta aplicada. As avaliações das turmas que vivenciaram todo processo de aprendizagem ocorreram por meio de roda de conversa com os



participantes, proporcionando também momentos de observação e análise de evolução, para que assim fosse possível compreender e visualizar o impacto gerado pela intervenção durante o período de estágio. Com base no próprio relato dos alunos, observou-se a criação de um espaço para a ampliação do conhecimento e do repertório corporal, incentivado pela ludicidade, ponto que influencia o desenvolvimento das ações corporais ao longo da fase de crescimento da criança.

A atuação docente para alunos em formação, experimentada em um ambiente prático e instável, permite o contato direto com o público com que se trabalha, além da responsabilidade e autonomia de planejar e mediar as aulas. Todos os planos de aula foram aplicados, porém nem todos da forma planejada e documentada, visto que alguns foram adaptados no momento da intervenção por motivos de duração da aula, nível de dificuldade e complexidade diferente dos reais, ou simplesmente atividades que se desenvolveram de formas diferentes das planejadas, tomando outros rumos. Contudo, por meio dos planos aplicados, foi possível observar a desenvoltura das crianças no envolvimento entre professor (estagiário) e alunos, quando nitidamente era possível ver o afeto das crianças que, conseqüentemente, facilitava o envolvimento delas com as atividades. Além desse aspecto socioafetivo, foi possível observar o desenvolvimento motor com que, mediante a progressão das atividades, os alunos desempenhavam cada vez melhor, com mais segurança, adquirindo repertório motor por meio da repetição e exploração de novos movimentos. Também é importante destacar os múltiplos comportamentos, alunos com perfis completamente variados, aspecto que aponta as individualidades que se encontram no ambiente escolar. Esse tipo de experiência reafirma as particularidades que envolvem a escola, promovendo um amadurecimento e preparando a atuação docente dos futuros profissionais de educação física.

### Considerações finais

Resgatando a literatura científica e as experiências oportunizadas no estágio e vivenciando o cotidiano escolar, o planejamento das aulas de educação física pode ser realizado ao pensar nas seguintes questões: o currículo, que orienta os conteúdos que devem ser ensinados na escola em nível nacional, estadual e municipal; a escola, na tentativa de suprir as necessidades e as demandas de cada turma e, em específico, de cada aluno, além de pensar no contexto e realidade em que a instituição funciona e está inserida, no ambiente de realização das atividades, recursos e materiais disponíveis; o professor, que, além de carregar consigo saberes experienciais da docência, está na figura de quem planeja e media as atividades, deve estar atento à inclusão de cada aluno, à diversidade de conteúdos e atividades, à complexidade das tarefas, à adequação/adaptação das atividades (BETTI & ZULIANI, 2002) e principalmente ao cuidado com o aluno na educação infantil; a aula, cujo planejamento deve estar relacionado aos conteúdos, temas, objetivos, didática,

procedimentos metodológicos, recursos/materiais e avaliação; o aluno na perspectiva da infância, do ser criança, do cuidado e do acolhimento, priorizando sua individualidade e suas características, tendo por principal objetivo a aquisição de aprendizagens e experiências no segmento do corpo e movimento, o desenvolvimento integral e a formação humana.

Dessa forma, por meio do evocar das memórias (auto)biográficas, nota-se que o planejamento de aula deve ser organizado pelos conteúdos propostos pelos currículos e pela escola de educação básica, desenvolvidos pelos saberes experienciais que cada professor carrega consigo nas práticas docentes, incluindo o alinhamento com a faixa etária e a fase motora em que o aluno se encontra. Embora apresentadas de maneira singular, todas as questões estão correlacionadas e devem ser consideradas na construção da aula e durante a prática docente; todavia, deve-se considerar também as práticas de acordo com as devidas especificidades.

### Referências

- ABRAHÃO, M. H. M. B. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. *Revista História da educação*, v. 7, n. 14, p. 79-95, 2003.
- AYOUB, E. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. *Revista Paulista de Educação Física*, supl. 4, p. 53-60, 2001.
- BASEI, A. P. A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 47, n. 3, p. 1-12, 2008.
- BENITES, L. C. et al. Qual o papel do professor-colaborador no contexto do estágio curricular supervisionado na Educação Física? *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, v. 20, n. 4, p. 13-25, 2012.
- BETTI, M. *A janela de vidro: esporte, televisão e educação física*. Campinas, 279 f. 1997. Tese (Doutorado) - Faculdade da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1997. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/73/o/Texto\\_112\\_-\\_A\\_janela\\_de\\_vidro\\_Esporte\\_\\_Televis\\_\\_o\\_e\\_Educa\\_\\_\\_o\\_F\\_\\_sica\\_-\\_Mauro\\_Betti.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/73/o/Texto_112_-_A_janela_de_vidro_Esporte__Televis__o_e_Educa___o_F__sica_-_Mauro_Betti.pdf). Acesso em: 09 dez. 2022.
- BETTI, M. & ZULIANI, L. R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista Mackenzie de educação física e esporte*, v. 1, n. 1, P. 73-81, 2002.
- BRASIL, *Base Nacional Comum Curricular*, MEC. 2018.
- BRASIL, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 16 jan. 2023.
- BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e pesquisa*, v. 28, p. 11-30, 2002.

BUJES, M. I. E. Escola Infantil: Pra que te quero? *In: CRAIDY, C. M. & KAERCHER, G. E. Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed Editora, 2007.

CASARIN, S. T. & PORTO, A. R. Relato de Experiência e Estudo de Caso: algumas considerações/Experience Report and Case Study: some considerations. *Journal of Nursing and Health*, v. 11, n. 4, p. 01-03, 2021.

CELLARD, A. A análise documental. *In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.* Petrópolis: Vozes, 2012.

CERTEAU, M. *A escrita da história.* 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.  
CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria.* Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

CHARTIER, A-M. Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, SP, n. 3, p. 9-26, jan./jun. 2002.

CONCEIÇÃO, W. L. A ação pedagógica com jovens infratores: uma narrativa (auto) biográfica de um professor-pesquisador de educação física. *Revista de Educação Física, Saúde e Esporte*, v. 3, n. 1, p. 99-115, 2020.

COSTA, A. R. et al. Scientific production in Childhood Education in the period 2013-2016: an analysis of Qualis journals with straths A1 to B2. *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 9, n. 8, p. e851986070, 2020.

DALLABONA, S. R. & MENDES, S. M. S. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*, v. 1, n. 4, p. 107-112, 2004.

DEVÍS-DEVÍS, J. La investigación narrativa en la educación física y el deporte. *Movimento*, v. 23, n. 1, p. 13-24, 2017.

DIEDRICH, J.; ARAÚJO, S. N. & ROCHA, L. O. Planejamento de ensino na educação infantil: percepções de professores de Educação Física escolar. *Motrivivência*, v. 32, n. 63, p. 01-21, 2020.

FARIAS, U. S. et al. Análise da produção do conhecimento sobre a educação física na educação infantil. *Movimento*, v. 25, p. e25058, 2019.

HAYDT, R. C. C. *Curso de didática geral.* 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

LIBÂNEO, J. C. *Didática.* São Paulo: Cortez Editora, 2017.

LIMA, M. S. L. & PIMENTA, S. G. Estágio e docência: diferentes concepções. *Póiesis pedagógica*, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

MELLO, A. S. et al. Educação Física na educação infantil: produção de saberes no cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 36, p. 467-484, 2014.

MELLO, A. S. et al. A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física. *Motrivivência*, v. 28, n. 48, p. 130-149, 2016.

NÓVOA, A. Andamos sempre carregados de história. *Educação & Linguagem*, v. 12, n. 20, p. 11-14, 2009.

SÁ-CHAVES, I. (Org.) *Os "Portfolios" Reflexivos (também) trazem gente dentro*. Porto: Porto Editora, 2005.

SAYÃO, D. T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 23, n. 2, p. 55-67, 2002.

STEIN, I. et al. Educação Física na Educação Infantil: uma revisão sistemática. *Cinergis*, v. 16, n. 4, p. 299-305, 2015.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.