

# ■ DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIÊNCIA

## ■ Brincar e dançar, mas na escola?! Na formação continuada?!

*Playing and dancing: but at school?! In continuing training?!*

 José Montanha Soares \*  
Rafaela Eleutério Holanda \*\*

**Resumo:** Este relato de experiência pretende analisar os jogos, as brincadeiras e as danças no contexto da formação continuada na rede pública de ensino do Distrito Federal, que acontece no espaço atualmente denominado como Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação, compreendendo a imensa diversidade de realidades que vivem suas professoras<sup>1</sup> e professores. Com isso, realizamos uma pesquisa qualitativa, de campo e de caráter interventivo, tendo como sujeitos professoras da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública do DF. Os jogos, as brincadeiras e as danças como conteúdos e áreas de formação continuada para professores e professoras da Educação Básica têm papel fundamental na construção de uma prática pedagógica lúdica, crítica e criativa no cotidiano escolar. É importante salientar que os processos de desenvolvimento das crianças na escola estão intimamente ligados ao brincar e ao lúdico, que acontecem de maneira integral sem dissociação cognitivo-motora. Defendemos que essas práticas devam fazer parte do dia a dia da escola, pois é necessário insistir em uma formação continuada que coloca a práxis da corporeidade e da cultura corporal como parte do processo de luta política, de luta de classes e de defesa do direito de brincar no espaço da escola.

**Palavras-chave:** Jogos. Brincadeiras e danças na escola. Formação Continuada. Professoras.

---

**Abstract:** This experience report seeks to analyze games, activities and dances in the context of continuing education in the public education network of the Federal District, which takes place at the space currently known as Subsecretariat of Continuing Education for Professionals in Education, understanding the immense diversity of realities that its teachers deal with. With this, we conducted a qualitative, field and interventional research, with the subjects being teachers of Early Childhood Education and the Initial Years of Elementary Education in the public school system of the Federal District. Games, play and dances as content and areas of continued training for Basic Education teachers play a fundamental role in the construction of a playful, critical and creative pedagogical practice in everyday school life. It is important to emphasize that the development processes of children at school is closely linked to playing and the ludic, which occurs integrally without dissociating cognitive-motor development. We uphold that these practices should be part of the school's daily routine and present in continuing education, because it is necessary to insist on continued training that places the praxis of corporeality and body culture as part of the process of political struggle, class struggle and the right to play in the school space.

**Keywords:** Game. Games and dances at school. Continuing Training. Teachers.

---

\*\* Graduado em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas (1996), com mestrado em Política de Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Doutorado em Política de Educação pela Universidade de Brasília. Pós-doutor em políticas públicas de esporte e lazer pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor-formador da EAPE/SEEDF. Contato: zemontanha@outlook.com

\*\* Graduada em Licenciatura em Dança pelo Instituto Federal Brasília (IFB), Mestre em Artes pela Universidade de Brasília (UnB). Professora de artes/dança da SEEDF há dez anos. Professora-formadora na EAPE/SEEDF. Contato: rafaelaeleuterioholanda@gmail.com

## Brincar e dançar é preciso: mas o ritmo da vida é outro!

Os jogos, as brincadeiras e as danças na escola têm sido vistos historicamente como “passatempos”, atividades de menor valor, que servem apenas para ocupar o tempo das crianças, propiciando que estas “gastem energia” e estejam prontas para as atividades que realmente importam: aquelas sentadas em sala de aula, geralmente copiando conteúdos de matemática ou língua portuguesa que são as ferramentas básicas para o mundo adulto do trabalho. O brincar na escola fica circunscrito a espaços limitados e a tempos controlados em áreas específicas de recreação. Notamos que, nas aulas de educação infantil, é possível ainda vermos o lúdico como bem-vindo, o que evidencia sua limitação temporal: brincar é coisa de criança pequena. O adulto e o adolescente ficam restritos aos jogos considerados mais sérios e competitivos. Na Imagem 1, vemos a primeira turma do curso “Jogos e brincadeiras na escola”, realizado na EAPE em 2018.

Ainda há muito preconceito sobre o lúdico, principalmente porque ele retira a seriedade que deve ter o labor escolar. Por isso, em sua perspectiva mais tradicional, a escola tolera a brincadeira, mas não a incentiva para formar nos estudantes o espírito animado pelo trabalho útil e produtivo (Marcellino, 1989). E isto é preocupante, pois estas duas ações/frentes deveriam caminhar juntas, tendo em vista que estamos falando de infâncias e não de seres bipartidos, que hora são cabeça e hora são corpo. Esta separação é impossível e obviamente é o corpo que fica em desvantagem, pois, em síntese, o que temos é uma escola que tem historicamente se centrado na “educação do cérebro”. A dinâmica das escolas deixa quase que somente

o horário do intervalo para o brincar e mesmo nas etapas iniciais da Educação Básica, temos notado que as brincadeiras estão mais reduzidas, as crianças têm brincado cada vez menos nos espaços escolares. A respeito do brincar, Elkonin (2012) destaca:

Brincar é condição de aprendizagem, desenvolvimento e, por desdobramento, de internalização das práticas sociais e culturais. Para as crianças, brincar é algo muito sério, sendo uma de suas atividades principais. Enfatiza-se que essa atividade não é a que ocupa mais tempo da criança, mas aquela que contribui de modo mais decisivo no processo de desenvolvimento infantil (Elkonin, 2012, p. 151).

Importante salientar que no Currículo em Movimento do Distrito Federal, o brincar aparece como fundamental nos campos de experiências da Educação Infantil e que a ludicidade é um dos Eixos Integradores do currículo, atravessando os anos iniciais e finais da Educação Básica (Distrito Federal, 2018). O que nos chama a atenção é que tudo isso passa praticamente despercebido no cotidiano escolar, ou seja, não há problema em reduzir cada vez mais o brincar das crianças. A imagem 2 retrata como a comunicação corporal e a afetividade são interações presentes, tanto nas oficinas quanto nos percursos formativos.

Essa realidade citada tem sido observada e discutida durante as formações que acontecem nos percursos e ações de formação continuada, principalmente com o *EAPE vai à Escola*<sup>2</sup>. Com relação à Educação Infantil, o Currículo em Movimento é bastante claro ao afirmar que o trabalho pedagógico nesse campo de experiência deve propiciar explorações de movimentos que envolvam o próprio repertório da criança, ampliando-o à descoberta de variados modos de ocupação dos espaços com o corpo, bem como de “atividades que lhe possibilite

Imagem 1 - Primeira turma do curso “Jogos e brincadeiras na escola”



Fonte: acervo dos autores.





Fonte: acervo dos autores.



expressões cognitivas e afetivas em suas relações sociais e culturais, entrelaçadas às diversas linguagens e campos de experiências trabalhados” (Distrito Federal, 2018, p. 69). Em diálogo com essa afirmação do currículo, é preciso ainda explicitar a integralidade do corpo nos processos de ensino-aprendizagem e que esta passa necessariamente pela experiência corpórea em uma perspectiva fenomenológica, onde o corpo é o próprio sujeito (Merleau-Ponty, 2011).

Muitas professoras que participam das oficinas do EVAE, como também cursistas que fazem parte dos cursos formativos relatam que os espaços do brincar estão cada vez mais reduzidos, porque as turmas estão superlotadas e as escolas têm poucos lugares para essas práticas, o que tem sido um dificultador, tendo em vista que cada espaço precisa ser otimizado para que todas as turmas possam minimamente utilizá-los.

### **Os primeiros passos: se o corpo cala, ele consente! Se fala e move, ele muda!**

Os conteúdos de jogos, brincadeiras e danças têm se mostrado ainda um grande desafio tanto para o trabalho docente nos espaços da escola, como no que se refere ao trabalho de formação continuada. Historicamente o brincar e o corpo não fazem parte do cotidiano da escola, com exceção da Educação Infantil, mas que, de um modo geral, vem constantemente “preparando” as crianças para as etapas seguintes do Ensino Fundamental. Entendemos aqui a infância não como uma etapa ou fase biológica de transição pré-determinada, mas sim categoria social, em “permanente transformação, não sendo única e estável, sofrendo permanente mudança relacionada à inserção concreta da criança no meio social” (Rocha, 2013, p. 5). Abordar as práticas corporais de forma vivencial com outros professores e professoras tem sido nosso caminho

na formação continuada na rede pública de ensino do Distrito Federal. Os primeiros passos são os encontros presenciais, uma vez que eles são primordiais.

Oficinas e percursos de caráter presencial são escolhas que temos feito de forma proposital, pois sem o outro não podemos interagir, tocar, abraçar, ouvir atentamente, nos sensibilizar, rir, gargalhar, lamentar e até chorar. O contato presencial na formação continuada permite sermos empáticos, falarmos amorosamente e compreender a realidade da vida de cada professora. A formação continuada para as práticas corporais, a nosso ver, que se prende apenas ao “conteudismo” se afasta daquilo que é genuinamente científico e por ser científico, tem que ser inacabado, dialético e contraditório. Paulo Freire (1983) sempre nos lembra da leitura do mundo, dos textos, mas também dos contextos:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (Freire, 1983, p. 11).

Deveríamos nos preocupar menos com a “lista de frequência” e mais porque estas professoras e professores se ausentam e uma boa parte não concluem os processos de formação continuada da rede. Qual o contexto da realidade de uma mãe solo e professora? Esta é uma questão central para nós. Nos preocuparmos mais com a realidade precária das professoras em regime de contratação temporária, que vivem um cotidiano sobrecarregadas e que muitas vezes não contam com a presença de um companheiro para dividir as tarefas do dia a dia. Sem falar do deslocamento destas para a escola e para os cursos de formação continuada, muitas vezes dependendo de transporte público precário.



Imagem 3 – Sensibilização a partir da dança na escola com professoras da educação infantil e anos iniciais



Fonte: acervo dos autores.

E por último, a própria escola de formação continuada da rede de ensino do DF, que a nosso ver ainda precisa se apropriar com mais densidade deste debate, tendo em vista que, em muitas situações, as propostas voltadas para os percursos formativos que abordam as práticas corporais (poderíamos trazer aqui os conteúdos das artes, das danças, dos jogos, brincadeiras, infância e ludicidade), ainda têm pouco espaço no cardápio de ofertas de percursos formativos e oficinas oferecidas à rede. Recentemente tivemos o encerramento do percurso formativo “Dança na Escola”. O que justificaria tal gesto e o que poderia ter sido feito para evitar tal situação? Qual o papel da gestão nestas situações? Aguardar demanda espontânea da rede ou provocar a demanda? Não seria o papel da SEEDF/EAPE induzir este carecimento? Segundo Davis *et al.* (2011), existe uma tendência, entre outras, ao entendimento de que a formação continuada deva servir para suprir lacunas deixadas pelo escasso tempo ou ainda pela pouca profundidade da formação inicial. Neste sentido, o autor afirma ainda que são as “disciplinas essenciais” à língua materna e à matemática as protagonistas nos espaços de formação continuada, tendo as artes e as práticas corporais papel secundário. Essas questões levantadas e que dialogam com a citação acima, refletem a necessidade de ampliação de conversa e sensibilização nas instituições, escolas e gestão sobre a importância dessa temática e presença desta na formação continuada. A imagem 4 ilustra um EVAE realizado com professoras e professores na Coordenação Regional de Ceilândia, mostrando a importância de se levar a formação continuada até os docentes.

Imagem 4 - Oficina do EVAE na CRE de Ceilândia



Fonte: acervo dos autores.

Considerando que, segundo dados do Censo Escolar 2023, atualmente a rede pública do Distrito Federal tem 825 escolas, com 464.977 estudantes, sendo 39.519 professores efetivos na ativa em Unidades Escolares, não seria necessário e urgente que, ao invés da SEEDF esperar a demanda surgir das escolas, fazer esta, por meio da EAPE, o caminho de volta e levar não apenas em formato de oficinas, mas dialogar com as necessidades da rede e em parceria com as Coordenações Regionais de Ensino, promover a formação continuada indo até estas escolas com cursos regionalizados. Ou ainda, mapear e identificar, por meio do Censo Escolar, as escolas em situações de baixo rendimento

ou possíveis *déficits*, buscando estabelecer diálogo e realizar os percursos *in loco*, dentro das escolas com equipes interdisciplinares.

A questão a ser colocada é a forma como a EAPE compreende tais demandas, onde talvez o raciocínio seja: “Se não há procura, então não há demanda.” Porém a demanda existe, infelizmente a realidade e os obstáculos para levar as professoras à procura pela formação continuada seja muito mais complexa do que se pensa, ou seja, esperar que estas simplesmente procurem no cardápio de percursos um conteúdo que melhor lhes atenda. Talvez seja ilusório, pois na prática estas lutam para sobreviver com baixos salários, onde, muitas vezes, têm dois ou mais empregos, assim, é muito provável que a formação continuada não esteja no horizonte de suas possibilidades. Diante dessa realidade, faz-se necessário discutir sobre essas questões na formação continuada.

Por esse motivo também, destacamos a importância da interação desse assunto com a chamada do dossiê temático dessa edição: “O papel do periódico científico na educação básica: desafios e oportunidades da comunicação e letramentos científicos, trazendo a relevância de se fazer pesquisa a partir das experiências em sala de aula em práticas corporais, jogos e brincadeiras e registrá-las fomentando o debate que parte das diversas realidades da SEEDF, além de destacar, a partir das trocas com os cursistas, os desdobramentos da inserção dessas áreas com as crianças e adolescentes na escola.

## Os primeiros movimentos: o corpo dança!

Durante os encontros de formação continuada, sejam nas oficinas, sejam nas turmas dos percursos formativos, recorrentemente ficaram em evidência algumas questões, a saber: 1. “*Eu não tenho experiência prática!*” referindo aqui à ausência, na formação inicial, daquilo que professoras(es) pedagogas(os) denominavam de “conteúdos práticos”, em se tratando de práticas corporais como jogos, brincadeiras, danças e atividades lúdicas de uma maneira geral. A imagem 5 demonstra uma vivência corporal a partir do movimento dançado, processo este que ocorre na formação continuada com as professoras.

Notamos, através das falas e dos diálogos que estabelecemos com os professores e cursistas no percurso formativo como também nas abordagens vivenciais nas oficinas, que há uma queixa generalizada no sentido de que as experiências adquiridas e as vivências com práticas corporais durante o ensino superior são bastante reduzidas, ficando sintetizadas ao estágio final nas escolas. Ouve-se com muita frequência frases como: “*na minha graduação em pedagogia tudo foi muito teórico*”, “*a gente só estuda a importância do brincar, mas não põe em prática*”, “*os professores na faculdade não gostam de aula prática, só gostam de aula teórica*”. Talvez nestas falas estejam algumas pistas do afastamento ou até mesmo do preconceito que o conhecimento científico acadêmico tem com as denominadas “aulas práticas”. Fica a impressão a partir dessas falas das professoras, que o conhecimento transmitido na formação inicial se

Imagem 5 – Professoras dançando em uma oficina do EVAE



Fonte: acervo dos autores.



Imagem 6 - Professores em roda em diferentes brincadeiras e contexto escolares



Fonte: acervo dos autores.

restringe ao conhecimento teórico, entendendo que este modelo de ensino, por si só, provocará a mudança na prática pedagógica na escola, criando assim, a partir do nosso ponto de vista, um falso antagonismo. Em relação a essa temática, Gimeno (1983) argumenta:

A fragmentação das disciplinas, a desarticulação entre a teoria e a prática, a separação entre as pesquisas desenvolvidas na universidade e o trabalho conduzido nas escolas resultam do modelo de racionalidade técnica que configura os currículos universitários de formação do professor. Segundo esse paradigma, as práticas docentes, como ciências aplicadas, decorrem da teoria: nada mais são do que aplicações de modelos teóricos. A relação entre teoria e prática tem sentido único e não dialógico. A escola e o saber aí ministrado não constituem o objeto privilegiado de estudo do pesquisador. Essa postura traz como corolário o desprestígio da profissão de professor, confinado a ser mero executor de propostas desenvolvidas por especialistas, mero consumidor de pesquisas e de políticas definidas de cima para baixo (Gimeno, 1983, p. 56).

No entanto, não é verdade que o conhecimento teórico caminha sem a materialidade da vida concreta, assim como é falso que as experiências vivenciais são isentas de vieses políticos, pois toda a prática corporal tem uma intencionalidade. O Ser histórico e político estão presentes na sua totalidade na produção de conhecimento. Neste sentido, e como forma de provocação, insistimos que existe aí também um processo permanente de construção dialética de homens e mulheres que carregam uma história de vida que é na sua essência, uma história afetivo-corporal que não pode ser negada e muito menos fragmentada. Os jogos, as brincadeiras, as danças e as atividades lúdicas de um modo geral, experimentadas corporalmente, podem também servir como ferramentas de luta política, de forma crítica e reflexiva. Não é mais possível aceitar que esta separação continue sendo uma marca da formação inicial, onde o

conhecimento acadêmico não se “mistura” ao vivencial, experiencial, sensível e afetivo. Conforme Pimenta (1999), ao contrário do que se necessita, os cursos de formação inicial, ao desenvolverem currículos formais com conteúdos e atividades distanciadas da realidade e da verdadeira prática social de educar, pouco contribuem para formar uma nova identidade do profissional docente. Portanto, conforme a Imagem 6 ilustra, é essencial vivenciar a “prática” não como receita pronta, mas como parte de um processo de ressignificação educativa, política e histórica.

### A “instrumentalização da prática” ou a falta desta

Ao final dos processos de formação continuada, seja nas oficinas, seja nos percursos formativos, temos percebido que, segundo as professoras cursistas e participantes das oficinas, para além da abordagem pedagógica voltada para a intervenção em sala de aula propriamente dita, existe um espaço de sensibilização, reconhecimento do próprio corpo como protagonista de um processo histórico que nos afeta objetivamente e produz uma determinada prática pedagógica. Neste sentido, temos observado que a despeito da carência de atividades vivenciais na formação inicial, professoras procuram “receitas” nos encontros de formação continuada, pelo menos esse tem sido o discurso inicial nas aulas.

Tanto nas oficinas, quanto nos percursos formativos, o que mais recorrentemente ouvimos foi: “quero aplicar estas brincadeiras com a minha turma”, “será que consigo fazer este jogo com minha turma?”, “mas eu não sei dançar, não sou especialista em dança, acho que não vou conseguir realizar esta atividade com minhas crianças, sou muito tímida”.<sup>3</sup> Obviamente que gostaríamos muito de ver estas situações acontecendo em forma de experiências positivas e transformadoras, mas ao mesmo tempo,

Imagem 7 – Professores deitados em roda no chão em uma disposição solar durante o percurso formativo



Fonte: acervo dos autores.

compreendemos que os temores e medos de colocar em “prática” as atividades vivenciadas na formação continuada, são um movimento provocador, é o pensamento pedagógico na sua essência, sentido e vivido a partir da historicidade corporal de cada professora. Conforme afirma Gadotti (1998),

O pensamento pedagógico nutre-se da prática dos educadores, ao mesmo tempo que também a ilumina: a prática é a melhor maneira de aprender a pensar certo. O pensamento que ilumina a prática é por ela iluminado tal como a prática que ilumina o pensamento é por ele iluminada. Essa prática é, em primeiro lugar, a própria prática do educador que pensa a teoria, mas também a prática coletiva dos educadores (Gadotti, 1998, p. 125).

Valorizamos e respeitamos a história de cada um e cada uma, dialogamos muito, mas principalmente ouvimos bastante o que cada professora tem a dizer nos espaços da formação. A importância de experimentar essas práticas no próprio corpo é sempre latente e revela alguns caminhos possíveis para reflexão sobre a educação, o papel da professora e o impacto dessas relações na vida das crianças:

O caminho do autoconhecimento é a janela para uma educação para sensibilidade: conheça a si mesmo e às crianças; permita a criança expressar-se, bem como esteja atento, de maneira respeitosa à expressão do outro. Educar para a sensibilidade é abrir a porta do conhecimento artístico criador e transformacional (Machado, 2016, p. 78).

A criança se comunica o tempo todo com o seu corpo, a linguagem da criança é corporal, mas não podemos esquecer que os(as) professoras(es), que estão à frente das turmas, são sujeitos de um processo histórico que nem sempre dialoga com o corpo e com as suas linguagens afetivas. Para muitos destes sujeitos, permitir que as crianças se expressem livremente é com toda a certeza romper com o padrão de uma educação tradicional e repressora que eles próprios vivenciaram em seu tempo de infância. Se ver como protagonista e superar a visão mecanicista e funcionalista dos jogos, brincadeiras, danças e práticas corporais de uma maneira geral na escola, não é uma tarefa fácil, visto que o corpo ainda é um tabu na nossa sociedade, se despir das camadas de preconceitos e normas que regem padrões de comportamentos de gênero, ainda é um grande desafio, que precisa ser debatido em todos os espaços da sociedade, mas principalmente nos espaços educativos.

Compreendemos que a formação continuada vivenciada corporalmente está no caminho certo, à medida que temos ampliado nossa presença na rede e as escolas têm reconhecido a importância das práticas corporais, enxergando a riqueza da cultura corporal, especialmente enraizada na cultura popular brasileira, herdada dos povos originários e africanos, movimentando os espaços escolares com ludicidade, conhecimento, diversidade e pertencimento. A imagem 7 revela uma ampliação dos conteúdos a partir da experiência vivencial de jogos, brincadeiras e danças na escola e de que estes não são meros passatempos para as crianças, mas fundamentais nos seus processos de aprendizagem.



## O corpo que se movimenta é um corpo político!

Outro aspecto relevante que nos chama a atenção é como as escolas percebem a importância da formação continuada no que tange aos jogos, às brincadeiras e às danças na escola. Há uma clareza quanto a necessidade de as professoras realizarem uma “oficina ou curso prático” e pôr a “mão na massa”, mas ao mesmo tempo, notamos que não há uma nitidez da gestão da escola, quanto ao reconhecimento que o espaço da formação continuada é um campo de disputa política, política no sentido de visão de mundo sobre o corpo-histórico de homens e mulheres, pois na maioria das vezes, a participação na oficina se restringe tão somente aos docentes. A gestão, no seu sentido mais amplo, não participa geralmente dos processos formativos voltados para as práticas corporais. Imagina-se assim que este espaço de formação continuada e de diálogo com os “corpos” não é relevante para a gestão da escola, ocupando esta somente o espaço para resolver questões administrativas e burocráticas (Paro, 2011). Para Libâneo (2007), na maioria de nossas escolas, ainda prevalece a concepção técnico-científica de gestão a partir da qual perdura uma visão burocrática e tecnicista de escola. Portanto a formação continuada também ocupa um espaço de disputa na escola, provocando e questionando os papéis de cada sujeito neste espaço.

## O recreio acabou!!! O corpo cala

As práticas corporais na escola não apenas divertem e ocupam o tempo dos estudantes, como também politizam, socializam, sensibilizam, humanizam e transformam quem delas faz parte. Não há educação transformadora sem afeto, sem confiança e respeito e este deve ser o lugar do professor-formador e da professora-formadora da EAPE. Lugar este de escuta e de certeza que os processos de ensino e aprendizagem se fazem muito mais como trocas, do que como doação de conhecimento. Temos percebido que nos espaços de formação continuada, ainda prevalece a visão de infância como uma fase que se encerra ao sair da Educação Infantil, como se a criança deixasse de ser criança ao ingressar no Ensino Fundamental.

Os jogos, as brincadeiras e a dança, em geral, são bem acolhidos e aceitos nas escolas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Porém ainda precisamos politizar estes conteúdos e avançar, debatê-los e historicizá-los, numa sociedade cindida pelos preconceitos, pelo machismo estrutural, pelo racismo, pela misoginia, pela homofobia, pela transfobia e pelo proselitismo religioso nos espaços escolares. Reconhecer a escola como espaço da ciência tem colidido diretamente com dogmas assentados em privilégios de classe, gênero e raça/etnia, que se traduzem numa prática pedagógica cotidiana conservadora e distante dos avanços das ciências sociais e humanas. Ao mesmo tempo reconhecemos a EAPE como espaço de resistência e luta política de formadoras e formadores que acreditam numa educação pública e de qualidade. Ressaltamos ainda que o espaço de publicações científicas voltadas para as práticas corporais no cerne da escola de formação demonstra a importância deste *locus*, não apenas como de conhecimento científico, mas essencialmente um espaço democrático que coloca o corpo como o centro do desenvolvimento humano.

A insistência em trazer a *práxis* vem de uma necessidade que se estampa a cada encontro, principalmente quando nos deparamos com professoras(es) que pouco ou nada se relacionaram com seus próprios corpos ao longo de suas vidas. Que relatam que, em seus tempos de escola, tinham muito pouco espaço para atividades que envolviam a corporeidade e que enxergam nas suas respectivas realidades hoje, que os estudantes também não possuem tanto tempo assim dedicado às práticas corporais. Como essas professoras(es) poderiam abrir espaço da real importância para os jogos, brincadeiras e dança na escola se suas experiências de vida, formação inicial, escola e a própria sociedade não acreditam no potencial dessas áreas para uma educação que de fato transforma? Esta é uma pergunta fundamental que nos acompanha com toda a certeza. O corpo cala porque não foi ensinado a falar, pouca chance teve de tentar comunicar-se e só ouve e age conforme o modelo estabelecido previamente. ■

## Notas

- <sup>1</sup> Neste relato de experiência, utilizaremos predominantemente a terminologia “professora”, tendo em vista que a representatividade feminina é muito superior a representatividade masculina no magistério público do Distrito Federal.
- <sup>2</sup> A formação continuada in *lôcus* sempre foi uma ação da EAPE, mas somente a partir de 2021 teve início o projeto “EAPE vai à escola”, com a realização de palestras e oficinas nas escolas.
- <sup>3</sup> Depoimento da professora X durante processo de autoavaliação em encontros semanais com as professoras.



## Referências

- DAVIS, Claudia Leme Ferreira *et al.* Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 826-849, set./dez. 2011.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento do Distrito Federal** – Educação Infantil. Brasília, 2018.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento do Distrito Federal: Ensino Fundamental** – Anos Iniciais e Anos Finais. Brasília, 2018.
- ELKONIN, D. B. Enfrentando o problema dos estágios no desenvolvimento mental das crianças. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 43, p. 149-172, jan./mar. 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 30ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- GIMENO, J. El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores. **Educación y Sociedad**, v. 2, p. 66-73, 1983.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.
- MACHADO, Marina Marcondes. Fenomenologia e infância: o direito da criança a ser o que ela é. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 22, n. 49/1, p. 249-264, 2013.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Pedagogia da animação**. Campinas: Papyrus, 1989.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- PEDERIVA, Patrícia Lima; BARROS, Daniela; PEQUENO, Saulo (Orgs.) **Educar na perspectiva histórico-cultural: diálogos vigotskianos**. Campinas: Editora: Mercado de Letras, 2018.
- NÓVOA, Antonio; VIEIRA, Pâmela. Um alfabeto da formação de professores. **Crítica Educativa**, v. 3, n. 2, p. 21-49, 2017.
- PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidades e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-34.
- ROCHA, Eloísa Acires Candal. Crianças e infâncias: uma categoria social em debate. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 4, p. 943-954, 2013.
- VIGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010.