



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA – FEF**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**INFÂNCIA PARTICIPATIVA? AS AVALIAÇÕES DAS CRIANÇAS DO  
“PROGRAMA EDUCAÇÃO COM MOVIMENTO” DA REDE PÚBLICA DE  
ENSINO DO DISTRITO FEDERAL**

Pedro Henrique Malheiros Lucindo

Brasília - DF

2021

PEDRO HENRIQUE MALHEIROS LUCINDO

**INFÂNCIA PARTICIPATIVA? AS AVALIAÇÕES DAS CRIANÇAS DO  
“PROGRAMA EDUCAÇÃO COM MOVIMENTO” DA REDE PÚBLICA DE  
ENSINO DO DISTRITO FEDERAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Física.

**ORIENTADORA: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> INGRID DITTRICH WIGGERS**

Brasília - DF

2021

PEDRO HENRIQUE MALHEIROS LUCINDO

**INFÂNCIA PARTICIPATIVA? AS AVALIAÇÕES DAS CRIANÇAS DO  
“PROGRAMA EDUCAÇÃO COM MOVIMENTO” DA REDE PÚBLICA DE  
ENSINO DO DISTRITO FEDERAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física, da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Física.

**Banca Examinadora:**

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Ingrid Dittrich Wiggers – Presidente  
Faculdade de Educação Física - UnB

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Dulce Maria Filgueira de Almeida - Membro interno  
Faculdade de Educação Física - UnB

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Flávia Martinelli Ferreira - Membro externo  
Faculdade Anhanguera

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Tayanne da Costa Freitas - Membro suplente  
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiro à Força Superior do universo pelo dom da vida.

Aos meus pais Charles e Eunice por todo amor, esforço e empenho em prol da educação e da formação humana dos seus filhos.

À minha irmã Cris por todo cuidado e ajuda necessária sempre que precisei.

À minha companheira Patrícia pelo amor, força e incentivo em todos os momentos.

A toda minha família pelo apoio e confiança.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ingrid Dittrich Wiggers, por ser a melhor orientadora que eu podia ter tido. A ela agradeço imensamente todos os ensinamentos e a paciência durante essa jornada.

Aos integrantes do grupo IMAGEM – UnB pelo acolhimento, pelos conselhos, pelos debates, pelas parcerias e pela amizade.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Dulce Almeida por confiar em mim desde a graduação e me guiar até o ingresso no mestrado.

A todos os meus professores, da Educação Básica ao Ensino Superior, que contribuíram e me acompanharam em meus processos formativos. Carrego um pouco de cada um para ser o profissional que sou hoje.

A toda a equipe do Centro de Ensino Médio 01 do Gama pela compreensão e suporte, em especial ao supervisor e amigo Edson Roberto.

Aos meus amigos do 'bonde', por todo apoio nos momentos bons e ruins.

À Secretaria de Educação do Distrito Federal.

À Universidade de Brasília.

A todos que conheci e passaram por minha vida durante esse período e que contribuíram, torceram e acreditaram em mim. Gratidão!

O âmago do espírito humano pede novas experiências  
Christopher McCandless

## RESUMO

O presente estudo tem por objetivo analisar a participação das crianças nas avaliações do Programa Educação com Movimento (PECM). Os objetivos específicos consistem em identificar as perspectivas das crianças sobre as atividades desenvolvidas no PECM, bem como possibilitar reflexões sobre os sentidos e os significados dessas avaliações. Para tanto, a pesquisa tem uma abordagem de natureza qualitativa e baseia-se em fontes documentais. O percurso metodológico pauta-se na análise de conteúdo, que permite observar as diversas informações sobre o fenômeno estudado. Os documentos utilizados para análise são as avaliações estudantis, que se encontram disponíveis no item Avaliação dos portfólios produzidos pelos professores regentes do Programa. Com base nessas informações, são apresentadas as perspectivas das crianças em relação às ações pedagógicas do PECM. Cumpre ressaltar que a busca por sentidos e significados, a partir das fontes desta pesquisa, gera de um tensionamento referente ao instrumento utilizado pelo Programa e permite vislumbrar ações em prol da qualidade da participação infantil em processos avaliativos que envolvam seus pontos de vista. É oportuno observar também que o material pesquisado limita a participação e o acesso mais profundo às informações do universo infantil. Diante disso, destaca-se ainda que é de suma importância não limitar a participação infantil nessas avaliações e considerar, de forma significativa, a inclusão desse público nos processos avaliativos educacionais. A conclusão deste estudo aponta para uma relação entre Educação Física e infância que deve estar inserida em uma agenda educacional mais ampla e que estimule diversas ações e reflexões. Além disso, esta pesquisa viabiliza outras possibilidades de estudos que abordem vertentes da prática pedagógica com crianças e proporciona outros debates relativos ao contexto infantil.

**Palavras-chave:** Educação Física. Infância. Criança. Escola. Programa Educação com Movimento.

## ABSTRACT

The main propose of this research is to analyze the participation of children in the evaluations of the Education With Movement Program. The specific goals are to identify the children's perspectives on the activities developed at the Program mentioned above, as well as to reflect on the meanings and perceptions of these assessments. In order that, the research has a qualitative approach and is based on documentary sources. The methodological trial is based on content analysis that allows observing the several information about the studied case. The documents used for analysis are student evaluations, which is one of the instruments that is part of the evaluation item present in the portfolios of the Program's governing teachers. The perspectives that the children are able to achieve on the pedagogical actions of the Program, are presented as a result. The search for meanings and perceptions about the evaluations, allows to tension the Program's instrument and allows to glimpse actions in favor of the quality of the children's participation in the evaluations that involve their points of view. However, it is observed that these assessments limit participation and deeper access to information from the children's universe. It is also notable that it is of supreme importance not to limit child participation and to consider, in a significant way, the inclusion of children in the evaluation of educational processes. Finally, when thinking about Physical Education and childhood, this relationship is part of a broader educational plan, which stimulates numerous actions and reflections. Furthermore, it makes possible other study possibilities that address aspects of pedagogical practice with children and provides other debates within the context of childhood.

**Keywords:** Physical Education. Childhood. Child. School. Education with Movement Program.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Respostas da questão 1.....	39
Gráfico 2 – Respostas da questão 2.....	40
Gráfico 3 – Respostas da questão 3.....	41
Gráfico 4 – Respostas da questão 4.....	42
Gráfico 5 – Respostas da questão 5.....	44
Gráfico 6 – Respostas da questão 6.....	48



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa do Distrito Federal.....	31
Figura 2 – Nuvem da questão 7.....	49
Figura 3 – Nuvem da questão 8.....	52
Figura 4 – Avaliações não padronizadas.....	64
Figura 5 – Avaliação sem informações básicas.....	66

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Objetivos específicos propostos pelo PECM.....	21
Quadro 2 – Portfólios selecionados.....	32

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

DF	Distrito Federal
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FEF	Faculdade de Educação Física
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PECM	Programa Educação com Movimento
RA	Região Administrativa
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
UNB	Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

1	O INÍCIO DA JORNADA.....	13
1.1	Os primeiros passos.....	13
1.2	Demarcando o objeto de estudo.....	17
1.3	Conhecendo os caminhos.....	21
1.4	Estabelecendo objetivos.....	26
2	O PERCURSO METODOLÓGICO .....	27
2.1	Navegando nas fontes de pesquisa.....	28
2.2	Traçando uma rota.....	33
2.3	A direção da análise.....	34
3	EMBARCANDO NOS RESULTADOS.....	38
3.1	A decolagem: caracterização e perspectivas.....	38
4	AS TURBULÊNCIAS DO CAMINHO.....	57
4.1	Qual o alcance e o limite dessas avaliações?.....	57
4.2	O lugar das crianças: os sentidos e os significados das avaliações .....	67
4.3	Vislumbrando vias alternativas.....	75
	PREPARAR PARA O POUSO.....	85
	REFERÊNCIAS.....	88
	ANEXO A – Capa do documento do PECM.....	94
	ANEXO B – Estrutura dos portfólios.....	95
	ANEXO C – Exemplo de portfólio.....	96
	ANEXO D – Exemplo de avaliações dos estudantes.....	100
	ANEXO E – Ações coletivas com as crianças no PECM.....	101

# 1 O INÍCIO DA JORNADA

## 1.1 Os primeiros passos

Toda jornada tende a iniciar com muitas ideias até ser dado o primeiro passo e, para esta pesquisa, essa lógica não foi diferente. É comum, nas Ciências Humanas e Sociais, que os estudos partam de alguma inquietação e/ou de experiências prévias do pesquisador. Dessa forma, os próximos parágrafos serão descritos em primeira pessoa para um relato mais fidedigno da justificativa pessoal que levou ao presente estudo.

A ideia de estudar o Programa Educação com Movimento - PECM<sup>1</sup>, surgiu de minha experiência profissional como professor efetivo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF. Apesar de ministrar aulas para o Ensino Médio e não trabalhar diretamente com o Programa, o interesse se deu pelo fato de ser uma iniciativa inovadora e elogiada dentro da rede pública do Distrito Federal, já que se propõe a modificar a lógica existente nas aulas de Educação Física no início da vida escolar das crianças.

O Programa Educação com Movimento tem como objetivo a inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, o PECM busca consolidar a Educação Física nessas etapas, uma vez que a presença do professor dessa disciplina ainda não é vista em todas as escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal.

Durante a minha atuação profissional, sempre busquei indícios que auxiliassem no entendimento de como a Educação Física é abordada nas primeiras etapas de ensino. Logo, pude perceber, em conversas informais com alguns de meus estudantes do Ensino Médio, que suas vivências anteriores, especialmente no começo da vida escolar, não eram experiências tão ricas e positivas, quando se pensa no potencial que a Educação Física pode exercer.

---

<sup>1</sup> A nomenclatura e a sigla utilizadas estão em consonância com os termos que constam do documento oficial do Programa (anexo A) e também com os meios de comunicação utilizados pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Dentre esses relatos, vários mencionaram que os horários das aulas dessa disciplina eram destinados apenas à recreação ou a atividades “livres”. Há que se considerar, porém, que o PECM, de forma oficial, é uma iniciativa relativamente recente, visto que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, foi implementado apenas em 2011 e, na Educação Infantil, somente em 2014.

Posto isso, meus estudantes muitas vezes não tiveram um professor de Educação Física ministrando a disciplina, o que reforça a importância desse profissional também nas primeiras etapas da Educação Básica. A partir desses depoimentos, observei, inicialmente, que o formato de aula descrito ou a falta de um profissional da área podem fazer com que eles cheguem ao Ensino Médio sem a experiência e as habilidades básicas necessárias para o bom desenvolvimento nas aulas.

A partir dessas inquietações, pensei em voltar meu olhar ao que ocorre na “base”, ou seja, nos primeiros anos escolares, a fim de entender como a Educação Física vem se desenvolvendo, especificamente pelo Programa Educação com Movimento. A proposta do Programa tem grande importância na atualidade, pois percebo, a partir da minha vivência como professor, que cada vez mais há uma diminuição das brincadeiras e do movimento corporal espontâneo das crianças. Circunstância essa que tende a restringir as vivências motoras apenas ao ambiente escolar, nas aulas de Educação Física.

Outro aspecto que meu trabalho com o Ensino Médio viabiliza é o contato, não só com estudantes que estão finalizando essa etapa, mas também com os recém-chegados dos anos finais do Ensino Fundamental. Essa condição, agregada aos estudos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tem me proporcionado uma visão mais ampla da Educação Básica, especialmente por esse olhar de professor somado, agora, ao de pesquisador.

Nessa perspectiva, com o decorrer da pesquisa, percebi que o Programa vai muito além de questões ligadas apenas ao meu cotidiano prático como professor. Observei que são inúmeros os fatores atrelados ao processo educacional. Os relatos dos meus alunos, todos adolescentes, me proporcionam cotidianamente perceber que eles têm suas próprias visões acerca do que lhes é ofertado e que exercem de forma singular seus

protagonismos. Nesse processo de trocas, gradativamente foi se ratificando meu interesse em compreender como se desenvolve a participação dos estudantes nos processos educacionais que os envolvam, especialmente na Educação Física.

Destarte, como o trabalho pedagógico do Programa Educação com Movimento é voltado para as crianças, público com uma forma ainda mais peculiar de enxergar sua trajetória educacional, torna-se mais urgente observar a abordagem da Educação Física nesse contexto. Assim, esta pesquisa tomou um direcionamento que me fizesse compreender a participação das crianças no processo avaliativo proposto pelo PECM e o que pensam a respeito da prática da Educação Física e que ocorre na sua vida escolar como um todo.

Quando o estudante é uma criança, observei ainda que essa tarefa se torna ainda mais especial, tendo em vista que, no decorrer dos estudos da infância, percebi que as crianças enxergam o mundo de acordo com suas especificidades e que têm muito a contribuir com a sociedade atual. Desse modo, simples inquietações sobre o funcionamento de um Programa culminou em uma reflexão sobre a participação infantil nas ações educacionais que lhe são ofertadas.

Além dessas experiências pessoais, este estudo também se torna relevante porque o foco está voltado para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, as primeiras etapas da Educação Básica. Tais etapas são fundamentais e privilegiadas para estimular e proporcionar para as crianças desafios motores, cognitivos e socioafetivos, com vistas ao seu pleno desenvolvimento (DISTRITO FEDERAL, 2019).

Desse modo, a presente pesquisa é pertinente tendo em vista que o ambiente escolar oportuniza diversos aprendizados às crianças. O processo ensino-aprendizagem, que muitas vezes é organizado e estruturado por adultos e ofertados às crianças, também deve estabelecer um diálogo constante com as infâncias e levar em consideração tudo o que elas representam no contexto escolar. Portanto, a intencionalidade pedagógica na organização e na estruturação dos conhecimentos a serem transmitidos necessita da mediação do professor, tendo em vista que ele deve observar a importância de como as

crianças criam seus próprios saberes, observam seu lugar no mundo e como se dá a relação delas com o ambiente que as cerca.

Outro fato a ser considerado é a pouca produção científica no Brasil, especificamente na região Centro-Oeste, relacionada à infância com enfoque na educação do corpo (WIGGERS *et al.*, 2017). Assim, mesmo que este estudo não se aprofunde nos conceitos de educação do corpo, ele expõe elementos desse tema que se tornam fundamentais e relevantes no tocante à infância e também à necessidade de mais pesquisas nesse campo.

No que se refere à Educação Física, Daolio (1995) corrobora com a significância desse tipo de estudo, visto que se torna importante para a área à medida em que se preocupa com os discursos sobre o corpo e com as representações sociais que suportam as várias concepções em torno dele. Nessas circunstâncias, pesquisas que relacionam Educação Física e infância revelam-se significativas pelo fato de o corpo nessa fase se manifestar de inúmeras formas e ter forte influência de todo o contexto social e cultural no qual se insere (DAOLIO, 1995).

É na infância que a relação com o mundo se inicia e vai se tornando mais forte, tendo grande impacto na formação humana. Nessa fase, o indivíduo sofre modificações sociais e culturais que se impõem ao seu estilo de vida e aos diferentes papéis que convém assumir no curso da existência. Se a ordem social se infiltra pela extensão viva das ações do homem para assumir força de lei, esse processo nunca está completamente acabado (LE BRETON, 2007).

Diante disso, pesquisas com crianças devem considerá-las como sujeitos ativos e de direitos, afastando-se de uma visão universal de infância, de modo a auxiliar na compreensão de diferentes representações dessa categoria social e a respeitar as informações produzidas pelas crianças, e não apenas sobre elas. Tal fato pode ocorrer a partir do momento em que ver e ouvir a criança se torna um novo objetivo das pesquisas (MACHADO; WIGGERS, 2012).

Nessa perspectiva, o trabalho se desenvolve em cinco capítulos. Nesta introdução, além da apresentação da justificativa e da relevância do estudo, ainda está a caracterização do objeto e também o marco teórico, que aponta os principais conceitos que norteiam o desenvolvimento da pesquisa.



Em seguida, estão postos os princípios teóricos-metodológicos que traçam um percurso para que se atinjam os objetivos propostos pela pesquisa. Posteriormente, o terceiro capítulo estabelece uma caracterização dos resultados encontrados, que expõem as perspectivas das crianças sobre o PECM.

O quarto capítulo, por sua vez, busca tensionar essas perspectivas e a forma como o Programa Educação com Movimento propicia a participação das crianças em sua avaliação institucional. Por fim, o quinto e último capítulo encerra esta pesquisa com as considerações finais e as possibilidades de estudos futuros.

## **1.2 Demarcando o objeto de estudo**

O presente estudo tem como objeto o Programa Educação com Movimento (PECM) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF. Este trabalho pretende, a partir da compreensão das nuances e ações propostas em teoria pelo PECM, contribuir com reflexões e análises acerca da infância e da participação das crianças em programas educacionais. Considerando esses aspectos e visando qualificar o trato da Educação Física com o universo infantil, esta pesquisa será desenvolvida por meio de uma abordagem sociopedagógica da Educação Física, visto que tende a considerar as características sociais das crianças nas ações pedagógicas.

Assim, é importante abordar o contexto histórico do qual o Programa advém e que acaba caminhando junto com a história de Brasília. A capital, inaugurada em 1960, tem como característica arquitetura e urbanismo modernos, articulada a um criterioso planejamento educacional, elaborado por Anísio Teixeira, em seu "Plano de Construções Escolares de Brasília", missão que lhe foi atribuída pelo então presidente da época, Juscelino Kubitschek.

Anísio Teixeira, além de educador, era diretor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP – e teve forte influência pelas ideias de um dos pioneiros do pragmatismo, o filósofo americano John Dewey. Desse modo, suas concepções se caracterizam pela diferenciação do ensino tradicional de uma educação formulada em cunho progressista, determinada

pela articulação do currículo com as práticas pedagógicas no sentido de uma educação integral (CUNHA, 2008).

Nesse sentido, desde a concepção do sistema educacional de Brasília, Anísio Teixeira previu escolas para o desenvolvimento de atividades artísticas, físicas e recreativas, que serviriam como um exemplo pedagógico inovador (TEIXEIRA, 1961). Dessarte, desde a origem, a Educação Física nas escolas públicas da nova capital faz parte de uma proposta moderna.

Na atualidade, a disciplina, mesmo sendo um dos componentes curriculares obrigatórios da rede pública de ensino do Distrito Federal, ainda é ministrada, de modo geral, por professores com formação em Pedagogia, tanto na Educação Infantil como nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Porém, desde 2011, a Secretaria de Educação do Distrito Federal - SEEDF vem buscando modificar esse cenário, justamente por meio da implementação do Programa Educação com Movimento.

Nesse contexto, o PECM tem como finalidade precípua a ampliação das experiências corporais dos estudantes no espaço escolar por meio da inserção do professor de Educação Física mediante a intervenção pedagógica integrada e interdisciplinar com o professor de Atividades<sup>2</sup>. A atuação pedagógica do Programa está centrada na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, buscando adequar a prática às necessidades da infância e visando qualificar o trabalho pedagógico relacionado ao corpo e ao movimento humano nas escolas (DISTRITO FEDERAL, 2019).

A proposta do Programa busca atender à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, no artigo 26, §3º, que reconhece a Educação Física como componente curricular obrigatório da Educação Básica. Contudo, a presença do professor especialista dessa disciplina ainda não é uma realidade que abrange totalmente as primeiras etapas. Nessas condições, portanto, fica a cargo do professor de Atividades ministrar os conteúdos para as crianças.

---

<sup>2</sup> Profissional formado em Pedagogia, capacitado para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica. O termo “professor de Atividades” será utilizado nesta pesquisa seguindo a forma que o Programa Educação com Movimento o aborda em seu documento.

Uma das bases para o ensino desse componente curricular, nessas etapas de ensino, são as práticas corporais. O termo utilizado diz respeito à definição exposta no documento do PECM, o qual declara que as práticas corporais são produções culturais históricas que acumulam diversos conhecimentos, valores e formas de compreender o mundo sistematizado historicamente pela humanidade e fica a cargo do professor de Educação Física (DISTRITO FEDERAL, 2019).

À luz dessa concepção, para essa disciplina, as práticas corporais podem ser compreendidas como atividades construídas historicamente, já que abordam as manifestações culturais que permitem a interação com o outro focando na dimensão corporal dessa relação. Esse conceito ainda é amplo e possui inúmeras possibilidades dentro da própria Educação Física. Apesar de remeterem a sentidos variados, as práticas corporais se valorizam quando os pesquisadores as relacionam com as Ciências Humanas e Sociais, já que os que dialogam com as Ciências Biológicas e Exatas trabalham com outro conceito, o de atividade física (LAZZAROTTI FILHO *et al.*, 2010).

No que diz respeito ao PECM, ele segue as bases do Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018a; 2018b), um dos documentos que regem as diretrizes curriculares educacionais dessa unidade federativa. Esse Currículo recomenda e traz alguns direcionamentos para a aprendizagem das crianças tanto na Educação Infantil como nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No entanto, infere-se dessas recomendações que há uma distinção no trato dos conteúdos, no que se refere a estrutura curricular, entre as etapas de ensino. No caso da Educação Infantil, o trabalho se orienta em aprendizagens dentro dos campos de experiência<sup>3</sup>. Já para os anos iniciais do Ensino Fundamental, são preconizados conteúdos com predominância para o bloco de jogos e brincadeiras, além de outras manifestações da cultura corporal.

Para o Coletivo de Autores (1992), uma aprendizagem dentro da cultura corporal, na qual o PECM se baseia, deve desenvolver uma reflexão pedagógica sobre a representação simbólica de realidades vividas pelo

---

<sup>3</sup> Campos de experiência: o eu, o outro e o nós, corpos, gestos e movimentos, traços, sons, cores e imagens, espaço, tempos, quantidades, relações e transformações e escuta, fala, pensamento e imaginação (DISTRITO FEDERAL, 2018b).

homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. A referida obra menciona ainda que fazem parte dessas manifestações os jogos, as danças, as lutas, a ginástica, o esporte e outras formas alternativas de expressão do corpo.

Além disso, essa concepção proporciona o conhecimento do ser humano, suas possibilidades e limites, em interação com o mundo, com a natureza e com a sociedade, pois tem como objeto as práticas e a movimentação corporais, que são elementos obrigatórios para o ensino da Educação Física. De acordo com essa teoria, as características do desenvolvimento e a aprendizagem são consideradas conforme a faixa etária do indivíduo.

No entanto, ainda que o Programa Educação com Movimento já esteja presente em cerca de 40%<sup>4</sup> das escolas da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o PECM ainda não foi ampliado para todas as instituições que atendem a essas etapas na rede pública de ensino do Distrito Federal. Portanto, o Programa, conseqüentemente, acaba por não ser ofertado a todos os estudantes.

Para melhor entender o Programa Educação com Movimento, também é necessário desdobrar os seus objetivos. Além do objetivo geral, que visa implantar e implementar o Programa aliado à inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, o documento destaca quatro objetivos específicos, que estão expostos no Quadro 1.

---

<sup>4</sup> Informação concedida pela Diretoria de Educação Física e Desporto Escolar, setor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal responsável pela gestão do PECM, em março de 2021.

**Quadro 1** – Objetivos específicos propostos pelo PECM

<b>Ordem</b>	<b>Objetivos</b>
1	Explorar os conteúdos da cultura corporal presentes na Educação Física, tais como: o jogo, a brincadeira, o esporte, a luta, a ginástica, a dança e conhecimentos sobre o corpo, integrando-os aos objetivos, linguagens e conteúdos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.
2	Estimular a interdisciplinaridade na intervenção pedagógica do professor de Educação Física, por meio do planejamento e atuação integrada ao trabalho do professor de atividades, em consonância com o Proposta Pedagógica da unidade escolar e com o Currículo em Movimento da Educação Básica.
3	Fortalecer o vínculo do estudante com a unidade escolar, considerando as necessidades da criança de brincar, jogar e movimentar-se, utilizando as estratégias didático-metodológicas da Educação Física na organização do trabalho pedagógico da unidade escolar
4	Contribuir para a formação integral dos estudantes, por meio de intervenções corporais pedagógicas exploratórias e reflexivas, com base em valores, tais como: respeito às diferenças, companheirismo, fraternidade, justiça, sustentabilidade, perseverança, responsabilidade, tolerância, dentre outros, que constituem alicerces da vida em sociedade e do bem-estar social.

Fonte: DISTRITO FEDERAL (2019).

Conforme observado no Quadro 1, esses objetivos representam o intuito do Programa. Eles buscam atingir e tornar efetivas as práticas pedagógicas, para atender a proposta tanto do Programa quanto do Currículo em Movimento do Distrito Federal. Desse modo, o PECM tende a coadunar sua proposta com os pressupostos teóricos do campo da Educação Física, com uma abordagem dentro da perspectiva histórico-crítica, o que se reflete nos desdobramentos teóricos que estão expostos no documento do Programa.

Além disso, por serem focos da atuação pedagógica do Programa Educação com Movimento, as crianças devem ser evidenciadas na continuidade desta pesquisa, assim como suas relações com a Educação Física no contexto escolar.

### **1.3 Conhecendo os caminhos**

A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, foco de atuação do PECM, têm como característica em comum o trabalho pedagógico com a infância. É importante ressaltar que os conceitos de infância e de criança

sofrem influência de contextos históricos, sociais e culturais. Considerando esses contextos, é imprescindível que, ao realizar estudos com crianças, seja necessário reconhecer sua importância no desenvolvimento humano. Além de ser pertinente abordar alguns conceitos relacionados a esse universo.

Nessa perspectiva, cumpre dizer que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069, de 1990, considera criança uma pessoa com faixa etária até 12 anos incompletos. Contudo, ao relacionar esse conceito com o de infância, é importante observar que um indivíduo não deve ser considerado criança com base apenas no fator cronológico, posto que a infância é definida como “uma categoria estrutural permanente na sociedade” (CORSARO, 2011, p. 42). Nesse sentido, essa relação pode ser ampliada e a infância definida como “um grupo social, do tipo geracional, permanente. Esse grupo geracional é constituído por crianças e sofre a renovação contínua inerente ao nascimento e ao crescimento dos seres humanos” (SARMENTO, 2011, p. 583).

Portanto, com base nesses teóricos, a infância pode ser vista com elementos de homogeneidade como uma categoria social. Por sua vez, o termo criança apresenta fatores mais heterogêneos, tendo em vista a singularidade de cada indivíduo, o que o torna uma importante fonte de investigação e um amplo campo de estudos (SARMENTO; PINTO, 1997).

É possível observar que esses conceitos fazem parte de uma fase comum da vida dos seres humanos e estão intimamente relacionados. Assim, pensar em infância como uma categoria social, para além de tão somente uma fase da vida, aumenta a dimensão de luta de forma significativa e entra em um espaço político-social que se desenvolve em vários aspectos no que tange à assistência à infância (FARIAS; WIGGERS, 2015).

A esse respeito, havia ainda um pensamento educacional tradicional nas altas classes sociais inglesas as quais defendiam que “as crianças devem ser vistas, mas não ouvidas”. Esse princípio extrapolou a educação familiar inglesa e acabou se enraizando na esfera pública dos sistemas educativos do ocidente. Porém, graças a estudiosos como Dewey, nos Estados Unidos, Malaguzzi, na Itália, Paulo Freire, no Brasil, dentre tantos outros, surgiram modos alternativos de ações pedagógicas, que acabam gerando a necessidade de desconstruir o modo tradicional de ensino.

Sendo assim, é importante ressaltar que vários aspectos e espaços que permeiam o universo infantil podem diferenciar as formas que a infância permite serem vivenciadas particularmente pelas crianças. Um desses espaços é justamente a escola. Essa instituição se configura como um dos ambientes que influenciam na formação das crianças em diferentes aspectos, proporcionando variados impactos no período da infância.

Um dos principais aspectos que podem ser desenvolvidos no ambiente escolar é a educação do corpo<sup>5</sup>. Essa abordagem, segundo Wiggers *et al* (2017), pode ser alcançada pela incidência de variados processos educativos sobre o corpo, respeitando as diferenças para cada ocasião. Em vista disso, tanto o ambiente educacional como a própria educação física escolar aparecem como alternativas para se desenvolver esse conceito. Esses aspectos se apresentam como possíveis caminhos para a efetivação do referido processo, desde que se leve em conta que “as transformações sociais do mundo contemporâneo sugerem a importância de um olhar direcionado à educação do corpo das crianças, forjadas em diversos contextos, assim como o da escola” (WIGGERS *et al.*, 2017, p. 183).

No que se refere especificamente ao corpo enquanto objeto de estudo da Educação Física, deve-se reconhecê-lo de forma ampla e levar em consideração todo o contexto cultural em que está inserido, já que ele é uma síntese da cultura, porque expressa elementos específicos da sociedade da qual faz parte. Portanto, o papel que a Educação Física exerce é fundamental no âmbito escolar (DAOLIO, 1995).

Esse componente curricular, que vem ressignificando sua prática, ao trabalhar o movimento dentro de uma cultura corporal, tem de compreender que o movimentar-se age como uma forma de comunicação com o mundo. É como se atuação pedagógica se desse por meio de uma via de mão dupla, na qual, ao mesmo tempo em que o movimento é parte integrante na construção de cultura, também é possibilitada por ela (BRACHT, 1996).

---

<sup>5</sup> Cabe ressaltar que a educação do corpo é um conceito amplo e complexo, com inúmeros desdobramentos que vão além do campo da Educação Física. A ideia de trazer esse tema visa elencar e caracterizar as várias possibilidades que a Escola e a Educação Física podem alcançar para o desenvolvimento das crianças.

No plano estrutural, também se pode constatar uma nova forma de conceber a relação da Educação Física com a infância. Tal mudança partiu da percepção de que esse componente curricular esteve menos presente no âmbito do primeiro segmento do Ensino Fundamental, pois nem todas as redes previam aulas com professores especialistas nesse nível de ensino. Então, aos poucos, as atividades lúdicas que predominavam nesse componente curricular foram cedendo lugar às atividades psicomotoras (BRACHT, 2011).

Em virtude disso, a Educação Física pode possibilitar aos estudantes conhecimentos e vivências que os levem a ter consciência de seu corpo e de sua inserção na sociedade, o que proporciona a formação de sujeitos críticos e autônomos, com capacidade de serem ativos e protagonistas. Por isso, para torná-los conscientes de suas atitudes e de seu papel na sociedade, sugere aliá-los à ampliação das experiências corporais, de maneira que cada um construa seu modo pessoal de participação a partir dessas práticas.

Dessa maneira, é necessário compreender que a participação das crianças é de suma importância para análise de qualquer contexto que as envolva. Sendo assim, para entender o papel da Educação Física na infância, à luz dos autores que tratam desses conceitos, é necessário considerar a participação das crianças em vários âmbitos relacionando-os com o campo desta pesquisa científica.

Logo, para tratar do protagonismo infantil, é indispensável abordar o tema com base na Sociologia da Infância, levando em conta que nesse campo existem duas correntes filosofias básicas. Uma, que considera a criança como sujeito ativo, que constrói sua própria cultura e auxilia na produção do mundo adulto. Outra, que considera a infância como uma forma estrutural e parte integrante da sociedade (CORSARO, 2011).

Portanto, é fundamental reconhecer as diferentes infâncias que cada criança vivencia, visto que o contexto social é um dos fatores que influencia de forma significativa o modo que ela percebe o mundo e a si mesma. Para tal, deve-se considerar “a importância de singularizar as crianças com base no contexto em que estão inseridas, de não pesquisar a criança isoladamente, de forma asséptica, alheia a sua condição social” (FILHO; BARBOSA, 2010, p.20).



Ainda para Filho e Barbosa (2010, p.18), “é necessário dar maior destaque e visibilidade à realidade das escolas, creches ou pré-escolas”. Assim sendo, no ambiente escolar, essas pesquisas se tornam ainda mais significativas, devido ao fato de que na escola são potencializadas as relações com a sociedade e também é onde surgem as primeiras experiências em diversos contextos. Deve-se também levar em consideração que as crianças possuem voz e sabem, de seu modo, se manifestar sobre variados aspectos.

Por sua vez, faz-se necessário um papel de mediador por parte do professor, o qual, nessa situação, além de mediar as falas, deve ser canal de interpretação e ligação das visões das crianças. Tal função, sendo executada de forma satisfatória, garante o entendimento das perspectivas do universo infantil de forma significativa. Possibilita, também, entender como as escolas lidam com os fenômenos estudados em seu ambiente, considerando que

[...] é necessário que façamos uso de construções teóricas que consigam apreender analiticamente o que a vida nas instituições de educação reúne, desvelando as tramas reais que se armam a partir de histórias cotidianas, em que se constrói a atividade educacional, social e cultural dos sujeitos[...] (FILHO; BARBOSA, 2010, p. 18).

Nesse sentido, a educação física escolar não deve ser diferente do que é evidenciado no trato com a infância. A disciplina deve ter como referência o protagonismo das crianças e todo o contexto histórico social que elas trazem consigo. Contudo, apesar desse componente curricular se manifestar de forma ampla, diversa e agir em diversos âmbitos no contexto educacional, a atuação do professor de Educação Física, como já mencionado, não é totalmente difundida no início da fase escolar, quando apenas o pedagogo costuma assumir esse papel.

Tal fato limita o desenvolvimento da disciplina dentro da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por essa razão, o trabalho do professor de Educação Física com as crianças pode trazer ganhos plausíveis, já que a sua presença nas primeiras etapas da Educação Básica, torna viável “a comunicação, o ajustamento, a compreensão, a leitura, interação e envolvimento e a evolução da criança por intermédio do movimento espontâneo” (FALKENBACH, 2006, p. 22).

Ademais, deve-se dar ouvidos às vozes das crianças e tornar efetiva a participação delas no processo pedagógico, com vistas a melhorar a atuação

do professor de Educação Física e conseqüentemente a própria qualidade escolar das aulas. Para isso, é importante abordar mecanismos que possibilitem essa participação infantil e mostrem as opiniões das crianças sobre determinados aspectos.

Dado o exposto, a presente pesquisa visa responder à seguinte questão norteadora: Como é representada a participação das crianças nas avaliações estudantis do Programa Educação com Movimento?

#### **1.4 Estabelecendo objetivos**

O objetivo geral do presente estudo consiste em analisar a participação das crianças nas avaliações do Programa Educação com Movimento (PECM). Dessa forma, como objetivos específicos desta pesquisa estão:

- Identificar as perspectivas das crianças acerca das atividades desenvolvidas no PECM.
- Refletir sobre os sentidos e os significados das avaliações das crianças participantes do PECM.

## 2 O PERCURSO METODOLÓGICO

Os princípios teórico-metodológicos do estudo buscam um detalhamento dos passos e da forma com vistas a atingir os objetivos propostos. Primeiramente, esta pesquisa possui uma abordagem de natureza qualitativa, que é utilizada para a análise de casos concretos levando em conta as suas particularidades e as expressões e as atividades das pessoas em seus contextos temporais e locais (FLICK, 2004). Por sua vez, o embasamento teórico tem por inspiração uma metodologia de revisão de literatura narrativa que se caracteriza por uma busca mais aberta e abrangente, sem um protocolo fixo para sua elaboração (CORDEIRO *et al.*, 2007).

O presente trabalho ainda se baseia em fontes documentais (principalmente os documentos elaborados pelo próprio Programa Educação com Movimento) na busca por informações acerca do universo das crianças, com enfoque, especificamente, no instrumento de avaliação dos estudantes. Desse modo, a pesquisa documental pode ser considerada uma forma de estudo que se apoia em fontes de dados baseados em textos escritos pelos sujeitos, ou seja, documentos produzidos pelas próprias instituições, organizações ou indivíduos pesquisados a fim de propagar em grande quantidade as informações que são classificadas em diferentes tipos (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

No que diz respeito à abordagem das informações, ela está pautada na análise de conteúdo de Bardin (1977). Essa técnica busca analisar as informações obtidas pelos documentos de avaliação do PECM e situá-las dentro das pesquisas da infância. Essa variedade de abordagens e métodos ocasionam um maior entendimento dos fenômenos, tendo em vista que a pesquisa qualitativa

[...] não se baseia em um conceito teórico e metodológico unificado. Várias abordagens teóricas e seus métodos caracterizam as discussões e a prática da pesquisa [...]. Essa variedade de abordagens distintas é resultado de diferentes linhas de desenvolvimento na história da pesquisa qualitativa, cuja evolução deu-se, até certo ponto, de forma paralela, e, em parte, de forma sequencial (FLICK, 2004, p. 22).

Dessa forma, os diferentes princípios teórico-metodológicos apresentados propiciam desenhar um percurso fluido que busque o

entendimento da participação das crianças nas avaliações estudantis sobre o Programa Educação com Movimento.

## 2.1 Navegando nas fontes de pesquisa

O instrumento de avaliação dos estudantes é um dos itens que faz parte dos portfólios<sup>6</sup> do Programa Educação com Movimento. Esses documentos são elaborados pelos professores atuantes no próprio PECM. Dessa maneira, essas fontes podem ser tipificadas, segundo Bogdan e Biklen (1994), como “documentos oficiais”, que têm grande valor e acabam se transformando em informações úteis para o desenvolvimento do trabalho, especialmente quando se trata de estudos qualitativos, já que

Estes materiais têm sido encarados por muitos investigadores como extremamente subjectivos, representando os enviesamentos dos seus promotores e, quando escritos para consumo externo, apresentando um retrato brilhante e irrealista de como funciona a organização. Por esta razão, muitos investigadores não os consideram importantes, excluindo-os da categoria de "dados". É exactamente por estas propriedades que os investigadores qualitativos os veem de forma favorável (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.180).

Portanto, os portfólios se configuram como formas de documentar as ações pedagógicas. Além de um procedimento de avaliação, eles se configuram como um eixo organizador do trabalho no contexto escolar, visto a importância que possui durante todo o processo pedagógico (VILLAS BOAS, 2005). Isso ocorre, porque essa documentação viabiliza a verificação das capacidades de pensamento crítico, do trabalho colaborativo, da articulação e solução de problemas complexos, do desenvolvimento de projetos e condução de pesquisas e da possibilidade dos estudantes formularem seus próprios objetivos de aprendizagem (MURPHY, 1997 *apud* VILLAS BOAS, 2005).

Logo, os portfólios e as avaliações dos estudantes presentes neles são documentos importantes, pois trazem informações relativas às perspectivas

---

<sup>6</sup> Para o suporte teórico da pesquisa, utilizou-se a versão atual do documento do PECM de 2019, no qual, tanto os portfólios quanto as avaliações dos estudantes apresentam, um pequeno aumento no número de itens e questões, além de utilizarem o termo “Programa” em vez de “Projeto”. Entretanto, para a análise das informações, esta pesquisa utilizou os portfólios e as avaliações de versões anteriores a essa, visto que foram obtidos antes dessa atualização. Porém, não há diferença significativa entre as versões, considerando que seus conteúdos continuam similares.

infantis, tanto a respeito do cotidiano do PECM, como do planejamento do professor e do processo avaliativo do Programa. Por essa razão, esse tipo de ferramenta pode ser considerado

[...] uma criação única que permite ao professor conhecer suas potencialidades e os aspectos que precisam ser melhorados. É necessária uma reflexão no momento em que o professor escolhe o que vai incluir no portfólio sobre sua atuação, de modo a que ele possa proporcionar uma autoavaliação e análise crítica da prática pedagógica (SILVEIRA, 2019, p.43).

Quanto à sua estrutura, os portfólios do Programa Educação com Movimento são compostos de vários itens (Anexos B e C). Dentre eles, alguns relativos às atividades e aos projetos realizados pelos profissionais envolvidos. Outros, por sua vez, abordam questões relacionadas aos pontos positivos observados e à contribuição da formação continuada no trabalho pedagógico. Esse tipo de ferramenta avaliativa trata também de tópicos com relatos sobre as coordenações pedagógicas da escola, bem como a relação entre os professores, coordenadores e gestores.

Porém, como já mencionado, o item essencial para esta pesquisa diz respeito às avaliações sobre o PECM, que são realizadas pelos gestores da escola, pelos professores de atividades e pelos estudantes participantes. Dessa forma, para atender aos objetivos deste estudo, a avaliação utilizada será, exclusivamente, a que trata das perspectivas das crianças, ou seja, os documentos de avaliação dos estudantes (Anexo D).

Essa avaliação estudantil da qual as crianças participam é parte imprescindível do estudo. Afinal, contêm informações importantes para representar a participação delas no processo avaliativo e nas atividades do Programa. Esse instrumento, além de ser um “documento oficial”, ainda pode ser subcategorizada, de acordo Bogdan e Biklen (1994), como “registros sobre os estudantes e ficheiros pessoais”.

O documento de avaliação dos estudantes é um formulário aplicado nas escolas participantes do PECM. Ele tende a buscar as opiniões das crianças sobre o Programa, uma vez que “as questões apresentadas visam identificar a percepção do estudante em relação aos seus benefícios como também sobre o funcionamento do Programa” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p.30).

Quanto às orientações para o preenchimento das avaliações dos estudantes pelos professores, o documento do PECM ainda menciona que

A linguagem deste instrumento precisa, no caso da Educação Infantil, ser adaptada, a fim de permitir a avaliação desses estudantes em específico. Tendo em vista o elevado número de estudantes, é recomendado que a avaliação seja realizada nas diversas turmas atendidas, em consulta coletiva aos estudantes quanto aos quesitos deste instrumento. Neste deve ser lançado o resultado do total de estudantes respondentes de acordo com os itens apresentados, e, nas questões abertas, as opiniões dos estudantes devem ser colocadas em forma de tópicos, constando como anexo do portfólio (DISTRITO FEDERAL, 2019, p.30).

Portanto, no que tange à realização do processo de elaboração, os documentos são preenchidos com cada turma participante em um momento de consulta coletiva às crianças (Anexo E), sendo que tal preenchimento fica a cargo do próprio professor de Educação Física. Assim, a avaliação tende a retratar os pontos de vista dos estudantes a respeito do Programa de forma coletiva e por uma via indireta, ou seja, as informações primeiro são interpretadas pelo professor.

Já a estrutura da avaliação é composta de oito questões objetivas e abertas. As objetivas apresentam três opções de respostas (“SIM”, “NÃO” e “EM PARTE”) e servem para responder às seis primeiras questões. Já as duas últimas proporcionam uma outra forma de contribuição dos estudantes, visto que são abertas, o que favorece uma maior variabilidade de respostas.

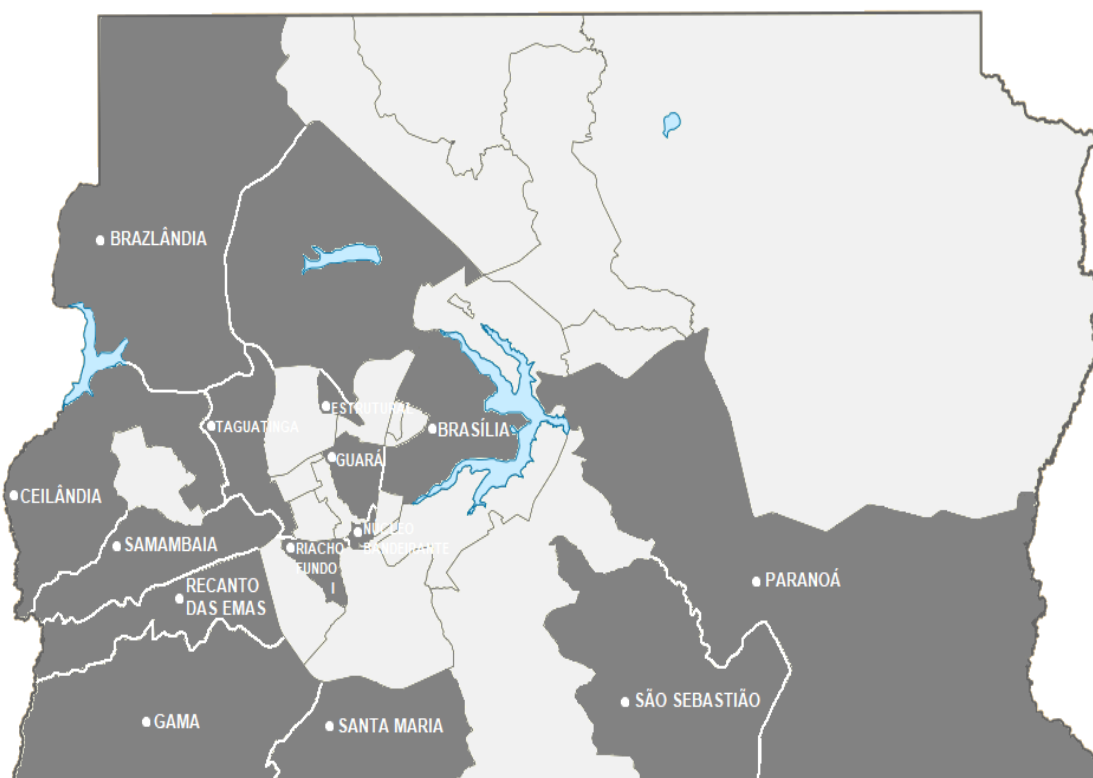
Dessa maneira, a utilização desses documentos visa obter informações a respeito das perspectivas das crianças e analisá-las junto a procedimentos e a técnicas de pesquisa que possibilitem entender como é representada a participação delas nas avaliações estudantis do PECM. Para os procedimentos relativos abordagem das informações, a obtenção dos documentos para o presente estudo ocorreu por meio de contatos dos pesquisadores do grupo IMAGEM – UnB<sup>7</sup> com as escolas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que disponibilizaram os portfólios do PECM.

---

<sup>7</sup> Este estudo faz parte de um conjunto de pesquisas vinculadas ao Imagem - Grupo sobre Corpo e Educação, que tem como tema central o Programa Educação com Movimento e é desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade de Brasília. Dessa forma, estão disponíveis vários documentos relacionados ao PECM para a exploração e a utilização dos pesquisadores em seus respectivos trabalhos.

Esses portfólios, dos quais as avaliações dos estudantes sobre o PECM são parte integrante, foram obtidos em escolas distribuídas em 14 regiões administrativas (RA's)<sup>8</sup> do Distrito Federal. A figura 1 retrata a localização de cada uma delas.

**Figura 1** – Mapa do Distrito Federal



Fonte: Google Imagens - Adaptado pelo autor (2021).

Dessa maneira, foram selecionados documentos em 22 escolas, o que resultou em 28 portfólios. Cabe ressaltar que os documentos de avaliação, presentes nesses portfólios, que não estivessem padronizados foram excluídos da caracterização dos resultados das avaliações, por não atenderem aos critérios de inclusão. Para serem utilizados nesta pesquisa, os documentos deveriam, independentemente da etapa de ensino, constar o preenchimento completo das questões, o ano letivo de realização, a quantidade de estudantes participantes, bem como a indicação do ano/turma e a maior quantidade

---

<sup>8</sup> Diferentemente dos estados do país, o Distrito Federal não é dividido em cidades e bairros. Portanto, não há prefeituras nesta unidade federativa. A capital é composta por 33 Regiões Administrativas (RA's).

possível de turmas da escola envolvidas no processo. Assim, conseqüentemente, foram ignorados aqueles que não atenderam todos os critérios de inclusão.

O quadro 2 descreve a localização das escolas participantes, a etapa de ensino (Educação Infantil [EI] ou anos iniciais do Ensino Fundamental [EF]) e o ano letivo aos quais se referem os portfólios e, conseqüentemente, os documentos de avaliação.

**Quadro 2 – Portfólios selecionados**

<b>Região Administrativa</b>	<b>Unidades Escolares</b>	<b>Ano letivo</b>	<b>Etapa de ensino</b>
BRASÍLIA	Centro de Educação Infantil 01	2016	EI
		2017	EI
BRAZLÂNDIA	Centro de Educação Infantil02	2016	EI
	Escola Classe08	2016	EF
CEILANDIA	Centro de Educação Infantil 01	2016	EI
	Escola Classe 66	2017	EF
ESTRUTURAL	Centro de Educação Infantil 01	2016	EI
GAMA	CAIC Castelo Branco	2016	EI/EF
GUARÁ	Escola Classe08	2016	EI/EF
		2016	EI/EF
NÚCLEO BANDEIRANTE	Centro de Educação Infantil do Núcleo Bandeirante	2017	EI
PARANOÁ	Escola Classe 02	2016	EI/EF
		2016	EF
		2016	EI/EF
RECANTO DAS EMAS	Escola Classe 510	N/I	EF
RIACHO FUNDO 1	Centro de Educação Infantil do Riacho Fundo 1	2017	EI
SAMAMBAIA	Centro de Educação Infantil 210	N/I	EI
		2016	EI
		2016	EF



SANTA MARIA	Centro de Educação Infantil 203	2016	EI
	Escola Classe 203	2016	EF
	Escola Classe 218	2016	EI/EF
		2016	EF
		2017	EI/EF
SÃO SEBASTIÃO	Centro de Educação Infantil 03	2016	EI
	Escola Classe Vila Nova	2016	EF
	Centro de Ensino Fundamental Nova Betânia	2016	EF
TAGUATINGA	Centro de Educação Infantil 04	2017	EI

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Nessa perspectiva, a pesquisa se revela ampla devido à distribuição por diferentes áreas do Distrito Federal e por abarcar escolas tanto da Educação Infantil, como dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O conteúdo exposto no quadro 2 faz parte da primeira etapa de uma análise que consiste em selecionar informações para auxiliar na resposta ao problema de pesquisa.

## 2.2 Traçando uma rota

Dada a exposição das fontes, a técnica para a abordagem das informações dos documentos tem por inspiração a análise de conteúdo. Essa análise abarca um conjunto de técnicas que visa obter indicadores que permitam a interferência de conhecimentos relacionados às condições de produção/recepção, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos (BARDIN, 1977).

A análise de conteúdo é utilizada, especialmente em pesquisas qualitativas, visto que auxilia a interpretação das informações de diversas fontes. No que tange aos conteúdos dos documentos do PECM, o trabalho segue as três fases propostas por Bardin (1977), que são: a organização, a codificação e a categorização.

A fase de organização está aplicada na seleção das avaliações do PECM, que possibilita a escolha de documentos que podem contribuir para a

análise dos resultados. Essa fase consiste em avaliar a utilidade e a relevância dos documentos, bem como a seleção das informações presentes para o aproveitamento da resposta ao problema de pesquisa (BARDIN, 1977).

Já a codificação, nesta pesquisa, promove a caracterização dos resultados. Essa etapa de análise faz um levantamento das informações mais relevantes dos documentos e um recorte dos dados em unidades de registro e de contexto, que consistem, respectivamente, em analisar o que está presente nos documentos utilizados e considerar as circunstâncias em que as informações se manifestam nos documentos (BARDIN, 1977).

Por sua vez, a categorização se desenvolve na discussão dos resultados com a utilização de critérios que busquem os sentidos e os significados das perspectivas das crianças e estabeleçam um tensionamento da participação delas na avaliação do Programa. Essa fase baseia-se no conjunto de informações levantadas durante a codificação e se transformam em categorias que servirão de análise para se alcançar os resultados e, conseqüentemente, os objetivos do estudo (BARDIN, 1977).

Destarte, aliado a esse horizonte metodológico, ao tratar dos aspectos de produção e análise de informações, torna-se essencial abordar as peculiaridades que envolvem a infância. Assim, dando prosseguimento ao percurso da metodologia, a rota a ser seguida por este estudo está direcionada para as pesquisas com crianças.

### **2.3 A direção da análise**

Nos dias atuais, os estudos envolvendo o tema da infância com viés qualitativo, geralmente, estão ligados aos trabalhos na área das Ciências Humanas e Sociais. Isso proporciona uma comunicação entre pesquisadores de várias áreas, compreendendo diferentes campos disciplinares. Nessa perspectiva, as pesquisas com crianças nas instituições educacionais tornam-se positivas também para o próprio avanço das Ciências Humanas e Sociais (FILHO; BARBOSA, 2010).

As crianças, para o campo da Sociologia da Infância “são atores sociais porque interagem com as pessoas, com as instituições, reagem aos adultos e

desenvolvem estratégias de luta para participar no mundo social” (DELGADO; MÜLLER, 2005, p.176). Em virtude disso, a infância e as crianças estão na agenda tanto da opinião pública quanto nas da mídia, da política e das investigações científicas para entender a relevância social da infância e conseqüentemente conhecer a sociedade (SARMENTO; PINTO, 1997).

No que tange às investigações científicas no Brasil, os estudos da infância têm trabalhos pontuais com foco nas crianças e suas culturas. Entretanto, ainda é necessário um avanço no debate sobre as metodologias para melhor compreensão das ações e vozes infantis (DELGADO; MÜLLER, 2005). Desse modo, o debate metodológico é necessário, inclusive, para a consolidação de pesquisas como esta, uma vez que o campo investigativo na área com um viés sociológico é relativamente recente. A esse respeito, faz-se oportuno ressaltar que, somente a partir da década de 90, esse tipo de estudo superou os tradicionais limites de investigação destinados aos campos da Medicina, da Pedagogia ou da Psicologia, na busca por consolidar o fenômeno social da infância, vista como uma categoria social autônoma, considerando a análise de suas relações com a ação e a estrutura social (SARMENTO; PINTO, 1997).

Portanto, para o desenvolvimento de estudos que envolvam esse grupo social, deve-se considerar a singularidade das crianças. Por isso, estar atento às variáveis que tornam as crianças heterogêneas é um passo importante para o desenvolvimento da pesquisa. Assim, para compreender essas variáveis, é preciso

[...] considerar que a visibilidade contemporânea da infância é, ela própria, paradoxal: ao falar-se (e ao estudar-se) as crianças, produzem-se, na ordem do discurso e na ordem das políticas sociais, efeitos contraditórios, que resultam da extrema complexidade social da infância e da heterogeneidade das condições de vida (SARMENTO; PINTO, 1997).

Dessa maneira, fica evidente que envolver as crianças no processo das pesquisas adotando estratégias metodológicas que as valorizem consolida uma diferente forma de fazer ciência. Entretanto, no ambiente escolar costuma-se pensar as crianças como alunos e alunas condicionados à institucionalização do espaço escolar (DELGADO; MÜLLER, 2005).

Nesse contexto, ao pensar na relação criança e aluno no ambiente escolar, “na verdade, é o aluno – mais do que a criança - de quem a escola se ocupa” (SARMENTO, 2011, p.588). Com base nessa afirmação, Sarmiento (2011) ainda destaca a forma que a escola tem lidado com as crianças, ao passo que

De algum modo, perante a instituição, a criança ‘morre’, enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias, para dar lugar ao aprendiz, destinatário da ação adulta, agente de comportamentos prescritos, pelo qual é avaliado, premiado ou sancionado. A escola criou uma relação particular com o saber, uniformizando o modo de aquisição e transmissão do conhecimento, para além de toda a diferença individual, de classe ou de pertença cultural (SARMENTO, 2011, p. 588).

Como resultado, Sarmiento (2011) aponta que é necessária uma reinvenção no tratamento do ofício de aluno e destaca que “as palavras-chave deste ‘novo ofício’ serão: autonomia; criatividade; espírito de iniciativa; empreendedorismo; avaliação” (SARMENTO, 2011, p.591). Nessa direção, viabilizar a efetiva participação das crianças em diversas avaliações é uma forma de escuta de suas vozes, tendo em vista que

[...] o enfoque tem sido compreender as diferenças com uma perspectiva de falta ou carência de algo, o que leva a traçar modelos de educação, de organização do espaço e tempo das crianças, embora não haja estudos considerando o que pensam as crianças sobre as nossas pedagogias (DELGADO; MÜLLER, 2005, p.168).

Em virtude disso, o Programa Educação com Movimento tem como um importante avanço possibilitar a participação das crianças no processo educacional por meio de avaliações a respeito das atividades que desenvolvem. A partir disso, a pesquisa documental utilizada no presente estudo, especificamente as avaliações estudantis estruturadas pelo PECM, torna-se um método válido para analisar os pontos de vista das crianças sobre o Programa.

Esse método tende a extrair, por meio da mediação do professor, informações a partir da própria realidade cotidiana que as crianças vivem. Nessa perspectiva, torna-se, então, uma importante ferramenta para a pesquisa, já que também pode garantir a participação daquelas que ainda não dominem a escrita, como no caso da Educação Infantil.

No entanto, é necessário buscar um equilíbrio para análise das informações, ou seja, atentar-se às entrelinhas do método utilizado, uma vez

que é muito importante, por parte do adulto, não subestimar, nem superestimar a participação das crianças nesses procedimentos metodológicos. Também é importante observar que, dessa forma, é possível evitar o espontaneísmo e/ou autoritarismo impregnados nas metodologias (FILHO; BARBOSA, 2010).

Diante desse contexto, todo cuidado com o método utilizado para pesquisas com crianças torna-se primordial: é por meio dele que a pesquisa se consolida no entendimento dos vários aspectos que permeiam a infância. Além disso, “o método escolhido passa a iluminar todos os passos no caminhar da pesquisa, ou seja, é o método que vai determinar o próprio percurso da pesquisa” (FILHO; BARBOSA, 2010, p.26).

Ademais, a opinião das crianças nem sempre foi estudada, pois o que era dito por elas não tinha cientificidade, já que para a ciência, a racionalidade adultocêntrica prevalecia. Dessa maneira, a utilização de diferentes metodologias, além de possibilitar a participação das crianças, deve ter como finalidade ouvir a voz delas, isto é, obter a expressão de suas ações e reflexões (SARMENTO; PINTO, 1997).

Todo esse contexto tende a oportunizar um debate acerca do entendimento e do reconhecimento da importância desse tipo de Programa. As análises propostas a seguir pretendem viabilizar e contribuir com discussões a respeito do universo das crianças, com vistas à compreensão representacional da infância.

### **3 EMBARCANDO NOS RESULTADOS**

A continuação desta viagem científica, neste capítulo, dar-se-á pela apresentação da caracterização dos resultados dos documentos de avaliação dos estudantes que participaram do Programa Educação com Movimento e, em seguida, será realizada a discussão desses resultados. Tais informações, como já mencionado, manifestam os pontos de vista das crianças participantes e conseqüentemente do presente estudo.

Portanto, essa etapa do trabalho pauta-se nas informações que os documentos de avaliação podem fornecer, sem ainda discutir a qualidade desse instrumento. Os resultados presentes neste capítulo também possibilitam subsídios para uma análise posterior, no quarto capítulo, que tende a tensionar a forma que o PECM desenvolve a participação infantil por meio dessas avaliações das crianças.

#### **3.1 A decolagem: caracterização e perspectivas**

A seguir, estão apresentados gráficos para as seis primeiras questões da avaliação das crianças. Eles apresentam valores percentuais e totais das respostas presentes nos documentos, as quais podem se revelar favoráveis, contrárias ou com ressalvas quanto ao que foi questionado aos entrevistados. Já para as questões 7 e 8, a caracterização segue com ilustrações em forma nuvens de palavras. A respeito delas, é importante ressaltar que são abertas e, portanto, possibilitam outro tipo de interação das crianças, visto que abre espaço para opiniões mais variadas a respeito do Programa.

Dessa forma, os próximos gráficos apresentam, respectivamente, as respostas das quatro primeiras questões dos documentos de avaliação. O gráfico 1 aponta as respostas à seguinte questão: “Você tem gostado das aulas realizadas pelo professor de Educação Física?”.

**Gráfico 1 – Respostas da questão 1**

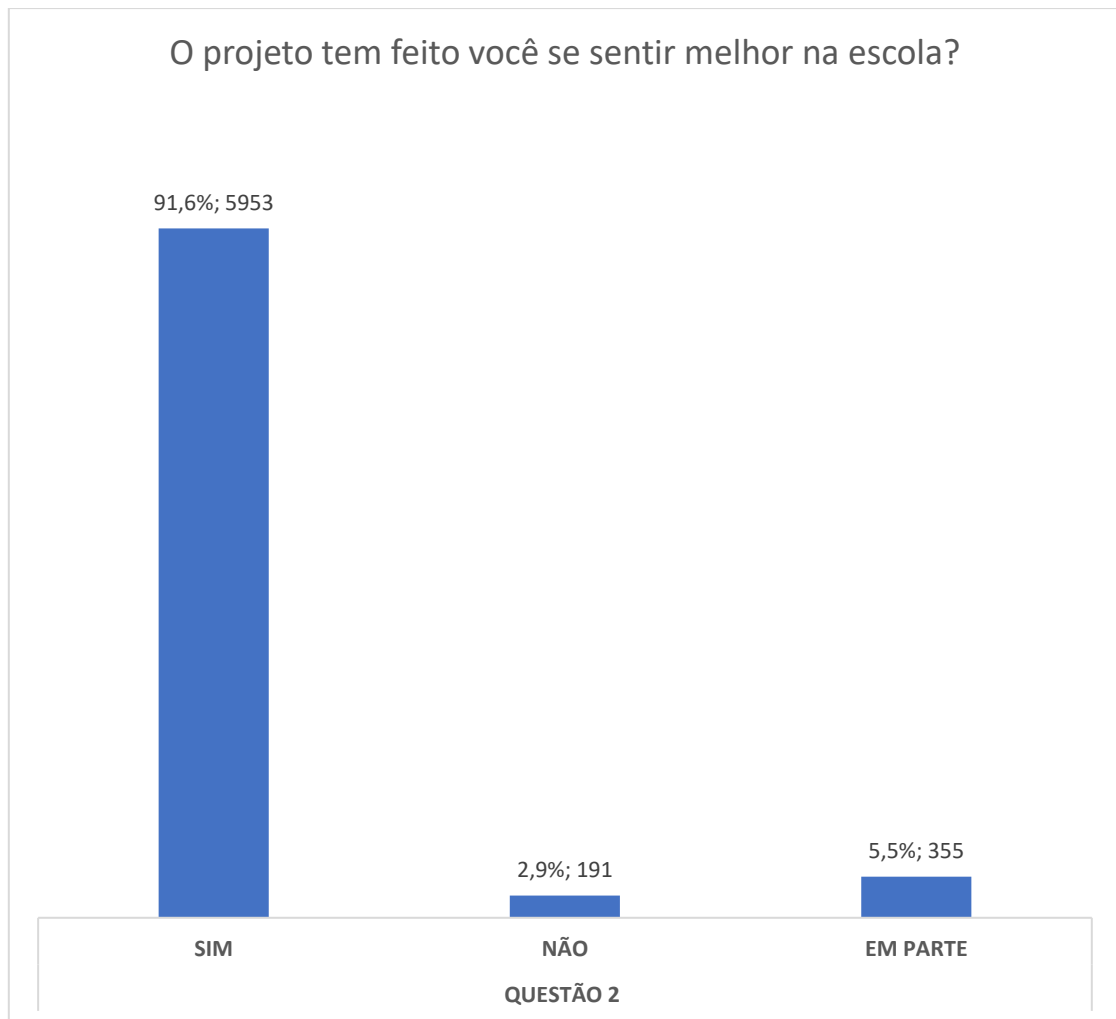


Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Os dados apresentados permitem constatar que, na primeira questão, há uma busca por obter informações das crianças sobre seus gostos em relação às atividades realizadas pelos seus professores. Fica evidente, quase que na totalidade das respostas, uma indicação de que elas gostam das atividades que lhes são ofertadas no Programa. Entretanto, a questão, no que diz respeito, ao emprego da forma “gostado”, instaura uma carga de subjetividade para as respostas.

O gráfico 2, por sua vez, apresenta os resultados da segunda questão: “O projeto tem feito você se sentir melhor na escola?”.

**Gráfico 2 – Respostas da questão 2**



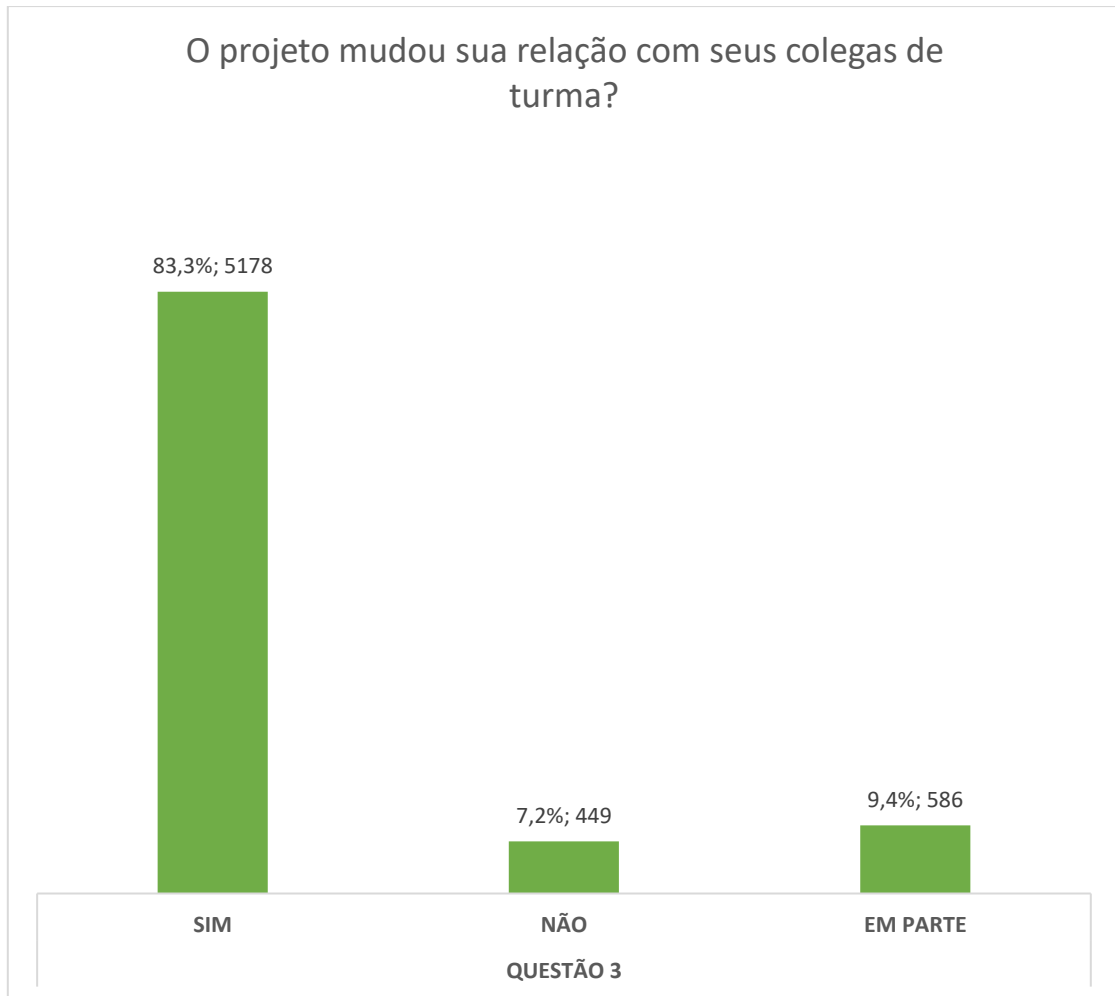
Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Infere-se do gráfico 2 que a segunda questão pretende identificar se há, nos participantes, um sentimento positivo gerado na relação deles com a escola. Mais uma vez, a grande maioria das respostas se revelam positivas em relação às ações do PECM, o que, porém, indica apenas uma tendência de que as atividades fazem as crianças se sentirem bem no ambiente escolar.

Já o gráfico 3 destaca as respostas dadas ao questionamento: “O projeto mudou sua relação com seus colegas de turma?”.



**Gráfico 3 – Respostas da questão 3**



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Conforme o gráfico acima, a terceira questão se dispõe a saber se o Programa tem gerado uma melhora nas relações entre os colegas de turma. As respostas registram a ocorrência de uma mudança nessa relação. No entanto, não é possível identificar qual a modificação ocorrida na relação com os colegas.

O gráfico 4 registra as respostas dadas para a pergunta apresentada na questão 4: “O projeto te ajuda a melhorar nos estudos?”.

**Gráfico 4 – Respostas da questão 4**



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Constata-se que a questão à qual se refere o gráfico 4, visa obter informações a respeito da contribuição do PECM para o aumento do desempenho escolar dos participantes. Na exposição das respostas, fica evidente que as atividades do Programa viabilizam uma melhora das crianças em relação às atividades escolares, todavia não se informa com precisão os fatores que compreendem essa melhora.

Diante dessas respostas iniciais da avaliação, é possível inferir que as quatro primeiras questões abordam, respectivamente, a questão da aprovação das aulas por parte dos participantes, o bem-estar dos estudantes, as relações entre pares e o desenvolvimento escolar das crianças nas aulas do PECM. Os resultados apontam que a maior parte dos entrevistados aprovam as aulas, sentem-se bem e percebem melhora nas relações com os colegas e com os estudos a partir da parceria da escola com o Programa Educação com

Movimento. Entretanto, para os que aprovam em parte ou não aprovam os temas lançados pelas questões da avaliação, não há como mensurar esses aspectos, tendo em vista a limitação imposta pelas três possibilidades de respostas (“SIM”, “NÃO” e “EM PARTE”).

Tais questões também abarcam aspectos ligados ao processo ensino-aprendizagem. A aprovação da maioria das crianças indica, em linhas gerais, que a escola, por meio do Programa Educação com Movimento, aparenta ser um ambiente agradável a elas. Outro fator a ser destacado sobre o ambiente escolar é que nele também é possível ocorrer, de forma mais veemente, o contato da criança com a sociedade, o que acaba criando, logo no início de sua vida, um vínculo com esse espaço.

No entanto, é importante compreender que o contexto escolar é infundável e possui inúmeros desdobramentos, visto que cada vivência é única e os valores aprendidos são muito particulares e dialogam com outros vários fatores da vida. A relação da criança com a escola, por exemplo, intensifica a responsabilidade social da instituição e, em especial, dos professores com esses estudantes. Alguns fatores como a concepção de vida, a abordagem dos conteúdos e a utilização de métodos acabam por moldar a compreensão da realidade social ao qual integram (LIBÂNEO, 1992).

Nesse sentido, a escola deve levar em consideração o protagonismo das crianças já no início de suas trajetórias escolares, dado que muitas vezes a criança ainda é tida como um ser em construção, que virá a adquirir uma visão de mundo, agir com destreza e formar um autoconceito positivo. Dessa maneira, é necessário considerar que “a criança detém condições necessárias para perceber-se gradativamente enquanto parte da sociedade e ainda desenvolver certa autonomia” (MACHADO; WIGGERS, 2012, p.967).

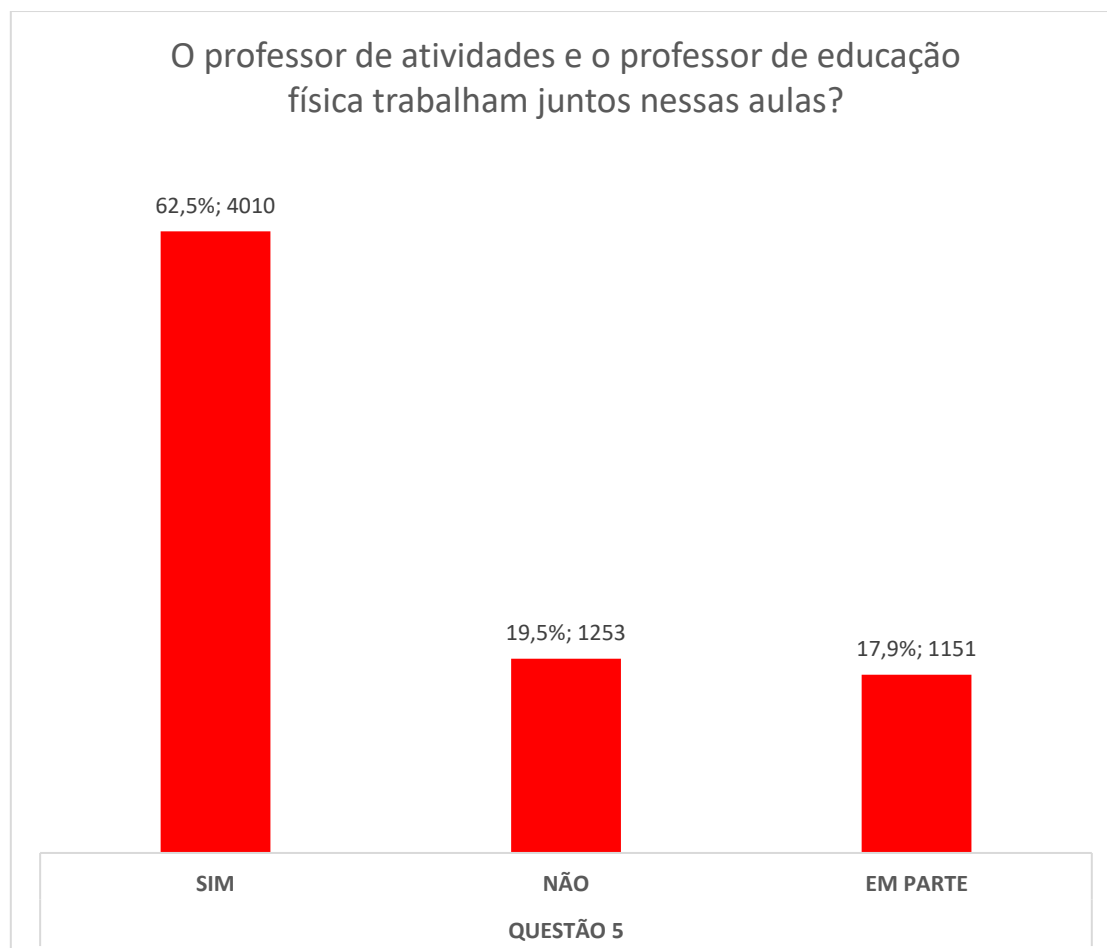
Especificamente a Educação Física, que é uma das disciplinas responsáveis por trabalhar as práticas corporais nas aulas, tende a não trabalhar tais manifestações de forma satisfatória e deixa de explorar todas as diversas possibilidades e potencialidades que podem ser desenvolvidas com o trabalho com o corpo. Isso ocorre porque “infelizmente, no meio acadêmico e profissional da Educação Física, essa problemática ainda não é compreendida no âmbito de um conhecimento antropológico” (DAOLIO, 1995, p.25). Então, o

trato pedagógico com as práticas corporais na infância, para o fortalecimento do vínculo da escola com o estudante, deve ampliar a sua visão sobre o estar no mundo e exibir caminhos distintos do convencional, à medida que a escola pode

[...] levar em consideração que oportunizar a criança e ao adolescente a chance de vivenciar experiências bem-sucedidas de vida, que escapam do sentido cotidiano das atividades obrigatórias, é contribuir com a possibilidade de formação de indivíduos críticos e emancipados (KUNZ, 2004, p. 97).

No que tange a questão 5, os resultados se referem à pergunta: “O professor de atividades e o professor de educação física trabalham juntos nessas aulas?” e estão expressos no gráfico a seguir.

**Gráfico 5 – Respostas da questão 5**



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Como se pode observar, a quinta questão pretende identificar se, a partir do ponto de vista das crianças, tem ocorrido a interdisciplinaridade entre seus

professores de Educação Física e de Atividades. Segundo as respostas, para os entrevistados, ocorre alguma relação interdisciplinar entre os docentes das duas áreas. Porém, quando se considera que o percentual de entrevistados que responderam “SIM” é inferior aos percentuais relacionados à mesma alternativa nas questões 1, 2, 3 e 4 (respectivamente, 92,8%, 91,6%, 83,3% e 87,5), é possível inferir que essa queda se dê pelo fato de os professores realmente não trabalharem juntos em determinados momentos ou até mesmo um provável desconhecimento do conceito interdisciplinaridade por parte dos participantes. Mesmo que a pergunta tenha visado facilitar o entendimento delas, ao utilizar a expressão ‘trabalhar juntos’, esse tema ainda assim pode ser bastante complexo para a faixa etária dos entrevistados, já que o estabelecimento de uma relação interdisciplinar não se faz apenas com o trabalho em conjunto.

Japiassu (1976) é um dos primeiros a introduzir o termo interdisciplinaridade no Brasil, todavia opta por não o restringir, pois considera a dificuldade em acessar as diversas concepções do termo nas mais diferentes disciplinas. Aponta ainda que a ação interdisciplinar é uma tentativa de superar essa limitação. Ao caracterizar epistemologicamente o conceito de interdisciplinaridade, o autor faz menção a uma intensa troca entre os especialistas com certo grau de integração entre as disciplinas no interior de um mesmo projeto (JAPIASSU, 1976).

Desse modo, conceituar interdisciplinaridade é uma tarefa complexa, pois não há uma estabilidade relativa a esse conceito. Diversos autores apontam que o termo tem inúmeros desdobramentos e diferentes definições. Um dos fatores que gera tal instabilidade para designar uma ação conjunta entre disciplinas é que existem, além de interdisciplinaridade, os termos pluridisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade (POMBO, 2008).

No campo pedagógico, Fazenda (1991) também não define com exatidão um conceito de interdisciplinaridade. Ela menciona que, na busca por uma definição, alguns estudiosos muitas vezes se perdem na diferenciação e na variação que a raiz com termo *disciplinar* pode trazer. Expõe ainda que outros pesquisadores estão mais preocupados com o desenvolvimento da

interdisciplinaridade e seu movimento evolutivo ao longo do contexto histórico do que com a conceituação do termo (FAZENDA, 1991).

Tendo em vista todo esse contexto, é importante saber como e onde dar-se-á a execução da ação interdisciplinar, para melhor compreendê-la e contextualizá-la dentro de um âmbito específico. Assim, no que se refere ao Programa Educação com Movimento, o documento expressa a importância de uma ação integrada e interdisciplinar entre os professores de Educação Física e Atividades, tendo em vista que

[...] é de extrema importância que não apenas o professor de educação física entenda as concepções, os princípios e as orientações do PECM. Também é imprescindível que o professor de atividades tenha os mesmos conhecimentos e se aproprie do projeto que vem trazendo essas ações pedagógicas integradas e interdisciplinares como um de seus pressupostos (LINO, 2020, p.42).

Nesse sentido, muitas vezes, ambas as partes de uma relação em ação interdisciplinar acabam dificultando o trabalho e, conseqüentemente, a sua efetivação. Assim, para que esse objetivo se efetive, além do entendimento conceitual, é necessário um mínimo conhecimento da outra área. Também é demandada certa diligência e estima das partes envolvidas no contexto escolar.

Contudo, essa tentativa de uma ação interdisciplinar não é vista apenas no âmbito do Programa Educação com Movimento. Outras experiências similares são observadas em vários sistemas educacionais, em diversas etapas da Educação Básica e no diálogo entre as disciplinas, inclusive com a própria Educação Física (LINO, 2020).

Quando a visão se volta para esse componente curricular, é possível observar que a interdisciplinaridade com a área é facilitada por seu arcabouço teórico-prático. Fato que contribui para uma atuação interdisciplinar desde a construção de projetos até mesmo a consolidação de políticas educacionais, pois a diversidade de conteúdos “pode contribuir para a construção de projetos político-pedagógicos das instituições de ensino, em perspectiva crítica” (GREGÓRIO; WIGGERS; ALMEIDA; 2014, p.2).

A esse respeito e em consonância com o que objetiva o PECM, o estudo de Falkenbach, Drexler e Werle (2006) destaca a visão das pedagogas acerca do trabalho da Educação Física com crianças. Além de manifestar certo conhecimento do objeto de estudo desse componente curricular relacionado ao

movimento humano, elas também revelam os pontos em comum das disciplinas. Destacam ainda as brincadeiras como um exemplo vivenciado por ambas as áreas. A esse respeito os autores salientam que

Na compreensão das professoras participantes do estudo a educação física na educação infantil é tudo que se relaciona com o movimento, a coordenação motora, a motricidade ampla e a fina, a lateralidade e a socialização. As professoras relatam que as crianças estão fazendo educação física em todos os momentos, quando correm e brincam livremente. Há dificuldade em atribuir valor pedagógico à educação física, assim como mencionada anteriormente quando relatado sobre o sentido da educação física na instituição (FALKENBACH; DREXSLER; WERLE, 2006, p.94).

A partir dessa compreensão, é perceptível a valorização atribuída à Educação Física por parte das professoras de Atividades, as quais acreditam que, além do auxílio nas demais áreas de conhecimento, a disciplina se apoia no prazer dos estudantes com as atividades. Esse fato se torna importante no processo de aprendizagem, também porque, a partir do lúdico, os discentes manifestam maior facilidade em vencer obstáculos de aprendizagem (FALKENBACH; DREXSLER; WERLE, 2006).

Porém, é notório que esse trabalho com a Pedagogia ou com qualquer outra disciplina não é algo simples de se atingir. É visto que “muitas resistências são enfrentadas por parte dos professores, pelo modo linear e disciplinar que estão acostumados a lidar com as séries” (FREIRE, 2016, p.78). Freire (2016) também observa que os desafios encontrados nessa relação interdisciplinar servem para que haja uma reflexão, uma discussão e, que a partir disso, busquem-se soluções coletivas e participativas. Assim, uma alternativa para o trabalho pedagógico interdisciplinar deve partir do planejamento em conjunto que culmine na participação de ambos no momento da aula.

Dando prosseguimento à apresentação das respostas, o gráfico 6, por sua vez, revela as informações relativas à pergunta: “Você quer que o projeto continue na sua escola?”.

**Gráfico 6 – Respostas da questão 6**



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

A questão 6 tende a referendar o posicionamento das crianças a respeito da continuidade do Programa em sua escola. Pelas respostas contidas nos documentos, é quase unânime que o apoio por parte das crianças, tendo em vista o percentual de 97,7% dos entrevistados que responderam “SIM”. Entretanto, essa análise requer uma reflexão mais aprofundada. A estratégia de abordagem aos entrevistados e a relação hierárquica entre professor e aluno, por exemplo, são fatores que podem interferir no momento da realização das avaliações.

No que tange às duas últimas questões, elas, por serem abertas, viabilizam uma maior variedade de respostas, já que estimulam diferentes desdobramentos e possibilitam outros entendimentos sobre as perspectivas infantis. Ambas permitem que os entrevistados listem livremente nomes ou expressões que representem o que apreciam ou não nas aulas do PECM, o que dá margem para vários outros caminhos que as questões fechadas não proporcionam.



Assim, para representar as respostas das questões 7 e 8, são utilizadas figuras, visto que, em razão da diversidade de informações, considerou-se mais pertinente reproduzi-las por meio de palavras-chave com representação em forma de nuvem de palavras. Vale destacar que as nuvens foram elaboradas com o auxílio de uma plataforma<sup>9</sup> que gera nuvens de palavras de acordo com as informações postadas no site. Assim, quanto maior o tamanho da palavra na nuvem, mais vezes ela foi apresentada como resposta. Dessa forma, a figura 2 relaciona as palavras mais recorrentes nas respostas da pergunta proposta na questão 7: “O que você mais gosta nas aulas do projeto?”.

**Figura 2** – Nuvem da questão 7: O que você mais gosta nas aulas do projeto?



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

<sup>9</sup> A plataforma utilizada foi a wordclouds.com, que é um gerador de nuvem de palavras online gratuito e criador de nuvem de tags.

Na referida questão, a importância do trabalho da cultura corporal no PECM fica evidente. Como se pode observar, a palavra mais associada ao que as crianças gostam é a “brincadeiras”, que fazem parte do universo das práticas corporais, já que são “fenômenos que se manifestam, necessariamente, ao nível corporal e são constituídos por manifestações da cultura de movimento, como jogos, danças, esportes e outras atividades” (WIGGERS; OLIVEIRA; FERREIRA, 2018, p.180).

Tais práticas imprimem marcas do processo histórico, político e cultural, delineadas por pedagogias que intervêm sobre o corpo. Nelas é possível observar que, apesar de haver uma atuação direta do adulto como mediador, as crianças, em contato com outras, também recriam e compartilham essas brincadeiras ao seu modo, não reproduzindo fielmente a cultura proveniente daqueles que as introduziram nesse universo (WIGGERS; OLIVEIRA; FERREIRA, 2018).

Destarte, as brincadeiras, que são parte integrante do processo e atividades típicas do universo infantil, auxiliam no desenvolvimento integral das crianças, bem como contribuem de forma expressiva para a socialização e aprendizagem das crianças. Contudo, o brincar ainda não é visto como um caminho eficaz no processo educativo, o que acaba por não valorizar a brincadeira no apoio à aprendizagem (WIGGERS; OLIVEIRA; FERREIRA, 2018).

Sendo assim, essas práticas são multifacetadas e suscetíveis a múltiplas determinações. Independentemente da brincadeira, a criança “entra em contato e ao mesmo tempo (re)cria seu mundo. Atribui valores às ações, delimita espaços de disputa, redefine normas e constrói, à sua maneira, seus cenários do cotidiano” (FARIAS; WIGGERS; VIANA, 2014, p.103). Quando trabalhadas pela Educação Física, as brincadeiras ainda podem indicar sentidos variados para as crianças. Isso ocorre porque essas atividades, além de servirem como uma forma de aprendizagem para trabalhar diversos conteúdos, podem ser o próprio conteúdo trabalhado pela Educação Física em algumas concepções metodológicas (SILVEIRA, 2019).

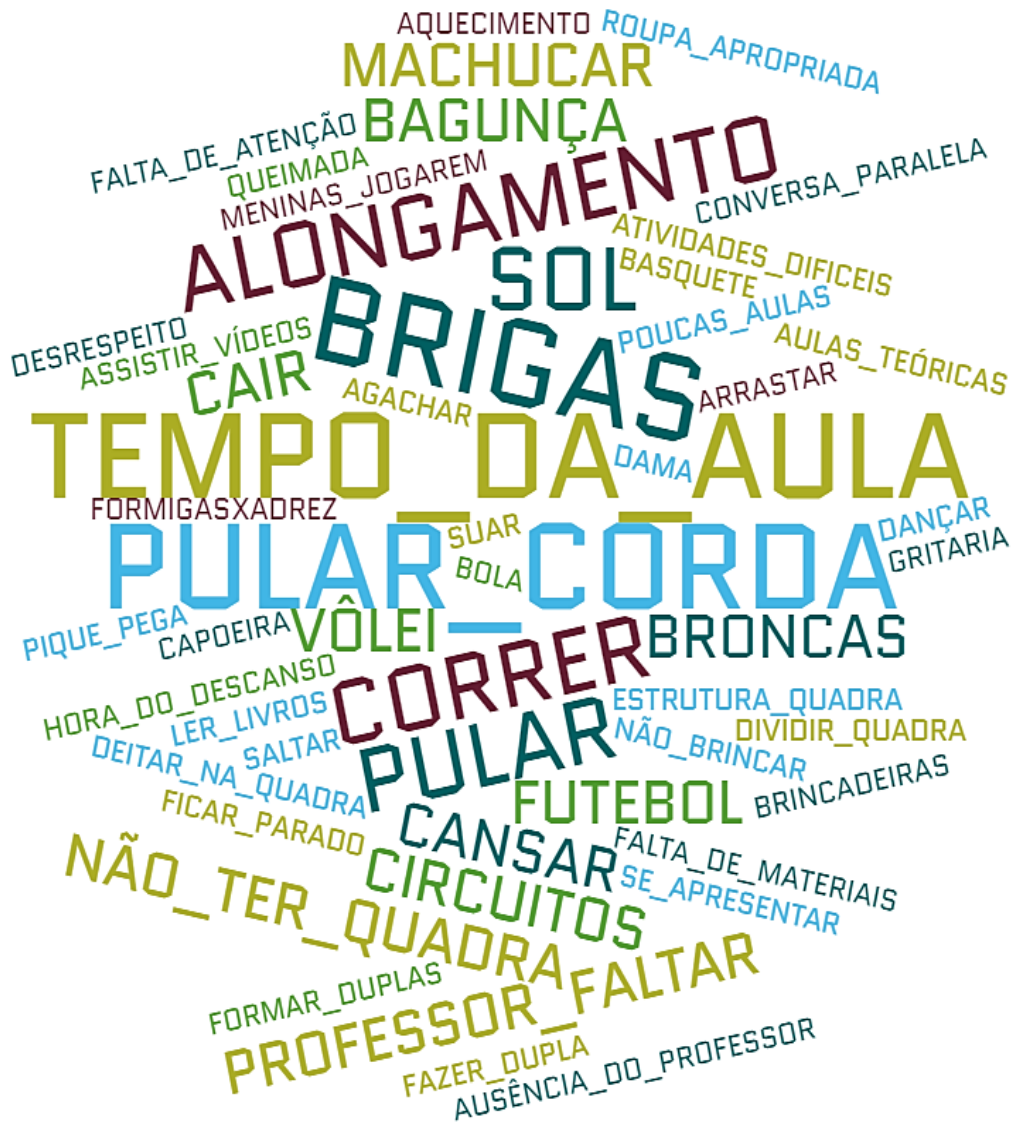
Nesse sentido, as brincadeiras se tornam uma importante ferramenta da Educação Física, pois podem fortalecer os valores sociais e auxiliar na formação das crianças, levando em consideração que o reflexo das evidências “a partir do brincar e do corpo em movimento sugerem atitudes, gestos, sentimentos e emoções que podem influenciar a aprendizagem de forma a aprimorar ou minimizar suas dificuldades” (BARRETO, 2018, p.157).

Ainda conforme Barreto (2018), as brincadeiras representam uma forma de manifestação corporal das crianças. A partir delas, pode-se observar várias características durante sua prática, como por exemplo, a autoestima e a autoconfiança no poder pessoal que as crianças têm de expor suas habilidades, a resiliência, ao superar obstáculos e aprender diante das dificuldades, a cooperação no tratamento entre os pares, além de outros valores que podem se revelar por meio do brincar.

Seguindo essa lógica, o brincar é algo que está presente no cotidiano das escolas. A partir dessa atividade, é possível destacar que, para o enriquecimento do processo ensino-aprendizagem, “a criança deveria ser abordada como um sujeito histórico e social construído mediante suas relações com o meio e o outro” (MACHADO; WIGGERS, 2012, p. 970).

Por fim, a figura 3 contém as palavras-chave que representam as respostas mais recorrentes, na questão 8, para a pergunta: “O que você menos gosta nas aulas do projeto?”.

Figura 3 – Nuvem da questão 8: O que você não gosta nas aulas do Projeto?



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

A partir da análise das informações acima, ao contrário do que apresenta a figura 2, as crianças são solicitadas a listar o que não gostam no PECM. Assim, citam palavras e expressões que extrapolam, por exemplo, o campo dos conteúdos e apontam para o comportamento, para as relações interpessoais e até para a estrutura física da escola (“brigas”, “machucar”, “sol”, “dividir quadra”, etc.). Cumpre salientar, também, que ocorrem com frequência referências a cultura corporal e, com predominância, citações que remetem ao pouco tempo de aula destinado a essas práticas.

Nessa perspectiva, a escolha dos conteúdos torna-se algo importante tanto para o desenvolvimento dos estudantes, como para o alcance do êxito

das aulas. Para isso, os conteúdos selecionados devem partir da realidade social em que o estudante está inserido, respeitando-se sua historicidade, com vistas a uma efetiva inserção da cultura corporal e seus elementos no contexto escolar.

Os conteúdos trabalhados pela Educação Física devem englobar diversos conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas e regras, bem como métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudos, de trabalho, de lazer e de convivência social, dentre outros valores. Contudo, a disciplina, ao longo de sua história, priorizou os conteúdos numa dimensão quase que exclusivamente procedimental, ou seja, o saber fazer e não o saber sobre a cultura corporal ou como se deve ser (DARIDO, 2001).

Outros dois fatores relevantes aos conteúdos são a implantação de novas vivências e a variedade delas, especialmente na infância. Um aspecto que contribui para o trabalho dos professores na implantação de novos conteúdos é a organização dos saberes na perspectiva do desenvolvimento pleno dos estudantes. A respeito da variedade de vivências, Darido (2001) conceitua que a organização dos conteúdos se refere às relações e à forma de vincular os diferentes conteúdos de aprendizagem que formam as unidades didáticas. Na verdade, quanto mais relacionados entre si, maior a potencialidade de uso e de compreensão dos conteúdos.

Nesse âmbito, a variação e a diversificação, no planejamento da educação física escolar, elevam os discentes a bons níveis de desenvolvimento físicos, motores e sociais. Os principais fatores que a diversidade de conteúdo proporciona nas aulas acabam dando um novo significado a disciplina, na qual

[...] a área ultrapassa a ideia única de estar voltada apenas para o ensino do gesto motor correto. Muito mais que isso, cabe ao professor de Educação Física problematizar, interpretar, relacionar, compreender com seus alunos as amplas manifestações da cultura corporal, de tal forma que os alunos compreendam os sentidos e significados impregnados nas práticas corporais (DARIDO, 2001, p.20).

Logo, para alcançar o desenvolvimento nas dimensões cognitivas, motoras ou socioafetivas, as práticas devem ser exploradas de forma multifacetada. Como a atuação do PECM está pautada na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma das faces dos conteúdos a

serem trabalhados nessas etapas pela Educação Física estão na com abordagem lúdica, como as brincadeiras já citadas, que se tornam uma importante ferramenta a ser trabalhada pelo professor dentro da cultura corporal.

É notório, em ambas as questões abertas, que as referências mais citadas, sejam elas positivas ou negativas, indicam aspectos relacionados aos conteúdos da Educação Física. Nesse sentido, pode concluir que a oferta de práticas corporais, necessárias para o desenvolvimento infantil nas aulas do referido componente curricular, apesar de apresentar importantes avanços, ainda tem muito a evoluir. Em busca dessa evolução, a exploração dos conteúdos da cultura corporal presentes na Educação Física, que estão integrados às linguagens e aos conteúdos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, devem ser os pilares desse processo.

Sendo assim, para contextualizar o presente estudo, faz-se necessário abordar a historicidade da “cultura corporal”, termo estabelecido e amplamente explorado na obra Metodologia do Ensino da Educação Física, do Coletivo de autores (1992), que foi um grande marco para área. Contudo, anteriormente a esse livro, os próprios autores do Coletivo já ensaiavam uma sistematização das práticas corporais que a disciplina tratava, mas utilizando-se de outros termos. Até que, em determinado momento, ao reunir trabalhos que versavam acerca da temática, chegou-se ao referido termo. Esses teóricos ainda destacam como a Educação Física pode abordar a cultura corporal em suas ações práticas, de modo a “desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal...” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 38).

Dado o exposto, é possível observar que há certa coerência do conteúdo da avaliação com o que se propõe o Programa Educação com Movimento, visto que as questões estão alinhadas com os objetivos do PECM e buscam, ao seu modo, entender se eles estão sendo alcançados. Percebe-se também que alguns pontos merecem atenção especial a partir da análise desses objetivos, como os conteúdos, a questão interdisciplinar e o papel e os valores sociais da escola.

Dessa forma, no que diz respeito aos conteúdos, dentro da cultura corporal, eles devem estar de acordo e dialogar com os documentos regentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental., especialmente em relação à pluralidade de práticas, dando espaço ao protagonismo das crianças por meio das brincadeiras infantis.

No âmbito da questão interdisciplinar, assumir um conceito, sobre o qual ainda há inúmeras discussões, é um grande desafio que deve ser enfrentado para a busca de um posicionamento a partir do qual se possa refletir acerca do que propõe uma determinada ação interdisciplinar. Deve-se considerar também que vários são os fatores ligados a uma proposta de interdisciplinaridade, dentre eles a resistência a uma atuação integral e integrada, que deve ser observada de forma unilateral.

Quanto ao papel e aos valores sociais da escola, seja por parte da instituição, da Educação Física ou das próprias vivências estudantis, é necessário considerar que eles acabam por constituir os alicerces da vida e influenciam no desenvolvimento integral das crianças. Afinal, essas dimensões inerentes ao processo educacional auxiliam no convívio social e na formação integral dos estudantes, assim como propõe o PECM. Portanto, para referendar esse Programa ou qualquer outra iniciativa, é necessária uma organização escolar harmonizada com a prática pedagógica.

Todavia, apesar da coerência entre os documentos utilizados nesta pesquisa e os objetivos do Programa, não é possível trazer à tona tão somente os registros produzidos a partir das questões submetidas às crianças entrevistadas quando se quer verificar se é de fato alcançado em sua plenitude todo o arcabouço teórico que envolve os objetivos do PECM. Essa constatação tem em vista que as questões apresentadas aos estudantes, pela forma que são postas, não possibilitam uma análise mais ampla, o que permite o destaque apenas das informações mais superficiais das perspectivas das crianças participantes.

Além disso, mesmo o Programa se propondo a identificar as percepções dos estudantes, ficou nítido que, diante do instrumento de avaliação utilizado, alcançar as percepções das crianças seria uma difícil tarefa. Essa dificuldade

deve-se a complexidade que o termo percepção traz consigo, aliado à simplicidade que o instrumento apresenta para alcançar essa compreensão.

Outro fator limitante se dá pelo fato de que as percepções têm relação direta com as sensações e, por meio delas, que a consciência interpreta um dado objeto. Essas sensações devem ser compreendidas em movimento, visto que não são uma qualidade ou estado, tampouco a consciência de uma qualidade ou de um estado, como deliberou o empirismo e o intelectualismo. (MERLEAU-PONTY, 1945/1994 *apud* NÓBREGA, 2008).

Nesse contexto, é notório que as percepções estabelecem um alto grau de subjetividade, já que

[...]os gostos pessoais, as preferências, as rejeições, os desejos, vão sendo configurados por meio dessa estrutura subjetiva na qual correlacionamos o tempo, o corpo, o mundo, as coisas e os outros. O campo da subjetividade encontra-se recortado pela historicidade, pelos objetos da cultura, pelas relações sociais, tensões, contradições, paradoxos, afetos (NÓBREGA, 2008, p.147).

Diante do exposto a respeito das questões aplicadas às crianças, esta análise consistiu em identificar o que busca cada uma das oito questões com suas respectivas respostas. Assim, visa compreender até que ponto esses registros podem refletir, de alguma forma, as perspectivas do público participante. Aliado a isso, é importante realizar um tensionamento das informações dos documentos para entender o limite e o alcance dos instrumentos utilizados pelo PECM junto às crianças e, em seguida, buscar uma reflexão acerca do lugar delas nas avaliações institucionais.

Dessa forma, o capítulo seguinte propõe-se, no primeiro momento, a problematizar e a refletir sobre os sentidos e os significados da avaliação das crianças. No segundo momento, busca-se indicar alternativas de consolidação da participação infantil em processos similares ao analisado, abordando estudos que manifestam diversas formas de alcance das percepções das crianças.



## **4 AS TURBULÊNCIAS DO CAMINHO**

Com base nas informações discutidas a partir dos resultados das avaliações das crianças participantes do Programa Educação com Movimento, destaca-se a importância de observar e consolidar a participação infantil em iniciativas como essa. É notório que esse instrumento é um avanço quanto à participação das crianças em um processo que se destina a elas. Porém, é necessário realizar um maior tensionamento dessa ferramenta, buscando observar quais as lacunas que tais avaliações manifestam, com suas interfaces e perspectivas, a fim de retratar sua natureza dúbia, ou seja, compreendendo os erros e os acertos desse tipo de ação participativa.

### **4.1 Qual o alcance e o limite dessas avaliações?**

Fica evidente que o instrumento utilizado pelo PECM não atinge o âmago das percepções infantis. Entretanto, é possível identificar, em relação às atividades propostas, indícios das perspectivas dos entrevistados, já que elas podem ser alcançadas de forma mais acessível, pois podem ser interpretadas como pontos de vista sobre determinado fato. Nesse sentido, esta análise busca compreender até que ponto as avaliações estudantis refletem as perspectivas das crianças e o quanto possibilitam de fato a participação delas.

Logo, este estudo observa também a profundidade do que os entrevistados responderam, visto que respostas superficiais para questões complexas não são capazes de retratar de forma mais fiel o que as crianças realmente podem pensar. A análise dos limites e dos alcances dos documentos de avaliação, portanto, tendem a ocasionar um melhor desenvolvimento de iniciativas voltadas para esse público, por meio de avaliações que possibilitem uma participação ainda mais efetiva das crianças. Dessa maneira, é necessário abordar a estrutura, as formas e a aplicação do instrumento de avaliação das crianças sobre o PECM.

Quanto à sua estrutura, ela se revela simples e transparece em determinados momentos direcionada. O número e as questões fechadas dos documentos são exemplos que apontam para esse entendimento. Limitar as

respostas em “SIM”, “NÃO” e “EM PARTE” tende a restringir uma variedade de opiniões e pende por não abrir espaço para manifestação espontânea das crianças, tendo em vista que as

[...] múltiplas formas de expressão e linguagem da criança, como a leitura, a imaginação, a ludicidade, o corpo, a dança, a arte e o desenho, representam possibilidades heurísticas para a organização do trabalho pedagógico de um professor que vislumbre o protagonismo das crianças (GOBBI; PINAZZA, 2014 *apud* FREIRE; WIGGERS; BARRETO, 2019, p.1308).

Dessa forma, a estratégia adotada pelo PECM para a aplicação do instrumento acaba por não manifestar em sua plenitude o protagonismo na infância devido à limitação imposta por algumas questões. Isso ocorre porque “embora haja uma pluralidade de infâncias em diferentes conjunturas socioculturais, os tempos e espaços escolares são pensados por adultos, a fim de homogeneizar as crianças...” (FREIRE; WIGGERS; BARRETO, 2019, p.1308).

Tal procedimento tem origem, inclusive, na etimologia da palavra infante, cujo significado é “o sem fala”. Essa concepção restringe a infância a uma perspectiva primitiva e inacabada no que tange a um modo etapista e evolucionista. No ambiente escolar, muitas vezes, fica evidente quando as crianças, na escola, são tratadas como escolares, o que acaba por constituir um desrespeito ao tempo em que vivem (FREIRE; WIGGERS; BARRETO, 2019).

Essas restrições têm reflexos, inclusive, em instrumentos como os aqui analisados. Além disso, esse mesmo contexto pode ser exemplificado quanto ao número de questões, tendo em vista que essa limitação acaba por não abarcar outros temas relevantes que podem estar envolvidos no tempo e na realidade das crianças. Destarte, as oito questões abordam basicamente três categorias sociológicas. A partir dos termos utilizados nos seus comandos, foram identificados, o “gosto”, a “socialização” e a “interdisciplinaridade”.

O verbo “gostar” é abordado de forma explícita em três das oito questões do documento, conforme ilustram os trechos: “Você tem gostado das aulas...?” (Questão 1), “O que você mais gosta nas aulas...?” (Questão 7) e “O que você não gosta nas aulas...?” (Questão 8). Na sexta questão, embora não esteja

empregado o referido verbo, o trecho “Você quer que...?”, sugere também o interesse por conduzir a resposta para o plano do gosto das crianças.

As questões em análise abrem debate sobre uma autoafirmação que o Programa pretende buscar acerca das suas ações pedagógicas. Possivelmente, essa postura esteja ligada a uma busca pela ampliação do Programa e à sua consolidação como política pública educacional no Distrito Federal. Tal hipótese, no entanto, não anula os vários aspectos positivos já apresentados em relação ao que o PECM oferta aos estudantes.

Contudo, no que tange à avaliação dos estudantes, buscar esses dados a partir das perspectivas das crianças, deve se apresentar de forma mais robusta. Por exemplo, um termo amplo e complexo como “gostar” é colocado de forma simplificada nesse formulário. Além do mais, mesmo que seja para facilitar o entendimento das crianças, essa forma também não aborda o tema de forma satisfatória para o entendimento e a realidade delas.

Isso se dá pelo fato de que a forma verbal “gosta”, apesar de buscar identificar o que as crianças pensam sobre o Programa, não considera o gostar como uma categoria sociológica, uma vez que “[...]aquilo que chamamos de gosto é uma produção naturalizada devedora à história de classe desses agentes e grupos” (SOUZA; JUNIOR, 2017, p.260).

Como se observa, o entendimento sobre o gostar não é tão simples. Vários são os aspectos que influenciam o gosto, inclusive para realizar esta análise. Essa categoria sociológica está relacionada com o estilo de vida dos indivíduos, o qual é “um conjunto unitário de preferências distintivas que exprimem, na lógica específica de cada um dos subespaços simbólicos...” (BOURDIEU, *apud* ORTIZ, 1983, p. 83).

No ambiente escolar, o entendimento sobre o gostar torna-se uma tarefa ainda mais árdua. Um fator dificultador para isso pode estar no conflito de interesses que surge quando a instituição ou o programa, ao buscar salvaguarda para sua proposta, acaba por não ter o cuidado necessário em buscar informações mais concretas sobre o gosto de seus participantes. Isso pode ocorrer porque

Não é por acaso que as pesquisas sobre as práticas e as opiniões em matéria de cultura tendem a tomar a forma de um exame no qual os entrevistados, que são e sentem-se sempre medidos em relação à norma, obtêm resultados hierarquizados de acordo com seu grau

de dedicação escolar e exprimem preferências que sempre correspondem bastante estreitamente a seus títulos, tanto no seu conteúdo quanto na sua modalidade. A verdade, à primeira vista paradoxal, é que, quanto mais nos elevamos na hierarquia social, mais a verdade dos gostos reside na organização e funcionamento do sistema escolar[...] (BOURDIEU, *apud* ORTIZ, 1983, p. 95).

Desse modo, o gosto expõe diversas facetas e relaciona-se com inúmeras vertentes. As questões do formulário relacionadas a esse tema podem alcançar, ligeiramente ou até certo ponto, alguma perspectiva sobre as ideias das crianças. Entretanto, defronta-se com a limitação em tentar mensurar uma categoria social que não se apresenta de forma estável e se revela ampla pela individualidade que a constitui.

Já a segunda, a terceira e a quarta questões visam buscar um entendimento acerca da socialização das crianças, utilizando o verbo “melhorar” para que elas avaliem as suas relações com a escola (estudos) e com seus colegas. Essa abordagem tende a se tornar ainda mais difícil, quando se busca uma autopercepção das crianças com um instrumento simplificado. Essa dificuldade pode ser detectada nas discussões dentro do campo da Sociologia da Infância, visto que essa corrente se desenvolve contemporaneamente para o entendimento dos paradoxos da infância e se insere em uma construção reflexiva sobre a realidade social das crianças (SARMENTO, 2008).

Dessa forma, para esse campo, a socialização é um termo que constitui algo além de uma construção teórica interpretativa da condição social da infância. Por isso, é importante estabelecer que as crianças não são seres em transição ou em situação de dependência dos adultos, é necessário serem notadas como seres sociais (SARMENTO, 2008).

No esteio desse debate, para tratar da socialização, da participação e do protagonismo das crianças, esses aspectos devem estar pautados pelo modo como as crianças agem com seus pares. Nesse sentido, o termo “cultura de pares” retrata o modo de interação que elas estabelecem socialmente entre si, com suas atividades, rotinas, artefatos, valores e preocupações que produzem e compartilham (CORSARO, 2011).

Ao estabelecer essas interações, as crianças produzem e reproduzem ações em suas rotinas, baseadas nas influências que partilham nessas

relações, sejam entre seus pares, familiares, escola ou cultura. Posto isso, “é por meio da produção e participação coletiva nas rotinas que as crianças tornam-se membros tanto de suas culturas de pares quanto do mundo adulto onde estão situadas” (CORSARO, 2011, p.128).

Dentro dessas interações, um fator limitante que pode surgir referente à socialização das crianças dentro do PECM estabelece-se no relacionamento entre professor e aluno, o que não deixa de se configurar também como uma relação adulto-criança. Essa interação, acaba por interferir na participação infantil, inclusive no processo avaliativo realizado pelo Programa, tendo em vista que as rotinas adulto-criança podem influenciar na vida dos estudantes e, assim, gerar incertezas, confusões, ambiguidades, receios e conflitos (CORSARO, 2011).

Essas influências, ainda segundo Corsaro (2011), são interpretadas como perturbações, que podem ser

[...] um resultado natural da interação adulto-criança, tendo em conta o poder dos adultos e a imaturidade cognitiva e emocional infantil. Embora as crianças desempenhem um papel ativo na produção de rotinas culturais com adultos, elas geralmente ocupam posições subordinadas e são expostas a muito mais informações culturais do que elas podem processar compreender. Certamente, muitas confusões, medos e incertezas são tratados à medida que surgem na interação adulto-criança (CORSARO, 2011, p.128-129).

Destarte, a segunda, a terceira e a quarta questões do documento de avaliação buscam alcançar informações acerca da socialização das crianças, mas apresenta como limitação uma abordagem singela diante da robustez do tema. A apresentação das perguntas e a dinâmica de execução avaliativa tendem a sugerir que a visão do adulto (professor) pode se sobressair sobre a da criança (estudante). Essa tendência, portanto, compromete, de certo o modo, o acesso amplo às perspectivas infantis sobre a socialização e aos aspectos que as circundam.

Por outro lado, a quinta questão coloca em evidência dois equívocos na concepção acerca da interdisciplinaridade, que, conforme já mencionado, é um conceito cuja definição é instável. O primeiro deles diz respeito à instabilidade e à variabilidade quanto ao que significa trabalho interdisciplinar. O segundo, diz respeito ao emprego da expressão “trabalham juntos”, com a intenção de verificar se os professores de Educação Física e de Atividades trabalham em

conjunto e, assim, desenvolvessem uma ação interdisciplinar. Essa concepção reducionista parece não observar que a interdisciplinaridade deve estar “enraizada nas relações interpessoais do fazer pedagógico, para que as avaliações dos professores estejam centradas no aprendizado de todos os alunos, considerando a realidade de cada um deles” (GOMES, 2020, p.116).

Portanto, é necessário superar essa fragmentação e o reducionismo apenas ao trabalho em conjunto, já que para se estabelecer a interdisciplinaridade, também é necessário que

Essa relação entre os professores deve ser fortalecida, pois ela é muito importante, para que seja realizado um bom trabalho e principalmente para que os alunos sejam priorizados. Cada professor deve ter muito claro os seus objetivos no trabalho com os alunos, para não perder o foco ao tentar priorizar uma integração com o trabalho do outro. É importante que anualmente seja realizada uma avaliação do funcionamento do projeto na escola, como prevê as orientações do PECM e nela sejam pontuadas essas dificuldades do trabalho integrado, para que as soluções partam da avaliação do grupo (LEMOS, 2019, p.126).

Nesse sentido, a ação interdisciplinar deve se estabelecer bem antes do trabalho a ser desenvolvido no momento a aula de Educação Física. Lemos (2019) cita em seu estudo uma orientação precípua do Programa, o qual sugere que os professores atuantes do PECM, tanto de Educação Física como o de Atividades, trabalhem em parceria, não só no momento da aula, mas também nas coordenações e na elaboração dos planejamentos.

Por sua vez, Gomes (2020) corrobora com tal afirmação, ao apontar que o texto do documento do Programa diz que a “integração entre os professores de Atividades e de Educação Física é concretizada por meio da participação ativa nos espaços de coordenação pedagógica e são esses momentos que possibilitam a interdisciplinaridade” (GOMES, 2020, p.94-95).

Desse modo, o próprio documento do PECM dá indícios de como deve ser o direcionamento desse trabalho aos seus professores. Gomes (2020) ainda expõe que

Os documentos aos quais o PECM mantém referência trazem algumas orientações que nos ajudam a pensar a prática interdisciplinar. Ao ler tais documentos, buscamos pontos em que o texto nos mostra a que é preciso estar atento, o que é preciso fazer, organizar, para que a interdisciplinaridade possa de fato ocorrer e alcançar os resultados esperados. A intenção foi entender se as orientações consignadas nos documentos se revelam como alicerces importantes, para que o corpo docente tenha condições de realizar um trabalho interdisciplinar (GOMES, 2020, p.112).

Assim, observa-se uma certa incoerência entre o que diz respeito ao trato da interdisciplinaridade nas orientações do Programa e o que se refere ao instrumento de avaliação aplicado junto às crianças participantes. Desse modo, a forma limitada como a interdisciplinaridade é apresentada no formulário restringe a abordagem das respostas à apenas um aspecto da ação interdisciplinar. Nessa perspectiva, “ao se colocar em prática algo de que não se tem muito conhecimento e que apresenta, principalmente, uma polissemia de sentido, corre-se o risco de esvaziar-se de sentido a prática pedagógica (GOMES, 2020, p.124).

Nesse contexto, a presença da interdisciplinaridade como elemento a ser avaliado no instrumento utilizado pelo PECM pode indicar uma tentativa de legitimar e ratificar a necessidade da inclusão do professor de Educação Física nessas etapas educacionais. Essa nuance, além de se equivocar quanto à visão de uma ação interdisciplinar, também torna as avaliações, de certa forma, adultificadas, pois se revelam dessincronizadas com as necessidades da infância: como se não bastassem as falas das crianças serem coletadas por adultos, o instrumento utilizado é bastante dirigido à realidade adulta.

Para o alcance dos objetivos aos quais se propõe esta pesquisa, que se baseia em materiais aplicados a crianças, é imprescindível considerar também o modo como estão organizadas as partes que compõem os formulários disponíveis, bem como a estratégia por meio da qual foram aplicados. Dadas essas condições os documentos analisados revelam as fragilidades práticas e dizem muito dos equívocos que podem existir na busca pelas perspectivas infantis de uma forma mais fidedigna.

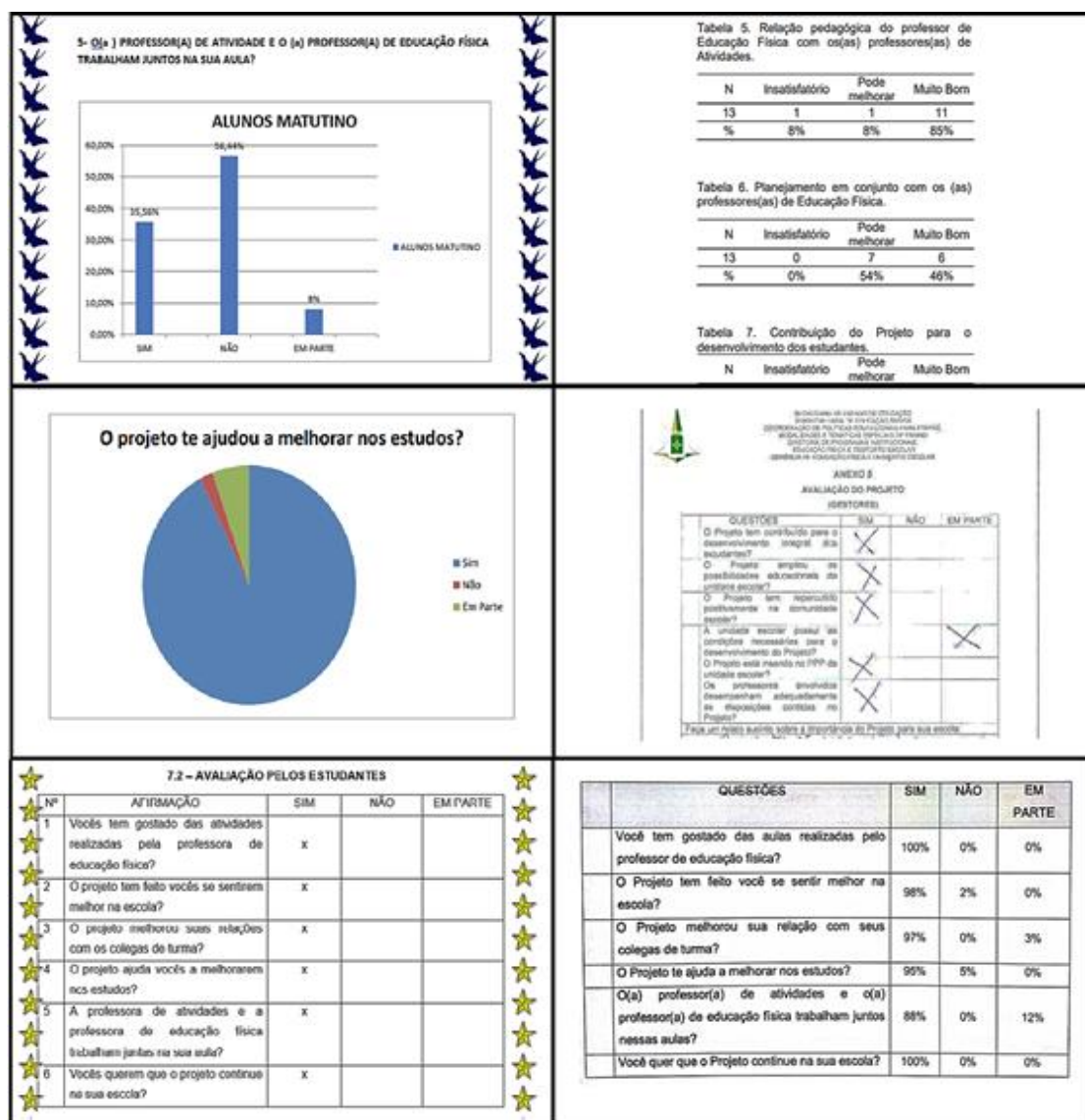
Inúmeros são os fatores referentes à elaboração do material consultado que podem estar envolvidos no processo em que foram aplicados. O primeiro deles diz respeito ao professor, ao passo que sua ação pedagógica deve “agregar qualidade ao atendimento das crianças. O contexto no qual ele atua, deve ser constantemente reavaliado, levando em consideração também, o ponto de vista das crianças” (LEMOS, 2019, p. 119).

Assim, deve haver esse zelo por parte do professor, caso contrário, um processo avaliativo como esse pode coagir a forma de manifestação das crianças. Diante de quem ‘comanda’ todo processo, elas tendem a não agir de

forma sincera com o que realmente pensam, acreditando que podem magoar, chatear o professor ou até mesmo serem punidas de alguma forma por ele ou pelos colegas ao realizarem 'críticas' ao trabalho docente.

Apesar de levar em conta a realidade complexa da prática do professor para realizar o preenchimento dos formulários, não se pode deixar de observar a falta de padronização na apresentação do material, muito embora haja um modelo no documento do Programa. Não é possível, assim, saber se os professores têm acessado essas orientações. Essa falha estrutural resulta em diferentes formas de preenchimento, como ilustrado na figura 4.

Figura 4 – Avaliações não padronizadas



Fonte: Registros do autor (2021).



Como é possível observar na figura 4, existe documento em forma de gráficos, sem percentuais, sem os números totais ou com a marcação de um “x” em vez da quantidade de respostas. Outros, por sua vez, estão incompletos ou sequer são preenchidos. Todos esses fatores ampliam o repertório de anormalidades e, assim, acabam por gerar um conjunto de procedimentos em desacordo com as orientações do PECM e informações imprecisas, o que dificulta o amplo acesso às perspectivas infantis.

Outro aspecto que dificulta a análise das informações contidas nos documentos disponibilizados pelo PECM é tais registros nem sempre estão organizados a partir de um mesmo critério. Isso ocorre porque alguns apresentam informações específicas por turma e outros reúnem um conjunto de respostas apresentada por várias turmas. Além disso, alguns documentos sequer contêm no cabeçalho informações básicas (ano letivo, ano/turma, escola, quantidade de participantes), o que gera ainda mais dificuldade nas análises que pretende esta pesquisa. Tais aspectos estão exemplificados na figura 5.

**Figura 5 – Avaliação sem informações básicas**

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA  
COORDENAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA ETAPAS,  
MODALIDADES E TEMÁTICAS ESPECIAIS DE ENSINO  
DIRETORIA DE PROGRAMAS INSTITUCIONAIS  
EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO ESCOLAR  
GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO ESCOLAR

**ANEXO 3  
AVALIAÇÃO DO PROJETO  
(ESTUDANTES)**

Esta avaliação deve ser feita com os estudantes participantes do Projeto. Para isso, o(a) professor(a) de atividades ou de educação física, deverá realizar a avaliação por consulta coletiva aos estudantes quanto aos quesitos deste instrumento. Neste deve ser lançado o resultado do total de estudantes respondentes de acordo com os itens apresentados, e nas questões abertas as opiniões dos estudantes devem ser colocadas em forma de tópicos. Este quadro com os resultados deverá ser anexado ao portfólio.

Unidade Escolar: \_\_\_\_\_  
Quantidade total de estudantes respondentes: \_\_\_\_\_

	SIM	NÃO	EM PARTE
Você tem gostado das aulas realizadas pelo professor de educação física?	X		
O Projeto tem feito você se sentir melhor na escola?	X		
O Projeto melhorou sua relação com seus colegas de turma?	X		
O Projeto te ajuda a melhorar nos estudos?	X		
O(a) professor(a) de atividades e o(a) professor(a) de educação física trabalham juntos nessas aulas?	X		
Você quer que o Projeto continue na sua escola?	X		

O que você mais gosta nas aulas do Projeto? (colocar em tópicos)  
\_\_\_\_\_

O que você não gosta nas aulas do Projeto? (colocar em tópicos)  
\_\_\_\_\_

31

Fonte: Registros do autor (2021).

Dessa forma, com base nessa exposição, é possível notar que todos os aspectos identificados revelam certa displicência com o documento institucional e, conseqüentemente, com o trabalho realizado no PECM. Vale destacar que as falhas apontadas são exceções quando comparadas aos registros que foram realizados de forma adequada e utilizados para a exposição dos resultados do presente estudo.

Assim, mesmo com essas fragilidades, o instrumento de avaliação utilizado pelo Programa possibilita acessar, de certo modo, o que pensam as

crianças sobre ações pedagógicas ofertadas a elas. Também é necessário salientar que a iniciativa de incluir crianças no processo avaliativo revela-se significativa e inovadora, visto que propicia um avanço quanto ao desenvolvimento do protagonismo dos estudantes nessa fase da vida. Dessa maneira, a próxima seção pretende possibilitar reflexões sobre os sentidos e os significados das avaliações dos estudantes participantes do PECM, com vistas a compreender a participação infantil e o lugar das crianças no processo avaliativo.

#### **4.2 O lugar das crianças: os sentidos e os significados das avaliações**

Dando continuidade à análise das avaliações estudantis do PECM, é válido relatar que esses documentos manifestam sentidos que se tornam importantes dentro do contexto da participação infantil. Assim, a análise, inserida em direção das diferentes formas de pedagogias de participação permite o entendimento dos sentidos e dos significados do lugar das crianças no processo avaliativo e ganha importância ao buscar incluir o público infantil em avaliações sobre o que lhe é ofertado.

Nessa perspectiva, é possível refletir sobre o ponto de vista infantil, o que tende a proporcionar uma aproximação com o contexto da pedagogia de participação. Essa corrente, proporciona uma constante dialogia entre o ato educativo com sua intencionalidade e a continuidade no contexto com os atores, já que eles são pensados como sujeitos ativos, competentes e com direito de codefinir seu trajeto educacional (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

Nesse sentido, os documentos de avaliação, a princípio, buscam viabilizar às crianças participantes um certo protagonismo e uma certa interação dentro do Programa Educação com Movimento. Essa similaridade com as pedagogias de participação ocorre, visto que elas

[...] também conhecidas como construtivistas ou socioconstrutivistas, ancoram-se em ambientes educativos abertos, cooperativos, baseadas em concepções de criança e de educação nas quais as ações são compartilhadas. Aprende-se em um mundo de interações com pessoas e objetos, em contextos sociais e culturais (KISHIMOTO; SANTOS; BASILIO, 2007, p.429).

Entretanto, idealizar uma participação das crianças em um processo educacional ou avaliativo não basta para afirmar uma efetiva ação no sentido de uma pedagogia participativa, pois a atuação das crianças nesse processo revela apenas indícios do que propõe tal corrente. Isso se decorre do fato de que a participação não representa um elemento que abrange simplicidade, já que se deve ter em vista que esse modo pedagógico exige negociação, diálogo e escuta (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

Nesse sentido, a ação pedagógica relacionada à pedagogia participativa é ainda mais complexa do que a sua intencionalidade. É necessário estar atento “à relação inextrincável entre os processos de aprendizagem e os contextos em que se desenrolam, o que, em outras palavras, é dizer que reconhece a bidirecionalidade e interatividade entre os atores do processo...” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p.26).

Ainda no esteio desse debate, diversos elementos acabam por influenciar a efetiva participação das crianças nas propostas pedagógicas. No caso do PECM, é importante observar, além de toda a condução, como de fato ocorre o processo de escuta das crianças. Todavia, destaca-se também a necessidade de avaliar algumas questões para chegar até a análise concreta dos significados que as avaliações indicam. O intuito do Programa, em direção da genuína participação das crianças, por exemplo, pode ser visto como um aspecto a ser considerado para questionar e refletir a respeito da real finalidade das avaliações das crianças.

Isto posto, é válido questionar se esses documentos são fundamentais para o desenvolvimento do Programa ou se são meros registros que servem apenas para dar uma satisfação institucional. Não é salutar propiciar um instrumento que tem grande potencial no desenvolvimento de uma proposta pedagógica participativa que, posteriormente, pode ser reduzido a um mero acessório de registro cujo fim está em si mesmo.

Assim, dependendo da perspectiva tomada pelo propósito dessas avaliações, o significado de participação pode ser deturpado, apresentado de forma muito simplista ou até mesmo em oposição ao que propõe a pedagogia da participação. Logo, a busca por um direcionamento pode legitimar ou não a participação das crianças, considerando que a transformação por uma

pedagogia participativa “deve certificar-se de que, simultaneamente, realiza o ator social em contexto, com formas de participação recíproca, e o ator pessoal em crescimento, que é um sujeito autônomo, com expressão e iniciativa próprias” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p.27).

Desse modo, é notório que, além de terem a intencionalidade em efetivar a participação das crianças nas avaliações, as ações pedagógicas do PECM devem considerar os elementos de observação, escuta e negociação, já que se configuram como pilares para que de fato ocorra uma forma de pedagogia participativa. Logo, os direcionamentos dessas ações “[...]precisam estar situados em um pensamento reflexivo e crítico sobre o porquê e o para quê dessa observação, escuta e negociação” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007 p.28).

É ainda fundamental explicitar o porquê desses três pilares promoverem uma participação concreta. A observação requer o conhecimento de cada criança individual, no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, a partir da sua forma de criação de significado para a experiência, sendo um processo contínuo. Por sua vez, a escuta, que assim como observação deve ser um porto seguro para contextualizar a ação educativa, consiste em ouvir a criança sobre a sua colaboração no processo de coconstrução do conhecimento, isto é, sobre a sua colaboração na codefinição da sua trajetória de aprendizagem. Já a negociação trata da participação guiada da classe na codefinição do planejamento curricular e visa debater e consensualizar com a classe os processos, ritmos, modos de aprendizagem e conteúdos curriculares (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

Após essas reflexões, para compreender o lugar das crianças com base no alcance desses elementos e para que a participação infantil de fato ocorra, é indispensável também analisar os significados das avaliações do PECM. Para isso, faz-se importante discorrer sobre o contexto da documentação pedagógica e dos registros avaliativos. Essa estratégia, além de representar um processo próprio de pedagogias participativas, situa-se na “competência autoral e comunicativa de adultos e de crianças sensíveis na constituição de práticas educativas significativas, propiciadoras de aprendizagens experienciais crescentemente ampliadas” (PINAZZA; FOCCHI, 2018, p.24).

Dessa forma, esse tipo de documentação permite uma avaliação participativa que oportuniza a identificação da eficácia do próprio trabalho, visto que se assenta em uma escolha do que merece ser documentado, da interpretação possível do que se toma como objeto de observação e de registro em um dado contexto. Também direciona trabalho a partir das informações colhidas pela participação das crianças (ALMEIDA; PAIVA, 2016; PINAZZA; FOCCHI, 2018).

Além disso, as documentações pedagógicas tendem a se relacionar com uma prática pedagógica avançada que a distancia “das formas de atuação das criticadas pedagogias transmissivas, desrespeitosas das potencialidades infantis e centralizadas nos conteúdos e nas intervenções dos adultos” (PINAZZA; FOCCHI, 2018, p.15). Entretanto, para que esse distanciamento ocorra, cabe salientar que a documentação pedagógica não pode ser resumida à meros registros. Afinal, nem todo registro pedagógico se configura como uma documentação pedagógica.

Nesse sentido, faz-se necessário relatar as diferenças entre os dois conceitos, considerando que, por vezes, essa similitude que pode ocorrer entre eles, se dá porque a documentação pedagógica está relacionada com alguns registros, como os fotográficos, os audiovisuais, os escritos, etc. Destarte, para gerar documentação pedagógica, é necessária boa qualidade dos registros, já que, em caso contrário, eles não irão atingir a ordenação de uma documentação pedagógica e muito menos promoverão uma transformação na prática educativa (PINAZZA; FOCCHI, 2018). Ainda no debate em torno dessa diferenciação, vale destacar que

Outro problema, por vezes encontrado em relação aos registros, é a sua limitada potência informativa, seja para monitoramento de práticas, seja para o planejamento de ações futuras. Constata-se, com frequência, um desperdício de tempo e energia na realização de registros plurais, que se perdem totalmente ou são subutilizados, como fontes de informação sobre o que os professores e as crianças experienciam e produzem no cotidiano da educação infantil. Em encontros de formação, os próprios profissionais dão seus testemunhos, indicando a inocuidade de muitos dos registros que fazem e colecionam (PINAZZA; FOCCHI, 2018 p.17).

Portanto, é salutar considerar que “nem todo registro produzido gera documentação pedagógica, mas que toda documentação pedagógica depende de registros de boa qualidade” (PINAZZA; FOCCHI, 2018, p.18). Assim, para

chancelar a boa qualidade e, conseqüentemente, estabelecer se os registros das avaliações das crianças do PECM geram documentações pedagógicas, além da capacidade do instrumento, urge colocar como deve se desenvolver a condução do processo avaliativo com as crianças.

Essa condução deve levar em conta que se faz necessário refletir sobre o ambiente das pesquisas e avaliações com as crianças, perante o fato de que os adultos, em grande parte, assumem a fala no lugar delas, o que pode limitar e direcionar suas respostas, posturas e interações. Vale dizer ainda que, ao avaliar, examinar ou pesquisar crianças, esse trato exige sensibilidade e cuidado para que os resultados não sejam analisados de forma errônea (AGOSTINI; MOREIRA, 2019).

Dessa maneira, no que tange ao processo de avaliação no Programa Educação com Movimento, sabe-se que a condução se dá por parte do professor regente de Educação Física da turma. Porém, em sua ausência, algumas avaliações exibiram a condução realizada por terceiros, seja pela professora de Atividades ou até mesmo por membros da equipe gestora da escola. Tal circunstância indica que o zelo que deve haver durante o processo de avaliação pode acabar se desconfigurando, caso quem conduza a situação não apresente a expertise adequada para tal ação, já que

Ao envolver as crianças como participantes na pesquisa, o investigador é desafiado a examinar suas próprias crenças sobre as competências das crianças; definir uma relação adulto-criança diferente que minimize o poder e aprender os estilos de comunicação, a fim de obter suas perspectivas e desenvolver uma linguagem comum. Além disso, o pesquisador precisa usar técnicas de pesquisa que não dependam apenas da linguagem verbal (AGOSTINI; MOREIRA, 2019, p.3757)

Essas avaliações, a princípio, são instrumentos utilizados para fins específicos do Programa. Porém, quando se tornam objeto de pesquisa, também se transformam em documentos que propiciam informações valiosas para serem analisadas. Todavia, o professor do PECM ou os outros integrantes que conduziram o processo não agiram como pesquisadores, haja vista que

O pesquisador precisa reconhecer as crianças como especialistas em suas próprias vidas e estar aberto à ideia de que elas podem ter competências de que os adultos podem não saber. Caso a criança tenha dificuldades em responder uma pergunta não significa automaticamente que são incompetentes; em vez disso, o pesquisador precisa examinar a situação, incluindo o contexto, a idade e, especialmente, o seu próprio papel[...] (AGOSTINI; MOREIRA, 2019, p.3758).

E ainda que

Esse processo inclui o desafio de usar formas de comunicação em diferentes estilos e o pesquisador precisa procurar o significado transmitido em frases curtas, aprender o vocabulário da criança, tomar cuidado para não usar frases de julgamento, ser criativo e brincalhão, adaptar e usar uma variedade de técnicas não verbais, tentar não usar palavras grandes e/ou linguagem complexa permitindo às crianças tempo suficiente para responder e fazer perguntas (AGOSTINI; MOREIRA, 2019, p.3760).

Dessa forma, se nem mesmo o professor, muitas vezes, tem a capacidade de conduzir a avaliação de forma satisfatória, tampouco outros integrantes que não estão ligados diretamente com ao processo o terão. Consequentemente, surge a necessidade de pontuar criteriosamente tais instrumentos avaliativos. Afinal, são eles que fornecem informações para a pesquisa, mas não são realizados, em sua grande parte, por pesquisadores, até porque esse também não parece ser o intuito inicial do Programa.

Em muitos casos, existe um esforço no tocante ao registro de práticas e de realizações das crianças capaz de orientar o monitoramento e o planejamento escolar. Por outro lado, há também ações que servem como simples 'prestação de contas', seja para a instituição ou para as famílias. Nesse último caso, os documentos acabam não contribuindo para o percurso educativo nas infâncias por não serem úteis e desvincularem-se do planejamento pela má qualidade dos registros (PINAZZA; FOCCHI, 2018).

Diante do exposto, se as avaliações das crianças não forem tratadas da maneira mais correta com base, no que foi comentado sobre o trato para com a infância; se não forem utilizadas para fins científicos ou se não contribuem de forma significativa para a melhora no desenvolvimento das atividades do PECM, afinal para que servem? Esses outros questionamentos também são importantes, tendo em vista que os registros não podem ser encarados como simples ações pedagógicas sem desdobramentos, muito menos terem apenas utilidade própria e não cumprirem um papel social significativo.

Desse modo, pelas avaliações do PECM em si, são reveladas apenas pistas do seu intuito. A fim de aprofundar nesse quesito, é indispensável saber de outros desdobramentos, sejam práticos ou teóricos, para, de fato, compreender os reflexos quanto ao planejamento de ações futuras com as



crianças. Também é essencial destacar que, para que sejam geradas documentações pedagógicas a partir dessas avaliações, exige-se “uma alta qualidade de registros de observação e de grande competência na coleta, na produção e na organização dos dados” (PINAZZA; FOCCHI, 2018 p.23).

Por fim, não se pode determinar se as avaliações do PECM se configuram como documentações pedagógicas, uma vez que a análise transcende o instrumento teórico e deve-se considerar que

A prática da documentação pedagógica é reconhecida como condição indispensável para garantir a construção de uma memória educativa, de evidenciar o modo como as crianças constroem conhecimento, de fortalecer uma identidade própria da educação das crianças pequenas e da construção da qualidade dos contextos educativos (PINAZZA; FOCCHI, 2018, p. 14).

À luz desses autores, fica evidente que, para que as avaliações das crianças realmente contribuam, de forma participativa e democrática, com o desenvolvimento do Programa Educação com Movimento, o processo avaliativo deve ser constante, de modo a evidenciar as diferentes formas de aprendizado dos estudantes, bem como suas particularidades. Dessa maneira, essa iniciativa pode proporcionar melhorias, mudanças e um melhor desenvolvimento da autonomia dos estudantes, além de representar uma forma de avaliação do trabalho proposto (ALMEIDA; PAIVA, 2016 p.87).

No entanto, destaca-se que o PECM, ao propor a participação infantil por meio do seu instrumento, estabelece um processo avaliativo que passa por uma negociação das crianças com o mundo adulto. Posto isso, é desse mundo que “fazem parte as instituições, regulações, limites legais, mas também um jogo de interesses e poderes” (AGOSTINI; MOREIRA, 2019, p.3761).

Dada a devida atenção a esses fatores, a participação das crianças tende a reposicionar o papel do adulto na relação educativa, acolhendo o universo delas na construção das suas trajetórias e na aprendizagem. Isto porque

[...] quando se ouve a criança, ela apresenta situações em sua maneira de ver o mundo e o processo educativo que é vivido e questões pertinentes sobre o que elas gostam e sobre o que elas não gostam. Essa dinâmica permite um aprendizado rico porque, quando as crianças partilham suas vontades, é compartilhado com elas a responsabilidade e a relevância de seus pedidos (ALMEIDA; PAIVA, 2016, p.95).

Como se observa, a participação infantil na dinâmica escolar é uma atitude pedagógica que deve estar em uma atualização contínua, visto que, por ser um processo de construção, requer mudança de práticas e apoio no sentido de acompanhamento e formação. Dessa forma, esse processo abre margem para novos caminhos e rotas a serem percorridas (ALMEIDA; PAIVA, 2016).

É notório que o instrumento de avaliação do PECM é uma iniciativa elogiável e apresenta avanços no que tange à participação das crianças, ainda mais quando busca retratar as perspectivas delas sobre suas atividades no processo avaliativo. Cumpre destacar também que, diferentemente do trabalho realizado pelo Programa, ainda há inúmeras ações pedagógicas que nem abordam a escuta das crianças, muito menos destacam o protagonismo infantil da forma que merecem, visto que ainda predominam no cenário educacional concepções que consideram a idade um empecilho para a participação das crianças nos processos decisórios (ALMEIDA; PAIVA, 2016).

Todavia, apesar de todo o avanço representado pelo PECM, a forma como é desenvolvido o processo avaliativo torna evidente que os documentos não possibilitam atingir as percepções das crianças em sua plenitude. Dada essa arguição, o Programa Educação com Movimento torna-se um valioso objeto de estudo para a presente pesquisa, ao propor, ao seu modo, uma abertura para garantir o lugar de escuta às crianças e para efetivar a participação infantil.

Em suma, para solidificar a compreensão das percepções e propiciar, com qualidade, a participação das crianças surgem “[...]novas necessidades e, entre elas, a própria reelaboração dos instrumentos a serem utilizados para ouvi-las” (ALMEIDA; PAIVA, 2016 p.95). Dessarte, ratifica-se a importância, tanto para o PECM, como para outros processos de avaliações participativas que envolvam o público infantil, de ressignificar suas ações em prol dessa participação, com vistas a viabilizar o entendimento pretendido das reais percepções das crianças, possibilitando que elas estejam inseridas em contextos e/ou cenários relevantes que as justifiquem e as compreendam.

### 4.3 Vislumbrando vias alternativas

Esta seção, a partir do trajeto percorrido até aqui, pretende ampliar horizontes no tocante à participação das crianças em contextos educacionais e ensinar o acesso às suas percepções. Para tanto, é importante considerar que ocasionar uma efetiva participação infantil para entender as nuances perceptivas em diversos contextos é um grande desafio, não só nas pesquisas, como também no ambiente escolar.

Dessa maneira, alguns instrumentos permitem obter variadas informações sobre o universo infantil: como são desenvolvidas suas relações, suas compreensões, seus entendimentos, suas produções, dentre outros fatores que se estabelecem nesse contexto. A utilização de diversos meios possibilita também analisar a participação da criança em diferentes âmbitos.

Essa variabilidade ainda permite a análise das inúmeras percepções infantis e torna possível uma maior compreensão acerca dos sentidos e dos significados que elas produzem. Para tratar dessa temática e proporcionar o vislumbramento de formas de consolidação da participação infantil, foram selecionados estudos que tratam das percepções das crianças sobre diferentes fatores dentro do contexto educacional, assim como as diversas abordagens utilizadas nesse trato.

Desse modo, os estudos viabilizaram a verificação de diferentes tipos percepções e suas influências, auxiliando no entendimento das visões do público infantil. O primeiro estudo analisado, de Marques e Sperb (2013), utilizou como instrumento de produção de informações observações participantes em uma escola de Educação Infantil. Esse trabalho proporcionou a revelação das percepções das crianças sobre o ambiente escolar e os aspectos que o envolve, como espaço físico, professores, regras, etc. Assim, uma questão importante deve ser destacada, que é a percepção sobre o professor. Para elas, esse profissional age como um facilitador no processo ensino-aprendizagem, visto que “é situado pelas crianças como alguém que oferece suporte direto a suas necessidades, seja no confronto com colegas ou em desafios” (MARQUES; SPERB, 2013, p. 417).

Ainda a esse respeito, outro estudo trata do perfil que alunos-atletas têm de seus professores e o quanto eles influenciam na forma de seu aprendizado. Lessa, Luz e Lima (2013) utilizaram questionários para mensurar as percepções dos estudantes sobre seus docentes. Nos resultados, os autores mencionam que o professor tem papel fundamental para o desenvolvimento das crianças no tocante ao esporte escolar. Ainda afirmam essa influência, ao declararem que

[...] a forma de interação dos professores-treinadores de Teresina está caracterizada principalmente pela motivação através do reforço positivo, e o estilo de decisão percebido por eles se dá pela participação e consentimento dos membros do grupo (LESSA; LUZ; LIMA, 2013, p. 267).

A partir dessas abordagens, é possível inferir que as percepções das crianças acerca da atuação do professor podem se manifestar de diversas maneiras em sua vida escolar. Porém, evidencia-se o fato de que deve existir um equilíbrio quanto às ações dos estudantes e a atuação do professor, ou seja, as crianças devem ter seu protagonismo exercido. Cabe ao professor realizar as mediações adequadas para se atingir o pleno desenvolvimento infantil de forma íntegra e saudável.

Outro fator a ser destacado, referente à participação das crianças por meio de suas percepções, diz respeito ao cotidiano escolar, que tem desdobramento tanto nas aulas como no próprio ambiente físico da escola. Elali (2013) aborda a relação escola-natureza por meio da percepção das crianças sobre o espaço escolar. Já Faria e Cunha (2016) discorrem acerca da visão infantil sobre as aulas de Ciências. Ambos os estudos utilizaram como instrumento, respectivamente, multimétodos (vistoria técnica, observação comportamental, questionários, entrevistas e desenhos-temáticos) e registros fotográficos.

É nítido que as crianças indicam suas predileções em diversos contextos. Na escola, não seria diferente: elas têm ambientes próprios como preferência para sua utilização também no cotidiano escolar. Esse aspecto evidencia-se pelo fato de que “com relação aos locais da escola mais apreciados pelas crianças, a ênfase na área livre [...] se repete, com a citação de parques, quadra descoberta, piscina, minizoológico e similares” (ELALI, 2013, p.315).

No cotidiano das aulas, as percepções e as preferências pessoais das crianças também são manifestadas nas próprias disciplinas escolares. Faria e Cunha (2016) apontam que o uso da imagem, com enfoque nas aulas de Ciências, torna-se uma importante ferramenta, não só de pesquisa, mas também educacional, levando em consideração que a fotografia também auxilia as crianças no entendimento das aulas.

O trabalho com a fotografia pode se revelar algo muito específico para a representação da percepção que as crianças têm a respeito do ambiente que as cerca. Ao realizar esses registros, elas explicitam sua visão sobre a realidade e exercitam o seu protagonismo. Esse fato torna-se uma experiência única, pois a presença de imagem auxilia na compreensão da realidade percebida, além de “estimular a memória, produzir significados e instigar ainda mais o desempenho, ajudando a criança no reconhecimento de si mesma e em sua melhor orientação no mundo social, cultural e econômico” (FARIA; CUNHA, 2016, p.63).

Dessa forma, mesmo ao tratar de questões do cotidiano escolar, essas percepções muitas vezes vão além desse ambiente. As visões das crianças são influenciadas por inúmeros fatores que tendem a gerar diferentes desdobramentos. Um importante fator para essa ocorrência são as influências midiáticas, que perpassam pela percepção dos estudantes no entendimento da escola e refletem, inclusive, seus gostos e desejos.

A pesquisa de Silva (2008), por sua vez, relaciona as contribuições da escola para o olhar das crianças sobre a mídia televisiva. Quanto ao instrumento utilizado para produção de informação, foram realizadas entrevistas com os pais e com as crianças. A autora observa forte influência da TV na construção da ótica dos indivíduos nessa faixa etária. Segundo ela, “a televisão se constitui, portanto, como fonte fornecedora de modelos e papéis sociais estereotipados [...] que são exercitados nas brincadeiras, e mediadas pela cultura” (SILVA, 2008, p.328).

Essas influências têm grande importância na condução do trabalho pedagógico e devem ser observadas atentamente pelos professores. Eles devem considerar que as visões são heterogêneas e as crianças possuem critérios próprios para determinadas escolhas, já que “em cada faixa etária a

percepção de mundo se dá de forma diferenciada pela própria característica de desenvolvimento da criança...” (SILVA, 2008, p.328).

Dessa maneira, a condução do trabalho pedagógico é influenciada por vários fatores. Os conteúdos desenvolvidos na escola surgem como uma fonte de manifestação dos sentidos e dos significados produzidos pelas crianças. Um deles, constantemente trabalhado pela educação física escolar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, diz respeito às brincadeiras infantis.

As percepções das crianças no universo das brincadeiras também encontram suporte nos estudos de Teixeira e Alves (2008) e de Cordazzo e Vieira (2008). Ambos os trabalhos, que são do mesmo ano, utilizaram também instrumentos similares, que foram entrevistas e observações diretas. Porém, trataram dessas percepções em contextos distintos. O primeiro discorre acerca da percepção das brincadeiras de escolares em uma população ribeirinha do estado do Pará e o segundo aborda as brincadeiras mais comuns no ambiente escolar do Ensino Fundamental da rede privada de Florianópolis, em Santa Catarina.

Apesar de ocorrerem em locais geograficamente distantes no território brasileiro e apresentarem realidades sociais distintas, ambos trazem as preferências do público-alvo e também os reflexos do cotidiano na prática dessas brincadeiras. O trabalho de Teixeira e Alves (2008, p. 380) ressalta que “predominam nas brincadeiras temas relacionados à vivência cotidiana das crianças, como as atividades domésticas, as profissões dos pais e os meios de transporte típicos da região”. A respeito da preferência infantil, destacam que as crianças “afirmaram gostar muito de música, principalmente de brinquedos cantados e canções de roda, mas ao serem inquiridas sobre as que conheciam, o repertório mostrou-se limitado” (TEIXEIRA; ALVES, 2008, p.378).

É possível notar que o ambiente interfere de forma significativa tanto nas percepções, como no desenvolvimento infantil, pois “os temas, os parceiros, os locais, os objetos e os significados construídos e transmitidos durante as brincadeiras são todos canalizadores do desenvolvimento de uma identidade ribeirinha” (TEIXEIRA; ALVES, 2008, p. 380). Em consonância com essas ideias, porém estudando outra realidade, Cordazzo e Vieira (2008) observaram

que a escolha das modalidades e dos tipos de brincadeiras também é influenciada pelo contexto no qual a criança está inserida. Os autores apontam que “durante o brincar, a criança vai como que reconstruindo um universo de valores, crenças, hábitos e convenções da sociedade e cultura à qual pertence” (CORDAZZO; VIEIRA, 2008, p. 366).

As preferências apresentadas ainda passam pela diferença na escolha dos tipos de brincadeiras de acordo com o gênero. Segundo Cordazzo e Vieira (2008, p. 366), “os meninos demonstravam preferência pelo brincar turbulento, enquanto que o brincar das meninas era mais voltado para a cooperação e comunicação com o grupo”. Outro aspecto destacado pelos autores foi que, além das regras sociais vigentes, as próprias crianças, dependendo da faixa etária, criam e respeitam suas regras dentro das brincadeiras. A esse respeito declaram que

Nas observações diretas, realizadas nos horários de intervalo das aulas, foram percebidas algumas diferenças na brincadeira de futebol entre dois grupos de crianças, os de 1as e 2as séries e os de 3as e 4as séries. Percebeu-se que, apesar de a brincadeira ser a mesma, as regras eram diferentes. As crianças do grupo de 3as e 4as séries tinham regras muito mais fixas e regulares que as do outro grupo. Entre as crianças de 1as e 2as séries as regras existiam, mas não eram seguidas com tanto rigor quanto o fazia o outro grupo, pois caso alguém transgredisse alguma regra (como encostar a mão na bola), o jogo não era interrompido; isto não era considerado uma transgressão e, conseqüentemente, não havia punição (CORDAZZO; VIEIRA, 2008, p. 372).

Assim, fica enfatizado que as brincadeiras refletem o que as crianças enxergam dessas atividades da cultura corporal. Inúmeros são os fatores que afetam o contexto desse brincar, como o ambiente onde vivem, as experiências vividas com familiares e membros da comunidade escolar, as normas sociais e as influências midiáticas. Tais circunstâncias é que também determinam a forma como as crianças vão perceber o mundo e se perceberem nele.

Quanto ao papel da escola e da Educação Física nesse contexto, ambos assumem funções importantes na formação dos estudantes, principalmente no que diz respeito às normas escolares e sociais. As percepções das crianças devem ser avaliadas, mas ressalva-se que elas estão sujeitas às regras impostas pela sociedade e nem todas as suas vontades podem ser atendidas. Contudo, não devem ter suas falas ignoradas, tampouco desprezadas. Isso se justifica pois elas também perceberem a escola como um lugar em que existem

determinadas regras e que precisam ser cumpridas (MARQUES; SPERB, 2013).

Diante do exposto, é preciso ressaltar que as percepções indicadas pelas crianças vão além dos muros da escola. Os diversos fatores que as influenciam no seu modo de ser e ver o mundo são levados a outros ambientes, situações e pessoas. Desse modo, a seguir, serão analisados estudos que vão além do ambiente escolar, mas, que, de algum modo, também podem se ligar ao contexto educacional, sem necessariamente ocorrer de forma direta nesse espaço. Para isso, destacam-se as percepções das crianças sobre imagem corporal, identidade, questões de gênero, até chegar em aspectos de habilidades sociais, comportamentos e emoções.

Quanto às percepções sobre imagem corporal que as crianças possuem de si, as pesquisas que trataram desse tema utilizaram como instrumentos de pesquisa, questionários e escalas específicas de percepção corporal. O estudo de Ferreira *et al.* (2013) aponta que “os meninos se sentem menores do que realmente são e buscam um corpo mais forte, e as meninas se sentem maiores do que são e almejam um corpo magro” (FERREIRA *et al.*, 2013, p.25). Assim, corrobora Vieira (2011), para quem os “estudos demonstram que os principais fatores associados a insatisfação são menor autoestima e percepção da criança de que havia a expectativa por parte dos pais e dos amigos para que ela fosse mais magra” (VIEIRA, 2011, p.91).

Essa percepção a respeito da imagem sofre influência de diversos elementos, que se refletem no consciente infantil. As diversas esferas sociais, como o mercado, a indústria e o conjunto de práticas sociais de massa vêm aperfeiçoando as formas de divulgação de corpos ideais. Torna-se notório que a percepção corporal sobre si mesmas que as crianças têm é influenciada de diversas formas. Assim, mais uma vez, os educadores assumem papel importante no suporte tanto das crianças como dos adolescentes. Portanto, é importante que pais, professores, tutores e outros atores sociais compreendam essas influências e atuem no sentido de educar para que cada indivíduo desenvolva uma percepção adequada de seu corpo (FERREIRA *et al.*, 2013).

No que tange às percepções quanto às questões de identidade, esse Pizzinato e Sarriera (2008) abordam questão da etnicidade de escolares de



Porto Alegre - RS. O estudo utilizou como instrumento de pesquisa questionários semiestruturados. Pelo fato de ter ocorrido na região sul do Brasil, que é um local com forte influência de imigrantes europeus, o trabalho identificou que, ao manifestarem informações sobre sua identidade, os estudantes trouxeram à tona as influências da colonização local. Os resultados apontam que “provavelmente o discurso social sobre as origens étnicas dentro do contexto onde se desenvolve a pesquisa é um importante marcador na construção da identidade étnica das crianças” (PIZZINATO; SARRIERA, 2008, p. 304).

No que se refere à percepção de gênero, Reis e Paraiso (2014) abordam questões bem atuais, relacionando-as ao contexto escolar e os seus reflexos na rotina dos estudantes. Para isso, foi realizada uma pesquisa etnográfica que utilizou como instrumentos de pesquisa diários de campo e análise documental. Dentre outras conclusões, os resultados do estudo expõem que “as normas de gênero atuam para produzir a dicotomia entre corpos meninos-alunos com características consideradas masculinas e corpos tido como meninas-alunas” (REIS; PARAISO, 2014, p.253).

O referido estudo ainda registra várias falas de estudantes que revelam uma carga preconceituosa, com utilização de termos pejorativos, direcionados àqueles que não se enquadram nas normas de gênero binárias (masculino/feminino) impostas pela sociedade. Os autores citam ainda que até mesmo o currículo escolar pode exercer papel contrário ao que deveria se propor. Dessa forma, é possível observar que nem sempre o ambiente, os professores e/ou o contexto escolar em geral exercem o seu papel social de conscientização e mediação, inclusive no que tange à percepção infantil.

Quanto à percepção sobre questões sociais, o fator emocional é algo importante para o desenvolvimento em conjunto das crianças. Nesse sentido, Pavarini, Loureiro e Souza (2011, p.137), destacam que a “compreensão de emoções parece ter um papel importante em ajudar as crianças a se relacionarem com seus pares de forma mais sensível”. Para esse estudo, utilizaram-se como instrumentos, testes específicos de inteligência emocional. Na exposição dos resultados, os autores revelam que a compreensão de emoções não tem relação direta com uma avaliação mais positiva por parte dos

colegas, nem com uma aceitação social. Sugerem ainda que os atributos comportamentais positivos e os atributos antissociais podem ser preditores confiáveis da aceitação e da rejeição social, respectivamente (PAVARINI; LOUREIRO; SOUZA, 2011).

Em relação à criatividade e à inteligência, também fatores da percepção que podem afetar as relações sociais entre crianças, Nakano (2012) desenvolve uma pesquisa voltada para escolares do Ensino Fundamental. Para a realização do trabalho, utilizou testes de criatividade figural infantil e desenhos da figura humana, por meio dos quais identificou que a criatividade e a inteligência se modificam de acordo com a faixa etária e as habilidades que vão aumentando conforme a idade. Tal constatação acabou sendo confirmada nos resultados do estudo, segundo o qual “a idade do participante influencia de forma significativa todas as medidas do teste de desenvolvimento cognitivo e a maior parte das medidas do teste de criatividade” (NAKANO, 2012, p. 153).

Outros dois estudos tratam de um tema bem específico no que se refere aos problemas de relações sociais que ocorrem no ambiente escolar: o *bullying*. Os artigos se pautam em instrumentos bem específicos para coleta de informações, inclusive com testes internacionais validados no Brasil. O primeiro indica que “independente do sexo e do nível de percepção do contexto-escola, ser vítima de *bullying* se configura como um dos principais fatores de risco associado à obtenção de níveis baixos de bem-estar” (ALCANTARA *et al.*, 2019, p.518). O segundo, por sua vez, destaca as estratégias em lidar com o *bullying* por parte das crianças. Braga e Lisboa (2010), a esse respeito, revelam que

[...] a compreensão acerca destas percepções é crucial para a análise funcional do comportamento dos jovens em interação social” e ainda mostram que resultados dessas percepções “indicam que crianças podem ser ainda dependentes de outras pessoas para solucionar seus conflitos e estão conscientes de que sozinhas talvez não consigam resolver seus problemas de forma tão eficaz (BRAGA; LISBOA, 2010, p.327).

Todos esses fatores sociais destacados englobam um conjunto de habilidades sociais que as crianças constroem para seu desenvolvimento, dentro e fora da escola. A percepção desse repertório de habilidades sociais foi destacada por Casali-Robalinho, Del Prette e Del Prette (2015). Como instrumento, os autores adotaram um Sistema de Avaliação de Habilidades

Sociais. A partir dele, revelaram que “as crianças se avaliaram com habilidades para evitar problemas, seja evitando brigas ou ignorando aqueles que fazem ‘palhaçada’, provocam ou xingam” (CASALI-ROBALINHO; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2015, p.327).

À luz desses autores, pode-se concluir que as crianças se mostram capazes de agir por conta própria, divergindo do fato de não conseguirem resolver seus problemas de forma tão eficaz. Infere-se ainda que as percepções infantis podem se manifestar de diversas maneiras na vida escolar. Porém, salienta-se que deve existir um equilíbrio quanto à ação das crianças e às atuações da escola e dos seus docentes. É importante considerar também que “o contexto cultural tem o papel de regular as condições sociais de construção do sentido de si mesmo, ao longo de todo o processo evolutivo” (PIZZINATO; SARRIERA, 2008, p. 300).

Diante do exposto, todos os estudos ora apresentados são multifacetados e abrangem inúmeros fatores, visto que são oriundos de diversas áreas, como a da Educação, a da Educação Física, a da Sociologia, a da Psicologia e de outras áreas da saúde. Toda essa variedade é fundamental para esta pesquisa, pois auxilia na busca por uma compreensão das percepções das crianças. Deve-se levar em conta também que, ao se pesquisar o universo infantil por apenas um prisma, tende-se a inviabilizar um olhar mais amplo sobre o fenômeno.

Nota-se, então, que, mesmo utilizando diferentes mecanismos, os estudos apontam para um aspecto em comum: a escola exerce um papel que vai além dos seus muros. Os variados instrumentos utilizados para produzir informações a respeito das percepções das crianças promovem a efetiva participação delas e auxiliam no entendimento da forma com que o ser humano se desenvolve a partir da infância, construindo sua visão de mundo, pautada também no que vivencia no ambiente escolar.

Dessa forma, é salutar observar, a partir de diferentes óticas, a criança e as influências exercidas sobre ela de maneira a possibilitar o surgimento de pontes para a construção de outras visões de modo interdisciplinar. Quanto às percepções, é importante salientar que podem ser influenciadas de várias formas, uma vez que são inúmeros os fatores que podem induzir a forma como

as crianças percebem o mundo e as particularidades das suas relações com o seu ambiente de convivência. Ressalta-se também que essas peculiaridades geram diferentes impactos na forma como se situam no mundo e diante dos fenômenos que pertencem a ele.

Portanto, a bibliografia citada nesta seção, ao demonstrar as inúmeras percepções das crianças em diversos contextos com a utilização de diferentes métodos, traz diversas possibilidades para que o Programa Educação com Movimento ressignifique o instrumento de avaliação proposto às crianças. Essa ressignificação é fundamental não só para a compreensão dos temas que propõe o PECM, como também para tornar efetiva a participação das crianças no processo avaliativo, respeitando-se o protagonismo infantil.

## PREPARAR PARA O POUSO

A conclusão desta jornada não pretende pôr um fim na infinitude. Busca apenas compreender, por determinado prisma, aspectos que podem gerar reflexões para um olhar mais amplificado no que se refere ao universo das crianças. Todavia, antes de partir para as conclusões finais da presente pesquisa, é necessário realizar um resgate de alguns pontos que construíram o percurso até o momento.

Pesquisar o Educação com Movimento teve relação direta com o intuito do Programa em qualificar o trato da Educação Física na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio da ampliação das experiências corporais dos estudantes, tendo em vista que, na infância, cada experiência é única, assim como é também único todo o processo de desenvolvimento infantil. Nesse sentido, as práticas sociais das crianças reconfiguram os ambientes a partir da forma de ser e agir delas, influenciando outras em suas práticas familiares, escolares, institucionais e nos espaços onde se relacionam. Essas relações geram microtransformações que também acabam por influenciar um conjunto da sociedade (SARMENTO, 2011).

Este estudo, portanto, não teve como pretensão apenas contribuir de forma significativa, a partir de um olhar crítico e reflexivo, com o desenvolvimento do PECM, mas também, em sentido mais amplo, caminhar junto com o Programa visando a uma formação humana integral das crianças por meio da reflexão sobre a o papel da Educação Física nesse contexto. Também levou em consideração que, para essa formação, é de suma importância proporcionar a inclusão dos principais atores desse processo. Por isso, as crianças não devem ser vistas de forma limitada, já que são atores sociais e devem ser reconhecidas por suas capacidades como produtoras simbólicas de representações, ou seja, produtoras de culturas infantis (SARMENTO; PINTO, 1997).

Nesse âmbito, para que ocorra essa inclusão, analisar a participação infantil tornou-se um desafio imprescindível. Garantir a escuta das vozes infantis, “é necessário considerar as condições sociais nas quais vivem, com quem interagem e como produzem sentidos sobre o que fazem” (DELGADO;

MÜLLER, 2005, p.164). Logo, ao buscar uma compreensão a partir das percepções das crianças e da forma de observação dessas informações pelo instrumento de avaliação dos estudantes do PECM, ficou evidente que não seria uma tarefa simples alcançar esse objetivo da forma mais profunda e adequada possível.

Entretanto, para preencher a lacuna existente entre as percepções e o instrumento que o Programa utiliza, foi necessário construir pontes para atingir os objetivos propostos. Essa circunstância levou a presente pesquisa a se reinventar e culminou nas análises de percursos que a ideia inicial talvez não possibilitasse. É importante destacar que, ao tecer críticas ao instrumento de avaliação, o intuito é o de qualificá-lo ainda mais, visto que já é um documento importante pelo fato de considerar a opinião das crianças. Da mesma forma, é essencial a inclusão delas, não só em processos avaliativos, mas também em todo o contexto que envolve o cotidiano escolar.

Desse modo, o desenvolvimento da pesquisa e sua análise a partir do instrumento utilizado pelo PECM, viabilizou a compreensão de temas com grande relevância social, principalmente quando voltados ao interesse de docentes, instituições e políticas públicas. A sistematização desse conhecimento se relaciona com esses fatores, já que surgem oportunidades de modificar a lógica educacional predominante. Já que ouvir as crianças, viabilizar sua participação e incluí-las no trabalho pedagógico, possibilita o afastamento de um modelo tradicional de educação.

Nessa perspectiva, ao pensar a Educação Física a partir do entendimento da infância, esta pesquisa se insere em uma agenda educacional mais ampla. A partir das discussões aqui apresentadas, torna possível estimular reflexões, ações e outros debates entre pesquisadores que realizam estudos com a infância. Surge como possibilidade para estudos futuros, que abordem outras vertentes da práxis do PECM, tais como: observar as percepções das crianças por meio da utilização de instrumentos adequados, analisar a coerência curricular com o chão da escola e abordar os conteúdos ministrados pelos professores do Programa.

Por fim, a presente pesquisa considera inesgotável essa temática e, conseqüentemente, ratifica a importância da continuidade de estudos como

este. Afinal, ao pesquisar ações com crianças, como as do Programa Educação com Movimento, revela-se que é possível fortalecer ainda mais as reflexões da Educação Física com a infância. Para tanto, as próximas jornadas devem levar sempre em consideração que pesquisas envolvendo esse público são complexas e vão além de apenas um campo pedagógico. É necessário romper barreiras, o que exige estima e delicadeza, tanto em questões éticas e metodológicas, quanto em ações pedagógicas que tratam do desenvolvimento e da construção de espaços de protagonismo das crianças.

## REFERÊNCIAS

- AGOSTINI, O. S. MOREIRA, M. C. N. Quando fazer pesquisa com crianças significa negociar com adultos: bastidores de uma pesquisa com crianças de seis anos em escolas. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 24, n. 10, p. 3753-3762, 2019.
- ALCANTARA, S. C. *et al.* Violência entre pares, clima escolar e contextos de desenvolvimento: suas implicações no bem-estar. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 24, n. 2, p. 509-522, 2019.
- ALMEIDA, J. G. PAIVA, H. V. G. A. de. Avaliação institucional na educação infantil: a participação das crianças na organização do trabalho pedagógico. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 40, p. 83-96, mai./ago. 2016.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARRETO, A. C. **“Brincadeiras de todos”**: perspectivas das crianças de uma escola de Brasília. 2018. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.
- BRAGA, L. de L. LISBOA, C. Estratégias de *coping* para lidar com o processo de *bullying*: um estudo qualitativo. **Revista Interamericana de Psicologia/ Interamerican Journal of Psychology**, v. 44, n. 2, p. 321-33, 2010.
- BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília: Ministério da Justiça, 1990.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Lisboa: Porto Editora, 1994.
- BRACHT, V. Educação Física no 1º Grau: Conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl.2, p.23-28, 1996.
- BRACHT, V. A Educação Física brasileira e a crise da década de 1980: Entre a solidez e a liquidez. *In*: MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**: novas contradições e desafios do século XXI. Campinas, SP: Papyrus, 2011. p. 99-116.
- CASALI-ROBALINHO, I. G. DEL PRETE, Z. A. P. DEL PRETE A. Habilidades sociais como preditoras de problemas de comportamento em escolares. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 31 n. 3, p. 321-330, jul/set. 2015.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.



CORDAZZO, S. T. D. VIEIRA, M. L. Caracterização de brincadeiras de crianças em idade escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 21, n. 3, p. 365-373, 2008.

CORDEIRO *et al.* Revisão sistemática: uma revisão narrativa. **Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 6, p. 428-431, nov/dez. 2007.

CORSARO, W. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CUNHA, M. V. D. **John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula**. 4. ed. Vozes, 2008.

DAOLIO, J. Os significados do corpo na cultura e as implicações para a Educação Física. **Movimento**, ano 2, n. 2, p. 24-28, jun.1995.

DARIDO, S. C. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em educação física escolar**, Niterói, v. 2, n. 1, p. 05-25 (suplemento), 2001.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em movimento da Educação Básica: anos iniciais do Ensino Fundamental**. Brasília: SEEDF, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em movimento da Educação Básica: educação infantil**. Brasília: SEEDF, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Programa Educação com Movimento**. Brasília: SEEDF, 2019.

ELALI, G. A. O ambiente da escola – o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola–natureza em educação infantil. **Estudos de Psicologia**, v. 8, n. 2, p. 309-319, 2003.

FALKENBACH, A. P. Educação Física na Educação Infantil: o futuro do professor na relação com as crianças. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**. v. 14, n. 01, p. 21-28, 2006.

FALKENBACH, A. P. DREXSLER, G. WERLE, V. Investigando a Ação Pedagógica da Educação Física na Educação Infantil. **Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 01, p. 81-103, jan/abr. 2006.

FARIA, F. C. CUNHA, M. B. 'Olha o passarinho!' A fotografia no ensino de Ciências. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 38, n. 1, p. 57-64, jan/jun. 2016.

FARIAS, M. J. A. WIGGERS, I. D. VIANA, R. N. A. O lúdico e a violência nas brincadeiras de luta: um estudo do “se - movimentar” das crianças em uma escola pública de São Luís, Maranhão – Brasil. **Holos**, ano 30, v. 5, p. 98-111, nov. 2014.

FARIAS, M. J. A. WIGGERS, I. D. Cotidiano e práticas corporais infantis: o lúdico e a violência em cena. **Motrivivência**, v. 27, n. 45, p. 58-73, set. 2015.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. 5.ed. São Paulo: Loyola, 1991.

FERREIRA, A. A. *et al.* Composição e percepção corporal de adolescentes de escolas públicas. **Motricidade**, v. 9, n. 3, p. 19-29, 2013.

FILHO, A. J. M. BARBOSA, M. C. S. Metodologias de pesquisas com crianças. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 08-28, jul/dez. 2010.

FLICK, U. **Uma introdução a pesquisa qualitativa**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, J. de O. **Educação Física Escolar em Brasília**: Análise comparativa de currículos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

FREIRE, J. WIGGERS, I. D. BARRETO, A. C. O currículo em movimento: a Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Brasília. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 1305-1323, set/dez. 2019

GOMES, A. P. L. **A educação física e a interdisciplinaridade na infância**: um estudo sobre o Programa Educação com Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

GREGORIO, L. V. WIGGERS, I. D. ALMEIDA, D. F. “Isso é aula de Educação Física?” Práticas corporais na escola. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 4, out/dez. 2014.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KISHIMOTO, T. M. SANTOS, M. L. R. dos. BASÍLIO, D. R. Narrativas infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 427-444, set/dez. 2007.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: UNIJUÍ, 2004.

LAZAROTTI FILHO A. *et al.* O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 11-29, jan/mar. 2010.

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LEMOS, G. P. **A educação física na educação infantil do Distrito Federal: uma experiência em construção**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

LESSA, L. F. LUZ, E. W. M. LIMA, S. F. C. Percepção dos alunos-atletas sobre o estilo de liderança dos professores-treinadores de Teresina-PI. **Revista Brasileira de Futsal e Futebol. Edição Especial: Pedagogia do Esporte**, São Paulo, v. 5, n. 18, p. 262-270, jan/dez. 2013.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

LINO, R. de M. **Educação física escolar e Educação Infantil: ações pedagógicas integradas e interdisciplinares no Educação com Movimento**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

MACHADO, S. da S. WIGGERS, I. D. Imagens da infância: mídias e suas representações em práticas corporais infantis. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 4, p. 821-1113, out/dez. 2012.

MARQUES, F. M. SPERB, T. M. A escola de educação infantil na perspectiva das crianças. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 26, n. 2, p. 414-421, 2013.

NAKANO, T. de C. Criatividade e inteligência em crianças: habilidades relacionadas? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 28, n. 2, p. 149-159, abr/jun. 2012.

NÓBREGA, T. P. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. **Estudos de Psicologia**, v. 13, n.2, p.141-148, 2008,

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia et al. (Orgs.) **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

ORTIZ, R. (org.). **Pierre Bourdieu – Sociologia**. São Paulo: Ática. Coleção Grandes Cientistas Sociais, v. 39. 1983.

PAVARINI, G. LOUREIRO, C. P. SOUSA, D. de H. Compreensão de emoções, aceitação social e avaliação de atributos comportamentais em crianças escolares. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 24, n. 1, p. 135-143, 2011.

PINAZZA, M. A. FOCHI, P. S. Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, maio/ago. 2018.

PIZZINATO, A. SARRIERA, J. C. Identidade: elementos de etnicidade entre escolares. **Revista Interamericana de Psicologia/Interamerican Journal of Psychology**, v. 42, n. 2 p. 298-306, 2008.

POMBO, O. Epistemologia da interdisciplinaridade. **Revista Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 9-40, 2008.

REIS, C. D. PARAISO, M. A. Normas de gênero em um currículo escolar: a produção dicotômica de corpos e posições de sujeito meninos-alunos. **Estudos feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 237-256, jan/abr. 2014.

SARMENTO, M. J. PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos e delimitando o campo. *In*: PINTO, M.; SARMENTO, M.J. (coords.). **As crianças: contexto e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade de Minho, 1997.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: corrente e confluências. *In*: SARMENTO, M. J. GOUVEA, M. C. S de. **Estudos da Infância Educação e Práticas Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p.17-39.

SARMENTO, M. J. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 6, n. 3, p. 581-602, set/dez. 2011.

SILVA, M. B. Criança, escola e TV: parcerias nas leituras de mundo. **Comunicar**, v. 16, n. 31, p. 325-330, 2008.

SILVEIRA, E. R da. **Prática pedagógica da Educação Física na Educação Infantil: uma análise dos portfólios do projeto Educação com Movimento no Distrito Federal**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

SOUZA, J. de. JUNIOR, W. M. Bourdieu e a sociologia do esporte Contribuições, abrangência e desdobramentos teóricos. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, v. 29, n. 2, p. 243-286, ago. 2017.

TEIXEIRA, A. Plano de construções escolares de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.35, n. 81, p. 195-199, 1961.

TEIXEIRA, S. R. dos S. ALVES, J. M. O Contexto das brincadeiras das crianças ribeirinhas da Ilha do Combu. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 21, n. 3, p. 374-382, 2008.

VIEIRA, V. A. Relação do estado nutricional e satisfação com a imagem corporal entre escolares da rede pública de ensino de São Paulo. **Revista**

**Brasileira de Obesidade, Nutrição e Emagrecimento**, São Paulo, v. 5, n. 26, p. 90-99, mar/abr. 2011.

VILLAS BOAS, B.M.F. O portfólio no curso de Pedagogia: ampliando o diálogo entre professor e aluno. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 291-306, jan/abr. 2005.

WIGGERS, I. D. *et al.* A infância mediada: Interfaces entre crianças e professores. *In*: ATHAYDE, P.; REZENDE, A. **Produção de conhecimento na Educação Física retratos atuais e cenários prospectivos**. 1.ed. Curitiba: Appris, 2017. p. 171-204.

WIGGERS, I. D. OLIVEIRA, M. da S. FERREIRA, I. V. Infância e educação do corpo: as mídias diante das brincadeiras tradicionais. **Em Aberto**, Brasília, v. 31, n. 102, p. 177-190, maio/ago. 2018.

ANEXO A – Capa do documento do PECM



## ANEXO B – Estrutura dos portfólios

### ANEXO 2

#### ESTRUTURA DO PORTFÓLIO

Coordenação Regional de Ensino: \_\_\_\_\_

Unidade Escolar: \_\_\_\_\_

Professor(a): \_\_\_\_\_

Carga Horária \_\_\_\_\_

Tempo de atuação no Programa ( quantos anos?): \_\_\_\_\_

Etapa: \_\_\_\_\_ Períodos/ Anos atendidos: \_\_\_\_\_

Nº de turmas atendidas este ano: Matutino: \_\_\_\_\_ Vespertino \_\_\_\_\_

Nº aproximado de estudantes atendidos pelo Programa nesta Unidade Escolar: \_\_\_\_\_

- 1) Apresentar o plano de trabalho docente, de acordo com a estrutura de objetivos, conteúdos, estratégias de ensino e avaliação. Descrever algumas atividades realizadas ao longo do ano, incluindo fotografias e relatos;
- 2) Relatar as atividades realizadas dentro dos projetos desenvolvidos pela unidade escolar, incluindo fotografias e comentando a contribuição do professor de Educação Física. Também devem ser relatados os projetos desenvolvidos pelo professor de Educação Física que apresenta carga residual;
- 3) Pontos positivos observados no desenvolvimento do Programa;
- 4) Relato sobre as dificuldades encontradas e sugestões para a resolução dos problemas;
- 5) Relato sobre a contribuição da formação continuada para a melhoria do seu trabalho pedagógico;
- 6) Relato sobre as coordenações pedagógicas com o(a) professor(a) pedagogo, equipe gestora e coordenadores;
- 7) Relato sobre as reuniões pedagógicas com a equipe da GEFID;
- 8) Avaliação - anexar os formulários de avaliação: "Avaliação do Programa pelos estudantes", "Avaliação do Programa pelos professores pedagogos" e "Avaliação do Programa pelos Gestores";
- 9) Outras observações.

## ANEXO C – Exemplo de portfólio

<p>Governo do Distrito Federal Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal Coordenação Regional de Ensino de [REDACTED] Centro de Educação Infantil [REDACTED]</p> <p><b>Portifólio</b> <b>PROJETO EDUCAÇÃO</b> <b>COM MOVIMENTO</b> 2017</p> <p>Professor: [REDACTED] Matricula: [REDACTED]</p>	<p><b>ESTRUTURA DO PORTFÓLIO</b></p> <p>Coordenação Regional de Ensino: [REDACTED] Unidade Escolar: Centro de Educação Infantil [REDACTED] Professor(a): [REDACTED] Tempo de atuação no Projeto (anos): [REDACTED] Etapa e ano/períodos atendidos: Educação Infantil 1º e 2º período Nº de turmas atendidas este ano: Matutino: 07 Vespertino: 07 Nº aproximado de estudantes atendidos pelo Projeto nesta Unidade Escolar: 216</p> <p>1 – Atividades realizadas no Projeto: (anexar o plano de ensino e escrever um relato destas atividades. Podem ser incluídas fotografias);</p> <p><b>PLANO DE ENSINO</b></p> <p><b>APRESENTAÇÃO</b></p> <p>O Projeto Educação com Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal visa incluir a docência de Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil nas Escolas Públicas do DF.</p> <p>De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394/96 art. 29 “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da Comunidade” (BRASIL, 1996).</p> <p>Na Educação Infantil, a Educação Física deve fomentar a formação integral do estudante, proporcionando experiências que possibilitem obter noções referentes à consciência corporal, favorecer o criar, o inventar, o descobrir novos movimentos, além de promover conceitos corporais, a construção de princípios referente a valores sociais, éticos humanos e a construção de um repertório motor que promova a conquista da autonomia funcional.</p> <p>A Escola deve ser um ambiente onde as suas concepções e práticas estejam voltadas para as necessidades formativas dos estudantes. Por isso, toda e qualquer ação pedagógica deve levar em conta o contexto social, econômico e cultural dos estudantes, reconhecer, respeitar e superar as desigualdades, estabelecendo fundamentos que promovam a igualdade entre os pares.</p>
<p>Quanto à formação integral do estudante, temos que, utilizando-se dos pressupostos teóricos, a prática dentro da Educação Física deve estar norteada pela Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade.</p> <p>O princípio da Diversidade dentro da Educação Física deve ser trabalhado oferecendo ao estudante o maior número de oportunidades de aprendizagens e experiências de diversos elementos da cultura corporal, promovendo assim, o aumento do repertório motor.</p> <p>Quanto a Cidadania e os Direitos Humanos, procure-se-á relacionar as vivências corporais à construção de valores e princípios de boa convivência humana. O Respeito, a Compreensão, a Cooperação e a Solidariedade, são princípios que norteiam o trabalho pedagógico dentro da Educação Física em busca da construção de uma sociedade melhor e mais igualitária.</p> <p>Acrescenta-se a busca da Educação para sustentabilidade, com vista à formação de um cidadão crítico e consciente dos seus direitos e deveres, das suas responsabilidades ambientais, em busca da construção de um mundo melhor.</p> <p>É imprescindível dentro da prática pedagógica em Educação Física, respeitar as individualidades, pois cada estudante possui um nível de desenvolvimento sociocultural, afetivo, cognitivo e motor, a partir dos seus saberes e experiências corporais. Tais experiências devem estar diretamente ligadas à fase de desenvolvimento da criança.</p> <p>Os conteúdos, metodologias e procedimentos devem ser significativos e interessantes para o estudante, de forma a contribuir para fortalecer as relações estudante, professor, escola e comunidade.</p> <p>A Educação Física na Educação Física deve privilegiar situações que invistam no desenvolvimento dos princípios da Psicomotricidade, de forma articulada com as vivências de sala de aula, assim como as vivências nas atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física devem ser utilizadas como base nas atividades pedagógicas de sala de aula.</p> <p><b>OBJETIVOS</b></p> <p><b>GERAL</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>Desenvolver os aspectos cognitivo, afetivo, social e motor, visando à formação integral, utilizando-se das vivências de culturas corporais diversificadas.</li></ul> <p><b>ESPECÍFICOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>Vivenciar novas experiências motoras;</li><li>Criar, inventar e descobrir novos movimentos;</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Desenvolver processos de relações interpessoais, atitudes de respeito, solidariedade, responsabilidade e cooperação, em busca da cidadania;</li><li>Desenvolver noções espaços temporais, lateralidade e coordenação motora;</li><li>Adquirir conceitos que possibilitem a formação crítica;</li><li>Praticar atividades físicas visando uma vida ativa e saudável.</li></ul> <p><b>CONTEÚDOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>Esquema corporal</li><li>Habilidades básicas: andar, correr, saltar, pular, lançar, rastejar, chutar, agarrar, rolar, etc.</li><li>Organização e noção espaço-temporal;</li><li>Qualidades físicas: força, equilíbrio, velocidade, deslocamento, agilidade, flexibilidade, coordenação;</li><li>Manipulação de objetos: bolas, bastões, bambolês, cordas, etc.</li><li>Coordenação motora global e fina;</li><li>Respeito às regras, ao outro e ao objeto;</li><li>Raciocínio lógico;</li><li>Resolução de problemas;</li><li>Jogos Cooperativos</li></ul> <p><b>DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO</b></p> <p>A aula de Educação Física para as turmas das séries da Educação Física terá duração de 40/50 min, podendo acontecer em um ou mais encontros semanalmente. Serão atendidas todas as turmas do 1º e 2º período do turno matutino e vespertino da Escola.</p> <p>Serão utilizados os espaços da Coordenação Pedagógica para o Planejamento, Organização, Discussão e Avaliação das ações pedagógicas a serem desenvolvidas junto às turmas da Educação Infantil.</p> <p>O Planejamento e Organização das aulas se farão em conjunto com o (a) professor (a) regente da turma, visando promover um elo entre os conteúdos ministrados nos espaços pedagógicos em que convivem os alunos, seja na sala de aula e ou no ambiente da Educação Física.</p> <p>As atividades pedagógicas relacionadas à Educação Física poderão ser desenvolvidas no pátio escolar, na quadra poliesportiva coberta, na sala de aula ou na piscina escolar.</p>



O desenvolvimento da cultura corporal na Educação Infantil acontecerá por meio de brincadeiras cantadas, jogos cooperativos, atividades de expressão corporal, circuitos de atividades físicas lúdicas, jogos simbólicos, além de sugestões de atividades propostas pelos estudantes e professores.

Serão desenvolvidas também aulas com atividades extracurriculares nas quais serão realizadas e atividades artísticas culturais.

Quanto ao desenvolvimento das atividades pedagógicas relacionadas à Educação Física, sendo como um dos ambientes a piscina da escola, serão realizadas atividades recreativas visando o desenvolvimento de valores sociais, humanos e éticos, além da promoção das relações interpessoais dos estudantes, além do aspecto motor.

As aulas da escola serão atendidas em um encontro, inicialmente, semanal, no ambiente da piscina, podendo ser ampliado, de acordo a análise de vários aspectos relacionados à realidade escolar.

#### RECURSOS

Para o desenvolvimento pedagógico do Projeto Educação com Movimento serão utilizados:

- Materiais esportivos (bolas diversos tamanhos, cordas, bastões, bolas, espaguete para piscina, cones, bambolês, colchonetes, etc.);
- Materiais audiovisuais (DVD, TV, Microcassete, caixa de som, microfone, etc.);

#### CRONOGRAMA

MÊS	PROCEDIMENTOS
FEVEREIRO e MARÇO	Atividades visando identificar o repertório motor dos estudantes.
ABRIL e MAIO	Atividades visando o desenvolvimento da Esquema Corporal lateralidade - noção espaço temporal. Atividades referentes à Coordenação motora global e fina. Adaptação ao meio líquido.
JUNHO e JULHO	Pequenos jogos. Jogos com regras adaptadas.
AGOSTO, SETEMBRO e OUTUBRO	Atividades em grupo.
NOVEMBRO	Atividades visando identificar as habilidades e potencialidades dos

DEZEMBRO	estudantes, quanto à saúde, raciocínio lógico e cultura corporal. Atividades visando identificar o nível de desenvolvimento do repertório motor dos estudantes.
----------	--

#### AVALIAÇÃO

O processo Avaliativo dentro do Projeto Educação com Movimento será composto de:

- Observação direta das ações desenvolvidas pelos estudantes;
- Roda de conversa com os estudantes ao término das aulas;
- Análise dos trabalhos produzidos individualmente e em grupo.

Obs: O desenvolvimento de cada estudante será registrado em relatório Relativo individual com preenchimento ao final de 1º bimestre e ao término do 4º bimestre.

#### REFERÊNCIAS

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 1997.

DISTRITO FEDERAL. Currículo em Movimento da Educação Básica. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília, 2014.

#### ANEXO 1: FOTOS



2 – Atividades realizadas dentro dos projetos desenvolvidos pela escola (podem ser incluídas fotografias);

Realização de Eventos integrando a Educação Física à prática pedagógica da escola:

- Semana de adaptação dos alunos a rotina escolar;
- Semana de valorização da pessoa com deficiência;
- Semana de valorização da vida;
- Semana da criança;
- Dia da família;
- Semana da consciência negra;
- Musical de Natal;
- Confraternização de final de ano.

3 – Pontos positivos observados no desenvolvimento do Projeto;

- Estimular os alunos a participar de atividades recreativas;
- Desenvolvimento de habilidades básicas necessárias para o cotidiano do aluno;
- Promover a interação dos alunos através de atividades lúdicas;
- Reconhecimento por parte dos professores regentes, equipe gestora e pais, da importância da prática de atividades físicas lúdicas no desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e motor;
- Conhecer e reconhecer a realidade e importância do Professor da Educação Infantil;
- Trabalhar, dentro do possível, em consonância com o Professor Regente.

4 – Relato sobre as dificuldades encontradas e sugestões para a resolução dos problemas;

As dificuldades encontradas diz respeito a participação da coordenações pedagógicas em conjunto com os professores regentes das turmas, pois de acordo aos horários de aulas e coordenações pedagógicas estabelecidos pela Instituição, as aulas do Projeto deveria atender todas as turmas do 1º e 2º período (16), acontecendo no turno matutino e vespertino. Além do que o professor do Projeto deveria participar da coordenação coletiva (quarta-feira) e da coordenação pedagógica por área (quinta-feira). As professoras regentes atuam em regime de

Jornada ampliada (40 horas) e tem as coordenações pedagógicas na terça-feira, quarta-feira e quinta-feira, sendo terça-feira ou quinta-feira usadas a coordenação para realização de cursos e a quarta-feira usada pela direção para discussões pedagógicas administrativas. Para interagir com os professores haviam conversas no dia da coordenação coletiva ou por intermédio das ações dos coordenadores pedagógicos da Instituição.

A sugestão para 2018 é organizar a grade horária do Projeto para que os dias de coordenações pedagógicas sejam compatíveis com os horários das professores regentes da turma

5 – Relato sobre a contribuição para suas aulas do curso de formação continuada promovido pela EAPE/GEFID, e demais cursos realizados no ano;

Não foi ofertado curso de formação continuada para os professores do Projeto no ano de 2017. Foi realizado apenas uma reunião no 2º semestre e um dia de oficina de atividades junto aos professores de Educação Física.

6 – Relato sobre as reuniões pedagógicas:

6.1 – Na coordenação pedagógica com o(a) professor(a) de atividades, equipe gestora e coordenadores;

As coordenações pedagógicas acontecem na quarta-feira no turno vespertino e na quinta-feira no turno matutino. As quartas-feiras ocorrem a coordenação pedagógica coletiva com a participação de todos os funcionários da escola para tratar de assuntos administrativos e pedagógicos. Neste momento são repassados informes e discutidos ações pedagógicas que serão desenvolvidas semanal e mensal. As quintas-feiras acontecem a coordenação pedagógica por área (Educação Física) e uma das coordenações dos professores de atividades. Neste dia, várias professoras participam de cursos oferecidos pela EAPE ou de oficinas desenvolvidas na CRE. Com a presença de poucos professores são feitas discussões ou repassadas ações que foram decididas na coordenação que acontece na terça-feira, onde tem a participação da maioria dos professores. As coordenadoras pedagógicas procuram, ao máximo, promover a interação do Projeto com os professores regentes e a rotina da escola, assim como, repassar para o professor do Projeto as temáticas a serem abordadas semanalmente nas turmas.

6.2 – Reunião pedagógica com a equipe da GEFID;

Nesse ano de 2017, houve apenas uma reunião promovida pela GEFID abordando o Projeto. Não houve o desenvolvimento do curso para tratar das

7 – Avaliação (anexar os formulários de avaliação "Avaliação pelos estudantes", "Avaliação pelos Gestores" e "Avaliação pelos(as) professores(as) de atividades";

**ANEXO**  
**AValiação DO PROJETO**  
**(ESTUDANTES)**

Esta avaliação deve ser feita com os estudantes participantes do Projeto. Para isso, o(a) professor(a) de atividades ou de educação física, deverá realizar a avaliação por consulta coletiva aos estudantes quanto aos quesitos deste instrumento. Neste deve ser lançado o resultado do total de estudantes respondentes de acordo com os itens apresentados, e nas questões abertas as opiniões dos estudantes devem ser colocadas em forma de tópicos. Este quadro com os resultados deverá ser anexado ao portfólio.

Unidade Escolar: Centro de Educação Infantil nº 04 de Taguatinga

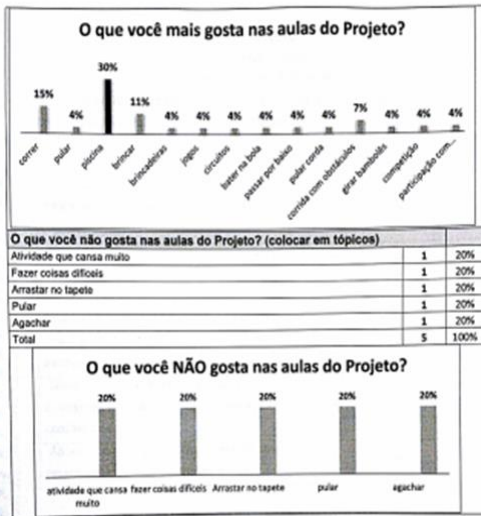
Quantidade total de estudantes respondentes:

QUESTÕES	SIM	NÃO	EM PARTE
Você tem gostado das aulas realizadas pelo professor de educação física?	100%	0%	0%
O Projeto tem feito você se sentir melhor na escola?	98%	2%	0%
O Projeto melhorou sua relação com seus colegas de turma?	97%	0%	3%
O Projeto te ajuda a melhorar nos estudos?	95%	5%	0%
O(a) professor(a) de atividades e o(a) professor(a) de educação física trabalham juntos nessas aulas?	88%	0%	12%
Você quer que o Projeto continue na sua escola?	100%	0%	0%

temáticas referente ao Projeto. Houve dificuldade no desenvolvimento do Projeto na escola pela falta de informações norteadoras e pedagógicas, assim como aquelas destinadas ao preenchimento dos documentos oficiais.



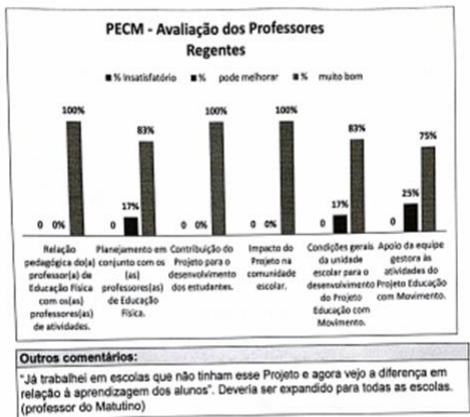
O que você mais gosta nas aulas do Projeto? (colocar em tópicos)		
ATIVIDADES	Nº	%
Correr	4	15%
Pular	1	4%
Placina	8	30%
Brincar	3	11%
Brincadeiras	1	4%
Jogos	1	4%
Circuitos	1	4%
Bater na bola	1	4%
Passar por baixo	1	4%
Pular corda	1	4%
Corrida com obstáculos	2	7%
Girar bambolês	1	4%
Competição	1	4%
Participação com amigos	1	4%
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>100%</b>



**ANEXO**  
**AVALIAÇÃO DO PROJETO**  
**(PROFESSOR DE ATIVIDADES)**

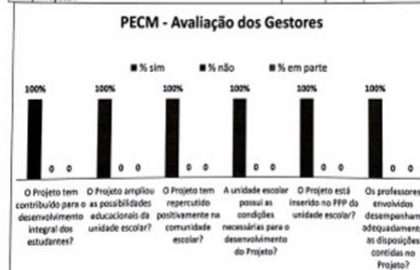
Unidade Escolar: Centro de Educação Infantil nº 04 de Taguatinga  
Turno: ( 06 ) Matutino ( 06 ) Vespertino

QUESTÕES	INSATISFATORIO	PODE MELHORAR	MUITO BOM
Relação pedagógica do(a) professor(a) de Educação Física com os(as) professores(as) de atividades.	0	0%	100%
Planejamento em conjunto com os (as) professores(as) de Educação Física.	0	17%	83%
Contribuição do Projeto para o desenvolvimento dos estudantes.	0	0%	100%
Impacto do Projeto na comunidade escolar.	0	0%	100%
Condições gerais da unidade escolar para o desenvolvimento do Projeto Educação com Movimento.	0	17%	83%
Apoio da equipe gestora às atividades do Projeto Educação com Movimento.	0	25%	75%



**ANEXO**  
**AVALIAÇÃO DO PROJETO**  
**(GESTORES)**

QUESTÕES	SIM	NÃO	EM PARTE
O Projeto tem contribuído para o desenvolvimento integral dos estudantes?	100%	0	0
O Projeto ampliou as possibilidades educacionais da unidade escolar?	100%	0	0
O Projeto tem repercutido positivamente na comunidade escolar?	100%	0	0
A unidade escolar possui as condições necessárias para o desenvolvimento do Projeto?	100%	0	0
O Projeto está inserido no PPP da unidade escolar?	100%	0	0
Os professores envolvidos desempenham adequadamente as disposições contidas no Projeto?	100%	0	0



**Faça um relato sucinto sobre a importância do Projeto para sua escola**

Projeto de Excelência proporcionou aos nossos alunos diferentes possibilidades corporais, visando o desenvolvimento de maneira integral e integrada com os demais professores pedagógicos. Uma parceria que fortaleceu o fazer pedagógico de maneiras mais lúdicas. Nossas crianças foram estimuladas em todos os aspectos, sem mencionar o prazer vivenciado em cada criança nas aulas. (Vice Diretora)

## ANEXO D – Exemplo de avaliação dos estudantes



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA  
COORDENAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA ETAPAS,  
MODALIDADES E TEMÁTICAS ESPECIAIS DE ENSINO  
DIRETORIA DE PROGRAMAS INSTITUCIONAIS,  
EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO ESCOLAR  
GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO ESCOLAR

### ANEXO 3 AVALIAÇÃO DO PROJETO (ESTUDANTES)

Esta avaliação deve ser feita com os estudantes participantes do Projeto. Para isso, o(a) professor(a) de atividades ou de educação física, deverá realizar a avaliação por consulta coletiva aos estudantes quanto aos quesitos deste instrumento. Neste deve ser lançado o resultado do total de estudantes respondentes de acordo com os itens apresentados, e nas questões abertas as opiniões dos estudantes devem ser colocadas em forma de tópicos. Este quadro com os resultados deverá ser anexado ao portfólio.

Unidade Escolar:

Quantidade total de estudantes respondentes: 136

	SIM	NÃO	EM PARTE
Você tem gostado das aulas realizadas pelo professor de educação física?	136	-	-
O Projeto tem feito você se sentir melhor na escola?	122	02	12
O Projeto melhorou sua relação com seus colegas de turma?	115	19	02
O Projeto te ajuda a melhorar nos estudos?	114	16	06
O(a) professor(a) de atividades e o(a) professor(a) de educação física trabalham juntos nessas aulas?	111	02	23
Você quer que o Projeto continue na sua escola?	136	-	-

O que você mais gosta nas aulas do Projeto? (colocar em tópicos)

Aula de queimada, capoeira, futebol, basquete, brincadeiras, dama, xadrez, atividades diversificadas.

O que você não gosta nas aulas do Projeto? (colocar em tópicos)

Dama, xadrez, futebol, alongamento, formigas no local das aulas, a falta de uma quadra, tempo de duração das aulas e quando o professor não está na escola.

**ANEXO E – Ações coletivas com as crianças no PECM**

